

”Vad är det som ska åtgärdas egentligen?”

Om dokumentation i specialpedagogiska praktiker inom förskolan

Linda Palla

Inledning

Förskolan består av en intensiv och flerbottnad verksamhet, där frågan om vad som ska rymmas inom specialpedagogikens ramar är under ständig förhandling. Specialpedagogik framställs ofta som något svårdefinierat och tvärvetenskapligt (Ahlberg, 2007; Haug, 1998). Rosenqvist (2007) menar att ett dilemma är behovet av att isolera eller framhålla ”det speciella” för att kunna se ”det generella” i (special) pedagogik. Parentesen kring special kan därför känneteckna svårigheten med att avgränsa vad som är pedagogik respektive specialpedagogik.

I föreliggande kapitel väljer jag att lägga tonvikten på resonemang om individfokuserande dokumentation i specialpedagogiska praktiker inom förskolan. Med dessa trådar vill jag dels visa på specialpedagogikens och pedagogikens nära förhållande, men också synliggöra komplexiteten och bristen på forskning i dokumentationsfrågor med specialpedagogisk förankring. Syftet är inte att ge en komplett bild av specialpedagogisk dokumentation i förskolan, utan snarare att lyfta fram några centrala frågeställningar. Ämnet belyses genom historiska nedslag, aktuell forskning samt med empiriska exempel ur dagens förskolekontext.

Kultur, trend eller tendenser?

Andreasson (2007) menar att det idag kan skönjas en dokumentationskultur inom utbildningsväsendet liksom i samhället i övrigt. Sådana dokumentationstendenser ses även i förskolan (Vallberg Roth & Månsson, 2006). Vallberg Roth (2010) beskriver hur en ökande trend av att dokumentera, bedöma och inspektera tycks

svepa över alla skolformer och framhåller behovet av kritisk forskning om dokumentation som riktar sig mot exempelvis barn i förskolan. Palla (2011) menar att även för specialpedagogik, och för barn vars beteenden konstrueras som utmanande, oroande eller förbryllande i förskolan, får sådana dokumentationspraktiker betydelse.

Oavsett om vi benämner det kultur, trend eller tendens har dokumentationens vara inom förskolan blivit allt tydligare. I den reviderade läroplanen (Skolverket, 2010) framhålls med större emfas än tidigare hur utvärdering och dokumentation av såväl det enskilda barnets utveckling och lärande, som verksamheten, systematiskt ska bedrivas. Styrdokumentet skapar på samma sätt som för förskolans allmänna pedagogiska verksamhet även riktlinjer för den specialpedagogiska verksamheten, då dessa ses som intimt involverade i varandra. Men vad vet vi egentligen om specialpedagogisk dokumentation i förskolan? Vad finns det för dokumentation och när och hur brukas denna? Vilka möjligheter finns med dokumentationen och vilka svårigheter och risker kan uppstå? En historisk tillbakablick visar att dokumentation inte är något nytt fenomen inom förskolan.

Dokumentation då och nu

Delar av de sätt att dokumentera som är förekommande inom förskolan idag kan ses ha sitt ursprung i observations- och dokumentationstekniker som utvecklats och nyttjats inom förskolan genom tiderna.

Historiska nedslag

Redan tidigt i förskolans historia skulle barnet observeras och dokumenteras, vilket framhölls både i forskning och i för verksamheten vägledande dokument. Barnets såväl fysiska som psykiska hälsa stod i fokus i de tidiga förskoleformerna. Observationer, kartläggningar och annan dokumentation kan ses som en effekt av den vetenskapliga blicken (för teoretiska resonemang om blicken, *le regard*, se Foucault, 1973/1994; 1975/2009) på barnet, vilken legitimerades i takt med förskolans och samhällets utveckling. Barnobservationer fick fäste inte bara som forskningsmetod, utan även som pedagogisk och specialpedagogisk metod i verksamheten. Med några historiska exempel blir det tydligt hur individuell dokumentation kom att kopplas till frågor om sådant som i olika tider betraktades som normalt respektive avvikande. Detta gällde såväl fostran som utveckling och lärande. Ett exempel är Gesell (1925; 1954/1965) som utförde grundliga studier på barn i förskoleåldrarna. Utifrån sina normskapande studier framhöll han en utvecklingsdiagnostisk metod att utföras i klinisk miljö som grund för åtgärder. Gesells tankar fick spridning i utbildning och i verksamhet.

