Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter

Christer Jacobson, Idor Svensson och Ingvar Lundberg

Personer som har läs- och skrivsvårigheter behöver hjälp och stöd för att kunna klara sig i ett alltmer skriftbaserat samhälle. Vi har i förra kapitlet visat att många ungdomar vid § 12-hem har stora svårigheter med skriftspråket. En möjlighet att stödja dem är att utnyttja kompensatoriska åtgärder. Dessa ungdomar är oftast inte särskilt resursstarka, varför konventionella pedagogiska metoder kan behöva kompletteras med moderna tekniska hjälpmedel. Hjälpen kan utformas på många sätt. Detta kapitel kommer främst att beskriva stöd i form av teknisk kompensation. Kapitlet inleds med en översiktlig beskrivning av kompensationsbegreppet. Därefter följer en redovisning av tre olika inriktningar för åtgärder som kan användas vid planering av stöd till personer med låg läs- och skrivförmåga. Kapitlet avslutas med en genomgång av olika former av kompensation samt en sammanfattande redogörelse av vilka erfarenheter som gjorts vid några ungdomshem som provat teknisk kompensation.

Begreppet kompensation

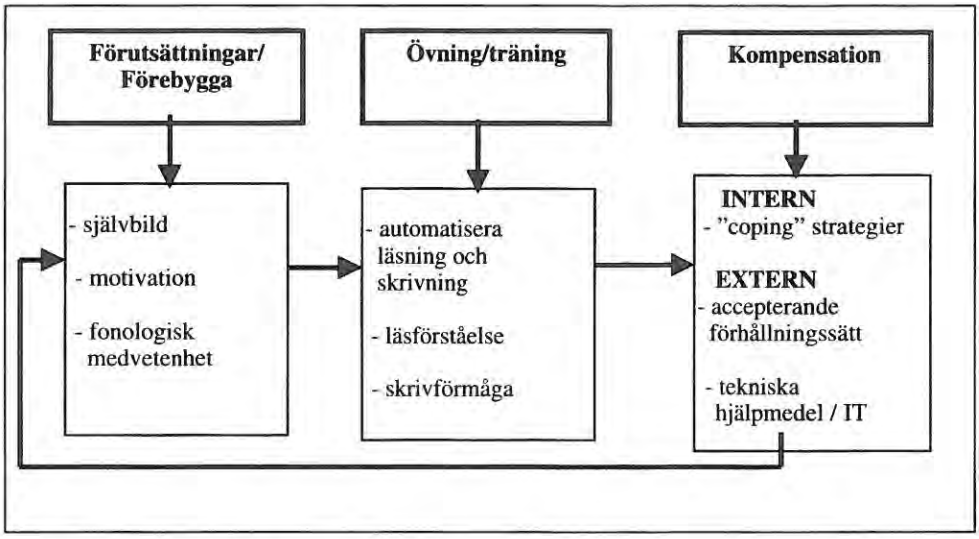
Vad menas med begreppet kompensation? Enligt SAOL (Svenska akademins ordlista) betyder kompensation "ersättning, gottgörelse eller utjämning". För funktionshindrade personer kan avsikten med teknisk kompensation vara att ersätta eller utjämna funktionsnedsättningen. Kompensation kan således sägas vara ett *medel* med vilket man försöker att gå runt svårigheterna. Men kompensation kan också ses på ett annat sätt. I vissa publikationer, bl a från Skolverket, har kompensationsbegreppet fått en annorlunda tolkning (se t ex Haug, 1998). Här ses kompensation snarare som något negativt, som en exkluderande åtgärd, där syftet är att genom t ex specialundervisning försöka få elever som ligger efter i kursen att komma ifatt sina kamrater. Kompensation ses då snarare som ett mål. Forskning har visat att det genom olika specialundervisningsinsatser har varit svårt för elever i behov av stöd att komma ifatt sina kamrater. Ofta är det så att de elever som skolan bedömer ha de största svårigheterna också erbjuds mest stöd, men att hjälpinsatsema inte alltid leder till målet. Ibland har man dragit slutsatsen att ju mer stöd en elev får, desto sämre resultat. Den slutsatsen är vanligen felaktig. Orsaksriktningen går istället åt andra hållet. Ju större svårigheter desto mer stöd erbjuds. Hur skulle elevens situation sett ut utan stödinsatser? Det vet vi faktiskt inte eftersom vi saknar väl genomförda studier i denna viktiga fråga. Form och innehåll av stödinsatser behöver således utvecklas. I enskilda fall kan man tänka sig stödinsatser som är stigmatiserande och där förväntningarna på eleven är låga och att eleven av dessa skäl klarar sig

sämre än han skulle ha gjort utan extra stöd (se t ex Solvang, 1999). Om man ser kompensatorisk undervisning som ett mål att komma ifatt och där eleven i vissa moment exkluderas eller utesluts från kamratgemenskapen, kan alltså kompensationsbegreppet uppfattas negativt.

Formen för och innehållet i stödinsatserna är det viktiga. Kompensatoriska stödåtgärder som ett medel att i en inkluderande skola utjämna en funktionsnedsättning bör ses med positiva förtecken. Närsynta elever, med utprovade glasögon (som kompenserar elevens funktionsnedsättning), inkluderas med lätthet i vanlig undervisning tillsammans med sina kamrater och oftast på lika villkor. Kompensatoriska hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter skall ses på samma sätt.

Inom forskningsprojektet *Läsutveckling i Kronoberg* konstaterades att 3 av 5 barn identifierade med lässvårigheter i åttaårsåldern fortfarande var svaga läsare sju år senare (Jacobson, 1998). Endast 1 av 5 tidigt lässvaga elever kom ifatt och uppnådde normal ordavkodningsförmåga i årskurs 9. Att stödinsatser inte alltid hjälper visades av det faktum att trots att de flesta av dessa elever hade fått specialundervisning under stor del av sin skoltid, tycktes stora framsteg i ordavkodning vara ett hårdnackat undervisningsproblem. Än mera allvarligt var att den lässvaga gruppens betyg i årskurs 9 i ämnet svenska men också i SO- och NO-ämnena var signifikant lägre i jämförelse med kontrollgruppen, även om grupperna initialt hade samma icke-verbala begåvning. Det är således en stor utmaning att finna goda strategier för såväl förebyggande åtgärder som mer effektiva pedagogiska metoder för att förbättra lässvaga elevers ordavkodningsförmåga.

I *figur 2* visas en översiktlig modell över tre olika huvudinriktningar som kan användas vid planering av åtgärder för de personer som har för låg läs- och skrivförmåga i förhållande till de krav som ställs.



***Figur 2**: En översiktlig modell för åtgärdsplanering*

Den första inriktningen tar fasta på att försöka förebygga läs- och skrivsvårigheter eller att arbeta med förutsättningar för god läsinlärning, såsom en positiv självbild, motivationshöjande åtgärder samt arbete med grundläggande fonologisk medvetenhet. Personer som upplever svårigheter och misslyckanden vid läsinlärningen brukar utveckla en negativ självbild (Taube, 1987). De vuxnas förväntningar på att eleven kommer att lyckas med sin läsinlärning är viktigt för en positiv självbild. En förutsättning för läsinlärning är förstås motivation för att lära sig läsa. Denna faktor måste ständigt hållas aktuell i pedagogiska sammanhang. Vanligt är t ex att individen ej uppvisar den språkliga medvetenhet som krävs för att tillgodogöra sig skolans läsinlärning. En åtgärd blir då att försöka undanröja hindren för inlärningen, nämligen att genom lek och övningar träna den språkliga medvetenheten. Utöver dessa, för läsning stödjande funktioner, kan även språklig träning (bland annat av ordförrådet) vara viktiga förebyggande åtgärder.

Den andra inriktningen fokuserar på att öva och träna det som eleven har svårt för, t ex att med olika medel försöka automatisera läs- och skrivfärdigheten. Denna väg har skolan av tradition utnyttjat i mycket hög grad, genom att med en mångfald av mer eller mindre beprövade sätt öva det som eleven har svårigheter med. När elever har gått till specialundervisning i klinik har syftet oftast varit att genom träning försöka få dem att komma ifatt.

Den tredje vägen utgörs av olika kompensatoriska åtgärder. Det är troligen nödvändigt att vid sidan om direkt övning i läsning, finna omvägar runt elevernas avkodningsproblem. Framför oss ligger således intressanta utvecklingsmöjligheter för att finna metoder för både intern och extern kompensation. För varje individ gäller det att hitta en lämplig balans mellan de tre huvudvägarna för stödinsatser, d v s att arbeta med förutsättningar och att förebygga, att träna/öva läsning och stavning och att kompensera.

Den beskrivna åtgärdsmodellen skulle faktiskt kunna användas som en modell för pedagogiska forskningsinsatser. Vi behöver veta mer om förutsättningar för läsning och skrivning och om förebyggande åtgärder. Pedagogisk forskning om åtgärder som på ett effektivt sätt förbättrar läs- och skrivfärdigheter saknas märkligt nog i stor utsträckning. Sådan forskning är svår och mycket resurskrävande. Slutligen behövs omfattande forskning för att finna ut hur både intern och extern kompensation kan användas på ett godtagbart sätt i undervisning och arbetsliv. De pedagogiska åtgärdsmöjligheterna är med andra ord omfattande. I det följande begränsas framställningen till kompensatoriska åtgärder.

Kompensatoriska åtgärder

När en elev har svårigheter att snabbt, enkelt och utan ansträngning avläsa text som skall läras in, bör alternativa, kompenserande vägar att ta in information prövas. I annat fall är risken mycket stor att eleven successivt kommer efter sina kamrater i kunskaper, ordförråd och allmänorientering etc. Kompensation är motivationshöj-

ande för de flesta personer, vilket pilen från kompensationsramen till ramen för förutsättningar i *figur 2* försöker visa. En ökad motivation paverkar i nästa steg viljan att öva och träna. Motivationens betydelse vid läs- och skrivsvårigheter måste lyftas fram. Intresset riktas idag kanske allt för mycket mot språkliga och kognitiva aspekter. För många personer med läs- och skrivsvårigheter är det nog sa att teknisk kompensation ger motivation till att just träna det som man har svårigheter med. Eftersom läs- och skrivsvårigheter kan vara ett hårdnackat problem under hela skoltiden och i vissa fall ett livslångt handikapp är det viktigt att kreativitet och uppfinningsrikedom tas till vara också i det kompensatoriska arbetet. För en mer detaljerad översikt av kompensatoriska åtgärder hänvisas till bilagan.

A. Intern kompensation – coping strategies

Med intern kompensation menas att de flesta individer med svårigheter försöker finna egna vägar runt sina problem. Personer som har ett handikapp försöker på olika mer eller mindre framgångsrika sätt kompensera sig själva att komma runt sina svårigheter eller sitt handikapp. Vid all behandling bör man utnyttja individens starka sidor och försöka underlätta personens egna kompensationsstrategier. Det kan vara elever som utvecklar en god lyssningsförmåga där strategin är att försöka komma ihåg det som sägs och att skaffa sig kunskaper genom att lyssna på någon som berättar eller läser högt. Lärare, föräldrar, kamrater eller andra lämpliga personer kan läsa in text på band som barnet klarar att lyssna på och lära sig av. Andra barn lär sig använda alternativa inlämingsstrategier genom att de har en speciell begåvning med förmåga att koncentrera sig och fokusera väsentligheter. Det kan vara barn som utnyttjar sin goda visuella inlärningsförmåga och som lärt sig använda t ex mindmap-strategier. Ytterligare andra barn visar en fantastisk envishet att inte ge upp. De fortsätter att "att kämpa i uppförsbacken" och ger sig inte förrän de klarat av vad de föresatt sig. Barn kan också kompensera sig på helt annat vis t ex genom att sitta med kroppen eller huvudet på ett speciellt sätt. Det finns exempelvis barn med en lättare nystagmus (ögondarr) eller med förlamning i något av ögats riktningsmuskler som genom att sitta med huvudet lite snett har hittat en position för bästa visuella input, d v s en form av intern kompensation. Lärare som tillrättavisar en sådan elev att "sitta rak i bänken" kan i sin okunskap göra ont värre.

Det är alltså fruktbart att fundera på hur man bäst kan stödja en individs försök till intern kompensation eller copingstrategier. Det är oftast bra att låta eleven få fortsätta med sin "självkompensation" och till och med se till att eleven får utveckla dessa strategier. Personer som har en stark inre drivkraft att klara av utmaningar motiverar sig själva till intern kompensation. Detta underlättas förstås om eleven känner stöd från hem och skola, vilket ofta har saknats för § 12-eleverna.

Lena Fritzén beskriver i sitt kapitel om utredningsarbete på kommunikativ grund hur det är möjligt att låta elevernas egna tankar, reflektioner och självvärderingar involveras i den pedagogiska utredningen. Detta syftar i viss mån till att finna ut ele-

vernas copingstrategier i olika pedagogisk situationer.

För att läsa automatiserat, d v s snabbt, effektivt och utan ansträngning krävs en daglig träningsdos under många år, under hela grundskoletiden och troligen även upp till och förbi gymnasieåldern. För att bli en god läsare måste man alltså läsa mycket. Nyckeln till god läsförmåga är begreppet TOT (Time On Task). Konststycket är att motivera sig själv att läsa och åter läsa och samtidigt försöka bibehålla ett optimalt självförtroende.

De finns dyslektiska tonåringar och vuxna som har läst mycket och egentligen läser ganska bra, åtminstone på sitt modersmål, och särskilt inom områden där de känner sig hemma och på ett ungefär vet vad texterna handlar om. Många kan dock fortfarande ha stavningssvårigheter. Vi brukar i dessa fall tala om "kompenserade dyslektiker". Oftast har de kvar sina fonologiska svårigheter, vilket tydligt kan observeras när man prövar deras fonologiska förmåga, t ex vid läsning av nonsensord.

Försvarsmekanismer och intern kompensation

Alla elever klarar inte av att använda sig av copingstrategier. Somliga elever har inte kraft, yttre stöd eller begåvningsmässiga förutsättningar att hitta tillräckligt kompenserande interna copingstrategier för de krav som ställs på dem. Många individer som upplever svårigheter och misslyckanden vid läsinlärning brukar tidvis "fastna" i mindre effektiva strategier. För att försöka upprätthålla en bräcklig självbild kan t ex psykologiska försvarsmekanismer utvecklas (Taube, 1987). Det kan vara att förneka att man har svårt för att läsa eller att förringa betydelsen av vara duktig i läsning. En annan strategi är att inte anstränga sig och på så sätt undvika ett misslyckande. Ytterligare ett sätt att upprätthålla en positiv syn på sig själv är att försöka bli duktig i något annat än läsning, exempelvis i idrott. I en pedagogisk situation kan det finnas skäl att på ett varligt och hänsynsfullt sätt ta hänsyn till sådana "försvarsmekanismer". Det är således väsentligt att "se" och förstå försvarens betydelse för den enskilde individen.

B. Extern kompensation

Med extern kompensation förstås företeelser som direkt eller indirekt kan stödja en lässvag persons situation, ett yttre stöd som han eller hon är beroende av. Här kan man skilja på två externa kompensationsvägar. Dels lärares och anhörigas accepterande förhållningssätt som kan vara kompenserande och underlätta vardagen för personer med lässvårigheter och dels alla de möjligheter som ligger i modern informationsteknik. Ökade kunskaper om lässvårigheter bland personal i skolan är en förutsättning för ett kompenserande arbetssätt. Sådana kunskaper om läs- och skrivsvårigheter är lika viktiga för klass- och ämneslärare som för specialpedagoger. Kompensatoriskt förhållningssätt är mycket mer än förlängd skrivtid och muntliga redovisningar vilket kommer att redovisas mer utförligt nedan.

Den andra kompenserande vägen för personer med läs- och skrivsvårigheter är att utnyttja alla de tekniskt avancerade hjälpmedel som idag finns att tillgå (och som tycks förbättras i en accelererande takt), bl a datoriserade talsynteser, taligenkänningsprogram och freestyles med hastighets- och tonhöjdskontroll.

Accepterande förhållningssätt och hänsynstagande

I den allmänna debatten förekommer ibland uppfattningen att läs- och skrivsvårigheter inte finns och att det bara är en social konstruktion, vars yttersta syfte är att befria eleven eller dennes föräldrar och lärare från ansvar. Det är inte ovanligt att elever med läs- och skrivsvårigheter blir bemötta med ett sådant synsätt i skolan. "Budskapet" är att om eleven bara anstränger sig så kommer han att lära sig läsa lika bra som sina kamrater. Ibland ackompanjeras budskapet med att alla kan lära sig läsa, förutsatt att eleverna ges meningsfulla texter. Dessa budskap kan lätt uppfattas som ett hån om en elev hela tiden fått arbeta med meningsfulla texter, har förstående föräldrar som läst mycket för sitt barn och haft kunniga och engagerade lärare men där eleven ändå har uppenbara svårigheter att kunna avkoda ord snabbt och korrekt. En sådan individ behöver istället ett accepterande förhållningssätt och det gäller alla som arbetar i skolan, oavsett om man är ämneslärare, speciallärare eller annan personal.

Vad kan då ett accepterande förhållningssätt i skolan innebära? Man kan åtminstone skilja på två inriktningar: hänsynstagande i inlärningsfasen och hänsynstagande i olika provsituationer.

Vid inläming

Ett sätt att visa hänsyn till elever med läs- och skrivsvårigheter är att sträva efter att välja media, texter och metod efter varje elevs unika svårigheter men också att utnyttja dennes tillgångar, det som eleven behärskar bra. På så vis kan inlärningen underlättas. Val av media kan vara olika former av böcker, tidskrifter, film/video eller kanske Internet. De texter som väljs kan vara skönlitterära eller faktatexter i vanlig utformning eller som LL-böcker (Lätt Läst). Kunskap finns hur en text skall vara utformad grafiskt för att underlätta läsning, men mycket forskning återstår å detta område. Vilken metod passar bäst i olika situationer? Kan det vara individuell läsning, parläsning eller läsning i grupp?

Hur kan anteckningar underlättas för en person som har svårt att samtidigt klara av både att lyssna och att skriftligt formulera sig. Kan en vidtalad kamrat göra anteckningar som läraren sedan kopierar åt eleven eller kan eleven spela in på band som han efteråt kan lyssna på och bearbeta. Läxor kan vara ett annat problem för elever med läs- och skrivsvårigheter. Genom exempelvis selektiv reduktion av läroboksstoffet är det möjligt att individanpassa läxorna. Möjligheterna är många när det gäller att ta hänsyn till eleverna. Om man har ett accepterande synsätt är det den egna fantasin och inlevelseförmågan som sätter gränser för vad man kan göra.

Vid prov och betygssättning

Ett kompenserande tänkande vid prov och betygssättning innebär att alla elever i gruppen inte skall bedömas efter exakt samma mall, med exakt samma uppgifter och på exakt samma sätt. Man kan självfallet pröva samma kunskapsområde muntligt i stället för skriftligt, eventuellt med frågor och svar på band. Vid en undersökning om provens styrande effekt, genomförd vid Länsskolnämnden i Kronobergs län i början på 80-talet, visade det sig att 40 procent av eleverna i årskurs 9 menade att de gjorde sig själva bäst rättvisa vid muntliga förhör. Däremot ansåg 100 procent av elevema att lärarna endast tog hänsyn till skriftliga prestationer vid betygssättningen, även om lärarna hävdade att muntliga aktiviteter på lektionerna också vägdes in när de satte betyg. Det trodde emellertid inte eleverna på.

Ett annat sätt att ta hänsyn är att se huruvida eleven har uppnått de övergripande kunskapsmålen för ett ämne, i stället för att kräva godkänt på detaljerade ämnesmoment. Går man ner på "momentnivå" är risken stor att vissa elever saknar förutsättningar för att klara ett moment medan de kan ha godkända kunskaper och färdigheter på ämnets "målnivå". Följande exempel hämtat från verkligheten visar att lärares olika tolkning av kursmålen kan resultera i helt olika betyg. Två dyslektiska elever med samma kunskaper i engelska på gymnasiet betygsattes utifrån olika kriterier. Den ene eleven fick "väl godkänt" därför att läraren utgick ifrån hans muntliga förmåga att tala och förstå engelsk konversation. Den andre eleven fick "icke godkänt" därför att dennes lärare vid betygssättningen utgick från elevens nedsatta förmåga att läsa och skriva på engelska. Detta exempel visar på ett dilemma där givna svar saknas om vilka hänsyn man bör ta till olika betygskriterien. Betygsfrågan är komplicerad och behöver således både diskuteras och problematiseras. Lena Fritzén utvecklar för övrigt i kapitlet om förarintyg på sjön olika tankar kring betygskriterier och målförmuleringar som är relevanta i detta sammanhang.

För många individer med läs- och skrivsvårigheter är huvudproblemet vid prov inte att kunna läsa frågorna och skriva svaren. Problemet är att klara detta på en begränsad provtid. Genom förlängd skrivningstid skulle elever med dyslektisk problematik hinna genomföra hela provet. Det finns uppgifter om att amerikanska college-elever med läs- och skrivsvårigheter uppnådde genomsnittliga resultat om provtiden förlängdes med 50 procent.

Teknisk kompensation

Möjligheterna att med modem informationsteknik kunna kompensera individer med läs- och skrivsvårigheter är idag mycket stora. Genom att kombinera ett antal tekniska hjälpmedel är det möjligt att "skräddarsy" tekniska lösningar för olika individen För dyslektiker gäller förmodligen andra kompensatoriska strategier än för elever med mer allmän lässvaghet. Dyslektiker med avkodningssvårigheter har oftast stor nytta av att höra texten. Genom att både se en text och samtidigt höra texten uppläst ökar förståelsen. Detta gäller för modersmålet, men kanske ännu mer för

andra språk. För andra personer kanske "förståelsevinsten" genom att också höra texten är mindre. Så kan det vara om det är på grund av brister i ordförrådet som förståelsen sviktar. I sådant fall hjälper det inte med att höra texten. Detsamma gäller användandet av bok och band. Vissa personer med läs- och skrivsvårigheter har svårt att tillgodogöra sig information och faktatexter inlästa på band medan det för andra individer är till mycket stor hjälp.

IT-stöd kan användas både vid allmän språkinlärning och för dyslektiker. Det finns pedagogiska likheter mellan språkinlärning och dyslexiundervisning som kan ge ömsesidiga fördelar. Ett begrepp som börjar användas alltmer är ICT (Information and Communication Technology), där även kommunikationsaspekten framhävs. ICT kan användas på följande sätt:

- *Stöd för läsandet* (talande böcker, talande arbetsblad, skärmläsningsprogram).
- *Stöd för skrivandet* (talande ordbehandlare, program med inbyggd bild- och ordbank, ramprogram för planering (mind-map-program), stavningskontroll, e-postprogram).
- *Stöd för träninglövning* (keyboardträning, ordförrådsuppbyggande program, stavningsträning, träning av ett andra språk).

Två typer av tekniska hjälpmedel kan urskiljas. Det är a) icke-datorbaserade hjälpmedel och b) datorbaserade hjälpmedel. Denna indelning är idag kanske onödig, eftersom även icke-datorbaserade hjälpmedel mer och mer utnyttjar datortekniken även om en konventionell dator inte används.

a) Icke-datorbaserade hjälpmedel

- *Läspenna* finns i olika versioner som scannar ord, lagrar ord, översätter ord och som numera också uttalar ord.
- *Freestyles* eller *bandspelare* som enkelt kan variera bandhastighet och tonhöjd (pitch-kontroll). Man kan lyssna på en inläst text med extra långsam hastighet och följa med i texten om man vill, men ändra tonhöjden så att det låter nästan normalt och inte som ett "brölande" som det ju blir utan pitch- kontrollen. Med samma apparat kan du också lyssna på en uppläst berättelse med ökad hastighet utan att det låter "Kalle Anka". För en dyslektiker är det utomordentligt bra om man ibland kan höra en text extra fort medan man en annan gång vill höra en text extra långsamt.
- *Fickminne*, en liten digitaliserad "bandspelare" som används som komplement till eller istället för en anteckningsbok.

b) Datorbaserade hjälpmedel

- *Ordbehandlingsprogram* med *stavningskontroll* är rätt använda till ovärderlig hjälp för dem som har läsoch skrivsvårigheter.
- *Text-till-tal program.* Talsynteserna blir ständigt bättre och ljudkvaliteten närmar sig alltmer digitaliserat tal.

- *Röstigenkänningsprogram, tal-till-text, dikteringsprogram, VRS* (Voice Recognition Software)
- *Elektroniska ordlistor* är ett mycket effektivt sätt att leta och hitta de ord man söker.
- *OCR-program* kan med hjälp av en *scanner* "läsa" in en skriven text till datorn.

För- och nackdelar med teknisk kompensation

I *bilagan* ges en relativt utförlig presentation av för- och nackdelarna med teknisk kompensation. Framställningen bygger på de erfarenheter som Rikard Björkman har skaffat sig både från skol- och hemmiljö. Rikard har sedan gymnasietiden arbetat med tekniska hjälpmedel tillsammans med personal vid Läsutveckling Kronoberg. Han har prövat många olika programvaror och datorsystem för att lära sig vilka som bäst kompenserar hans läs- och skrivsvårigheter. Exemplen gör inte anspråk på att ge en fullständig bild av området (vilket är en omöjlighet med tanke på den extremt snabba utveckling som sker idag) utan syftet är främst att visa på bredden i de tekniska möjligheterna. Nedan ges en kortfattad redovisning av för- och nackdelar.

Talsyntes är ett hjälpmedel som läser upp "markerbar" text, exempelvis texten som skrivs i ett ordbehandlingsprogram eller texten på Internet. Till fördelarna hör att man får autidativ feedback, vilket kan underlätta förståelsen. Till nackdelarna hör att de program som finns ute på marknaden idag är av mycket varierande kvalitet och att talsyntesen inte läser/låter tillräckligt bra för att man ska höra vissa stav- och ljudfel.

OCR-program är ett hjälpmedel för att scanna in en skriven text till datorn för att sedan bearbeta den. En fördel med detta är att man kan få texter upplästa som man annars kan ha svårt att läsa och förstå. Till nackdelarna hör att det fortfarande är ett ganska tidsödande arbete och att det ännu inte är möjligt att tolka handskriven text.

Elektroniska ordlistor (WordFinder) är ett effektivt sätt att leta efter och hitta de ord man söker. WordFinder med deras lexikon används mycket. Fördelarna med elektroniska ordlistor är bl a att det går snabbt att hitta det ord man söker och att man därigenom kan göra sitt språk mer varierande. Nackdelarna med elektroniska ordlistor är bl a att man måste kunna stavningen någorlunda väl för att kunna hitta ordet och att listorna ännu inte klarar ord i böjd form.

Moderna ordbehandlingsprogram (Word 7 eller nyare) är bra för personer med läs- och skrivsvårigheter, eftersom felstavad text blir understruken när datorn inte känner igen det. (I Word 2000 finns även ett grammatikstöd som endast funnits på engelska tidigare.) Med funktionen "autokorrigering" kan man lägga till ord som man ofta stavar fel på så att programmet själv korrigerar ordet. Till nackdelarna med ordbehandlingsprogram hör att programmets egna ordlistor saknar vissa ord, vilket får till följd att även rättstavade ord blir felmarkerade. Vidare finns det i funktionen

"autokorrigering" redan en hel del vanliga misstag inlagda, vilket gör att man kanske inte alltid vet att man stavar fel.

Taligenkänningsprogram (Dragon Dictate och Dragon NaturalSpeaking) är ett hjälpmedel för att (muntligt) diktera ord till datorn. Detta är givetvis en hjälp, eftersom man inte behöver koncentrera sig på skrivandet. Men problem som programmen ännu inte klarar är när personen som talar visar t ex "tvekan" eller uttalar ord fel eller uttalar ord lite olika från gång till gång (inkonsistens) – problem som ju tyvärr inte är ovanliga bland dyslektiker.

I tidskriften Dyslexia (nr 2, 1999) redovisas ett par undersökningar där man använt sig av VRS som är den engelska förkortningen (Voice Recognition Software, d v s röstigenkänningsprogram). Både fördelar och nackdelar med VRS redovisas. Sanderson (1999) konstaterar att alla dyslektiker inte klarar att motivera sig för en, åtminstone ännu så länge, arbetsam träningsfas. De som har klarat av träningen kommer fortfarande i användningsfasen att stöta på problem, bl a av ovan nämnda slag vid dikteringen. Litten (1999) redovisar positiva erfarenheter med VRS som användes vid en specialistskola för dyslektiker i åldrarna 14-15 år. Fördelarna var att de flesta eleverna arbetade mer självständigt och att VRS klart förbättrade kvaliteten och hastigheten av producerade texter. Sammanfattningsvis konstateras emellertid att forskningen på detta område fortfarande är mycket bristfällig. Det är viktigt att även vi i Sverige påbörjar försknings- och metodutvecklingsprogram inom detta område.

Scannerpennan (C-pen) är en scanner som är utformad som en stor penna som man drar över önskad textrad för att få den inscannad. Pennan har ett eget inbyggt OCR-program som automatiskt tolkar texten som scannas och som kan sparas och sedan laddas över till datorn för vidare behandling. En av fördelarna med en scannerpenna är att man snabbt och enkelt kan scanna in mindre textstycken som man vill spara för senare bearbetning (exempelvis citat, referenser, fakta). Via en talsyntes kan man sedan få texten uppläst. En nackdel med en scannerpenna är att den är känslig för över- och understrykningar i texten.

Översättningspennan (Quicktionary) är en scannner, som är utformad som en stor penna. Den har ett inbyggt lexikon som översätter ordet som scannas in. Det går snabbt att översätta orden, men kan endast ta ett ord i taget.

Några reflexioner om tekniska hjälpmedel på engelska

Programvara för yngre engelska dyslektiker kanske kan användas för svenska nybörjare i ordinarie engelskundervisning. Bara på datasidan finns det idag många program konstruerade för den stora engelskspråkiga marknaden som, eventuellt med vissa modifieringar, skulle kunna användas även i Sverige. Kanske skulle programvara avsedd för yngre engelska elever, till och med engelska dyslektiker, kunna användas för svenska "nybörjare" vid undervisning i engelska. Svenska pedagoger borde inventera det enorma engelska utbudet och bedöma vad som kan användas

även om det tycks bli allt svårare att orientera sig bland alla program som idag finns att tillgå. Det kan t ex vara program som skriver, uttalar och animerar ord. De tekniska hjälpmedel, som diskuterats ovan, skulle även kunna användas i engelskundervisningen. Översättningspennorna översätter ord snabbare och enklare än konventionella ordböcker. Det blir roligare att läsa engelsk text när man slipper att slå i uppslagsverk och troligen lär man sig också fler gloson Det är säkert bara en tidsfråga innan dessa "pennor" kommer att finnas i alla klassrum runt om i Sverige (och hos studenter med engelska kursböcker). Vidare borde vi använda engelsktalande talsynteser (vilka verkar låta bättre än de svenska) som ett komplement i undervisningssammanhang.

Erfarenheter från tre ungdomshem som provat teknisk kompensation

Under våren 1999 har tre institutioner prövat på att använda olika tekniska hjälpmedel med syftet att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. De program som användes var Dragon Dictate, Talsyntes och WordFinders ordöversättningsprogram (från svenska till engelska och tvärtom). Teoretisk bakgrund och instruktioner om hur programmen fungerade gavs till varje lärare som skulle använda dem i sin undervisning.

Lärarnas reaktioner på hjälpmedlen har varit blandade. Vid en institution tyckte man att de kompensatoriska programmen var mycket "lovande" men p g a organisatoriska svårigheter och tidsbrist hade man ännu inte hunnit börja utnyttja dem. Flera har nämnt att det tar väldigt lång tid att lära sig hur taligenkänningsprogrammet fungerar och att den tiden inte funnits vid institutionerna. Eftersom det tagit lång tid även för pedagogen att lära datorn att känna igen sin egen röst har man menat att det kommer att vara mer eller mindre omöjligt för eleverna på institutionerna att klara av detta, framförallt som dessa elever ofta har problem med uthållighet och koncentration. Några har tyckt att taligenkänningsprogrammen är för svåra för eleverna att lära sig och att de kräver att man är ganska duktig i både svenska och engelska, vilket oftast inte är fallet. Vid en av institutionerna har man använt programmen (framförallt taligenkänningsprogrammen och talsyntesen) i engelska. Läraren, som undervisar i engelska, har själv först försökt lära sig programmen. Han gjorde detta vid institutionen, vilket väckte nyfikenhet hos eleverna när de såg att det gick att skriva ut text som han talat in och då ville de själva pröva.

> "Det blev lite av en sport att hinna längst och få programmet att acceptera din röst så bra som möjligt."

Läraren beskrev att de elever som var svaga i engelska tröttnade ganska fort, medan de som trots många misslyckanden inom skolan klarat engelskan bra, blev nästan självgående och jobbade vidare med programmet. Läraren sammanfattade sina upplevelser av de olika programmen med att de kan vara mycket bra hjälpmedel i engelskundervisningen. Det innebär att eleverna efter ganska kort introduktion kan

arbeta självständigt. Han menade dessutom att detta avlastade läraren eftersom han kunde ägna sig åt andra elever. Programmen är ett bra komplement till lärarledd träning i språket. Talsyntesen upplevs som mer användarvänlig.

> "De får hjälp med uttalet, de ser eller skriver ett ord som de inte kan uttala och med hjälp av talsyntesen kan de få ordet uppläst eller lyssna till hur de själva skrivit."

Förutom att träna uttalet kan man även höja sin läshastighet i engelska.

> "Utmaningen i att försöka få datorn att skriva och förstå det du säger leder till att du skärper ditt uttal och du får därigenom en utmärkt verbal träning. Detta är något som många av våra elever brukar ha svårt för att träna effektivt."

Denna ganska begränsade studie av kompensatoriska hjälpmedel för elever på särskilda ungdomshem visar hur viktigt det är att pedagogen först lär sig programmen noggrant (och att det finns avsatt tid för detta) innan man presenterar de tekniska hjälpmedlen för eleverna. Flera av lärarna tyckte att det inte fanns tid att sätta sig in i programmen inom ramen för det dagliga arbetet. För eleverna är det andra saker som upplevs väsentligare och långt mer akuta att ta itu med. Har skolan vid institutionen däremot haft elever med specifika svårigheter med skriften har läraren varit mer intresserad av teknisk kompensation och efterfrågat hur man bäst kan hjälpa eleverna.

Sammanfattningsvis uppfattas de olika programmen som bra hjälpmedel men att de i dagsläget är en aning för komplicerade att ta till sig. Elever som har stora svårigheter med skriften kräver mycket handledning och uppmuntran för att klara sig igenom den träningsfas som några av programmen kräver. Det innebär också att läraren måste ha mycket hjälp och stöd och lägga ned mycket tid på att själv lära sig programmen, inte minst för att göra eleven nyfiken. Om dessa förutsättningar finns kan hjälpmedlen bli viktiga inslag i utvecklandet av skriften och då inte bara för elever med läs- och skrivsvårigheter utan också för dem som tappat motivationen att läsa och skriva, både på svenska och engelska.

Avslutning

Kompensatoriska stödåtgärder i form av tekniska hjälpmedel kan användas som medel att inkludera allt fler elever i klassrummets gemenskap och möjliggöra en skola som försöker utjämna olika former av funktionsnedsättningar. Man kan individualisera undervisningen inom klassrummets väggar. Vi måste emellertid hålla i minnet att många av de beskrivna tekniska hjälpmedlens möjligheter för individer med läs- och skrivsvårigheter ännu så länge i hög grad utgår från ett teoretiskt perspektiv. Teknikens användbarhet har ännu inte prövats praktiskt i tillräcklig omfattning.

De resurser i form av teknisk kompensation som redan finns idag och som stän-

digt utvecklas kommer med stor sannolikhet att öka läsandet och skrivandet för både dyslektiker och andra som kommit efter i sin skriftspråksutveckling (t ex många elever på särskilda ungdomshem), d v s man kommer att "vilja öva" mer. En slutsats som skulle kunna formuleras är att "kompensation ger motivation för prestation". Men detta förutsätter att läsande miljöer skapas i våra klassrum och på andra håll i vårt samhälle, inte minst på alla institutioner som riktar sig till barn och ungdom. Mycket läsande, i lässtimulerande miljöer, är nyckeln för att skaffa sig den läsförmåga som krävs för ett aktivt deltagande i samhälls- och arbetsliv.

Delaktighet i textvärlden är viktig för både social och kunskapsmässig utveckling. Om nu läsandet och skrivandet erbjuder stora svårigheter för många elever på våra ungdomshem blockeras möjligheterna till en väsentlig kommunikationsform. Det är därför viktigt att försöka ge ungdomarna verktyg som gör att de ändå kan hantera skriftspråket och utnyttja t ex Internet och e-post för att kommunicera med andra och känna delaktighet trots att de inte själva förfogar över denna kompetens. På samma sätt som Dragon Dictate och talsynteser kan vara viktiga hjälpmedel för synskadades möjligheter att delta i samhällslivet skulle dessa kompenserande redskap kunna användas av läs- och skrivsvaga individer. Vi vill gärna vara framtidsoptimister i det kompensatoriska landskapet.

Villkor för kompetens- och verksamhetsutveckling

Leif Nilsson och Ingemar Svensson

Inledning

I arbetet med föreliggande projekt har vi mött en hel del intressanta aspekter som rör villkoren för kompetens- och verksamhetsutveckling inom ungdomshemmen. Parallellt har ett forskningsprojekt som fokuserar lärande och kunskapsanvändning vid SiS institutioner pågått. I detta kapitel kommer erfarenheter från båda projekten att diskuteras. Resonemanget ska ses mot bakgrund av vissa iakttagelser rörande de organisatoriska förutsättningarna för verksamhetsutveckling vid särskilda ungdomshem. Dessa diskuteras i Nilsson (1997). 1 korthet kan förhållandena beskrivas på följande sätt:

- Trots att antalet chefsnivåer inte är särskilt stort upplever relativt många att organisationen är hierarkisk. Detta skulle kunna tolkas som att man upplever att man inte blir sedd eller att osäkerhet råder om vilket mandat man faktiskt har i organisationen.
- En långtgående arbetsdelning är vanlig. Institutionerna har ofta en mycket tydlig uppdelning mellan olika verksamheter och yrkesgrupper. Tydliga yrkesroller ses som viktiga.
- Samarbetet mellan verksamhetens olika delar upplevs som dåligt utvecklat, i vissa fall obefintligt. Dessutom upplevs problem i kommunikationen mellan olika delar av verksamheten.
- Resurser och former för utvärdering, gemensam reflektion och måldiskussioner saknas ofta. Personalen vid vissa delar av verksamheterna (främst de praktiska) saknar nästan helt möjligheter till detta. Gemensamma diskussioner mellan exempelvis behandlingspersonal och lärare förekommer mycket sällan, bortsett från information om enskilda elevärenden (Nilsson, 1997).

Detta skulle kunna uppfattas som om villkoren för lärande i organisationen är särskilt problematiska vid särskilda ungdomshem. Institutionerna är dock inte unika, utan likartade betingelser finns i många andra former av organisationer. De behov som eleverna vid särskilda ungdomshem har ställer emellertid speciella krav på verksamheten ifråga om kompetens och flexibilitet. Att arbetsorganisationen erbjuder goda villkor för kompetens- och verksamhetsutveckling är därför av största vikt. I det följande kommer villkoren och möjligheterna att diskuteras utifrån några centrala begrepp, framför allt "lärande organisation", "handlingsutrymme" och "reflektion". Först förs en mer översiktlig diskussion, som också kan ses som en teoretisk

referensram. Därefter redovisas några resultat från projektet *Lärande och kunskapsanvändning*. I projektet studeras vad som krävs, bl a i form av organisatoriska förutsättningar, för att reflektiva processer ska kunna utvecklas på en arbetsplats. Grunden utgörs av fortbildning av behandlings- och lärarpersonal på särskilda ungdomshem. Studien har genomförts i form av

- en enkätstudie som besvarades av 70 personer verksamma på särskilda ungdomshem, 32 som behandlare och 38 som lärare
- en s k delfistudie – en strukturerad skriftlig gruppkommunikationsprocess, med syfte att stimulera deltagarnas reflektion kring några centrala frågor.

Avslutningsvis tas några frågor upp om möjligheterna för kompetens- och verksamhetsutveckling utifrån vad som framkommit i enkät- och delfistudierna.

Organisation och lärande

Forskning och erfarenhet visar, att en verksamhet idag måste organiseras för både resultat och lärande (Ellström, 1994). Att bara betona mål, planering och handling innebär en stark resultat- eller uppgiftsinriktning. Fokuseras istället tolkning, värdering och reflektion främ as lärandet. Betonas verksamhetsresultaten i alltför hög grad kan i och för sig erfarenheter göras, men tas inte dessa till vara uteblir lärandet. En alltför stark fokusering på lärandet innebär å sin sida att resultaten för verksamheten kan bli lidande. Att organisera en verksamhet för både verksamhetsresultat och lärande innebär att samtliga ges möjlighet att i vardagen delta i såväl planering och handling som reflektion kring det som sker.

Det populära begreppet *lärande organisation* har sina rötter i erfarenheter gjorda inom näringslivet. Att direkt överföra dessa på en verksamhet som särskilda ungdomshem är svårt, men man kan ändå ta fasta på vissa centrala aspekter. Två krav kan ställas på lärande organisationer. Såväl individer i organisationen som organisationen själv ska lära och utvecklas. Det räcker således inte med individuellt lärande och utveckling, inte heller att organisationen utvecklas exempelvis genom ny styrning. Personalen lyder då utan närmare reflektion. En viktig faktor för verksamhetsutveckling är lärandet bland personalen. Ellström (a.a.) lyfter fram ett antal förutsättningar för att arbetsplatsen ska vara lärande, d v s fungera som pedagogisk miljö.

- Nödvändigheten av mål och utrymme att reflektera över och kritiskt pröva dessa. Mål är särskilt viktiga för anpassningsinriktat lärande, reflektionen kan ge möjligheter till mer utvecklingsinriktat lärande.
- Nödvändigheten av arbetsuppgifter med hög lärandepotential (innehållslig komplexitet och autonomi/kontroll).
- Nödvändigheten av organisationskultur som stödjer och uppmuntrar lärande. Detta handlar mer om individernas subjektiva handlingsutrymme. Det påverkas självfallet av individens självförtroende och förväntningar, men också av normer,

regler och föreställningar om vilka som är möjliga och önskvärda handlingar i olika situationer. För att stödja utvecklingsinriktat lärande bör en kultur:
- betona handling, initiativ och risktagande,
- tolerera olika uppfattningar, osäkerhet och även handlingar som är "fel",
- uppmuntra reflektion över (och kritisk prövning av) den egna organisationskulturen.

- Nödvändigheten av att integrera informellt lärande och planerad utbildning. Detta underlättas av att den planerade utbildningen:
  - utgår från problem och behov av utveckling i verksamheten,
  - baseras på erfarenheter av problemlösning i praktiska situationer,
  - ger möjligheter till kommunikation såväl mellan och inom olika grupper som mellan personal och experter. Kommunikationen bör läggas upp och genomföras i samverkan med de direkt berörda.

Det är av vikt att det metalärande som sker (d v s lärande om lärandet och lärandets villkor) ligger i linje med utbildningens mål. Om metalärandet tas till vara kan det bidra till såväl kompetensutveckling som till personlighets- och verksamhetsutveckling.

Arbetsgivarens syn på betydelsen av utbildning

En viktig faktor för verksamhetsutveckling är arbetsgivarens och den lokala arbetsledningens inställning till utbildning. Lindroth (1994) skiljer mellan dessa nivåer i projektet *Kom Vidare i Vården* där 1500 vägledare utbildades för att i sin tur utbilda ca 30 000 personer inom vården i Sverige. Om arbetsgivaren är klart positivt eller klart negativt inställd får det stor betydelse för möjligheterna att genomföra utbildningen och att omsätta kunskaperna i det praktiska arbetet. Är däremot arbetsgivarens inställning oklar eller om denne intar en mer passiv hållning blir istället den lokala arbetsledningens inställning avgörande för hur det går. I utvärderingen beskrivs tre tänkbara lägen:

- Den mest gynnsamma situationen föreligger när arbetsgivaren både är positivt inställd till kursen och aktivt medverkar i en förändringsprocess som berör organisationen i sin helhet. Arbetsledningen är förberedd på förändringar och har ingen anledning att ifrågasätta kursens målsättning eller att försvåra genomförandet av den.
- En annan situation föreligger när arbetsgivaren av olika skäl är positiv till utbildningen, men sedan inte utnyttjar den som stöd t ex i samband med arbetsorganisatoriska förändringar. För personalen är troligen relationerna till arbetsledningen viktigare i det dagliga arbetet än relationerna till arbetsgivaren, och det kan vara betydligt svårare att ensam driva krav på förändringar i verksamheten som t ex berör arbetsledningens ansvarsområde. Saknas formulerade krav eller aktiv

påverkan uppifrån blir istället arbetsledningens tolkning och reaktioner på utbildningsmålen avgörande för utbildningsresultatet. Utfallet kan lika väl bli negativt som positivt, sett ur personalens synvinkel, även om arbetsgivaren visat intresse för utbildningen.

- Den minst gynnsamma situationen, när det gäller arbetsgivarens inställning, föreligger naturligtvis om denne anser att utbildningen inte behövs eller av olika skäl vill prioritera annan utbildningsverksamhet. Även om arbetsledningen skulle vara intresserad av utbildningen kan det i praktiken bli svårt att genomföra utbildningen och att inleda förändringsarbete utan stöd från arbetsgivaren. I de fall utbildningen ändå genomförs riskerar resultatet att bli obetydligt om arbetsgivaren, t ex i samband med besparingar, genomför egna organisationsförändringar som minskar personalens handlingsutrymme.