I litteratur för förskolan från denna tid underströks bland annat behovet av iakttagelser beträffande kroppsliga tillstånd och observationer om psykiska förhållanden som kunde resultera i råd och anvisningar till hemmet (Moberg & Böttiger, 1936). Detta i en tid då barnuppfostran, och framförallt karaktärsdaningen, sågs som ett av tidens mest angelägna problem. Författarna riktade fokus mot dokumentation som ett sätt att synliggöra barn i svårigheter. De menade att man inom Barntädgården, förskolan i en av sina tidigare former, exempelvis hade möjlighet att upptäcka om ”ett barn lider av följderna av olämplig uppfödning, av bristande

talförmåga eller andra defekter av fysisk eller psykisk art” (ibid., s. 13). Förskolan fick på så vis kompensatoriska uppgifter.

Myrdal (1935) hävdade i sin tur i en skrift om barns fostran i Storbarnkammaren att lärarinnan särskilt bör bemöda sig om systematiskt dokumenterad observation då det gäller ”svårbedömbara psykologiska fall” (s. 164). Slutsatsen kan dras att när det kommer specialpedagogik inom förskolan idag, finns en historiskt förankrad argumentation för brukandet av individfokuserande dokument.

Att observera och dokumentera barnet förefaller sålunda ha kommit att utgöra en vardaglig del av förskolans verksamhet. Såväl i Barnstugeutredningen (SOU 1972:26), som i det pedagogiska program som tidigare varit vägledande för arbetet i förskolan, framhölls kontinuerliga observationer som grund för stimulansmöjligheter respektive en individuell plan med utgångspunkt i ”varje enskilt barns utvecklingsnivå, resurser, förutsättningar och svårigheter” (Socialstyrelsen, 1993, s. 65) som grund för åtgärder. Någon sådan plan är inte omnämnd i Lpfö 98 (Skolverket, 2006; 2010). Kraven på dokumentation har idag dock ökat i takt med förskolans riktning mot ett tydligare lärandeuppdrag.

Dokumentation om alla

Lenz Taguchi (2000) framför att allmänt sett skedde en förändring i synen på dokumentation inom förskolan runt slutet av 1990-talet. Detta från att i första hand ha kopplats till normaliserings- och korrektionsintentioner, till att ses som ett verktyg för lärande och läroprocesser alternativt som verktyg för kontroll och utvärdering. Den förra användningen är dock fortfarande utbredd, i synnerhet i förhållande till olika funktionshinder. Lenz Taguchi visar på bristen på historisk och annan forskning om observation och dokumentation i förskolan, men framhåller den rika flora av metodlitteratur som finns inom området. Dokumentation kan mot denna bakgrund, menar jag, sägas ha betraktats som något förgivettaget gott. På senare tid har dock ett forskningsmässigt intresse för dokumentationspraktiker utvecklats. Studier har genomförts som problematiserar olika sätt att dokumentera inom förskolan.

Den forskning som har genomförts om individfokuserande dokumentation i förskolan rör i främsta rum dokumentation av mer allmänpedagogisk karaktär, såsom individuella utvecklingsplaner. Forskning (Lindgren & Sparrman, 2003; Vallberg Roth & Månsson, 2006) visar på en osäkerhet bland förskolans personal runt hur, vad och varför olika sorters dokumentation brukas. Med några empiriska exempel kommer jag att visa att en liknande osäkerhet gör sig gällande även i specialpedagogiska sammanhang.