Moxnes (1987) går längre i sitt resonemang. Han menar t o m att när fortbildningen syftar till medvetandegörande – d v s när den bygger på att deltagarna arbetar med sina gemensamma problem för att tillsammans kunna förändra sin situation – kommer kraven också att avse arbetets villkor, maktfördelning och organisationsform. Då kan fortbildning komma att motarbetas eller stoppas av dem som har eller tror sig ha intresse av att försvara oförändrade förhållanden.

Syn på kompetens

En ytterligare faktor som ingår i villkoren för verksamhetsutveckling är den rådande synen på kompetens och på kompetensutveckling. Ellström (1996) menar, att kompetens ska ses dynamiskt, vilket innebär att det är något som kan användas, utvecklas och förändras över tid. Kompetens är villkorligt i den meningen att den bör kunna relateras till en verksamhet, en strategi, ett mål eller en arbetsuppgift. Vanligen är kompetens relaterad till situationer i arbetslivet.

Rolf et al (1995) framhåller kompetensens relationella karaktär. Det är ingenting som finns isolerat hos individen, utan är en följd av förhållandet mellan individens kunskaper och omgivningens förväntningar och krav. Rolf (1993) skriver att det som kännetecknar det slags kvalificerade praktiska kunnande vi kallar kompetens är yrkesutövarens förmåga att genom reflektion påverka verksamhetsområdets regler för kvalitet. Kompetens innebär bl a förmåga till problemlösning. En person kan ha kompetens i förhållande till ett sammanhang, men sakna kompetens i förhållande till ett annat.

Mot bakgrund av resonemanget hittills blir kompetensutveckling främst en fråga om reflektion över den erfarenhetsbaserade s k förtrogenhetskunskapen (enskilt och i dialog med andra). Reflektion kan främjas med hjälp av teoretisk, generell kunskap. Flera forskare (bl a Dewey, 1996 (1933); Schön, 1983, 1987) menar att det är genom bruk av just reflektion som yrkesverksamma kan bli professionella i meningen självständiga kunskapsbildare inom sitt yrkesområde. I en pedagogisk praktik,

där man inte bara arbetar med människor utan där arbetet består av människor och deras inbördes relationer, bör det vara särskilt viktigt.

Hur man förhåller sig till kunskap på arbetsplatsen är avgörande för möjligheten att utveckla en reflekterande praktik. Josefson (1991) beskriver förhållningssättet:

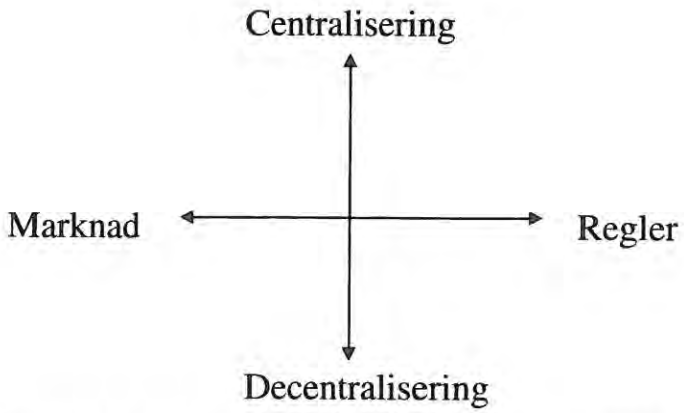
> ... förtrogenhetskunskapen behöver näring för att utvecklas. Erfarenheterna i sig skapar inte automatiskt förutsättningarna för en god vård. Därför blir möjligheterna till reflektion kring händelserna i det dagliga arbetet viktiga. Det kritiska inslaget i detta arbete är av väsentlig betydelse. Man kan finna många exempel på god vård, men motsatsen finns det också gott om. I detta arbete kan teoretiska studier ge en viktig källa till insikter (a.a., sid 103).

Särskilda ungdomshem som organisationer

Berg (1989, 1999b) framhåller att olika organisationsteorier "passar" för olika typer av verksamheter. Systemmodeller är relevanta utgångspunkter främst för att förstå marknadsorienterade organisationer. För mer reglerade organisationer som t ex SiS institutioner är s k rationalistiska modeller i regel lämpligare. Anledningen är att en rationalistisk modell tar fasta på organisationens grundläggande uppgifter och dess kopplingar till den faktiska verksamheten. Inte sällan är det just fastställande av verksamhetens mål och uppgifter samt konflikter inom och mellan dessa, som utgör problem i en reglerad organisation.

Oavsett val av perspektiv är det viktigt att diskutera en organisations villkor när man vill förstå vad som är betydelsefullt för lärande och utveckling. Berg (1995) har utvecklat en modell som utgår från hur organisationer styrs (se figur 3). Modellen behandlar en organisations horisontella respektive vertikala styrning. Den horisontella styrningen har två motpoler: marknad respektive reglering. Den vertikala styrningens motpoler är centralisering och decentralisering.

Den horisontella styrstrukturen skiljer sig mellan olika typer av organisationer.



Figur 3. En organisations styrstruktur – korsmodellen (Berg, 1995)

Vinstdrivande företag styrs när allt kommer omkring av den marknad företaget verkar på. Företaget måste ha förmåga att uppfatta signaler från marknaden och kunna anpassa verksamheten därefter. Denna typ av organisationer styrs med andra ord av tesen om tillgång och efterfrågan och har en *affärsidé* i botten. Ett särskilt ungdomshem är exempel på en icke vinstdrivande organisation. SiS institutioner är inrättade för att fullgöra vissa av staten bestämda uppgifter enligt givna reglen Det är således staten som är den yttersta uppdragsgivaren (även om kommuner betalar för de platser som de utnyttjar). Det är staten som ger organisationen mandat att fullgöra de olika uppgifter som är önskvärda. Verksamheten grundar sig på en *verksamhetsidé*.

Den beskrivna skillnaden ska ses som relativ. Alla organisationer påverkas i någon mån av marknaden och har samtidigt vissa lagar och regler att följa. Skillnaden ligger snarare i var tyngdpunkten ska placeras.

Den vertikala styrstrukturen handlar om graden av centralisering eller decentralisering. Centralisering kan ses som regel- och direktstyrning, medan decentralisering förknippas med begrepp som strategisk planering och målstyrning. Direktstyrning innebär att en aktör i organisationen får direkta order (uppifrån) som inte lämnar utrymme för egna initiativ. Målstyrning innebär istället att aktören får veta de önskade målen. Medlen för att nå dessa mål väljer i princip sedan aktören (Berg, 1995).

Hur kan man då se på styrstrukturen vid särskilda ungdomshem? Verksamheten kan ses som i första hand reglerad, med vissa inslag av marknadsanpassning. Hänsyn måste tas till vad kommuners socialtjänster beställer. Verksamheten är decentraliserad i den meningen att varje institution är relativt självständig i förhållande till SiS huvudkontor när det gäller den dagliga verksamheten. Reglernas utformning, genom lagar och styrdokument för behandling och skola (på ungdomshemmen) och föreskrifter från huvudkontoret, komplicerar dock bilden. Det är därför svårt att med säkerhet inplacera särskilda ungdomshem i Bergs modell. Vi kan dock på goda grunder anta att begreppet lärande organisation applicerat på SiS institutioner i hög grad handlar om hur den enskilda institutionen ska kunna agera inom hela det handlingsutrymme som staten anger.

Berg har arbetat fram en modell han kallar *Utveckling av Organisationen* (UO) som tar sin utgångspunkt i mer rationalistiska resonemang. Lokalt utvecklingsarbete är i denna modell ett centralt begrepp som innebär:

- att utvecklingsarbetet sker inom ramen för av huvudmannen sanktionerad verksamhet (objektivt handlingsutrymme),
- att syftet är att förändra (eller utveckla) traditionella arbetsformer (subjektivt handlingsutrymme),
- att det objektiva handlingsutrymmet utnyttjas i så hög grad som möjligt.

I denna modell fokuseras således organisationens objektiva (faktiska) och subjekti-

va handlingsutrymme, samt diskrepansen mellan dem. Nödvändiga förutsättningar för verksamhetsutveckling enligt UO-filosofin är att aktörerna:

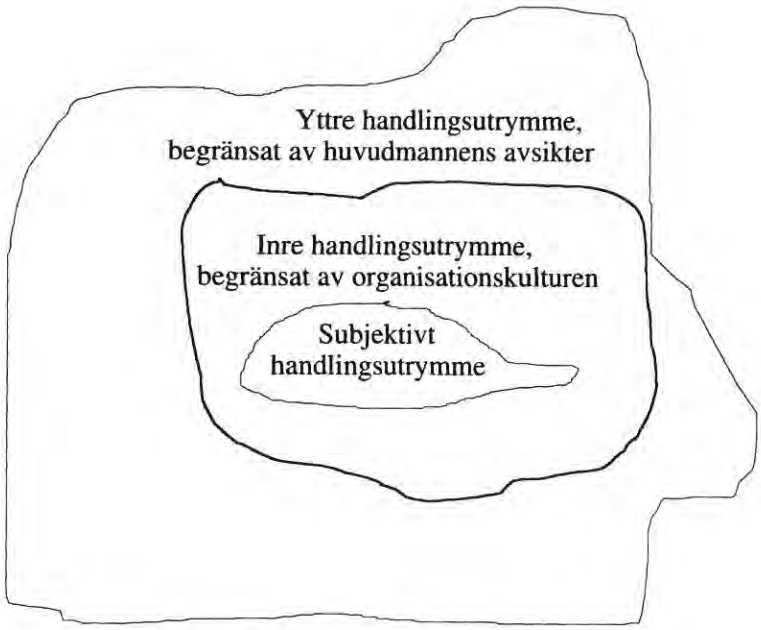
> ... har grundläggande kunskaper om (1) huvudmannens avsikter med organisationen (de yttre gränserna), (2) hur den faktiska verksamheten ser ut i förhållande till huvudmannens intentioner (de inre gränserna i förhållande till de yttre) och (3) strategier och metoder för att utveckla verksamheten (d v s utnyttja handlingsutrymmet) (Berg, 1989, sid 26f).

Sammantaget handlar det om hur aktörerna uppfattar och utnyttjar handlingsutrymmet. Frågan diskuteras i nästa avsnitt.

Handlingsutrymmet

För att studera villkoren för lärande och verksamhetsutveckling på en arbetsplats är det viktigt att beakta samspelet mellan individen och organisationen. Som bl a Ellström (1994) har påpekat, formas handlandet av de begränsningar och möjligheter som den aktuella omgivningen erbjuder, men avgörande för hur individen handlar är hur ramarna uppfattas. Handlandet bestäms inte av en på förhand fastställd plan. Det växer fram ur interaktionen mellan individ och omgivning. Även handlingens mål formas och omformas under själva handlandet beroende på å ena sidan situationens krav och å andra sidan hur individen uppfattar kraven.

Det finns med andra ord skäl att skilja mellan individens i objektiv mening fak-



Figur 4. *Yttre, inre och subjektivt handlingsutrymme i en organisation*

tiska respektive subjektiva handlingsutrymme (se t ex Aronsson & Berglind, 1990). Människor har objektivt sett ett givet handlingsutrymme beroende på uppdragets karaktär eller på strukturella förutsättningar. De har också ett subjektivt handlingsutrymme, d v s vad de själva uppfattar som möjligt att göra. Det är inte ovanligt att individen missbedömer sina möjligheter att handla. Han uppfattar ibland inte hela det objektiva handlingsutrymmet och kan därför inte heller utnyttja det fullt ut. Vid andra tillfällen kan han istället överskatta sitt handlingsutrymme. Handlingarna kan dock också i någon mån påverka det objektiva handlingsutrymmet, eftersom tillvaron oftast är påverkbar.

Omsatt till en organisation av den typ SiS enheter representerar kan resonemanget illustreras på det sätt som anges i *figur 4*.

Möjligheterna till lärande och verksamhetsutveckling begränsas av huvudmannens avsikter med verksamheten. Verksamheten vid särskilda ungdomshem syftar till att uppnå de av staten fastställda målen. På den enskilda institutionen paverkar faktorer som organisationsstruktur, resurser och framförallt organisationskulturen. Hur handlingsutrymmet i den enskilda organisationen utnyttjas till verksamhetsutveckling och lärande, beror dock i sista hand på hur handlingsutrymmet uppfattas av individerna i organisationen. Det subjektiva handlingsutrymmet skapas i växelverkan mellan individfaktorer och organisationskulturen.

Det är viktigt att poängtera att en modell av detta slag inte gör anspråk på att beskriva verkligheten på ett objektivt och entydigt sätt. Den ska snarare ses som en metafor som därför kan vara mer eller mindre giltig i olika sammanhang. Den står i viss kontrast mot Fritzéns resonemang i kapitlet *Det gemensamma projektet – om utredningsarbete på kommunikativa grunder.* Enligt Fritzén råder en intern relation mellan yttre och inre förutsättningar, d v s ett ömsesidigt och ett komplext beroende dem emellan, vilket gör det omöjligt att renodla enskildheter för att finna påverkansfaktorer. Hon menar att när ungdomar, lärare och behandlingspersonal möts i den pedagogiska praktiken kommer yttre och inre förutsättningar att integreras i deras handlande och bli till inre villkor.

I vår framställning handlar det inte i första hand om att finna olika påverkansfaktorer, utan framförallt om att försöka illustrera glappet mellan vad som *är faktiskt möjligt* att göra och vad som *upplevs som möjligt*. Fokus är på individens uppfattning av möjligheter och begränsningar, vilket i sin tur är en produkt av en växelverkan mellan individuella och kulturella faktorer. I tillåtande och dynamiska kulturer kan möjligheterna uppfattas som större än i en återhållande och statisk. Individens handlande påverkas av hans uppfattning om vad omgivningen tillåten

Det yttre handlingsutrymmet begränsas av huvudmannens avsikter. Den skall dock inte ses som absolut, utan är i hög grad en fråga om hur olika individer uppfattar och tolkar det. Bedömer man handlingsutrymmet som absolut kommer det också att behandlas som om det vore absolut. Om man istället ser det som en fråga om tolkning är handlingsutrymmet lättare att tänja på, vilket kan bidra till att det

också kan påverkas. Till detta kommer att det inte bara är en fråga om *vad* vi uppfattar som möjligt att göra, utan också hur vi uppfattar begränsningarna. Olika individer kan i olika sammanhang uppfatta begränsande faktorer som antingen oöverstigliga murar eller spännande utmaningar, som något som är omöjligt att förändra eller som något som kan och bör förändras. Att tänja på det yttre handlingsutrymmet *kan* dock också innebära ett bakslag. Tillsynsmyndigheter kan exempelvis med olika sanktioner hindra viss typ av utveckling.

Verksamhetens styrdokument (inte minst för skolan) ger, enligt vår mening, stort handlingsutrymme. De öppnar också för ett kommunikativt handlande. Med en syn på det yttre handlingsutrymmet som tänjbart och fullt möjligt att överskrida – utan att man gör avkall på uppdragets karaktär – stärks möjligheterna för en utveckling mot en pedagogik på kommunikativ grund. En sådan syn implicerar också en viss trygghet och självförtroende, vilket torde ytterligare underlätta det kommunikativa handlandet.

Hinder för förändring

Fyhr (1995) har under flera år studerat varför vissa behandlingshem utvecklas till "icke-professionella" institutioner, vilket i det här fallet bl a innebär att man förflyttar resurser och energi bort från målgruppen till institutionens egna problem. Hennes resultat pekar på tre huvudingredienser som bidrar till destruktiva processer: privilegier, konkurrerande kunskapstraditioner och organisationens inre psykologiska reparationsbehov. Fyhr anlägger ett mycket tydligt psykologiskt perspektiv på organisationen och menar att destruktiva institutionsprocesser kan försvåra och t o m lamslå verksamheten. För att hindra detta kan åtgärder av följande typ behöva byggas in:

- personalprivilegier ska motiveras av institutionens uppdrag,
- organisationsstrukturen och rutiner ska vara utformade så att uppdraget och konstruktiva processer skyddas,
- medveten koppling mellan uppdrag, målgruppens problem, placeringstidens längd, behandlingsmetoder och målsättningar,
- handledning som bedrivs sker i linje med uppdraget.

Det är naturligtvis viktigt att eventuella privilegier är relaterade till uppdraget. Lika viktigt är det att hindra destruktiva processer. Konstruktiva processer bör självklart också skyddas, men om sådana inte finns bör man skapa utrymme för dem och arbeta för en stödjande kultur.

Förutsättningar för kompetens- och verksamhetsutveckling vid särskilda ungdomshem

I projektet Lärande och kunskapsanvändning har vi sökt fördjupa kunskapen om frågor som rör villkor för kompetens- och verksamhetsutveckling inom SiS institu-

tioner. I detta kapitel ges en översiktlig redovisning av några resultat. Studien bygger bl a på en enkät som 125 personer besvarade. Samtliga hade gått utbildningar för behandlings- och pedagogisk personal. Av dem arbetade 70 på särskilda ungdomshem. Denna grupp fokuseras här. Av dem arbetade 32 som behandlare och 38 som lärare. Nitton av 33 institutioner finns representerade bland de svarande. En redovisning av hela enkätundersökningen finns i Nilsson och Svensson (1999a). Dessutom har en s k delfistudie genomförts, som beskrivs närmare i ett senare avsnitt.

Förändringsarbete

I enkäten tog vi upp en del frågor som behandlar relevanta aspekter av lärande och verksamhetsutveckling. För att få en bild av hur vanligt förändringsarbete är vid institutionerna frågade vi om man efter påbörjad utbildning försökt åstadkomma förändringar som rör arbetet vid den egna institutionen.

Flertalet säger sig ha försökt åstadkomma någon form av förändring, behandlarna i något högre grad än lärarna. Förändringarna handlar generellt om det egna arbetet eller den egna avdelningen/skolan. Exempel på förändringsförsök är:

> Vi genomförde kontinuerliga utvecklingssamtal. Åtgärdsprogram uppmärksammade elevernas starka sidor och intressen. Jag har också gjort en elevenkät som handlar om elevernas upplevelser av behandlingen och skolan.

> Här handlar det i första hand om förändringar i den inre pedagogiska verksamheten. Och det är förändringar som helt och hållet har initierats av mig själv.

En stor majoritet menar att förändringar, åtminstone till viss del, kommit till stånd. Var femte menar dock att förändringar inte alls har kommit till stånd. Flera menar att förändringar sker, men att de kunde utvecklas bättre och snabbare. Ytterligare några tar upp att det sker förändringar som initierats på en annan nivå, ofta av institutionschefen eller huvudkontoret.

Förutsättningar för "vardagslärande"

Vi har i studien försökt fånga in hur respondenterna uppfattar viktiga delar av sin arbetssituation. För att vardagslärande ska ske är det viktigt att man känner sig delaktig i verksamheten i stort och att arbetsuppgifterna är varierande. Sambandet mellan verksamhetens övergripande mål och målen för det egna arbetet är därför viktigt.

Flertalet upplever ett tydligt samband mellan verksamhet och mål. En relativt stor skillnad mellan lärare och behandlare kan dock noteras. Det är fler lärare än behandlare som anser att sambandet är mindre. Arbetsuppgifterna menar flertalet vara varierande, men en tredjedel upplever att variationen saknas.

Ett par frågor gällde om klimatet vid den egna institutionen tillåter att pröva nytt och att göra misstag. För att våga pröva nytt är det av vikt att eventuella misstag inte "bestraffas". Det stora flertalet anser att man har möjligheter att få pröva nyheter –

andelen lärare är klart större än andelen behandlare. Men en tredjedel av de svarande (flertalet behandlare) menar att möjligheterna att pröva nytt inte är särskilt stora. Upplevelsen av att få göra misstag varierar ganska rejält från institution till institution. Där man inte anser sig få göra misstag hänvisar man bl a till dubbla budskap från ledningen och en osäkerhet om vad som egentligen är acceptabelt.

Förutsättningar för reflektion

När det gäller möjligheterna till gemensam reflektion menar flertalet att de är goda. Skillnader finns dock mellan lärare och behandlare. Lärarna tycks ha bättre möjligheter att tillsammans med andra reflektera över den egna praktiken. Möjligheterna utnyttjas dock inte överallt. Drygt hälften av de svarande talar om en systematisk och regelbunden reflektion, medan övriga menar att någon sådan egentligen inte förekommer.

När det gäller frekvensen av gemensamma reflektioner på arbetsplatsen är skillnaden mycket stor mellan de svarande. Där gemensam reflektion sker är det för behandlarnas del vanligen en gång i veckan. Men var tionde behandlare menar att de har sådana möjligheter dagligen, medan lika många säger att de har sådana tillfällen endast en gång i halvåret. Bland lärare har över 40 procent gemensamma tillfällen flera gånger i veckan och nästan 30 procent en gång per manad eller mer sällan.

Vi har också försökt fånga in i vilka former gemensam reflektion sker. Det förekommer en rad olika typer av möten, allt från dagliga överlämningsmöten till tvådagars planeringsmöten. Det vanligaste är att avdelningsföreståndare eller pedagogisk ledare, ibland institutionschefen, leder mötena, men relativt ofta är det istället en extern handledare. Det är även relativt vanligt att det inte är någon som har ett uttalat ansvar för att leda diskussionerna.

Vilka som deltar i mötena är beroende av mötets karaktär. Vanligtvis hålls mötena inom en avdelning eller en skolenhet. Bland behandlarna är det ingen som säger att någon lärare deltar i deras möten, medan det i lärargruppen finns ganska många som säger sig ha möten med behandlarna. Detta kan förklaras av att lärare som är en mindre grupp vid varje institution har möten med åtminstone några behandlare. Självfallet måste det också innebära att ett antal behandlare har möten med lärare, men i de svar vi har fått finns det, som nämnts, ingen som säger att det förekommer. En annan möjlig förklaring är att man från lärare och behandlare lägger olika innebörd i olika typer av möten. Syftet med möten upplevs i allmänhet snarare vara att utveckla kunskap om och bättre förståelse för problem och möjligheter i arbetet än att öka effektiviteten och förbättra metoderna.

Vi har även försökt fånga in klimatet vid dessa möten. Det stora flertalet beskriver diskussionerna som bra och konstruktiva och menar att man gemensamt brukar komma fram till samförstånd kring det som ventileras. Vidare beskrivs diskussionen oftare som livlig än passiv och oftare flexibel än fastlåst. Det finns dock en hel del

exempel som talar om ett sämre klimat i diskussionerna.

För att närma oss frågan om kunskap utvecklad på kurser och studiedagar tas till vara vid institutionerna ställde vi frågor om hur man bland arbetskamrater och ledning värderar den utbildning som respondenterna har genomgått. Drygt en tredjedel anser, att arbetskamraterna värderar utbildningen högt, medan nästan lika många anger att den värderas lågt. Det är viss skillnad mellan lärarnas och behandlarnas uppfattningar i denna fråga. Lärarnas arbetskamrater tycks något oftare värdera utbildningen högre.