Dokumentation om vissa

Utöver individuella planer om alla barn i förskolan brukas i verksamheten dokumentation med mer specialpedagogisk prägel som upprättas omkring vissa barn. Forskning om dessa typer av dokumentation är ovanlig, vilket indikerar ett stort behov av kunskapsutveckling inom detta område. I en studie (Palla, 2011) visar jag att idag är en mängd olika sätt att dokumentera inom specialpedagogiska praktiker i förskolan förekommande. Forskning om dokumentation med anknytning till specialpedagogik i andra delar av skolväsendet (Andreasson, 2007; Asp-Onsjö,

2006; Hjørne & Säljö, 2008; Lundgren, 2006) visar hur man inom skolan bland annat tenderar att förlägga orsaker till skolsvårigheter hos individen. Frågan är huruvida sådana tendenser även ger sig tillkänna inom förskolan.

Till mer specialpedagogiska dokument kan åtgärdsprogram sägas tillhöra. Tillsammans med vuxenutbildningen utgör förskolan de delar av utbildningsväsendet som inte omfattas av reglerande förordningar omkring åtgärdsprogram. Detta tydliggörs i Skollagens kapitel 3 i bestämmelserna om särskilt stöd, paragraf 6 (Utbildningsdepartementet, 2010). Trots att förskolan inte omfattas av kravet på åtgärdsprogram har forskning visat (Palla, 2011) att det i varierande omfattning är förekommande att det skrivs åtgärdsprogram inom olika förskolor. Brukandet av åtgärdsprogram inom förskolan är i behov av diskussion. Måhända är detta ett sätt att särskilja det speciella från det generella i pedagogiken som en del i en pågående dokumentationstrend. Risken för teknifiering ifråga om kartläggningar, observationer och dokumentation i specialpedagogiska sammanhang framhålls i forskning inom skolväsendet (Siljehag, 2007). Liknande argument kan anföras i förskolesammanhang, inte minst beträffande upprättandet av åtgärdsprogram.

Lindgren och Sparrman (2003) efterlyser en etisk diskussion runt brukande av dokumentation i förskolan och vad dokumentationen kan innebära för de barn som blir föremål för den. Sådana diskussioner, menar jag, behövs i allra högsta grad även i de specialpedagogiska dokumentationspraktikerna. Exempelvis kan den individuella dokumentationskultur som blivit framträdande förstås som stödjande för barns lärande och utveckling av verksamheten, men den kan också kritiseras på grundval av dess alltför snäva fokus på barnet som mål för bedömning (se t.ex. Skolverket, 2008; Vallberg Roth, 2010).

Med empiriska exempel ska jag nu visa hur reflektioner runt brukandet av dokumentation inom specialpedagogiska praktiker kan yttra sig, och däri lyfta några frågor med koppling till syfte, utformning och innehåll av olika dokument.

Några empiriska exempel

De exempel som kommer att behandlas nedan fokuserar på två typer av dokument; åtgärdsprogram och handlingsplaner. Det empiriska materialet samlades in i en svensk kommun under 2008. Det består dels av ett nätverksmöte med specialpedagoger för förskolan och dels av enskilda intervjuer med två specialpedagoger. Materialet innefattar även en kommunövergripande blankett för åtgärdsprogram samt exempel på lokalt upprättade blanketter för handlingsplaner. I kommunen fanns vid tidpunkten för studien cirka 15 specialpedagoger verksamma inom förskolan.

Dokumenterande specialpedagoger

Två gånger per termin träffas förskolornas specialpedagoger för att diskutera olika ämnen. Ämnet för föreliggande möte är dokumentation. Under mötet presenterar specialpedagogerna vilka typer av dokumentation de använder respektive väljer att inte använda sig av. De berättar hur de går tillväga med den dokumentation de arbetar med. I kommunen finns vid tiden för undersökningen en mall för åtgärdsprogram. För förskolans del finns en rekommendation om att använda åtgärdsprogram, men inte något beslut som för grundskolan. Åtgärdsprogram upprättas i vissa rektorsområden, men det sägs vara något som inte är vanligt förekommande.

De specialpedagoger som upprättar åtgärdsprogram menar att detta görs först när en situation inte löser sig. Åtgärdsprogrammet är inte något som tas till i första hand, menar man. Själva uttrycket åtgärdsprogram diskuteras då specialpedagogerna anser att just begreppet medför att "det blir så stort" för föräldrarna. Det ges vid detta tillfälle uttryck för en samstämmighet i gruppen om att syftet med dokumentationen inte är att det är "barnet som ska åtgärdas". Åtgärderna sägs snarare handla om personalens uppdrag.

Det visar sig under mötets gång att de flesta av specialpedagogerna utformar och har prövat, respektive kontinuerligt använder sig av, någon form av handlingsplan riktad mot personalen. Någon kommunövergripande mall för denna plan finns inte, utan handlingsplanen utgörs av ett dokument som respektive specialpedagog själv har upprättat. Rutinerna för dokumentation av specialpedagogisk karaktär ser sammanfattningsvis något varierande ut beroende på var i kommunen specialpedagogen arbetar. Ett samfälligt motstånd mot åtgärdsprogram blir framträdande under mötet.

Motstånd mot åtgärdsprogram

Under de enskilda intervjuerna med specialpedagogerna bekräftas det som framkommit vid nätverksmötet beträffande motståndet mot åtgärdsprogram. Specialpedagogen Kajsa berättar att i hennes område arbetar de med handlingsplan för pedagoger i stället för med åtgärdsprogram. Handlingsplanen är något som specialpedagogen tillsammans med en kollega arbetat med att utveckla, eftersom de varit missnöjda med den blankett för åtgärdsprogram som stått till buds inom rektorsområdet och i kommunen.

S Och sedan bara namnet åtgärdsprogram.

Samtidigt skratt.

S Bara namnet åtgärdsprogram. Alltså vi kan inte åtgärda. Eller vad är det vi ska åtgärda? Åtgärda vi ... svårigheten? Eller åtgärda vi barnet eller ska vi åtgärda föräldrarna? Bara namnet kan få mig att känna så ... öhhhh ... Nej, jag vill inte. (Kajsa)

Specialpedagogens utsaga uttrycker ett motstånd mot själva begreppet i sig, det vill säga beteckningen åtgärdsprogram. Hon ifrågasätter och problematiserar den första delen av ordet, nämligen åtgärd.

Att blanketten för åtgärdsprogram är problematisk i sitt utförande synliggörs.

S Jag tycker inte om den här blanketten på det ... Alltså det är trepart. Formellt åtgärdsprogram, då är det trepart. Då tycker jag inte det är den typen av åtgärdsprogram vi gör i förskolan.

I Så blanketten stämmer inte med det ni vill göra egentligen?

S Eh, man kan säga riktlinjerna och det som åtgärdsprogram, hur det ska göras. De riktlinjerna som kommunen har. De stämmer ju inte överens med förskolan. Det gör de ju inte. Vi kan inte ha treparts. Ska vi ha tvååringar med i samtalet då eller? (Britta)

Åtgärdsprogram framställs av Britta som ett dokument som inte har större utrymme inom förskolan i det utförande och med de riktlinjer som kommunen satt upp.

Specialpedagogen Kajsa argumenterar för varför hon inte vill använda sig av åtgärdsprogram i förskolan.

S Dels har vi ingen skyldighet att skriva åtgärdsprogram i förskolan.

I Nej.

S Och dels ska det vara en trepartsskrivelse.

I Mm.

S Pedagogen, föräldrarna och barnet. För barn i förskolan. Hur medveten är man om inte tillräckligt utvecklad motorik till exempel? Det tror jag inte där är någon som kan sitta med och resonera sig fram till. "Hur ska jag göra för att utveckla min grovmotorik?"

I Nej. Mm. Mm.

S Det funkar ju inte riktigt så. Och sedan ska ett åtgärdsprogram utvärderas eller revideras med inte alltför långt eh tids..

I Mm.