När vi frågade om arbetsgivarens syn på utbildningen blev bilden inte mer positiv. Cirka 40 procent av de tillfrågade menar att arbetsgivaren värderar utbildningen lågt. I flera fall menar respondenterna att arbetsgivaren inte har visat något större intresse för utbildningen.

Mot en fördjupad bild

För att få en fördjupad bild av de förändringar och diskussioner som förekommer vid de särskilda ungdomshemmen genomfördes en delfistudie, som till vissa delar redovisas här.

En delfistudie är en metod för att strukturera en skriftlig gruppkommunikationsprocess, med syftet att stimulera deltagarnas reflektion kring några centrala frågor. Arbetsgången i delfimetoden innebär att man ställer några frågor inom det område som skall belysas. Respondenterna besvarar frågorna och skickar in svaren för bearbetning. Forskaren sammanställer svaren utifrån samtliga inskickade svar. Sammanställningen används för två syften: dels för att formulera nya frågor, dels som information till de svarande. Deltagarna får ta ställning till de nya frågorna och sända in en ny omgång reflektioner. Svaren bearbetas, varefter respondenterna får ta ställning till en tredje omgång av frågor – formulerade utifrån svaren – samtidigt som de får kunskap om svarsmönstren från andra omgången. Frågerundorna kan variera i antal, men kan i princip upprepas hur många gånger som helst. Erfarenheterna av metoden pekar på att tre rundor kan vara praktiskt möjliga att genomföra. De resultat som redovisas här bygger på sju personers skrivande, av vilka fem är lärare. Hela delfistudien finns redovisad i Nilsson och Svensson (1999b).

Vi ställde bl a frågan: "Kan du beskriva den process som har lett fram till utveckling? Beskriv gärna konkreta situationer i utbildningen och på din arbetsplats." Att beskriva processer är alltid mycket svårt att göra. Att göra det i efterhand i någon slags backspegel är av naturliga skäl ännu svårare. I svaren kan dock olika kategorier av förändringar urskiljas. Vi har tagit fasta på tre huvudkategorier:

1. förutsättningar för förändringar,
2. förändringarna,
3. hinder för förändringar.

Förutsättningar för förändring

Ändrade förutsättningar: Flera tar upp att förutsättningarna för verksamheten har förändrats. Detta leder till vissa förändringar på gott och ont. Exempel på sådana är:

- Förändring p g a yttre villkor, exempelvis minskat antal platser, ändrad målgrupp.
- Ändrad målgrupp, tunga missbrukare som är psykisk störda. Då började vi agera och kräva en effektivare organisation och mera personal som jobbar med klienten.
- Propåer från SiS huvudkontor där undervisningens roll betonas: exempelvis via skolplanen, lokala arbetsplaner.

Egna rollen i organisationen: Den egna rollen i organisationen påverkar möjligheterna att åstadkomma förändringar. Någon utrycker det så här:

> Som medlem av behandlingshemmets ledningsgrupp är uppgiften att tillsammans med de andra försöka leda verksamheten. Att försöka förändra verksamheten blir då i vissa fall en del av arbetsuppgiften.

Organisationsfas: En organisation genomgår olika faser i förändringsprocessen. En nystartad institution eller där verksamheten radikalt har förändrats fungerar inte på samma sätt som en äldre som enbart genomgått små förändringar. Detta färgar svaren vad gäller förutsättningarna för förändring.

Förändringar

Förändringar mot bättre samarbete: Några lyfter fram förändringar som handlar om förhållandet mellan olika enheter i verksamheten.

> Utökat tankeutbyte med främst avdelningsansvariga kring utvecklingen av undervisningen. Den egna och ökade medvetenheten om undervisningens roll i samverkan med andra instanser.

Förändringar av arbetet med klient/elev: Andra pekar på förändringar som mer berör det egna arbetet och relationen med klienter/elever.

> En utökad och förfinad differentiering av undervisningen utifrån tesen olika elever – olika behov och förutsättningar.

> En tydligare och förbättrad anknytning av undervisningens innehåll till Lpo 94 och Lpf 94.

> En ökad självsäkerhet och professionalitet parat med en allt större medvetenhet och ödmjukhet inför komplexiteten i all undervisning av "multiproblem-ungdomar" i ett slutet och tvångsbaserat institutionellt behandlingssystem.

> ... för att arbeta mer individuellt och se till varje ungdoms särskilda behov så har jag ett eget projekt på avdelningen. Det är att jag arbetar tillsammans med en elev med hennes livsbok. Detta arbetssätt känns bra för mig då jag anser att det hjälper henne att ta del av sin uppväxt, strukturera upp den, arbeta med traumatiska händelser o s v.

Förändrad organisering av den egna verksamheten: Ytterligare några pekar på organiseringen av den egna verksamheten.

> ... dela på pojkar och flickor helt och hållet.

> Vi har t ex prövat olika schemakonstruktioner, olika elevsammansättningar.

Tankar om förändring: Någon förändring rör sig mest på tankeplanet och man har kanske ännu inte kommit till handling.

> Verksamhetsidéerna präglades länge av tankar kring beteendeförändringar hos klienten som en följd av ett mer eller mindre maskerat bestraffningssystem (t ex konsekvenspedagogik). Mina tankar kretsade länge kring hur man finner ett arbetssätt som är tillräckligt enkelt för att kunna omfattas av alla men samtidigt tillräckligt utvecklat för att kunna uppfylla kravet på vetenskaplig förankring.

Hinder för förändring

I svaren framkommer en rad hinder för verksamhetsutveckling.

Ändrade förutsättningar: Även här pekar några på ändrade förutsättningar. Att platsantalet minskar leder naturligtvis till förändringar, men kan också utgöra ett hinder för en utveckling i önskad riktning.

> Förändring p g a yttre tryck, exempelvis minskat antal platser, ändrad målgrupp.

> ... många förändringar. De flesta förändringar har varit av ekonomiska skäl. Detta har lett till att många sjukskrivit sig eller sagt upp sig. Detta har i sin tur lett till att mångas energi gått till annat än behandling av flickorna.

Organisation och ledning: Andra hinder tycks grunda sig i organisationen och ledningens sätt att fungera.

> ... stor och ineffektiv administration, en modern plantskola som inte används av klienter, många "kringpersonal" som har odefinierade tjänster t o m i chefspositioner.

> ... missnöjd med avdelningens relation till helheten.

> Mycket energi och tid har jag och kollegor lagt på att fundera över organisation och framför allt ledarfunktionen av det pedagogiska arbetet. I den pedagogiska uppgiften har vi stor frihet, men är snäva av förhållanden som är svåra att komma åt för den pedagogiska personalen. Det negativa och föråldrade som "sitter i väggarna" på en gammal institution och som jag, efter drygt åtta år, kan känna mig riskera att bli en del av. Det handlar om organisation, synsätt på innehåll i verksamheten och förhållningssätt gentemot eleverna, att inte överskrida gränserna för vars och ens kompetensområde, otrygghet m m. Jag och vi gör säkert inte tillräckligt för att utnyttja våra möjligheter till förbättrad och förändrad undervisning, men jag är inte helt säker på att det är på det sättet eller vari vår känsla av att "sitta fast" ligger. Helt klart är det

svårt att vara lärarpersonal på ett stort § 12-hem. Få till antalet, ständiga förändringar som ligger utanför vår påverkan. Jag är dock optimistisk. Vi är nu en grupp med lust och kunskap.

Reflektion och erfarenhetslärande

När det gäller möjligheterna att ensam eller tillsammans med arbetskamrater observera, tolka, värdera och reflektera över verksamheten och dess mål framträder ganska olika bilder. Det tycks dock råda relativ enighet om att möjligheterna för en institution som helhet är mindre än på enskilda avdelningar. Vissa menar att möjligheterna är goda, till och med mycket goda på den egna avdelningen.

> När det gäller enbart skolans verksamhet är möjligheterna att reflektera och värdera innehållet i det stora hela mycket goda. Hela institutionens verksamhet är betydligt svårare att värdera p g a tidsbrist.

> Det är precis vad vi håller på med nu på vår handledning. Ibland är det naturligtvis svårt att få det att gå ihop för att alla ska vara med och timvikarierna är för få, men jag tycker ändå att det flyter på rätt bra.

> När det gäller skolverksamheten så måste mål, planering och handling ständigt ackompanjeras av tolkning, värdering och reflektion. Medlen för oss när det gäller att möjliggöra för en elev att nå en målsättning av typen "mål att uppnå" enligt t ex Lpo 94 kräver i vart fall i vår verksamhet ett stort hänsynstagande till eleven och samarbete mellan berörda handledare och avdelningspersonal.

Andra menar att tiden inte räcker till ens på den egna avdelningen.

> Att observera, tolka, värdera och reflektera över verksamheten anser jag att vi har för lite tid till. Det förekommer visserligen diskussioner inom ledningsgruppen, men hela personalgruppen borde vara inbegripen i denna diskussion.

Återigen framträder således till synes stora skillnader mellan olika svar. En möjlig förklaring är att man i relativt hög utsträckning diskuterar erfarenheter gjorda i vardagen, men sällan ställer dessa mot verksamhetens samlade uppgifter och mål. Svaren på frågan hur man ser på möjligheterna att ta till vara erfarenheter som görs i verksamheten är klart mer samstämmiga – det stora flertalet menar att möjlighetema för vardagslärande är goda.

> Goda möjligheter. Genom handledning och genom att samarbeta och lära av sina arbetskamrater. Dom flesta har ju olika inriktningar inom sitt arbete.

> Möjligheter att tillvarata erfarenheter är goda när det gäller skolverksamheten.

> Ändå tycker jag att vi tar vara på erfarenheter i verksamheten, det gäller kanske endast erfarenheter som väcker uppmärksamhet, att de bryter ordningen. De dagliga rutinerna, hur de stämmer med verksamhetens mål diskuteras lite.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det tycks föreligga ganska goda möjligheter till vardagslärande vid särskilda ungdomshem. I regelbundet förekommande diskussioner tas olika problem och frågor upp till diskussion. Däremot tycks det vara sämre ställt med mer långsiktiga och principiella diskussioner. Sistnämnda citat antyder dessutom att verkliga reflektioner kopplade till olika former av input utifrån – utbildningar, förskningsrapporter etc – inte ges så stort utrymme.

Diskussion

Av redovisningen framgår att det pågår förändringsarbete vid de särskilda ungdomshemmen. Det framgår också att flertalet har tid och mötesplatser för att gemensamt reflektera över verksamheten och dess mål. Dessa möten tycks i det stora hela präglas av ett gott diskussionsklimat. Diskussionerna tycks dock ofta fastna i vardagliga problem och ha en "här-och-nu-fokusering", varför den viktiga reflektionen om verksamheten i relation till det objektiva handlingsutrymmet ofta kommer på undantag. Måhända har lärarna det något enklare i detta avseende, eftersom skolan har målsättningar på olika nivåer som lärare ska förhålla sig till. Behandlingen har inte samma typ av övergripande mål.

Trots eventuella brister i diskussionerna tycks den vanligaste uppfattningen vara att arbetsuppgifterna är av lärande karaktär. Arbetsuppgifterna beskrivs av flertalet som varierande. Många menar att misstag är tillåtna inom vissa gränser. Möjligheter att pröva nya saker upplevs av flertalet föreligga i hög grad. Arbetskamraters och arbetsgivares inställning till utbildning kan dock innebära svårigheter i sammanhanget. För att reflektion ska kunna utveckla lärandet och verksamheten krävs teoretiska ramar och återkommande externa impulser. Med en syn på lärande där man ser det som väsentligt att utnyttja de ständigt återkommande mötena till reflektion över verksamheten skulle utvecklingen av såväl kompetens som verksamhet understödjas. Man skulle på så sätt kunna öka institutionens handlingsutrymme och därmed skapa underlag för att förbättra verksamheten.

De villkor som gäller kan sägas vara ett resultat av den kultur som råder vid enskilda institutioner, eller på avdelningsnivå. Det förekommer att personal från ett och samma ungdomshem ger olika bilder, vilket tyder på att kulturen kan se olika ut på olika avdelningar vid en och samma institution. Den dominerande kulturen bärs upp av dess företrädare, s k kodbärare. Eftersom en organisations kultur är svårgreppbar och består av en mängd olika sociala fenomen, blir den också metodiskt mycket komplicerad att studera (Berg, 1999a). Berg menar, att det bör vara möjligt att fånga väsentliga delar av en kultur om det görs inom ramen för ett uttalat perspektiv. Ett par centrala dimensioner för att förstå kulturen i detta sammanhang är synen på lärande och kompetens och relationen skola-behandling. Som underlag för en fortsatt diskussion om förutsättningarna för kompetens- och verksamhetsutveckling på de särskilda ungdomshemmen ska vi avslutningsvis ange nagra strategiska frågor, som kan användas för att undersöka hur arbetsplatskulturen "ser ut".

Arbetsplatsen som lärande organisation

Några allmänna frågor med anknytning till synen på lärande och kompetens är: Är lärande något som ska begränsas till ren utbildning eller ses det som en kontinuerlig process som även involverar arbetsplatsen? – Är kritik och ifrågasättande acceptabelt eller något som ska motverkas? – Är kompetens något som den enskilde individen har/saknar eller något som utvecklas genom reflektion tillsammans med andra? – Hur öppen är organisationen till att pröva den egna verksamheten mot nya perspektiv?

Mer preciserat kan en bild av arbetsplatsen som lärande organisation erhållas genom en kartläggning av följande faktorer:

- Man tar okritiskt till sig olika behandlingsmetoder och trender ELLER låter nya metoder bli föremål för kritisk granskning och reflektion, då man även diskuterar integreringen med det arbetssätt som man redan har på arbetsplatsen.
- Personalen har bara ett perspektiv i behandlingsarbetet ELLER man har "splitvision", d v s förmåga att se flera perspektiv samtidigt.
- Utbildningsinsatser och andra kompetenshöjande åtgärder på arbetsplatsen sker utan koppling till den egna verksamheten och dess praktik ELLER det finns utbildningsplaner för medarbetarna som är kopplade till både individuella och övergripande mål.
- Personalen har en negativ hållning till utbildning och kunskap ("erfarenheterna räcker i arbetet") ELLER en öppen inställning till ny kunskap.
- Förhållningssättet till klienterna/eleverna bygger på att det är de och enbart de som skall lära sig och utvecklas ELLER man ser behovet av egen utveckling och utveckling sker tillsammans med klienterna/eleverna,
- Det saknas intresse och/eller möjligheter för inre och yttre reflektion ELLER tankar och upplevelser ventileras tillsammans samtidigt som det också ges tid och möjlighet till inre reflektion.
- Det saknas intresse för att ta in kunskap utifrån ELLER diskussionen präglas av att man relaterar till läst litteratur, artiklar, rapporter.
- Personalen betraktas som färdigutbildad efter en genomgången utbildning ELLER fortbildning ses som en kontinuerlig utveckling av individ och verksamhet.
- Handledning och annat stöd utifrån är av självbekräftande karaktär ELLER det görs försök att föra in nya perspektiv och teorier med en annan inriktning.

Relationen skola – behandling

Några allmänna frågor med anknytning till skola – behandling är: Vad är egentligen god behandling och skola vid vår institution? – Hur uppnår vi på bästa sätt syftet med vården, som är att "bryta ett destruktivt mönster och hjälpa den unge till utveckling och mognad och på så vis skapa förutsättningar för ett liv utan våld, droger och brottslighet" (SiS, 1999)?

Sådana frågor kan leda till en diskussion om skolverksamheten ska vara underordnad behandlingen, ideologiskt och statusmässigt – vilket ofta är fallet. En tanke som kan vara värd att beakta är att se på arbetet vid särskilda ungdomshem paåomvänt sätt. Vad skulle det få för konsekvenser om man istället såg behandling som en del av skolverksamheten? Skolan ska inte enbart "ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem" Skolan ska dessutom "bidra till elevernas harmoniska utveckling" (Lpo 94). I läroplanen kan man också läsa: "Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling." Till sådana mål bör det mesta av behandlingsarbetet också kunna relateras.

Hur skulle en ökad integrering mellan skola och behandling konkret kunna utvecklas? Det kräver att man tar ställning till frågor som: Vad är egentligen skola? Vad är behandling? Hur mycket bör och kan överlappa?

Å ena sidan: Rollerna riskerar att bli alltför oklara om skola och behandling integreras mer än vad som idag är fallet. Det är bättre att uttrycka det som att man har ett gemensamt ansvar för att verksamheten strävar mot de övergripande mål som gäller för såväl skola som behandling, men att lärarna har huvudansvaret för lärandet och behandlare för socialisationen.

Å andra sidan: En total uppdelning mellan skola och behandling är inte rimlig. Elever kan inte "socialiseras" på kvällar och helger för att sedan "lära" vardagar klockan 8–15. Lärande och socialisation är två sidor av samma sak. En skola med den typ av elever som finns vid särskilda ungdomshem behöver satsa stora resurser på socialiseringsmålen, varför behandling är en viktig del i den totala verksamheten. Men tankeramen för verksamheten kan vara pedagogiska överväganden.

Sammanfattningsvis: Ett kontinuerligt arbete med lokala arbetsplaner och målbeskrivningar för såväl lärande som socialisation kan vara ett sätt att utveckla verksamheten mot ett ökat utnyttjande av institutionens handlingsutrymme.

Skola och behandling som pedagogisk kommunikation

Christer Fritzell

Inledning

Att starkt avvikande beteende och grav missanpassning förklaras med hänvisning till människans ondska eller dunkla drifter utanför hennes egen kontroll är numera mindre vanligt, men fortfarande förekommer det ganska ofta att orsakerna förläggs till vad som betraktas som individens naturliga konstitution eller ärftliga förutsättningar. Inte sällan ges i synnerhet udda och svårhanterliga beteenden naturvetenskapligt inspirerade tolkningar med hjälp av medicinska och fysiologiska diagnoser, som antas ge en möjlighet till sakligt effektiv och kanske också värdemässigt neutral behandling. Inom pedagogiken, liksom inom en del terapeutiska modeller, är utgångspunkten en helt annan. Här ses människors handlande i allt väsentligt som sociala och kulturella företeelser, som kan förstås som sådana både vad gäller bakgrund och framtida utveckling. Men hur detta sker i all dess komplexitet och ofta förvirrande mångfald är däremot föremål för ett antal olika pedagogiska tolkningar och förklaringsmodeller.

Den socialfilosofiska modell som ingår i det här aktuella projektet har en tyngdpunkt i tanken att pedagogikens centrala fenomen befinner sig i skärningspunkten mellan individ och samhälle. I de samhälleliga strukturer och i de sociala relationer som människor skapar och deltar i, bearbetas också pedagogikens olika innehåll med avseende på förändringar inom ett mycket brett spektrum av kunnande och kompetens. Särskilt pedagogiskt intresse tilldrar sig de starkt institutionaliserade miljöerna, som skola, vård och familj, men också mer vardagliga möten mellan människor kan ha sina viktiga pedagogiska aspekter.

Att pedagogikens centrala fenomen uppfattas befinna sig i spänningsfältet mellan individ och den samhälleliga omgivningen kan tolkas med i princip två olika innebörder, nämligen som underordning eller självständighet för den enskilde individen. Han eller hon kan ses utsatt för ett samhälleligt tryck mot anpassning och rent av underkuvande, eller alternativt uppfattas ha stort utrymme för egna initiativ och ett fritt sökande efter nya relationer och umgängesformer tillsammans med andra. Vanmakt eller bemyndigande, förtryck eller frihet; de sociala sammanhangen kan för pedagogikens del komma till fundamentalt olika uttryck för olika individer och i olika miljöer. Vi kan också förutsätta att människors egna upplevelser härvidlag kan variera stort mellan olika sociala möten även inom samma miljö.

Det som med denna utgångspunkt förenar olika företeelser inom pedagogikens synfält är att det väsentliga skeendet äger rum *mellan* människor i deras försök att vidareföra eller förändra personliga, sociala och kulturella förhållanden. Lika lite

som den enskilde individens lärande och personliga utveckling kan förstås utanför en ram av gemenskap – eller brist därpå – lika lite kan en institutions eller en organisations strukturella förändring förstås utan hänsyn tagen till olika individers kreativitet och initiativkraft – eller brist därpå. Pedagogiken baseras alltså, med denna utgångspunkt, alltid på någon slags *social relation* där människor delar med varandra kunnande och olika uppfattningar om vad som är meningsfullt.

En fråga som särskilt uppmärksammats inom projektet gäller förhållandet mellan skola och behandling inom de särskilda ungdomshemmen (se Gerrevall & Jenner, 1997). Vi har på olika sätt fört fram tankar om en bättre integration mellan dessa delar. En förutsättning för detta är förmodligen en klarare insikt om *både likheter och skillnader* mellan dessa verksamheter, och då inte bara i det dagliga arbetets enskildheter utan framför allt i mer principiella avseenden. En meningsfull integration ska givetvis inte primärt innebära att man tar hand om varandras ansvarsområden eller delar på vars och ens specialiteter i det dagliga arbetet eller liknande. Det vore knappast särskilt klokt att föreslå att lärarna ska bedriva behandling på avdelningarna medan behandlingspersonalen ska undervisa i skolan. I stället är projektets hållning att mycket kunde vinnas genom att man i dessa *olika* verksamheter delar en *gemensam grundsyn på de pedagogiska relationerna* inom institutionen som helhet.

I det följande är avsikten just att visa på några möjligheter att uppfatta skola och behandling i ett sådant gemensamt pedagogiskt perspektiv. Det handlar då inte minst om att finna gemensamma begrepp för de centrala uppgifterna och att skissera en sammanhållande referensram som kan problematisera delade erfarenheter mellan dessa verksamheter.

Pedagogiska uppgifter i skola och behandling

För att se närmare på de pedagogiska relationerna mellan skola och behandling behöver vi inledningsvis beakta de pedagogiska uppgifterna *inom* respektive verksamhetsområde. Ytligt sett förefaller det uppenbart att en hel del av behandlingsarbetet är pedagogiskt till sin karaktär, samtidigt som det inte är alldeles självklart att detta kan sägas om allt som försiggår i skolan. Det kan handla om viktiga fostransuppgifter på avdelningen respektive enkla drillövningar eller rutinmässig "frågesport" i klassrummet. Men här bör vi se på vad som kännetecknar de båda huvuduppgifterna från mer principiella utgångspunkter.

Att skolan har till uppgift att ge tillfälle till *lärande* är ganska självklart. Eleverna ska lära sig en mängd kunskaper och färdigheter så som dessa kan struktureras och bearbetas inom olika ämnen i skolan. Inte minst viktigt är att alla elever får grundskolekompetens och godkända betyg i åtminstone de viktigaste ämnena. Men vad är egentligen den primära uppgiften på behandlingssidan? Anpassning till det dagliga livets krav och villkor? Socialisation till samhället med dess olika roller och beteendemönster? Utveckling av förmåga att leva ett "normalt" liv som vuxen? Internalisering av kulturella värden och normer?