S Och eftersom det då ska skrivas i samråd med barn och föräldrar så känns det som att då behöver föräldrarna komma en gång i månaden ungefär. Och så blir det tungrott. (Kajsa)

I citatet ovan skapas argument mot brukandet av dokumentet, såsom att förskolan inte är lagstadgat tvungen till att upprätta åtgärdsprogram. Att det faller på sin egen orimlighet att åtgärdsprogram skulle kunna vara en trepartsskrivelse i förskolan tydliggörs i talet om förskolebarns medvetenhet. Förskolan omfattar barn mellan noll och fem år och dessa framställs som utan insikt om egna så kallade motoriska utvecklingsbehov. Ett åtgärdsprogram ska vara tidsbegränsat och den då täta kontakten med föräldrarna i reviderings- och/eller utvärderingsprocessen skulle göra det trögt och tungt att arbeta med åtgärdsprogrammet.

Samtidigt som motståndet mot åtgärdsprogrammet uttrycks, finns brytpunkter när det kommer till själva görandet. Det framkommer av samma specialpedagog som i talet förkastat begreppet åtgärdsprogram, att hon i sällsynta fall trots allt upprättat åtgärdsprogram. Tanken har varit att föräldrarna också behövt göra en insats och då har det utformats mål för både förskolan och för föräldrarna. Dock är det så att barnen inte har medverkat i upprättandet och då, menar specialpedagogen, kan man ifrågasätta riktigheten i benämningen åtgärdsprogram. Detta synliggörs även i intervjun med den andra specialpedagogen, Britta.

Så skriver jag åtgärdsprogram när det är saker som hemmet är inblandade i. Då tar jag fram den blanketten. Då är det ju att vi båda ska skriva under. Men vi är fortfarande inte trepart ju, med barnen. (Britta)

Specialpedagogen exemplifierar med att det kan handla om situationer där föräldrarna måste komma ihåg att hämta sitt barn på förskolan. Förskolans roll blir att förbereda barnet på att det är tid för hämtning.

Då tycker jag ett åtgärdsprogram kan vara en blankett som kan vara lämplig. Men inte annars. Vad ska de skriva under annars? Ska de göra matte med barnen hemma eller? Det är ju inte som i skolan känner jag. (Britta)

Syftet med åtgärdsprogrammet kopplas i citatet ovan till sociala situationer runt barnen. Mer kunskapsmässiga åtgärder förkastas och relateras istället till skolan. En skillnad mellan förskolans och skolans kunskapsuppdrag tydliggörs, så som det uppfattas av specialpedagogen.

Sammanfattningsvis kan vidhållas att det skulle vara möjligt att bruka åtgärdsprogram i förskolan, men anpassat efter de förutsättningar som finns i just denna

kontext med barn i yngre åldrar. Ingen av specialpedagogerna nämner dock detta som en lösning. Åtgärdsprogram framställs som något som inte är att föredra och som lösning på dokumentationskraven har specialpedagogerna plockat in handlingsplanen.

Handlingsplan som alternativ

Där åtgärdsprogram förkastas, framhålls och argumenteras för handlingsplan som ett alternativ inom den specialpedagogiska verksamheten. Handlingsplanen upprättas av specialpedagogen i samråd med personalen ifråga och har funnits i ungefär ett års tid då intervjuerna äger rum.

Så därför, min tanke är att vi gör en handlingsplan för vad förskolan kan göra för att underlätta för Kalle att utvecklas inom ett speciellt område då. Och där är ju alltid föräldrarna med.. på att vi gör en handlingsplan. Men de sitter inte med tvunget för.. De får gärna göra det. Men eftersom handlingsplanen riktar sig mot vad vi ska göra på förskolan eller vad förskolan ska göra så måste de inte sitta med. Däremot så har de alltid, eller ja alltid, vi har hållit på med det i ett år kanske, fått en kopia av det. (Kajsa)

Det är förskolans uppdrag att genom vissa handlingar underlätta för det enskilda barnet, Kalle, beträffande det som ses som ett specifikt utvecklingsområde hos honom. Föräldrarna får gärna vara med i upprättandet av handlingsplanen, men det är inte nödvändigt. Med en förskjutning i ansvar, genom en betoning på att handlingsplanen är till för pedagogerna, blir det möjligt att underlätta för Kalle snarare än att åtgärda honom. Specialpedagogen frigör sig inte från tanken om att det är individen som är centrum för handlingarna, men dessa går via personalen. Eller annorlunda uttryckt, handlingarna sägs rikta sig mot personalen, men med barnet i fokus.

Handlingsplanen är ett resultat av specialpedagogens handledningssamtal med avdelningspersonalen.

S *Ja, då är vi överens tycker man. Då provar du detta till nästa gång. Sedan när man kommer tillbaka om tre veckor eller något. ”Ah, det har inte gått. Ja, men jag vet inte vad vi ska göra. Det är bara kaos liksom”.*

I *Mm.*

S *”Ja, men vi pratade ju om det och det”. ”Jaa, just det”. Eller ”Jamen det har jag inte hunnit prova” eller ”Det vet jag inte hur ... Sa vi det?” Där kommer vi in på den här blanketten då. Handlingsplan för pedagogerna. (Kajsa)*

Att handlingsplanen med riktning mot personalen har uppstått och har sin grund i handledningssituationerna och otydlighet i vad som sagts och överenskommit i dessa samtal är något som blir tydligt i citatet ovan.

Blanketterna

Den kommunala blanketten för åtgärdsprogram såväl som de lokala handlingsplanerna hos respektive specialpedagog är indelade i ett system av rutor. Överst i vänstra hörnet syns på åtgärdsprogrammet den aktuella kommunens logotyp följt av rubriken åtgärdsprogram i fetstil och versaler. Därunder ska barnets personuppgifter nedtecknas liksom vem åtgärdsprogrammet är upprättat av, datum och ansvarig pedagog. Därefter numreras rutorna enligt följande princip, för att avslut-

ningsvis undertecknas av berörda parter. 1) *Uppföljning från eventuellt tidigare åtgärdsprogram*, 2) *Nuläge – problemformulering*, 3) *Mål och delmål*, 4) *Hur når vi detta? Ansvarig och* 5) *Uppföljning/utvärdering*.

Blanketterna för handlingsplaner som de respektive specialpedagogerna upprättat är rubrikmässigt påfallande lika den för åtgärdsprogram. Skillnaden är att begreppet problem har lyfts ur båda blanketterna för handlingsplaner och ersatts med *Bakgrund/nulägesbeskrivning* respektive *Övrigt*. I den ena blanketten finns tillägget avslutning beträffande *Uppföljning/utvärdering* vilket signalerar att en handlingsplan är ett tidsbegränsat dokument.

I en av intervjuerna talar vi om skillnaderna mellan ett åtgärdsprogram och en handlingsplan.

Ingen som helst skillnad tycker jag. Men det är ganska mycket motstånd där inne (bland specialpedagogerna i nätverket, min anmärkning) inför detta med dokumentation. Därför att ”Jag vägrar skriva åtgärdsprogram, men däremot skriver jag handlingsplan”. Men sedan så är det exakt samma underrubriker som i ett åtgärdsprogram och då undrar jag ”vad är skillnaden” på så sätt. (Britta)

I citatet ovan reflekterar specialpedagogen omkring skillnaden på ett åtgärdsprogram och en handlingsplan. Specialpedagogen menar att det är svårt att se skillnaderna mellan de båda dokumenten.

Innehållet

Specialpedagogerna ger exempel på hur de ser på innehållet i åtgärderna eller lösningarna i handlingsplanerna.

För jag tycker inte att föräldrarna ska vara med i sådana här pedagogiska lösningar. Att man ska dela grupperna och ta några i taget och klä på sig. Ligger det på den nivån så tycker inte jag att föräldrarna ska få veta att man har gått ut 15 i hallen. ”Nu har vi kommit på att vi var ju alldeles för många i hallen. Så att Kalle.. Det är ju vi som inte har tänkt. Men nu tänker vi och nu är puttats inte han. Nu mår han jättebra när han klär på sig. (Britta)

Specialpedagogens utsaga visar på att lösningarna betraktas som pedagogiska. Utgångspunkten är att en problematisk situation omkring ett barn har uppstått på grund av att personalen inte reflekterat runt vad som kan skapa hinder i miljön samt hur man på avdelningen har organiserat sin verksamhet. Lösningen som föreslås i citatet ovan involverar hela gruppen.