Kanske är det så, att vi ofta utgår ifrån att medan skolan fokuserar *individens* lärande och utveckling, så är uppgiften i behandlingsarbete framför allt att tillgodose *omgivningens* krav? Omgivningen, i meningen av en eller annan aspekt av "samhället", uppställer villkor som behandlingsarbetet förväntas fokusera och bearbeta. Det kan gälla att klara av vardagslivets sysslor, sköta sin hygien, passa tider, föra ett vettigt samtal, planera ett praktiskt arbete och att över huvud taget kunna fungera tillsammans med andra människor i olika sociala sammanhang. Med denna infallsvinkel kan man säga att det snarare är *samhälleliga och sociala* funktioner än individuella som man koncentrerar sig på i behandlingsarbete.

Det primära intresset ligger då i uppfattningar om det gemensamt önskvärda, det kollektiva, samarbetet, rättskänslan, solidariteten och liknande sociala företeelser så som dessa kommer till konkreta uttryck i olika miljöer. Man skulle kunna kalla detta samhälleliga intresse för *social integration* och alltså sätta detta som behandlingsarbetets primära funktion, också i ett pedagogiskt perspektiv (se Fritzell, 1996). För att tillgodose denna funktion behöver behandlingen inriktas mot de enskilda *individernas socialisation*. Även om vi skulle utgå från att både skola och behandling innefattar såväl lärande som socialisation, kunde vi då alltså säga att här finns vissa tyngdpunktsförskjutningar mellan de båda verksamheterna genom att det *sociala innehållet* i verksamheten vanligen betraktas som mer påtagligt i behandlingsarbetet.

En samordnad pedagogik mellan skola och behandling kan givetvis vara av olika slag. Kanske är ovanstående bild av den sociala anpassningen en anledning till att det förmodligen är relativt lätt för många att vid första påseendet uppfatta *behandlingsarbetets pedagogik* som en fråga om att överföra eller omsätta någon slags traditionell förmedlingspedagogisk modell i verksamheten. Man kan då utgå ifrån att sådant arbete primärt handlar om att utsätta ett svårhanterligt klientel för en systematisk påverkan i riktning mot klart fastställda och väl beskrivna mål för verksamheten. Dessa mål kan formuleras i termer av sociala normer och vardagslivets olika roller i fråga om önskvärda beteendemönster. Goda skäl kan ofta anges i en behandlingsmiljö för att särskilda program bör upprättas med strikt kontroll och klara belöningssystem för önskvärda förändringar av beteendet och för en successiv modellering av eftersträvade roller och liknande.

På ett motsvarande, och här likaså starkt förenklat vis, skulle man också kunna se skolarbetet som inriktat mot en stegvis inlärning utifrån hierarkier av mål på olika konkretionsnivåer. Färdighetsträning utifrån välavgränsade delområden av olika kompetenser kan ges en tydlig struktur, och kunskaper inom olika enskilda ämnen kan nötas in i välkontrollerade sekvenser. Ofta uppfattar man kanske att en hel del av skolarbetet inom ungdomshemmen med nödvändighet måste ges sådan karaktär om det ska bli mö ligt att t ex nå behörighet för gymnasiestudier för flertalet av ungdomarna.

Därefter, och fortfarande som en principiell tankemodell, skulle man kunna säga

sig att en samordning mellan skola och behandling skulle kunna ske utifrån just en sådan syn på pedagogiken. Det kunde exempelvis innebära att skolan tar hand om specificerade kunskaper och färdigheter, medan behandlingssidan inriktar sig på normer och beteendeträning, allt utifrån gemensamma målanalyser och samlade utvärderingar.

Detta vore alltså *ett sätt* att verka för en teoretisk och praktisk samordning mellan skola och behandling. Men från projektets sida är det knappast den sortens pedagogik vi vill föra fram som ett fruktbart alternativ. Även om den "förmedlingspedagogiska" modellen kan tillgodose en del viktiga målsättningar inom ungdomshemmen, har den också vissa påtagliga nackdelar. Vi behöver alltså bredda perspektivet. Om vi på ett mer principiellt plan ska kunna se andra typer av likheter mellan skola och behandling, måste vi kunna anknyta till andra typer av pedagogik. För att kunna analysera detta lite djupare behöver vi kunna diskutera själva behandlingsarbetet *som om* det vore en pedagogisk verksamhet.

En språklig komplikation

För att kunna uppfatta den *centrala verksamheten som helhet* vid ungdomshemmen som en pedagogisk fråga, behöver vi se närmare på de pedagogiska relationerna i *behandlingsarbetet* som sådant. Hur kan vi beskriva sådant arbete från *pedagogisk* utgångspunkt? Vilka är de olika parternas pedagogiska roller och funktioner? Och inte minst, hur ska vi egentligen uppfatta och beskriva *ungdomarnas* roller och uppgifter i detta arbete?

När vi ser på denna frågeställning tycks vi snart nog hamna i en rent språklig komplikation. För var hittar vi egentligen de rätta *orden* för att beskriva detta? Numera finns en bred insikt om att språket inte bara avbildar verkliga förhållanden utan också bidrar till att skapa och omkonstruera vår verklighet (se t ex Molander, 1996). Inte minst kan orden för de centrala begreppen och metaförerna inom de professionella språken antas ha stor betydelse när det gäller att definiera kritiska aspekter av den aktuella verkligheten och därmed utpeka både problem och möjligheter inom yrkesområdet (se t ex Schön, 1983). Vi behöver alltså här beakta att de olika personalgrupperna i skola och behandling kan ha väsentligt olika språkbruk med olika värdeladdningar kopplade till centrala begrepp utifrån skilda uppfattningar om vilka som är de centrala uppgifterna.

I skolan är det läraren som *undervisar* och eleverna som *lär* (sig) eller *studerar*. Detta språkbruk är fullständigt inarbetat och uppfattas som självklart. Rollen som lärare har sitt "komplement" i rollen som elev, liksom aktiviteten att lära *ut* motsvaras av aktiviteten att lära *in*. Men hur är det på den andra sidan av verksamheten? På en avdelning på ett ungdomshem kan ju personalen ägna sig åt *behandling*, men vad gör egentligen ungdomarna då? Vad är den komplementära rollen till behandling? Och den motsvarande aktiviteten? Vad sysslar behandlarnas "motpart" med? Vilken *aktivitet* ägnar de sig åt? Vad *gör* ungdomarna när de befinner sig i behandling?

Det tycks saknas begrepp och ord för detta när vi letar efter parallelliteter mellan skola och behandling. Och komplikationen uppkommer just då vi vill lämna de förmedlingspedagogiska modellerna till förmån för andra som förutsätter att alla parter är aktiva och konstruktivt engagerade i arbetet. Vi kan ju knappast säga att den ena parten behandlar *ut* och den andra behandlar *in*. Eller socialiserar ut respektive in. Sådana uttryck tycks inte finnas att tillgå.

Är det möjligen så att detta faktum återspeglar ett förhållande där "klienter" ofta har setts som *mottagare* av behandling, *utsatta för* omsorg eller på ett eller annat sätt vällovliga "objekt", men utan att de själva gärna kunnat beskrivas som *aktiva subjekt?* Är det, av historiska och samhälleliga skäl, naturligt att uppfatta saken på det sättet att den som behandlar är den som handlar, styr och kontrollerar skeendet, medan motparten är en mottagare som inte själv är aktiv utan blott passivt kan (låta sig) behandlas?

Medan *lärande* alltså mycket väl kan ses som något aktivt, och vi i än högre grad kan se *studier* som ett aktivt handlande, gäller detta knappast heller för t ex *socialisation.* Man kan inte gärna säga att någon håller på att socialisera sig. Det verkar lika långsökt som att säga att en klient behandlar sig. Men varför skulle det inte vara fullständigt rimligt att en behandlingspersonals aktiva insatser skulle motsvaras av klienternas lika aktiva arbete med sin egen behandling? Kanske är det alltså en traditionell rollfördelning mellan parterna som är anledningen till att det faktiskt tycks saknas ord för de aktiva insatsernas *lika aktiva* komplement.

Självfallet finns det ingenting i sak som säger att behandlingsarbete måste ha en objektiverande och passiviserande inriktning, och det är inte svårt att hitta goda exempel på då så inte alls är fallet. I många behandlingsmodeller är det uppenbarligen alldeles självklart att behandling likaväl som undervisning kan sträva efter att också de i formell mening underordnade parterna ska kunna delta aktivt, självständigt och ansvarsfullt i arbetet. Men brister i det professionella språket kan ändå vara viktiga att uppmärksamma just eftersom de kan försvåra den nödvändiga kommunikationen, t ex mellan de olika personalgrupper som förväntas samverka.

Om språkbruket återspeglar historiskt bundna och kanske i vissa fall oreflekterade förhållanden uppkommer en problematik som kan bli särskilt påtaglig när vi resonerar om pedagogiken i det bredare institutionssammanhanget på ett § 12-hem. Att försöka föra över språkbruket från skolans värld till behandlingssidan kan möjligen vara en framkomlig väg i något fall. Men det kan knappast bli fråga om att försöka beteckna behandlingsarbetet som "undervisning", vilket skulle stöta på patrull från flera utgångspunkter. Däremot är det knappast särskilt problematiskt att säga, att "eleverna" ibland på ett medvetet sätt ska ägna sig åt "lärande" även i verksamheten på behandlingssidan. Det kan på ett tydligt vis framhävas att ungdomarna befinner sig i en samlad miljö som faktiskt syftar till olika sorters lärande i olika sammanhang. I vart fall kan det vara ett sätt att lyfta fram att man lägger särskild vikt vid de gemensamma pedagogiska uppgifterna i både skola och behandling.

Men de rent språkliga komplikationerna kan rimligen inte ges någon avgörande betydelse i försöken att vidareutveckla de gemensamma ambitionerna utifrån en pedagogisk infallsvinkel. I stället är det de reella möjligheterna till en samordning av olika uppfattningar om mål och medel som bör ställas i förgrunden. En viktig infallsvinkel blir därför följande frågeställning: Kan det vara så, att den grundläggande skiljelinjen för vår diskussion går mellan *olika former av pedagogik* snarare än mellan skola och behandling?

Det dubbla perspektivet

Vi har tidigare inom projektet försökt peka på viktiga skillnader mellan olika förhållningssätt och verksamhetsförmer i pedagogiskt arbete med hjälp av särskiljande begrepp som teori och praktik, system och livsvärld, socialisation och integration samt inte minst aktiverande och passiviserande arbetsformer. Vi har i dessa sammanhang laborerat med vad vi kallat "det dubbla perspektivet" i vår syn på pedagogiken (se Fritzén & Fritzell, 1997).

Sådan pedagogik som innebär att de studerande är aktiva och ansvarstagande i sina egna studier kan givetvis inte undantas från vårt aktuella synfält. Den traditionella förmedlingspedagogiken i en eller annan form behöver ingalunda uppfattas som ofrånkomlig ens i socialt svårarbetade miljöer. Tvärtom finns det mycket som talar för att det just är mer *aktivitetspedagogiska* utgångspunkter som behöver läggas till grund för en fruktbar integration mellan skola och behandling. Till trots mot vad som ytligt sett kunde förmodas finns det alltså goda skäl att uppmärksamma dessa möjligheter inom en miljö som de särskilda ungdomshemmen. Den moderna pedagogikens betoning av det aktiva elementet i all meningsfull inlärning och av betydelsen av självständighet och ansvarstagande i alla framgångsrika studier ställs här på sin spets.

Samtidigt ligger det i projektets utgångspunkter att det är *spänningsförhållandet* mellan olika former av pedagogik som blir intressant i ett utvecklingsperspektiv. Mot bakgrund av detta bör vi undersöka möjligheten, att man i undervisning respektive behandlingsarbete kan ansluta till mycket olika pedagogiska tillvägagångssätt och ideal. I både skola och behandling kan man mycket väl tänka sig att såväl aktiverande *som* förmedlande förhållningssätt, *både* en inriktning mot självständighet *och* mot objektivering, *både* samförstånd *och* kontroll, kan komma till uttryck, och att dessa spänningsladdade variationer måste avvägas mot varandra i enskilda situationer för att kunna sammanvägas till en helhet. Med en sådan utgångspunkt blir uppgiften att samordna skola och behandling en fråga om att hantera ett komplicerat spänningsfält mellan mycket olika former av pedagogiskt arbete på det bästa möjliga sättet i varje konkret sammanhang.

Medan socialt handlande, också i pedagogiska miljöer, alltid kan antas växla mellan samverkan och konflikt i de sociala relationerna, kan vi utgå ifrån att de här aktuella relationerna är mer eller mindre ständigt laddade med konflikter. Frågan är

alltså hur det är möjligt att åstadkomma någon rimlig grad av samordning och gemensamt handlande i en sådan miljö. Vi kan i det dubbla perspektivet enligt ovan skilja på två olika tankemodeller härvidlag; *det strategiska handlandet* som når samordning genom fixering vid konsekvenserna, och det *kommunikativa handlandet* som eftersträvar integration genom samförstånd utifrån parternas olika avsikter, förhoppningar och ambitioner.[6]

Det första fallet är avhängigt parternas faktiska intressen i ett givet sammanhang; om dessa intressen sammanfaller tillräckligt väl är samordningen möjlig. Bedömningar av dessa villkor görs i sociala system utifrån olika typer av styrningsmekanismer som t ex materiella resurser eller maktpositioner. Det andra fallet hänger samman med möjligheterna att trots olika intressen resonera sig fram till en acceptabel lösning. Grunden är här en överenskommelse, redan etablerad eller möjlig att fastställa i det konkreta mötet, om vad situationen kräver och vart den ska leda. Parterna möts kring ett tema utifrån sina respektive roller och avsikter, och i detta tema innefattas allt som uppfattas som relevant här och nu. Beroende på parternas olika handlingsplaner uppstår behov av kommunikativ samordning och därmed något slags samförstånd om den fortsatta interaktionen. I detta utbyte är parterna både aktiva utifrån sina intentioner och påverkade av de traditioner och kulturella omständigheter som de för med sig. Det är också dessa sociala och kulturella villkor som ger individen aktuella resurser att ingå i situationer av problemlösning och där ta vara på sina möjligheter.

Med denna utgångspunkt menar vi att "det dubbla perspektivet" bör genomsyra både skola och behandling. Det skulle innebära att vi också försöker se vad som förenar de båda verksamheterna i respektive perspektiv, d v s hur skola och behandling trots sina olikheter ändå delar vissa målsättningar och arbetssätt. Vi kan som underlag för det fortsatta resonemanget beakta följande enkla uppställning:

	Strategiskt	**Kommunikativt**	**Gemensamt**
Skola	Ämneskunnande	Meningsskapande	Lärande
Behandling	Social anpassning	Moralutveckling	Socialisation
Gemensamt	Strikta roller	Delade avsikter	Social integration

Att dra upp gränser på detta sätt kan visa på viktiga *skillnader* mellan syften, aktiviteter och konsekvenser. Men samtidigt riktas uppmärksamheten mot de *likheter* som ju faktiskt finns. Det dubbla perspektivet visar på det spänningsfält som föreligger mellan de olika sätten att uppfatta förhållandet mellan den enskilde individen och det sociala/samhälleliga sammanhanget, d v s principiellt som en fråga om för-

[6] Detta resonemang anknyter till den kommunikationsteori som utvecklats av fr a Jürgen Habermas (t ex 1987).

utbestämda roller eller delade avsikter i handlandet. Detta kommer till uttryck på två olika sätt i de båda miljöerna. På motsvarande sätt kan vi uppfatta ett spänningsförhållande mellan lärande och socialisation, grundat i en större eller mindre grad av betoning av det sociala sammanhangets betydelse. Skillnader finns, men också likheter.

När vi beaktar möjligheter att samordna skola och behandling är det givetvis framför allt likheterna som kommer i fokus. Därmed kan vi också komma att lägga vikt vid mer systematiska ansträngningar att uppfatta lärande *som* socialisation och socialisation *som* lärande. Det förstnämnda kan vi se som så, att lärandet av t ex skolämnen inte kan frikopplas från en fostran av eleverna. Det andra är mer intressant här genom att det kan medföra att vi betraktar *behandlingsarbetet* som inriktat mot *socialisation som lärande.* Det skulle alltså här innebära att vi fokuserar socialisationsaspekter inom ungdomshemmen med hjälp av pedagogikens centrala begrepp lärande.

En pedagogik för moralisk kompetensutveckling

Låt oss alltså se socialisation som en typ av kunskapsutveckling eller, för att understryka det sociala sammanhangets betydelse, *kompetensutveckling*. I det fortsatta resonemanget är avsikten vidare att vi ska närma oss frågorna om socialisation och social kompetens i termer av *moralutveckling.* Med den aktuella utgångspunkten innebär detta således att vi fokuserar lärande som utveckling av moralisk kompetens. Rent praktiskt är utgångspunkten här att detta är något som äger rum i både skola och behandling.

Att se socialisationen som en fråga om moralutveckling flyttar det primära intresset från läraren eller behandlingspersonalen till den lärande själv. Det är den enskilda människans moralutveckling vi talar om. Men samtidigt som vi fokuserar detta lärande hos individen, närmar vi oss ändå pedagogiken som en social relation. Moralutveckling ses äga rum som lärande inom ramen för speciella sociala relationer. Men här får vi återigen vara noga med språkbruket och det begrepp för lärande som kommer till användning. Fördjupat lärande handlar nämligen primärt vare sig om omgivningens *påverkan* eller individens naturliga *mognad*, utan just om en *nyskapande konstruktion* vad gäller den kognitiva kapaciteten att hantera särskilda typer av problem och möjligheter i sin omgivning. Det handlar då om lärande i termer av allt bättre förutsättningar att hantera och lösa de moraliska problem och dilemman som man ställs inför som människa i en social och kulturell värld. Med detta sätt att se på lärandet i moralutvecklingen läggs särskild vikt vid en självständig och allt mer fördjupad insikt i hur och varför de *tidigare försöken* att klara av liknande problem och ta vara pa motsvarande möjligheter måste uppfattas som i någon väsentlig mening undermåliga eller bristfälliga.

Vi tar således här en bred utgångspunkt där både lärande och socialisation, både kunskapsbildning och meningsskapande – och alltså både skola och behandling –

ses som en fråga om fördjupad förståelse av olika typer av kunskap och kompetens. Likaså ser vi moralutveckling i detta ljus, d v s även här handlar det om lärande och en bättre förståelse av centrala kunskapsområden. Men givetvis talar vi då om väsentligt olika sorters kunskap och kompetens.

För att belysa detta närmare kan vi ta hjälp av en teori om moralutveckling som just beaktar vissa av dessa aspekter, nämligen den som utvecklats av Lawrence Kohlberg (se t ex Kohlberg, 1981). Det handlar om ett perspektiv på människors moraliska utveckling som i vissa avseenden anknyter till den syn på kunskap och lärande som kommer till uttryck hos Jean Piaget.[7] Vi behöver inte här fördjupa oss i de vetenskapliga komplikationerna med teorier av denna karaktär, utan endast lyfta fram några aspekter av Kohlbergs teori som kan belysa våra aktuella frågor. En huvudpunkt gäller då det processuella i socialisationen med avseende på hur moralutvecklingen kan uppfattas som en fråga om ett sådant lärande av kognitiva strukturer som successivt överskrider de tidigare.

Kohlberg ser moralutvecklingen i tre nivåer om vardera två steg. Om vi förenklar detta kraftigt kan vi ge följande översiktliga bild:

Nivå 1. *För-konventionell* moral: Individen baserar sitt handlande på regelföljande och lydnad i avsikt att uppnå egna vinster och undvika bestraffningar. Överordnade auktoriteter måste åtlydas för att tillgodose egna intressen. Lagen uppfattas behöva föl as endast på grund av hotet om straff. Alla andra antas fungera likadant som man själv blott för att tillfredsställa sina egna behov.

Nivå 2. *Konventionell* moral: Handlandet baseras på givna roller och gemensamma förväntningar på anpassning till dessa. Regler uppfattas behöva följas av alla för att allt ska bli så bra som möjligt för alla. Plikt och lojalitet är centralt, liksom anpassning till de föreliggande normer som måste gälla för alla.

Nivå 3. *Efter-konventionell* moral: Handlandet baseras på allmänna rättigheter, grundläggande värden och universella principer, vilka antas vara gynnsamma för alla i samhället. Normer som varierar mellan grupper måste tillgodose andras rättmätiga krav. Sociala kontrakt ses som viktiga för den gemensamma sammanhållningen i ett samhälle. Att handla rätt uppfattas som en fråga om att ha insikt och hängivenhet vad gäller grundläggande värden och principer.

Moralutveckling som lärande innebär således en konstruktion av kognitiva "kartor och kompasser" som tillåter handlande på allt högre nivåer enligt detta schema.

Enkelt uttryckt kan vi se det hela som en fråga om en övergang från jag-fixerat nyttotänkande och oreflekterat regelföljande till ett mer medvetet och självständigt handlande. I barnets utveckling är det med denna utgångspunkt rimligt att, med fortsatta kraftiga förenklingar, se den glädjefulla anpassningen till familjens krav som

---

[7] Vi kan här lämna därhän dessa stadieteoriers mer kontroversiella aspekter vad avser det universella och linjära i synen på människans utveckling. Som framgår senare är det snarare sociokulturell variation i villkoren för moralutvecklingen, också vad gäller regression och konflikt mellan olika utvecklingstendenser, som behöver uppmärksammas i detta sammanhang.

en första stadieövergång, medan tonårens konfliktfyllda frigörelse representerar en senare.

Med denna utgångspunkt kan alltså ungdomarna på § 12-hemmen sägas befinna sig i en utomordentligt känslig utvecklingsfas. Men möjligen kan vi också se det som så, att medan tonåringen vanligen kämpar med en frigörelse från familjens snäva ramar i en övergång till en mer post-konventionell moral, kanske många på § 12-hemmen fortfarande befinner sig på en för-konventionell nivå och söker sig fram mot den konventionella. Det skulle alltså innebära att ett auktoritetsbundet beteende i syfte att uppnå kortsiktiga vinster ersätts av en mer pliktbunden lojalitet mot institutionens regler som uttryck för ett antagande om att anpassning alltid är för det gemensamma bästa. Eller är det kanske så att vissa av ungdomarna i en del avseenden snabbt tar till sig konventionella moraluppfattningar i någon speciell subkultur på ett sätt som gör att den efterkonventionella moralen riskerar att bli lika begränsad till mycket snäva värden och principer? Här finns knappast några enkla mallar att följa utan avvägningar måste göras i enskilda fall utifrån så välunderbyggda ställningstaganden som möjligt.

Inom ungdomshemmen tycks man ofta "lägga ribban" vid en övergång från en för-konventionell till en konventionell moral. Det kan handla om att man menar att rutinerna inledningsvis måste vara mycket strikta, men att ungdomarna så småoningom kan lära sig att följa friare regler om dessa är lika för alla och mycket tydliga. Det kan också vara så att man anser att livet på avdelningen kan motsvara familjelivet med anpassning till föreställningar om att vara "snäll" och sanktioner på basis av "tänk om alla gjorde så". Kanske är detta också ofta mycket realistiska uppfattningar om vad som är möjligt och rimligt att sträva mot. Men från pedagogisk utgångspunkt är det tänkbart att ribban kunde läggas högre.