Ett annat exempel visar hur det individfokuserande dokumentets innehåll kan förstås.

Eller tänker på att nu när vi går till skogen en gång i veckan så ska vi för Kalles skull hoppa överallt vi ser, när vi går till skogen. Vi gör det lekfullt när vi är i skogen. Vi kanske bestämmer oss för att hoppa vart tredje sådant här streck i gatan, då hoppar vi ett jämfotahopp, för att han behöver träna det. Eller vad det nu är. (Kajsa)

I citatet ovan ses lösningen vara av träningskaraktär, utifrån en förmodad brist eller ett behov hos barnet. Lekfulla moment i gruppen framhålls där gruppen görs delaktig i den motoriska övningen om att hoppa jämfota; en övning som egentligen är till för Kalles skull.

Avslutande reflektioner

Empirin i föreliggande kapitel liksom tidigare forskning (Palla, 2011) ger signaler om att trots att förskolan inte är ålagd att upprätta åtgärdsprogram så är det i viss mån förekommande. Det finns inga uppgifter om omfattning av brukandet av åtgärdsprogram eller annan individfokuserande dokumentation av specialpedagogisk karaktär inom förskolan idag. Därför förefaller det finnas behov av kartläggning och mer ingående granskningar av sådan dokumentation. Inte minst gäller det beträffande etiska frågeställningar.

De empiriska exemplen gör gällande att finns en rekommendation för förskolan i den aktuella kommunen om att skriva åtgärdsprogram, trots Skollagens bestämmelser. I nätverksträffen framkommer att åtgärdsprogram inte är något som tas till i första skedet av specialpedagogiska insatser. Vidare synliggörs att det bland specialpedagogerna uttrycks ett motstånd mot åtgärdsprogram, främst beträffande åtgärdsprogrammet som begrepp. Detta motstånd bekräftas i de individuella intervjuerna, även om en av specialpedagogerna reflekterar över de i praktiken små skillnaderna mellan de båda dokumentens utformning.

Resultatet kan förstås som en väg att hantera rekommendationen från kommunen, där åtgärdsprogrammet blir ett sätt att särskilja det speciella från det generella i (special)pedagogik. Det kan handla om att möta förväntningar från föräldrar, skolledning och personal samt kommunala krav på att kunna visa vilka insatser som utförts inom förskolans specialpedagogiska praktik i olika ärenden. Det sätt som åtgärdsprogrammet är formulerat på ses dock inte vara till gagn för barnet och syftet problematiseras.

Att omkonstruera åtgärdsprogrammen till handlingsplaner kan då tolkas som en strategi där specialpedagogerna kan skapa legitimitet, möta förväntningar och samtidigt, utifrån ett etiskt ställningstagande, ”värna om” barnen då åtgärderna i detta individfokuserande dokument sägs riktas mot personalen. I talet om åtgärdsprogram respektive handlingsplan signaleras ett försök till förskjutning som innebär en väg bort från en alltför ensidig individcentrering, att så att säga ”åtgärda barnet”, och mot förändring riktad mot personalen.

Resultatet föranleder ett begrundande över vilka typer av individfokuserande dokument som är användbara inom förskolan. Åtgärdsprogram och handlingsplaner kan, liksom annan dokumentation, brukas som verktyg i det pedagogiska och specialpedagogiska yrkesutövandet. De empiriska exemplen ger kunskap om möjligheter att rikta blicken mot pedagogiska strategier för personalen i förskolan, även i individfokuserande dokument. Frågan kvarstår dock, hur formuleringar omkring barn de facto skrivs fram i dokumenten och var skolsvårigheter placeras. Detta blir en fråga att studera vidare. Palla (2011) synliggör till exempel motstridigheter och problematik kopplat till flera av de dokument som brukas i specialpedagogiska praktiker inom förskolan och utrymme för barns olikheter.