Vi kan exemplifiera detta genom att se närmare på de former av "konsekvenspedagogik" som inte sällan framställs som önskvärda modeller inom ungdomshemmen. Självfallet måste all undervisning och fostran ha en fokusering på konsekvenser, men även sådana kan vara av olika principiella karaktär. När man talar om "konsekvenspedagogik" och liknande inom ungdomshemmen tycks man vanligen ha konsekvenser i vad vi här kallar ett systemperspektiv i åtanke. Modellen tycks genomgående innebära att "konsekvenserna" riktas från en part till en annan utifrån de *makt- och kontrollmekanismer* som finns i det sociala systemet i fråga. Parten med makt utsätter den andra parten för de konsekvenser som förväntas leda till framgång från makthavarens perspektiv. Det kan handla om bestraffningar eller utverkade förmåner, men grundtanken är att inlärningen ska ske som följd av någon slags tvingande nödvändighet eller lockande möjlighet i omgivningen. Inlärning ses som konsekvens av yttre styrning och kontroll, och undervisning handlar då om att på effektivast möjliga vis hantera dessa mekanismer av systematiskt utdelade eller indragna straff och belöningar. Det är den gamla förmedlingspedagogikens modeller av undervisning som aktiv påverkan och inlärning som passiv reaktion som på

ett eller annat vis ligger till grund för dessa varianter av konsekvenspedagogik. Det är också ganska lätt att se, att detta nära anknyter till de tidiga stegen i Kohlbergs moralutvecklingsteori.

De konsekvenser vi syftar på inom den kommunikativa pedagogiken är något annat nämligen detta att vi alla, som onekligen mer eller mindre mogna och ansvarsfulla människor, har att ta följderna av våra handlingar och yttranden i form av hur det senare umgänget ska utveckla sig. I den mån var och en har rätt att ställa anspråk på vad som ska gälla i den kommunikativa samvaron med andra, har var och en också skyldighet att ta ansvar för de fortsatta relationerna. Den som har en reell möjlighet att själv ta ställning är också bunden till ett ansvar för detta. I denna syn på moralutvecklingen som en fråga om lärande läggs således en särskild vikt vid den egna insikten i hur och varför de tidigare förhållningssätten inte längre räcker till i umgänget med andra. Vi är alltså här åter inne på möjligheten av ett mer symmetriskt förhållande mellan parterna även inom ett § 12-hem. Självfallet måste kraven återspegla de reella möjligheterna, men vi kan ändå säga att vi med detta reser frågan om en "högre ribba" i fråga om förutsättningarna för tonåringarnas moralutveckling inom ungdomshemmen. Men hur realistiskt är då detta?

Moralutveckling i det dubbla perspektivet

Kanske kan man se det som en fråga om att bryta onda cirklar. Självklart kan man inte omedelbart förvänta sig ett gott utfall om man från en stund till nästa skulle övergå från en strikt kontrollmodell till en kommunikativ ansvarsmodell. En övergång från den ena modellen till den andra måste med all sannolikhet ses som en relativt lång och krävande process för båda parter. För personalens del blir den kanske svåraste uppgiften att på ett rimligt sätt balansera mellan kommunikativt och strategiskt handlande, mellan ambitionen att låta eleverna utveckla sina egna referensramar och nödvändigheten av en anpassning till yttre krav, mellan det som känns meningsfullt i nuet och förberedelsen för framtiden o s v. I denna balansgång gäller det att hela tiden försöka bedöma olika villkor på ett sätt som leder till den önskvärda pedagogiska helheten.

På motsvarande vis kan vi anta att den enskilde individen inte lättvindigt kan hoppa framåt från en starkt för-konventionell moral mot en självständig och ansvarsfull efter-konventionell. Säkert är detta för alla en lång och i många avseenden mödosam process. Men när vi betraktar moralutvecklingen som ett lärande på det sätt som här är aktuellt blir det samtidigt viktigt att betona, att individens utveckling ibland kan ta stora steg framåt, att den inte behöver vara enhetlig utan kan variera mellan olika områden, och att den äger rum i relation till andra människor med de avgörande villkor och möjligheter som då faktiskt föreligger och kan uppkomma.

För att underbygga moralutvecklingen med hjälp av den kommunikativa pedagogik som fokuseras här behövs en tilltro till ungdomarnas kraft och vilja att lära sig att leva på ett nytt sätt. Det handlar om att nå en samverkan i vardagslivet på basis

av överenskommelser och en successivt fördjupad samsyn om vilka faktiska förhållanden som råder, om vilka normativa villkor som bör gälla och en ömsesidig tilltro till varandras uppriktighet och förmåga till ärlighet. Likaså att inse nödvändigheten av att skilja på vardagslivets naturliga självklarheter och undervisningens och behandlingsarbetets kommunikativa innehåll. Att därmed lära sig skilja mellan sak och person, mellan fakta och norm, mellan norm och önskemål, så långt som detta är möjligt och fruktbart i den aktuella miljön.

Kommunikation med inriktning mot moralutveckling förutsätter kompetens att anta olika hållningar till det varierande innehållet i samtalet, att förstå att man inte kan prata på samma sätt om fysikens lagar som om samhällets, inte på samma sätt om samhällets krav som om de egna begären. Och om dessa insikter ska kunna delas som en gemensam kunskap, behöver deltagarna också kunna se sig själva med den andres ögon, och därför också kunna se på de sociala relationerna både som *deltagare* och som *åskådare*. Vi har här att göra med ytterligare en aspekt av det dubbla perspektivet som är viktig att uppmärksamma i ett resonemang om moralutvecklingens sociokulturella villkor.

I ett kommunikativt sammanhang framstår tydligt vikten av att synkronisera *språk och handlande*. I detta ligger en insikt om relationen mellan *förståelsen* av ord och uttryck i sina rätta kontexter å ena sidan och *samordningen* av handlandet på basis av samförstånd å den andra sidan. För att kommunikativt handlande ska kunna uppstå krävs alltså *både* semantisk begriplighet, d v s förståelse av vad den andre menar med ett yttrande, och en samordning av ömsesidiga förväntningar på det handlande som knyts till dessa yttranden. I detta ligger således att kunna ta den andres perspektiv, att se hur den andre uppfattar det egna handlandet och att anpassa det fortsatta utbytet efter detta. Det kan finnas anledning att poängtera att detta förutsätts ske i *båda riktningarna* mellan parterna i en pedagogisk relation.

Häri ligger också det avgörande värdet av den objektiverande åskådarpositionen, genom vilken ett perspektiv också etableras på den *egna personen* som del i ett socialt sammanhang. Här finns möjlighet att avgöra värdet av normer samt av att följa eller bryta dem, och därmed en grund för ett lärande av vilka normer som är adekvata i den egna sociala världen, och vad det är som håller denna – egna – sociala värld samman. På motsvarande sätt givetvis också vilka brister denna egna livsvärld kan tänkas ha i sådana avgörande avseenden. Likaså kan en förmåga att inta en åskådarposition medverka till en tydligare och mer realistisk bild av motparten, och i detta fall inte minst elevens syn på personalens roller och bevekelsegrunder för sitt handlande inom ramen för ungdomshemmet som sådant.

Successivt kan det bli möjligt för ungdomarna att utvidga det språkliga samförståndet till en samordning av handlandet. Genom perspektivbyten i samtalet utvecklas en förmåga att se *den andres* avsikter och förväntningar, och därigenom en grund för det interaktiva samförståndet. Insikt om de olika rollernas förutsättningar kan uppkomma, och det blir möjligt att bedöma den andres villkor på mer sakliga

grunder. Genom att på så sätt också objektivera den andre, i meningen att man observerar samtalet och interaktionen "utifrån", kan klarheten öka också om de egna villkoren och möjligheterna i det sociala systemet med dess givna premisser.[8]

Det är ingalunda självklart, således, att en objektiverande attityd i "tredje person" i sig är något negativt eller destruktivt för ungdomar i en viss utvecklingsprocess. I själva verket skulle man kunna säga, att förmågan att betrakta den andre som objekt och därmed sig *själv* på motsvarande vis, underbygger kompetensen att senare eller i annat sammanhang överskrida och överge denna objektivering. Att på motsvarande vis kunna iaktta de formaliserade rollerna inom t ex det särskilda ungdomshemmet kan alltså i mycket viktiga avseenden visa på *beroendet* mellan parterna inom ramen för detta sociala system. Det är just denna sammansatta helhet av närhet kontra distans, egna önskemål kontra samhällets krav, invanda beteenden i den egna gruppen kontra medvetet ansvarstagande, som det dubbla perspektivet hänvisar till.

I teoretiskt hänseende fokuserar vi två steg, nämligen att kunna ta den andres perspektiv i konkret handlande och att kunna växla mellan ett deltagar- och ett åskådarperspektiv. Från denna utgångspunkt kan det bli möjligt att bedöma värdet av kombinerade pedagogiska och behandlingsinriktade projekt inom ramen för det dubbla perspektivet. Vi kan se innebörden av samordning mellan det kognitiva och det sociala, mellan tanke och handling. Vi kan inte minst därmed uppfatta en principiell grund till varför praktiska projekt med pedagogiska ambitioner, exempelvis då elever och personal tillsammans och under längre tid arbetar med att bygga en stuga eller att renovera en båt, kan ge utomordentligt goda möjligheter att underbygga den kommunikativa pedagogiken. Vuxna och ungdomar kan i sådana projekt få möjlighet att koppla samman språk och handlande så att centrala kommunikativa kompetenser kan underbyggas och förstärkas.

Avslutningsvis

Prioriteringar utifrån det dubbla perspektivet är sällan en fråga om först det ena och därefter det andra. Snarare handlar det om ett växelspel. Det handlar då t ex inte om att först ha fasta regler för att *därefter* mjuka upp dessa, utan att *från början och genom hela arbetet* ha en medveten och samordnad hållning till spänningsförhållandet mellan olika villkor och möjligheter. Detta kan i vissa fall leda till övergang till mjukare kontroll, med det kan lika gärna innebära att vissa ramar är mycket strikta medan andra samtidigt är betydligt mer avspända. Det kan också innebära att en mjuk inledning följs av en allt striktare modell allt eftersom ungdomarnas intresse för uppgiften växer och att de därmed upptäcker värdet av disciplinerande spelregler. Det dubbla perspektivet leder oss till slutsatsen att ungdomar i sin moral-

[8] Detta resonemang ansluter i viktiga avseenden till socialpsykologiska perspektiv inom den s k "symboliska interaktionismen". Se fr a Mead (1934).

utveckling hela tiden måste vara aktiva subjekt som handlar självständigt men också kunna se på sig själva och bedöma sitt ansvar utifrån en distanserad åskådarposition.

Den modell som skisserats här leder inte till några färdiga tekniker eller enkla lathundar med tips om hur man praktiskt ska förhålla sig till alla de problem och möjligheter som inbegrips i pedagogiskt arbete. Det dubbla perspektivet med dess många infallsvinklar och öppna sammanhang måste hanteras utifrån de konkreta villkoren i den enskilda situationen. Genom att båda sidorna alltid måste beaktas blir en gradvis förskjutning dem emellan en fråga om i första hand personalens fördjupade omdöme när det gäller att göra avvägningar i den faktiska miljön. Det kan alltså inte handla om en plötslig övergång från en modell till en annan, utan om ett successivt förändrat arbetssätt hos personalen grundat i ett kollegialt ställningstagande till för- och nackdelar i olika enskildheter. Dessa förutsättningar, konkret och principiellt, behöver därmed hela tiden diskuteras och analyseras av dem som berörs.

Otvivelaktigt innebär det synsätt som här förs fram att höga krav ställs på verksamheten inom de särskilda ungdomshemmen. Man kan ha olika uppfattningar om hur realistiskt detta är med tanke på förutsättningarna att bedriva vård eller förvaring, påverkan eller lärande, anpassning eller utveckling. Säkert är det också så, att den kommunikativa pedagogikens villkor inte kan underordnas alla förekommande organisatoriska och ideologiska ramar. De senare kan formuleras och prioriteras på sätt som ibland helt enkelt gör den kommunikativa pedagogiken omöjlig eller ointressant. Men förhoppningen är givetvis att den syn på pedagogisk verksamhet som skisserats här i vart fall i några avseenden ska kunna svara mot de stora ambitioner i fråga om utvecklingsarbete som vi har kunnat ta del av inom ungdomshemmen.

Avslutande reflektion

Per Gerrevall

Inledning

Vi har i forskningsprojektet *Pedagogikens villkor och möjligheter inom de särskilda ungdomshemmen* intresserat oss för de pedagogiska insatserna som görs inom ungdomsvården – den pedagogiska utredningen och skolverksamheten i anslutning till behandlingsavdelningarna. Vi har i huvudsak koncentrerat oss på grundskoleverksamheten, d v s skolan för ungdomar upp till 16 år.

Vi har både sökt ge en bild av hur pedagogikens villkor ter sig inom de särskilda ungdomshemmen och sökt förmedla exempel på de möjligheter som vi menar pedagogiken inrymmer. I arvet från ungdomsvårdsskolornas tid finns en uppdelning mellan behandlingsarbetet och skolverksamheten. Vi har hävdat betydelsen av skolverksamheten såsom en viktig del i "behandlingen" av den unge och för dennes möjligheter att på ett fruktbart sätt integreras i samhällslivet.

Vi har en kommunikativ inriktning i projektet. Å ena sidan har den pedagogiska teori som genomsyrat våra insatser kunnat härledas till den tyske socialfilosofen Jürgen Habermas kommunikativa handlingsteori. Vi menar att den pedagogiska verksamheten kan analyseras utifrån ett dubbelt perspektiv. Dels finns ett samhälleligt uppdrag vilket för pedagogisk personal inom ungdomsvården är ytterst komplext – man har både skolans och socialtjänstens uppdrag att hantera. Dels ska verksamheten ur den unges perspektiv upplevas meningsfull och angelägen. Innehållet måste angå den unge. Att det finns en koppling till vad som kan kallas den unges livsvärld framstår sålunda som nödvändigt.

Å andra sidan har vi särskilt intresserat oss för de ungas möjligheter att genom språket delta i kommunikativa handlingar. Det har i debatten förekommit många övertoner angående förhållandet mellan dyslexi och kriminalitet. Ibland har man gått så långt att man sett dyslexi som en orsak till kriminalitet. Vi har försökt tränga lite djupare i problematiken och särskilt granskat ungdomarnas förmåga att läsa och skriva. Vi har således sökt utmana skolverksamhetens ramar för att göra utbildningen och utvecklingen av den kommunikativa förmågan till en på många sätt meningsfull verksamhet.

I rapporten har vi sammanfattat de bilder av den pedagogiska verksamhetens villkor som vi utvecklat inom projektet samtidigt som vi redovisat erfarenheterna av de pedagogiska utvecklingsprojekt som vi prövat. Bilderna kan ses som fristående i en mening, men vissa förhållanden går igen och förtjänar att lyftas fram. Jag vill därför avslutningsvis diskutera erfarenheterna från projektet utifrån några av de teman som behandlas i den specialpedagogiska debatten.

En segregerad verksamhet med ett integrerande syfte

Skolverksamheten vid de särskilda ungdomshemmen skulle kunna beskrivas som specialpedagogikens yttersta form. Det är vanligtvis ungdomar som under lång tid haft en problematisk relation till bl a skolan och som där blivit föremål för specialundervisning av allehanda slag. Eftersom tvångsvården utgör den yttersta åtgärden från samhällets sida för ungdomar med en svår social problematik kan också skolverksamheten betecknas såsom den yttersta specialundervisningen som en ung individ kan få. Vi vill emellertid hävda att det egentligen inte är någon speciell pedagogik det handlar om, utan det speciella handlar om att ta hänsyn till de speciella förutsättningar som råder för dessa ungdomar.

Den svenska specialundervisningen kan i huvudsak härledas till en tradition av vad Haug (1998) kallar *segregerande integrering*.[9] Det innebär att man utifrån en diagnos av elevens behov, vilken utförs av sakkunniga inom området, söker hitta den optimala miljön där man kan arbeta med ett innehåll som är särskilt anpassat efter elevens specifika behov. Ofta medför detta organisatoriska lösningar på problemet. Eleven ges enskild undervisning utanför klassens ramar. Det kan handla om mindre grupper som tillskapas mer eller mindre beständigt eller i mer extrema fall om att eleven avskiljs helt från klassen och flyttas till en annan institution – exempelvis ett skoldaghem. Målet med verksamheten är att eleven genom speciella insatser ska kunna komma tillbaka till klassens gemenskap och kunna delta i samhällslivet i övrigt.

Det innebär också att begreppet behov tolkas individorienterat. Svårigheterna utgörs av någon sorts brist hos den enskilde eleven som måste behandlas. Behandlingen utgörs av kompensatoriska insatser som tar sin utgångspunkt i de svaga sidorna hos eleven – det är dessa som ska förstärkas.

I sin granskning av den svenska specialundervisningen har Haug givit olika exempel på hur den segregerande integreringen kommer till uttryck. Den återfinns i bl a styrdokument, utbildningsretorik, utbildningssystemets organisatoriska strukturer, språkbruk, forskning och debatt samt förstås också i den pedagogiska praktiken. Mot denna segregering står de övergripande målen i läroplanerna som vilar på samhällets demokratiska värdegrund.

Dessa mål talar ett språk som i högre grad överensstämmer med den andra traditionen inom specialundervisning, vilken Haug benämner *inkluderande integrering*. Med detta avses att undervisningen med tanke på såväl den enskilde elevens som samhällets bästa bör ta sin utgångspunkt i det faktum att individerna är olika, och

---

[9] Integrationsbegreppet är ett komplicerat begrepp. Förhållandet mellan integrering och integration diskuteras av Emanuelsson (1996). Integrering utgör den process som ska leda fram till ett tillstånd av integration. Helst skulle man enligt Emanuelsson tala om "desegregerande åtgärder", vilka tar integrationstillståndet som utgångspunkt istället för utanförskapet, vilket ligger till grund för integreringsprocessen. Begreppet "inclusion" används internationellt allt mer för att beskriva skolåtgärder som befrämjar integrering, och begreppet har i Sverige översatts med inkludering eller inkluderande åtgärder.

att det är denna olikhet som vi ska lära oss att hantera inom ramen för det kollektiva. Av detta följer att undervisningen ska ske inom ramen för den klass där eleven är inskriven. Kompensatoriska åtgärder får här ett annat syfte, d v s avsikten är att eleverna med stöd av åtgärderna ska kunna delta i gemenskapen. Filosofin bakom den inkluderande integreringen bygger på "en uppfattning om social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden" (Haug a.a. sid 21) och tar sålunda sin utgångspunkt i den demokratiska konception, som Englund (ex 1995) karakteriserat.

Tvångsvården är i sin helhet ett exempel på en verksamhet som har som syfte att genom segregerande åtgärder åstadkomma integration. I en problematisk situation förflyttas den unge till ett ungdomshem för att under en begränsad tid erhålla vård och behandling. Det är den unge som flyttas och inte den miljö som den unge ingår i, även om LVU har en relationell innebörd. Avsikten är dock att den unge så fort som möjligt ska kunna återföras till sin hemmiljö med en förbättrad förmåga att fungera i samhället.

I vad mån segregationen kan leda till en reell integration är förstås svårt att säga, eftersom det inte gjorts någon kvalitativ uppföljning av insatserna. Det finns emellertid anledning att diskutera några förhållanden som rör skolverksamheten, och som kan vara väsentliga att uppmärksamma med tanke på förutsättningarna att åstadkomma den åsyftade samhälleliga integrationen.

Elever med svårigheter eller i svårigheter

Med begreppet ungdomsvård följer en historia. Vi har tidigare (Gerrevall & Jenner, 1997) konstaterat, att arvet från ungdomsvårdsskolornas tid är starkt och att diskursen präglas av medicinska och psykologiska/psykiatriska ideologier både vad gäller synen på elever och deras problematik och vad gäller behandlingen av dem. Eleven ses som bärare av problemet eller rent av som problemet. Det är elevens patologi eller problem som ska behandlas. Genom att eleven förflyttas från sin vardagsmiljö, blir det också eleven som är bärare av problemet. Detta innebär att såväl ungdomsvårdens tradition som dess organisatoriska form individbaserar problematiken. Det är elever *med* svårigheter som kommer till ungdomsvården.

Den motsatta ståndpunkten, d v s att eleven befinner sig *i* svårigheter, har stöd i de utredningar som görs inom ungdomsvården eller i den granskning som gjorts av SiS av de ungdomar som under 1997 varit föremål för vård. ADAD-rapporten (SiS, 2000a) redovisar följaktligen att de flesta ungdomar kommer från en problematisk hem- och skolmiljö. I alla våra samtal med personal inom ungdomsvården finns också medvetenheten om det komplexa i problematiken. När man, vilket man gör på flera institutioner vi studerat, exempelvis arbetar med elevens familj under vårdperioden är detta förenligt med det senare synsättet.

Vilken syn man anlägger på problematiken är också avhängigt av vilken syn på pedagogiken man har. Fritzell har i sitt kapitel om skola och *behandling som peda-*

gogisk kommunikation diskuterat motsvarande problematik ur ett socialfilosofiskt perspektiv. Vad som ur det perspektivet framstår som väsentligt är det som äger rum *mellan* människor i deras försök att vidareföra eller förändra personliga, sociala och kulturella förhållanden. Pedagogiken baseras alltså, med denna utgångspunkt, alltid på någon slags *social relation* där människor delar kunnande och olika uppfattningar om vad som är meningsfullt. Sedd ur detta perspektiv kan en problematik inte hanteras pedagogiskt såsom en egenskap som finns inom individen. Fritzell har härigenom också sammanfattat den grundsyn på pedagogiken som föreliggande projekt vilar på.

Nu är det inte bara inom ungdomsvårdens historia som problematiken tenderat att förläggas hos individen. De elever som kommer till ungdomshemmen är genom sin skolhistoria också bärare av en tradition, där de själva betraktats som problem och där de på dessa grunder separerats från den övriga gruppens gemenskap. Begreppet elever *med* särskilda behov har använts som beteckning för den grupp elever som kräver särskilda resurser och speciella åtgärder för att kunna fungera inom ramen för "en skola för alla". Eleverna inom ungdomsvården är i allmänhet elever som under lång tid betraktas ha särskilda behov.

På olika sätt har man i den kommunala skolan vidtagit åtgärder – ofta har det handlat om organisatoriska lösningar såsom placering enskilt eller i en särskilt grupp utanför klassens gemenskap – för att hjälpa eleven att i framtiden fungera bättre i gemenskapen. Åtgärderna kan sålunda karakteriseras som segregerande till sin natur. Inte sällan har motiven för handlingarna i lika hög grad varit att underlätta lärarens situation såsom pedagogiskt ansvarig för en heterogen undervisningsgrupp som att stödja den enskilde eleven. För att öka homogeniteten i undervisningsgruppen avskiljs de elever som av kunskapsmässiga eller sociala skäl bedöms försvåra arbetet med den större gruppen (Persson, 1998).