De empiriska exempel som lyfts fram i detta kapitel visar hur specialpedagogerna har lyft ut vissa formuleringar till förmån för mer neutrala begrepp. Samtidigt visar det sig att det egentligen inte så stor skillnad på de båda dokumenten. Innehållsmässigt ger exemplen kunskap om hur åtgärder på gruppnivå kan se ut utifrån ett inkluderande perspektiv.

I ett av exemplen har insatserna en kompensatorisk ansats. En reflektion kan

göras över insatser av träningskaraktär i relation till förskolans uppdrag. För att stödja och utmana barn i deras lärande behövs enligt Skolverket (2010) kunskap om varje barns erfarenheter, kunnande och delaktighet samt inflytande över och intresse för de olika målområdena. Genom dessa formuleringar tydliggörs vikten av att rikta blicken såväl mot barnet, som mot pedagogiska processer och vad verksamheten kan erbjuda. Då det enskilda barnets prestationer vare sig ska bedömas eller betygsättas finns möjligheter att ta utgångspunkt i barns erfarenheter och intressen snarare än brister och behov av träning, även då det gäller barn som blir föremål för specialpedagogiska insatser. På så vis kan möjligheter för lärande skapas i en förskola som blir till för varje barn.

I denna text har jag pekat på behov av fortsatt forskning, diskussioner och reflektioner omkring vilken, varför och hur specialpedagogisk dokumentation kan användas inom förskolan. Frågan om ”vad det är som ska åtgärdas” tål att upprepas i tider av dokumentationsfokusering.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12 (2), s. 84-95.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text-om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg studies in Educational Sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (Göteborg studies in Educational Sciences, 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Foucault, M. (1973/1994). *The Birth of the Clinic: An Archaeology of Medical Perception*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (1975/2009). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse*. 4 uppl. Lund: Arkiv förlag.
- Gesell, A. (1925). *The Mental Growth of the Pre-School Child: A Psychological outline of Normal Development from Birth to the Sixth Year, Including a System of Developmental diagnosis*. New York: The MacMillan Company.
- Gesell, A. (1954/1965). *Barnet i utveckling: En läkares och barnpsykologs synpunkter*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber och Skolverket.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskola* (Studies in Educational Sciences, 33). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm: HLS förlag.
- Lindgren, A.-L. & Sparrman, A. (2003). Om att bli dokumenterad: Etiska aspekter på förskolans arbete med dokumentation. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8 (1-2), s. 58-69.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena* (Acta Wexionensia, 98/2006). Växjö: Växjö University Press.

- Moberg, M. & Böttiger, E. (1936). *Barnträdgården och dess betydelse för småbarns-åren* (Socialmedicinska sektionens ströskrift, 13). Stockholm: Svenska Fattigvårds- och Barnavårdsförbundet.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundets bokförlag.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik* (Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö högskola.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I: Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet, s. 36-51.
- Siljehag, E. (2007). *Igenkännande och motkraft: Förskole- och fritidspedagogikens betydelse för specialpedagogiken – En deltagarorienterad studie*. Stockholm: Stockholms universitet, LHS, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Skolverket (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2006). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008). *Tio år efter reformen: Nationell utvärdering av förskolan* (Rapport 318). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (1993). *Pedagogiskt program för förskolan* (Allmänna råd från Socialstyrelsen 1987:3). Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1972:26. *Förskolan: Del 1* (Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning). Stockholm: Socialdepartementet och Liber.
- Utbildningsdepartementet (2010). *Skollag (2010:800)*.
- Vallberg Roth, A.-C. & Månsson, A. (2006). Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan. I: *Utbildning & Demokrati*, 15 (3), s. 31-60.
- Vallberg Roth, A.-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande – tidig bedömning och dokumentation. I: Skolverket (red.). *Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Fritzes, s. 175-234.