I Skolverkets rapport över nationella kvalitetsgranskningar 1998 (Skolverket, 1999) har undervisningen av elever i behov av särskilt stöd uppmärksammats. Det finns anledning att notera titeln på avsnittet – här talar man sålunda om "elever *i* behov av särskilt stöd". Men detta synsätt, d v s att problematiken är någonting som rör situationen som eleven befinner sig i, står snarare för granskarna än de granskade. I rapporten sägs:

> Skolorna och framför allt lärarna har i liten utsträckning sett brister i den egna verksamheten som orsaker till elevers svårigheter i skolan. Ett överväldigande intryck är att de ser eleverna som "bärare av problemen". Vid många skolor hade personalen över huvud taget inte reflekterat över att skolan skulle kunna vara orsak till några svårigheter hos eleverna. Inlärningssvårigheter, social problematik och koncentrationssvårigheter nämndes oftast som orsaker till att elever var i behov av särskilt stöd (a.a. sid 64).

Emanuelsson (1996) menar följaktligen, att det som kallas elevers skolsvårigheter egentligen borde kallas skolans elevsvårigheter. Løvli (1999) har på motsvarande sätt gjort en distinktion mellan vad han kallar "punktuella och tidsbestämda"

respektive "relationella och varaktiga" egenskaper eller fenomen. Exempel på relationella egenskaper är medkänsla, förtrolighet, förtroende och omsorg. Medkänsla förutsätter en annan person att känna med och kan därmed inte ses som en inre egenskap som någon bär med sig. Den skiljelinje som ofta görs mellan inre och yttre egenskaper blir härigenom svår att upprätthålla.

Överförd till Lovlis begrepp, innebär en punktuell syn på elevers behov att dessa ses som fasta individuella egenskaper och tidsbestämda så tillvida att när behoven väl är tillfredsställda, upphör de att existera. Ett relationellt perspektiv innebär att behoven ska förstås i relation till en specifik situation. Elevers behov blir därmed föränderliga beroende på hur situationen gestaltar sig. Behoven knyts därmed till situationen och inte till individen.

Ur skolans synvinkel innebär förhållandet, att eleven eller elevens egenskaper ses som problemet eller med andra ord att behoven definieras punktuellt också en förenkling av hanteringen av problematiken, även om denna i sig ändå kan upplevas svår. Det är förstås enklare att administrativt förflytta en enskild elev än att på allvar ifrågasätta utformningen av och innehållet i den samlade verksamheten.

Konsekvenserna av en förskjutning av synen på problematiken blir för de särskilda ungdomshemmen svårartade i många avseenden. Ungdomsvården föregås i allmänhet av ett tvångsingripande, där det är eleven som förflyttas. Hela vårdideologin utgår från föreställningen att det är individens patologi som ska behandlas. Vården bedrivs följaktligen i allmänhet på en plats som är geografiskt avskild från elevens vardagsmiljö. Ungdomsvården har vidare svårt att på allvar ingripa i en problematisk vardagssituation. Den har svårt att förändra en skola som har svårigheter att erbjuda en meningsfull verksamhet, den har svårt att förändra de kamratgäng som eleven ingår i, den har svårt att förändra de sociala villkor som eleverna befinner sig i, den har svårt att förändra den destruktiva hemmiljö som eleverna lever i etc. Det är sålunda på den kommunala nivån som förutsättningarna för att hantera den komplexa problematiken borde vara störst. Så i många avseenden är det svårartade uppdrag som ungdomsvården har att hantera om vi förskjuter synsättet och ser mer komplext på problematiken.

Vi har inom projektet fokuserat skolan och då kunnat konstatera att relationen till elevernas hemskola och kommun i många avseenden är problematisk. Antingen genom att kontakterna mellan de båda institutionerna är bristfälliga eller genom att ungdomsvårdens skolverksamhet tenderar att förhålla sig underdånigt till den kommunala skolan. Uppdraget formuleras dessutom av kommunernas socialförvaltning och är för många, när det gäller skolan, orealistiskt att uppfylla. Att förespegla en elev med flera års bristfälliga skolgång bakom sig att det ska vara möjligt att på något enstaka år uppnå en grundskolekompetens är att ytterligare underminera vägen till integration. Eleven ska inom detta år både hämta in det som är förlorat och det innehåll som ingår i det aktuella studieårets kurser. Det är dessutom den kommunala skolan som definierar innebörden i grundskolekompetensen – visserli-

gen utifrån de nationella styrdokumenten – men tolkningsföreträdet tenderar att ligga hos kommunen.

Många lärare har beklagat sig över det omöjliga i att både bidra till kunskapsutveckling och ge eleven betyg på sina prestationer. Stora framsteg hos eleverna har inget direkt värde när betyget ska sättas utifrån betygskriterier för årskurs 9. Valideringen av betygen görs därefter av den kommunala skolan. Med den kommmunala skolans normer och måttstockar tagna för givna finns risken att motsvarande skola inom ungdomsvården betraktas som en "skyddad verkstad" eller en sorts B-skola, där man ger vad som tidigare brukade benämnas "asteriskbetyg", d v s betyg som egentligen hade ett helt annat värde än det synbara.

Det finns goda skäl att ställa sig kritisk till hur man inom den kommunala skolan tolkat de nationella styrdokumenten och till hur man förhållit sig till de möjligheter till lokal anpassning som finns. Vi har exempelvis pekat på de möjligheter som finns i Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygskriterier för grundskolans ämnen (2 §, 1995-12-19, (senaste ändring 1998:5):

> För att erhålla betyget Väl godkänd i vissa ämnen skall eleven ha uppfyllt samtliga kriterier för detta betyg. Om särskilda skäl föreligger med hänsyn till personliga förhållanden hos enskild elev kan dock bortses från enstaka kriterier. Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.

I en aktuell kvalitetsgranskning, som Skolverket (2000) gjort av betygssättningen inom grundskolan, framkommer också att betygsfrågan förefaller ha hanterats alltför lättvindigt i många kommuner. Innebörden av det nya betygssystemet har inte trängt in i skolan och man diskuterar i alltför liten grad grunderna för betygssättningen.

Genom att många lärare inom ungdomsvården varit obehöriga har obalansen befästs i förhållande till den kommunala ungdomsskolan. Skolan inom ungdomsvården har hamnat i ett än större underläge. Med synsättet som motsvarar uttrycket "elever i problem" eller med Emanuelssons ord "skolans elevsvårigheter" följer också en kritisk hållning'till den skola som eleven tidigare befunnit sig i. Det kan finnas starka skäl att ifrågasätta såväl innehåll som form och struktur. Om en lärare på ett ungdomshem ska kunna stå på sig i en diskussion och argumentation med professionella lärare i den kommunala skolan krävs naturligtvis hög kompetens.

En förskjutning av synen på problematiken innebär en förändring både i synen på eleven och på innehållet i verksamheten. I en utredning blir syftet att eleven ska komma till klarhet i vad som förhindrar en gynnsam utveckling. Eleven och läraren ska tillsammans försöka förstå elevens problematiska situation.

Om det är så att undervisningens innehåll inte angått eleven, blir det andra frågor som behöver diskuteras än t ex att eleven inte behärskar de grundläggande matematiska begreppen. Det senare synsättet leder till en individualiserad färdighetsträning, vilket Skolverkets rapport visar, medan det förra leder till sökandet efter det ange-

lägna innehållet – vilket sedan kan utgöra utgångspunkt för träning av matematiska begrepp.

Det kan därför finnas skäl för att institutionerna tillsammans skulle genomföra ett gemensamt läroplansprojekt, där man både utvecklar goda exempel på ett konstruktivt läroplansarbete och utvecklar grunden för en kritisk analys av elevernas skolsituation i vardagen. De goda exemplen från ungdomsvården kan behövas inom den kommunala skolan. Då kanske specialundervisningen får en annan form och ett annat innehåll än det som redovisas i Skolverkets granskning.

Test och utredningar ännu en gång

Vi har tidigare sett att som en följd av den individbaserade och diagnosorienterade diskursen upptar testning en stor del av verksamheten inom akut- och utredningsavdelningarna. Vi har konstaterat att det inom utredningsverksamheten används ett mycket stort antal test, men vi ska här begränsa oss till att diskutera de pedagogiska testens funktion. De pedagogiska test som används är ofta inriktade på att identifiera kunskapsnivåer eller om man så vill kunskapsluckor. Var i den matematiska utvecklingen – så som denna är gestaltad i läroböckerna i matematik – har den unge tappat fotfästet? Det matematiska tänkandet eller förmågan att lösa problem med matematisk anknytning fokuseras vanligtvis inte. Tilltron till de pedagogiska testresultaten förefaller också vara begränsad eftersom man efter en utredning inte sällan gör nya test vid en eventuell ny placering. Vi har förhållit oss kritiska till att många test tenderar att objektivera ungdomarna och göras över huvudet på dem. Innehållet i testen angår dem inte, resultaten av testen diskuteras inte med ungdomarna utan förs vidare till andra att hantera.

Inte heller detta är något som är unikt för ungdomshemmen. Som en följd av den diagnosorienterade diskursen konstaterar Skolverket (1999) att testning fått en utomordentligt stor spridning.

> Det stora problemet är, som vi bedömer det, att testerna används relativt okritiskt och att skolorna inte ställer frågan om rätt saker testas och hur resultaten ska användas. De test man använder förefaller huvudsakligen vara av normerande karaktär, till exempel ordkedjetest, stavningskontroller etc. De normerande proven utgår från att resultatet går att mäta, kvantifiera och bedöma utifrån kriterier och värden som är fastställda av testkonstruktören. Utmärkande för denna typ av tester är att de mäter barnets behärskande av avkodning och ordförståelse, språkets struktur och grammatik men mer sällan barnets kommunikativa eller tankemässiga förmåga (a.a. sid 73).

Det råder en betydande oenighet beträffande synen på diagnostisering, både vad gäller diagnosernas innehåll och hur dessa fastställs.

Gillberg (1999) hävdar att det finns en nordisk enighet om innebörden i begreppen DAMP (Deficits in Attention, Motor Control and Perception) / ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) liksom om synsätt på diagnostik och behandling. I det dokument som publicerats från den nordiska grupp som står

bakom överenskommelsen framgår att åtminstone 5 procent av alla barn vid skolstarten uppvisar den dysfunktion som betecknas som DAMP. Därutöver finns en grupp barn med ADHD och ytterligare grupper med andra s k bokstavsdiagnoser. I dokumentet framgår dock inte vad man egentligen är enig om beträffande hur diagnostiseringen görs mer än att det är symtombeskrivande diagnoser. Orsakerna sägs ligga i ärftlighet, tidiga avvikelser i hjärnans anläggning eller i enstaka fall i kromosomavvikelser. En nära koppling sägs finnas mellan brist på korrekt diagnos och framtida psykisk sjukdom, kriminalitet och missbruk.

Den nordiska enighet som Gillberg (a.a.) talar om gäller möjligen för konsensusgruppen internt, vilken inrymmer företrädare för de nordiska länderna och i huvudsak medicinskt relaterade forskare, men knappast när andra vetenskapsområden inkluderas. Peder Haug (1998) menar att grunderna för de medicinskt och biologiskt orienterade diagnoserna är oklara samtidigt som han menar att det finns en risk att diagnostiseringen i sig skapar nya och andra svårigheter för barnen. Med den ökande professionaliseringen inom området följer bl a sökandet efter nya kategorier av svårigheter som barn kan ha. Antalet möjliga diagnoser ökar och med detta följer också en ökning av behovet av specialpedagogiska insatser. Kärfve (2000) ger uttryck för liknande tankar:

I skolan samsas barn, lärare och övrig personal i en atmosfär som blir alltmer osäker och labil. Medan lärare tillåts bli utbrända och gå in i väggen utan att misstänkas ha någon genetisk effekt, riskerar barn med likartade stressreaktioner att utsättas för en diagnos utan täckning. Att starta en klappjakt på de avvikande, i tron att de utgör roten till det onda, är inte bara felaktigt i största allmänhet. Det är djupt oetiskt (a.a. sid 47).

En konsekvens av den individbaserade och diagnosorienterade diskursen är också, menar Haug (1998), att svårigheterna definieras som en individuell patologi och av detta följer en teknisk och instrumentell syn på mänskligt handlande. Det mänskliga handlandet är egentligen mycket komplext till sin karaktär och de biologiska förutsättningarna utgör endast en av flera väsentliga faktorer. Av den reduktionistiska hållningen till problemets natur följer också en pedagogisk reduktionism – insatserna tar inte hänsyn till komplexiteten i problematiken.

Rydelius (1999) hänvisar till ett annat konsensusdokument utformat av en s k NIH-panel (National Institutes of Health) i USA. I detta dokument diskuteras bl a svårigheterna med avgränsningar beträffande diagnostisering av ADHD och risken för överdiagnos beroende på vilka kriterier som används. Man konstaterar vidare att familjer ofta blir indragna i dispyter mellan dem som tror p å en specifik behandling och dem som tror att det istället ligger en fara i densamma. Rydelius betonar att barnen med s k bokstavsdiagnos bör vara en liten grupp om sakliga kriterier används. En handikappförklaring av barn ...

> ... som genom sina beteendeproblem visar adekvata reaktioner på brister i hemmiljön leder då till att barnet inte får tillräcklig hjälp med att lösa en omöjlig livssituation (a.a. sid 3338).

Rydelius pekar på några förhållanden som är väsentliga för gruppen ungdomar inom ungdomsvården. En diagnos av den typen av problem som här diskuteras utgörs ofta av en bedömning mot vissa mer eller mindre överenskomna kriterier. Det är en diagnos som i huvudsak grundas på bedömningar av det beteende som individen uppvisar. Det kan vidare finnas olika möjliga förklaringar till att detta beteende uppvisas. Det finns därför rimligen alltid ett visst mått av osäkerhet i en diagnos.

Vi har i rapporten behandlat begreppet dyslexi, men valt att använda beteckningen dyslektiska drag när vi talat om elever som har extrema svårigheter med skriften. För att karakterisera dessa svårigheter har vi ställt eleverna inför olika typer av testsituationer. Vi har på basis av dessa test kunnat konstatera att manga ungdomar har läs- och skrivproblem men att de flesta av dem också befinner sig i en social problematik som sannolikt är en starkt bidragande orsak till att de har problem med skriften. De har inte växt upp i en "läsande atmosfär", och när de konfronterats med skolan och skolans krav inte haft en hemsituation som understött deras läsutveckling. Vi har sålunda högst påtagligt kunnat reducera andelen ungdomar som lätt skulle kunna få dyslexistämpeln på sig. Men vi har funnit att en grupp uppvisar dyslektiska drag.

Etiketten dyslexi kan både vara av godo och av ondo. Diagnosen dyslexi kan å ena sidan ge legitimitet åt den egna problematiken samtidigt som den kan öppna vägar till olika typer av stödresurser – såväl materiella som pedagogiska. I det extremt motsatta perspektivet ses diagnosen som nära förknippad med – eller t o m som en orsaksfaktor till – kriminalitet och missbruk.

En annan sida av etiketteringen kan härledas ur det som Kärfve berör i sin artikel, d v s att stämpeln leder till stigmatisering. Den kritik som artikeln rönte kan främst sammanfattas gälla etikettens legitimerande funktion. Många – inte minst läkarvetenskapen – blev upprörda när grunderna för DAMP- diagnosen ifrågasattes. Jag tänker dock inte veckla in mig i någon medicinsk diskussion om huruvida det går att i hjärnan identifiera störningar som har samband med det tillstånd som Kärfve diskuterar. En poäng som emellertid inte blivit tillräckligt tydlig vare sig i Kärfves artikel eller i hennes genmäle till kritiken är vad etiketten leder till när det gäller synen på individen. När individen hamnar i skuggan bakom diagnosen blir situationen problematisk. Jag återkommer till problematiken i nästa avsnitt.

Vi har inom projektet också sett och redovisat exempel på andra typer av testsituationer, som tar sin utgångspunkt i hur eleverna hanterar realistiska och meningsfulla problem – ett exempel vi förde fram i vår föregående rapport (Gerrevall & Jenner, 1997) var att eleven tillsammans med utredningsläraren bakar en sockerkaka. Läraren kan genom att delta i och följa arbetet se elevens förmåga att läsa en instruktion och att planera och genomföra en uppgift, elevens uthållighet och förmåga att kommunicera m m. Läraren kan också gå in och stödja eleven så att resultatet av testet inte blir ett misslyckande. Det innebär att man just beträffande detta

test får ge avkall på möjligheten att normera testresultaten och att ge kvantitativa beskrivningar av dem. Utredningslärarens erfarenheter av tidigare testsituationer finns förstås kvar som referenspunkter. Men vad förlorar man egentligen på att inte kunna redovisa resultatet kvantitativt? Inte mycket, skulle vi vil a hävda.

Vi har inte argumenterat för att man ska ta bort de test som exempelvis görs beträffande läs- och skrivförmåga – tvärtom. Det finns ett värde i normerade test och de kan bidra till att eleverna får en fördjupad förståelse för det egna förhållandet till skriften. Men vi har argumenterat för en kritisk hållning till testen och till att motiven för valet av test ska vara förenliga med den pedagogiska grundsyn som verksamheten bygger på.

I rapportens kapitel om utredningarna – *Det gemensamma projektet* – ger vi exempel på hur utredningsläraren Barbro har som ett väsentligt syfte med sina pedagogiska utredningar att det är den unge själv som ska förstå sin problematiska situation och utifrån denna kunna göra medvetna val. Syftet är också att den unge ska kunna kommunicera informationen om den egna situationen till andra som berörs och kunna diskutera förutsättningarna för ett meningsfullt lärande med de lärare han/hon fortsättningsvis kommer att möta. För att realisera detta betonas i utredningen elevers delaktighet, vikten av ett metakognitivt språk och lärande som en kommunikativ process. De test som genomförs diskuterar Barbro gemensamt med eleven. Den unge blir här bärare av informationen om den problematik han eller hon befinner sig i, vilket är något annat än att vara bärare av problematiken.

Utredningen ska inom ungdomsvården ligga till grund för en behandlingsplan. Mot denna behandlingsplan svarar det åtgärdsprogram som skolorna är skyldiga att upprätta. Skolverket skriver i sin rapport (1999) att de åtgärdsprogram som formuleras ofta saknar en analys, där man försöker att komma djupare än till en beskrivande nivå. Många gånger är innehållet i åtgärdsprogrammen tunt och inriktat på isolerad färdighetsträning.

> Såvitt vi kunnat bedöma, används åtgärdsprogrammen sällan som de pedagogiska instrument de är avsedda att vara. I vissa fall låses de in och är således inte tillgängliga för personalen i arbetet tillsammans med eleven. I andra fall upprättas de av kurator eller speciallärare utan det samarbete och den gemensamma planering som avsikten är att de skall leda till (a.a. sid 87).

De utredningsresultat vi tagit del av har i många fall varit schablonmässigt utformade. De har också tenderat att bli dokument som inte betyder särskilt mycket vid en placering på en behandlingsavdelning. En komplikation i sammanhanget är att den pedagogiska utredningen görs vid en institution och den pedagogiska handlingsplan som sedan ska upprättas inte sällan vid en annan. Detta kan medföra att den unge blir föremål för en ny pedagogisk utredning, vilket kan framstå som ett slöseri med tid och resurser. Det behöver emellertid inte vara så. De båda utredningarnas innehåll skulle istället kunna renodlas i högre grad.

Vid flera utredningshem har utredningslärare betonat att de snarare ser sin egen roll som motivationsskapande än som diagnostiserande. Den unge behöver utveckla en förståelse av vilka möjligheter som finns inom skola och utbildning med tanke på den egna framtiden. Den pedagogiska utredningen blir mer av studievägledande karaktär. För att kunna planera sin egen utbildning behöver man som ung individ förstås bli klar över vilka intressen man har och hur dessa kan tillgodoses inom utbildningssystemet. Man behöver också bli klar över vilka kvaliteter som behöver utvecklas (svaga sidor) och vilka goda kvaliteter som finns. Det innebär att man behöver reda ut hur det står till med förståelsen av mer övergripande begrepp – begreppen rättvisa, demokrati för att nämna några. Taluppfattning och läs- och skrivförmåga är exempel på mer övergripande kvaliteter som kan behöva utredas, liksom hur man bär sig åt när man studerar och lär sig saker och ting. Det är i det här sammanhanget som det metakognitiva språket och elevens delaktighet blir särskilt viktigt för att eleven ska kunna dra nytta av det arbete som görs vid utredningsavdelningen.[10] Det vore nog mer angeläget att betona dessa delar och överlämna en mer specificerad utredning av förståelsen av mer specifika centrala begrepp till pedagogerna vid behandlingsavdelningarnas skola.

Denna begreppsliga diagnostisering kan på den mottagande skolan göras i förhållande till det innehåll som lyfts fram i de egna lokala arbetsplanerna. Med en nära koppling mellan denna andra fas av utredningen och de lokala arbetsplanernå bör också de pedagogiska delarna av behandlingsplanerna bli väsentliga och nyttiga dokument. En förutsättning är att de lokala arbetsplanerna är dynamiska och betydelsefulla dokument i verksamheten. Till detta återkommer jag längre fram.

Eleven som subjekt eller objekt

Moira von Wright (2000) har ställt sig frågan vad lärare gör i det pedagogiska mötet med elever när de besitter den bakgrundsinformation som exempelvis olika typer av diagnoser, test och journaler ger. I sitt sökande efter de kvaliteter som utmärker en viss elev tenderar läraren att söka det som inte är unikt för den särskilda eleven, utan sådant som eleven delar med andra elever. Etiketter kan ha just den funktionen att de reducerar det unika för en individ och istället för in kollektiva egenskaper och således objektiverar eleven. Frågan om *vem* eleven är ersätts av *vad* som karakteriserar honom eller henne.

von Wright behandlar problematiken utifrån Meads teori om den mänskliga subjektivitetens utveckling. I korthet kan Meads teori sammanfattas med sentensen att *vi blir till i möten med andra*. Kommunikationen mellan människor är inte bara en

[10] Vid ett studiebesök vid några institutioner av motsvarande karaktär i Kalifornien kunde vi bl a se motsvarande studievägledning för en liten grupp ungdomar som var dömda för mord och som stod inför mycket långa fängelsestraff. Den dystra framtiden till trots var ungdomarna involverade i en planering av vilka examina som skulle tas. Skolan stod här för en förhoppning om ett meningsfullt ljus i en för övrigt dyster och hopplös tillvaro.

fråga om att överföra information, utan också ett handlande genom vilket vi formar vår identitet. Det innebär en relationell syn på identitetsblivandet. Detta är inte något som sker inom oss, utan något som sker genom kommunikation och möten med andra människor. En genuin kommunikation förutsätter perspektivtagande och en inlevelse i andra människors sätt att förhålla sig till omvärlden.

Meads teori om den mänskliga subjektivitetens utveckling har legat till grund för Habermas kommunikativa handlingsteori (Habermas, 1984), vilken legat som en teoretisk bas i vårt projekt. Deltagarna i en kommunikationshandling blir ur detta synsätt subjekt och kommunikationen inriktad på förståelse. Mot det kommunikativa handlandet står det strategiska handlandet, vilket förekommer i sociala sammanhang eller det instrumentella handlandet, vilket uppträder i icke-sociala sammanhang. De båda senare är framgångsorienterade.

I de utredningar vi fått ta del av har vi funnit mycket klichéartade beskrivningar av såväl de elever som blivit föremål för utredning som de problem de bär med sig. Det är naturligtvis förståeligt att man i en utredning söker identifiera karakteristiska drag och beskriva dessa så att en mottagare av informationen begriper vad man menar. I en begreppsvaliditet ligger att innebörden i begreppen ska förstås på ett likartat sätt av olika personer. Man kan dock behöva påminnas om att många av dessa begrepp är sociala konstruktioner, d v s mer eller mindre väl grundade överenskommelser om vad vi menar med det ena eller det andra. Samtidigt finns en innebördsvariation som tenderar att gå förlorad när vi sätter en etikett på problematiken.

Med etiketteringen och våra etablerade begrepp följer sålunda en benägenhet att åstadkomma en *vad-beskrivning* av den aktuella eleven. Vi beskriver det tillstånd som karakteriserar eleven och det på ett generaliserat sätt. I utredningarna framgar också *vad* eleven gjort, *vad* eleven presterat, *vad* för åtgärder som prövats etc. Eleven som objekt framträder tydligt i diskursen. Vem eleven egentligen är som subjekt fångas inte in.

Vår utredningslärare Barbro arbetade med livsberättelser. Avsikten var både att eleven skulle få bättre förutsättningar för att förstå sin problematiska situation och att bilden av vem eleven egentligen är skulle träda fram. Jenner (2000) diskuterar livsberättelsens innehåll och form. Livsberättelsen kan ses som ett sätt att skapa vår verklighet. Den kan ha flera funktioner. Den kan vara ordningsskapande, den kan ge förklaringar och den kan bidra till att forma en personlig identitet. Som ordningsskapande kan vi genom berättelsen "lägga livet till rätta". Berättelsen innehåller ett mål och den beskriver handlingar och episoder som är relevanta i relation till målet. När vi formar berättelsen är vi selektiva och tolkande. Tillsammans bidrar de olika handlingarna och episoderna till att ordna livet. Vi kan genom berättelsen också söka förklara varför livet blev som det blev. Vi tolkar och bedömer betydelsen av interna, d v s personliga eller individuella faktorer och externa faktorer, d v s sådana som kan hänföras till omgivningen. Som identitetsskapande kan berättelsen bidra

till att skapa en bild av vem jag är och förståelsen för varför jag blev den jag är.

Livsberättelsen som inslag i utredningsarbetet kan sålunda ses som ett uttryck för en genuin form av kommunikativt handlande. Syftet är förståelseinriktat, det är en gemensam problematik som lärare och elev ställs inför, och berättelsen är någonting som successivt växer fram som en följd av dialogen mellan de båda parterna. Eleven har genom att anta en objektiverande åskådarposition etablerat ett perspektiv också på den *egna personen* som del i ett socialt sammanhang. Möjligheten som ligger i detta perspektivbyte utvecklar Fritzell i sitt kapitel i denna rapport. Vi kan utifrån von Wrights utgångspunkter formulera det som att läraren och eleven har övergått till att fokusera *vem* istället för *vad*.

På motsvarande sätt får en syn på eleven som subjekt betydelse för undervisningens innehåll. Lena Fritzén har i sitt kapitel *Förarintyg på sjön* givit exempel på hur man kunnat utforma undervisningen utifrån ungdomarnas intressen och önskemål. Sätts *vem* i förgrunden framstår mycket av skolans innehåll som problematiskt. Den isolerade färdighetsträning som utgår från standardiserade läroböcker eller datorprogram har sällan någon förankring i det som vi kommit att kalla elevers livsvärld. Livsvärlden utgör i Habermas mening det bakgrundsvetande som individen använder för att tolka situationer i omvärlden.

För just de här ungdomarna som befinner sig i en fas i livet då identitets skapandet är som mest framträdande och som haft svårt att hitta något meningsfullt utbyte av skoltillvaron måste särskild omsorg ägnas åt vad det är för innehåll de ska arbeta med i skolan. Ett tragglande av det innehåll man inte begriper, visserligen i en mer aptitlig form, borde ersättas av innehållsliga utmaningar som bidrar till en ökad förståelse av sig själv som individ samt av de sammanhang som man ingår i. I utmaningen ligger såväl en kritisk som en konstruktiv hållning till förutsättningarna för en samhällelig integration.

Lärandets form och innehåll

Vi har i vår tidigare rapport (Gerrevall & Jenner, 1997) redovisat intryck från studiebesök vid ungdomshem och från intervjuer med lärare, och då bl a konstaterat att skolverksamheten inom ungdomshemmen till sin struktur har stora likheter med den konventionella högstadieskolans. Jag tänker bl a på ämnesuppdelningen och schemastrukturer, på läromedlens roll för att nämna några exempel. Men det är en verksamhet som bedrivs under andra villkor än den konventionella skolan. Det är små elevgrupper, men grupper som ständigt förändras allteftersom nya elever skrivs in och gamla skrivs ut. Lärartätheten är också avsevärt högre än vad som råder inom den konventionella skolan.

Enligt ungdomarna är det en skola där lärarna i allmänhet är måna om att etablera och upprätthålla goda relationer till eleverna, tar hänsyn till deras förutsättningar och låter dem arbeta individuellt i sin egen takt med uppgifter som är anpassade efter deras förmåga och där lärarna har tid att hjälpa dem när de möter problem. De

erfar sålunda att de med de villkor som råder inom ungdomshemmen också kan lära det konventionella skolinnehållet. De får en mer positiv bild av vad en konventionell skola kan vara.

Av Skolverkets rapport om specialundervisningen inom grundskolan (1999) framgår att den helt dominerande modellen för specialundervisningen är att eleverna lämnar sin klass och antingen enskilt eller i liten grupp får särskild undervisning av en speciallärare. Det genomgående är att särskilt stöd ges i svenska och matematik, i någon mån också i engelska. Skillnaden mellan den vanliga undervisningen och det särskilda stödet består mestadels i att eleverna genom att grupperna är mindre disponerar lärarens tid i större omfattning än i klassrummet. Såväl lärare som elever är positiva till denna s k specialistmodell. Miljön uppfattas mer gynnsam för elevens lärande.

> Den vanligaste situationen är fortfarande att eleverna kommer till den särskilda stödundervisningen för att "träna bort" sina brister, det vill säga arbeta med isolerad färdighetsträning, exempelvis i rättstavning eller i addition. Mängder av ifyllnadsövningar och övningar som knappast innebär något pedagogiskt nytt eller är intellektuellt utmanande för eleverna, förekommer i den särskilda stödundervisningen. Det är lätt för eleverna att gissa hur "svarssystemet" fungerar, vilket innebär att de kan svara rätt utan att ha förstått särskilt mycket. En del av det arbete som görs med datorhjälp är också på denna nivå.

Man beskriver undervisningen såsom fragmentiserad, monoton och tråkig även om eleverna i och för sig trivs hos speciallärarens. Många elever förstår inte varför de gör vissa övningar. Man har inte heller funnit några starka samband mellan den träning som sker hos speciallärarens och den undervisning som sker i det vanliga klassrummet. Detta medför att eleverna förlorar ytterligare stoff genom att gå ifrån den vanliga undervisningen och värdet av specialundervisningen blir allt mer svårbegripligt. I allmänhet ökar homogeniseringen i grundskolan visar Skolverkets rapport. Nivågruppering används allt mer, vilket leder till att grupper utformas efter förmåga snarare än efter intresse. Betygen i ämnena matematik, svenska och engelska prioriteras högt och man lägger mycket möda på att försöka få igenom så många elever som möjligt med åtminstone godkänt resultat. Detta görs på bekostnad av annat innehåll som eleverna tenderar att vara mer intresserade av. En nyutkommen rapport från Skolverket (2000) visar att grundskolan som en följd av betygsstressen tenderar att bli en treämnesskola.

Utifrån det dubbla perspektiv som genomsyrar vårt projekt kan vi konstatera, att Skolverkets rapporter visar att systemfaktorerna har kommit i förgrunden och livsvärldsperspektivet i bakgrunden, och att målstyrningen sålunda kommit att få i hög grad instrumentella konsekvenser som går ut över ungdomarnas möjligheter att skapa mening och meningsfulla sammanhang.

Gunnarsson (1995) redovisar i sin doktorsavhandling om en annorlunda skolverklighet – skoldaghemmens – bilder av hur några högstadieungdomar och deras lärare och föräldrar ser på skolgången, både den konventionella och den inom skol-

daghemmets väggar. Här framkommer bl a ungdomarnas upplevelser av att den "vanliga" skolans innehåll vare sig angått dem eller anpassats efter deras förutsättningar samtidigt som de inte uppfattat sig ha några möjligheter att påverka innehållet i undervisningen. De har istället värdesatt den undervisning de fått på skoldaghemmet, där de blivit sedda och respekterade och där man i undervisningen kunnat ta hänsyn till elevernas förutsättningar och i någon mån också deras intressen. På basis av sin studie hävdar Gunnarsson betydelsen av en rättvis skolverklighet som karakteriseras av att de vuxna förmår upprätthålla en yttre kontroll över förutsättningarna för att rättvisa, likvärdiga och demokratiska förhållanden skapas och av en inre frihet för eleverna som visar sig i ansvar och inflytande över det egna lärandet. En väsentlig förutsättning för den rättvisa skolverkligheten är att relationerna mellan de vuxna och eleverna präglas av ömsesidig respekt.

Ungdomshemmen utgör kanske en ännu mer "annorlunda skolverklighet". Och den annorlunda skolverkligheten framstår ur ungdomarnas perspektiv som värdefull, vare sig det handlar om ungdomshem eller skoldaghem. Det är förstås värdefulla upplevelser för ungdomarna att integrera i sin självbild, detta att de faktiskt kan lära om de yttre förutsättningarna ter sig annorlunda.

I en annan mening kan samma upplevelser ändå vara bedrägliga. När eleverna återkommer till den konventionella skolan ska lärandet äga rum under nya – eller kanske snarare gamla – betingelser. Det kan ur den unges perspektiv förstås vara frustrerande att veta att man *kan* lära under andra förutsättningar, men att samhället inte förmår att erbjuda dessa annat än inom tvångsvården eller möjligen inom skoldaghemmets väggar. Förhoppningar som väckts under tiden på ungdomshemmet riskerar att släckas vid återkomsten till hemmiljön.

Att skolan inom ungdomsvården till sin struktur liknar högstadiestrukturen kan bero på olika orsaken Vill man uttrycka detta förhållande positivt, kan man säga att avsikten är att den unges återgång till hemskolan härigenom ska underlättas. Förhållandet kan å andra sidan förklaras med traditionens kraft och med en "tröghet" i föreställningen om vad skola är och kan vara. Den konventionella skolans strukturer utgör ett hinder mot utveckling i allmänhet och ett hot mot den inre frihet som ger eleverna möjligheter till inflytande och att ta ansvar för det egna lärandet. Att kopiera de kommunala strukturerna innebär att man tar dem för givna eller att man underordnar sig dem. Det kanske är just den inre friheten som strukturerna måste stödja för att dessa elever ska uppleva skolgången meningsfull. Eleverna behöver kunna få se att en annorlunda skolverklighet också leder till att de kunskapsmål som sätts upp kan nås. Jag vill åter betona dubbelheten i vårt perspektiv, innehållet ska vara meningsfullt och angeläget för den enskilde eleven samtidigt som det också är förankrat i de styrdokument som skolan har att följa.

Det kan vara dags att återkomma till ett citat som vi redovisade i den första delrapporten från projektet och som gäller ungdomsvården i USA:

> Ett grundläggande antagande som legat bakom skolverksamheten hittills är att eleverna måste behärska basala färdigheter innan de kan ges mer komplicerade uppgifter, såsom problemlösning, resonemang och bevisföring, läsförståelse och skriftlig kommunikation. Modernt tänkande ifrågasätter den här tesen. Det nya paradigmet vilar på antagandet att alla elever kan lyckas och att svagpresterande elever kan utvecklas med hjälp av utmaningar och mer stimulerande uppgifter (Gemignani, 1994; vår övers.).

Vi har i rapporten givit exempel på att undervisningen kan organiseras och ges ett innehåll som i högre grad anknyter till elevernas intressen och ambitioner utan att man för den skull ger avkall på de systemmässiga faktorer som styr skolan. På Åbygården arbetar ett antal ungdomar med att ta skepparexamen samtidigt som de härigenom också når väsentliga mål som finns i ämnenas kursplanen Det innebär att man när man planerar verksamheten måste behandla innehållet mer tematiskt och ifrågasätta etablerade strukturer. Detta ställer krav på ett aktivt och dynamiskt läroplansarbete från personalens sida. De lokala arbetsplanerna ska ta sin utgångspunkt i de aktuella villkor som råder. Med nya elevgrupper följer ständigt nya förutsättningar.

Vi har också argumenterat för att det i detta läroplansarbete finns utrymme för att hantera kursplanernas mål dynamiskt, d v s att beroende på elevgruppens förutsättningar göra prioriteringar av vilka mål som ges högre vikt och vilka mål man väljer att bortse från. Genom att sakligt beskriva dessa omständigheter i en lokal arbetsplan kan man stå för de omdömen som görs om eleverna. En elev kan sålunda erhålla godkänt resultat i ett ämne utan att alla mål som är formulerade i kursplanerna från tidernas begynnelse är uppnådda. Ett sådant betyg tillsammans med en lokal arbetsplan som anger vad som ingår i betyget säger avsevärt mer än ett betyg rakt ut i luften.

I den koppling som behöver göras mellan lokala arbetsplaner och elevernas behandlingsplaner är det väsentligt att de kompensatoriska insatser som behöver göras för att eleverna ska kunna delta i det gemensamma är integrerade i verksamheten. Vi har i kapitlet om förarintyg på sjön bland elever på särskilda ungdomshem berättat om en elev med svåra läs- och skrivproblem som hade fått texterna de arbetade med inlästa på band och som kunde gå och lyssna på dessa vid lediga stunder. Härigenom kunde han fortsätta att delta i det gemensamma arbetet.

Det finns en koppling mellan begreppen form och struktur. På många av de hemsidor där ungdomshemmens verksamhet beskrivs betonas den fasta strukturen som ett inslag i behandlingen av ungdomarna. Ett syfte med behandlingen blir följaktligen att de ska bringas att utveckla strukturer som hjälper dem att hantera vardagen. Ur det perspektivet framstår en väl strukturerad skoldag som förenlig med intentionerna. Det kan dock påpekas att innehållet i den strukturerade skoldagen mycket väl kan innehålla tematiskt arbete utan att strukturen går förlorad.

En tendens, som är märkbar framför allt i USA, är att man bygger behandlingsarbetet utifrån en disciplinerande ideologi, där struktur och form också har blivit till

ett innehåll i sig. Begreppet "boot camp" är uttryck för en militärisk hållning till det disciplinerande innehållet. Genom olika former av exercis ska strukturerna formligen drillas in i individen. Tanken är att strukturerna sedan ska följa med individen ut i samhällslivet och bidra till den samhälleliga integrationen. Utvärderingar som gjorts av verksamheten (ex Cowles, Castellano & Gransky, 1995) visar emellertid att dessa program har mycket liten eller ingen rehabiliterande effekt på de omhändertagna. Ur vår synvinkel är resultaten både väntade och positiva. Vi har inom projektet argumenterat för det meningsfulla innehållet och för en syn på ungdomarna som subjekt i verksamheten. Vi har också intagit en hållning som innebär att form och innehåll bör gå hand i hand. Det finns inga motsättningar mellan goda och etablerade arbetsrutiner å ena sidan och arbetet med ett meningsfullt innehåll å den andra. Vi tror dock att förutsättningarna för att ta till sig rutiner och strukturer ökar om de är förankrade i meningsfulla sammanhang. Ett exempel från ett av våra besök vid Lövsta skolhem får illustrera poängen. Vid skolhemmet bedrivs ett projekt som kallas *Från stock till stuga* och som i korthet går ut på att eleverna bygger en friggebod. De måste arbeta sig igenom alla moment från stock till färdig stuga, vilket innebär att de konfronteras med allehanda uppgifter. När vi satt och samtalade med ungdomarna om skolan och om erfarenheterna från projektet, reste sig en av dem efter en stund och sa ungefär så här:

> Nej nu hinner vi inte sitta här och prata mer, vi har ett jobb att sköta.

Slutet på resan ...

Den slutna värld som ungdomshemmen representerar håller på att öppnas. Samtliga ungdomshem finns nu representerade på Internet – somliga inom ramen för den samlade presentation som görs av SiS, men en del också med egna hemsidor som beskriver verksamheten. Förhoppningar väcks om att man genom den datorförmedlade kommunikationen (CMC) ska få möjligheter att diskutera olika angelägna frågor i bredare fora än vad en enskild institution utgör. Det kan dock finnas anledning att påpeka att en slutsats som dragits beträffande nätverkssamhället är, att den datorförmedlade kommunikationen "vare sig ersätter andra kommunikationsmedel eller skapar sina egna nätverk, utan förstärker redan existerande sociala mönster" (Castells, 1996). Det räcker sålunda inte med att bygga kommunikation på datorbaserade kontakter. För att en kritisk diskussion om och en vidareutveckling av verksamheten ska komma till stånd krävs personliga möten mellan de professionella inom verksamheten. Mötena kan anta olika former, informella kontakter, seminarier kring olika pedagogiska frågor, byten av pedagogiska tjänster – exempelvis med anledning av de kvalitetsredovisningar som ska göras – för att nämna några. Kontakterna behöver också utvecklas med den kommunala skolan i form av ett innehållsligt givande och tagande på lika villkor. Med en utvecklad kommunikation

ges förutsättningar för andra arbetsvillkor och därmed för att hantera en oerhört tuff arbetssituation.

Så har projektet *Pedagogikens villkor och möjligheter inom de särskilda ungdomshemmen* slutförts. Det är oss veterligt den första studie som gjorts av skolverksamheten inom ungdomsvården i Sverige. Vi har kunnat se att många av de frågor som rests utifrån verksamheten har en betydligt bredare giltighet. Flera allmängiltiga pedagogiska problem ställs på sin spets inom ungdomsvården. Det är en sluten värld som vi fått tillträde till men en värld som befolkas av öppna människor med en vilja att ventilera och diskutera den egna verksamheten. Vi hoppas att rapporten kan ge näring åt denna diskussion och att de bilder som vi har format kommer att kompletteras av andra, vilka i sin tur ger näring åt ytterligare diskussion.

Referenser

Apel, K-O. (1994) *Etik och kommunikation.* Göteborg: Daidalos.

Aronsson, G. & Berglind, H. (red) (1990): *Handling och handlingsutrymme.* Lund: Studentlitteratur.

Berg, G. (1989) Organisationsanalys: Begreppsapparat och klassifikationsschema. Uppsala: *UppsalaGruppens småskrifter* nr 5.

Berg, G. (1995) *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling.* Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Berg, G. m fl (1999a) *Skolan i ett institutionsperspektiv.* Lund: Studentlitteratur.

Berg, G. (1999b) Personlig kommunikation.

Birgerstam, P. (1985) *Jag tycker jag är* Manual. Stockholm: Psykologiförlaget.

Björkquist, L. M. & Järpsten, B. (1983) DLSM. Diagnostiska Läs- och skrivmaterial för mellanstadiet. Handledning del 1. Administrering och utvärdering. Stockholm: Psykologiförlaget.

Bohlin, L. m fl (1992) *Från tukthus till behandlingshem. Ett mörkt eller ljust kapitel i Socialsverige.* Stockholm: Allmänna barnhuset.

Broady, D. (1981) Den dolda läroplanen. *KRUT/Kritisk utbildningstidskrift,* nr 16/81, 4-55.

Carlgren, 1. (1996) Lärarutbildningen som yrkesutbildning. I: *Ds 1996:16.* Lärarutbildning i förädring. Utbildningsdepartementet.

Castells, M. (1996) *Nätverkssamhällets framväxt.* Göteborg: Daidalos.

Cowles, E., Castellano, T. & Gransky, L. (1995) "Boot camp" drug treatment and aftercare intervetions: An evaluation review. USA: National Institute of Justice: *Research in Brief,* July, 1995.

Dewey, J. (1933) *How We Think. A Restate of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process.* Boston D.C. Health and Comp. Utdrag i svensk översättning i Brusling, C. & Strörnqvist, G. (red) (1996): *Reflektion och praktik i läraryrket.* Lund: Studentlitteratur.

Ellström, P-E. (1994) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet.* Stockholm: Publica.

Ellström, P-E. (1996) Rutin och reflektion. I: Ellström, P-E., Gustavssson, B. & Larsson, S. (red): *Livslångt lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, 1. (1996) Integrering – bevarad normal variation i olikheten I Rabe, T. & Hill, A. (red): *Boken om integrering. Idé, teori, praktik.* Malmö: Corona.

Englund, T. (1995) På väg mot undervisning som det ordnade samtalet? I Berg, G., Englund, T. & Lindblad, S. (red): *Kunskap Organisation Demokrati.* Lund: Studentlitteratur.

Elley, W. B. (Ed) (1994) *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems.* Oxford: Pergamon.

Erlandsson, M., Hansson, R., Lindgren, M. & Stenmark, R. (1994) *Dyslexiprojektet i Oskarshamn.* Oskarshamn: AMI.

Fergusson, D. M. & Lynskey, M. T. (1997) Early reading difficulties and later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 8, 899-907.

Fritzell, C. (1989) Om pedagogikens normativa grund i socialfilosofiskt perspektiv. Från Marx, Weber och Franfärtskolan till Habermas. *Pedagogiska rapporter,* nr 53. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.

Fritzell, C. (1996) Pedagogical Split Vision. *Educational Theory,* 46 (2), 203–216.

Fritzén, L. (1998) *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser.* Lund: Lund University Press.

Fritzén, L. & Fritzell, C. (1997) Mellan skola och behandling – Om den pedagogiska praktiken på de särskilda ungdomshemmen. I *Gerrevall, P & Jenner H. (red) (1997).*

Fyhr, G. (1995) *Vårdinstitutioner söker handledning. En teoretisk analys av ett empiriskt studerat material.* Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Gemignani (1994) Citerad efter Coffey, 0. (1995): *Report on Correctional Education.* U.S. Department of Justice; Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.

Gerrevall, P. & Jenner, H. (red) (1997) När skola möter behandling – om pedagogikens villkor på de särskilda ungdomshemmen. *Pedagogisk rapport 1997:1.* Institutionen för pedagogik, Högskolan i Växjö.

Gillberg, C. (1999) Nordisk enighet om DAMP/ADHD. *Läkartidningen,* vol 96, nr 30–31, 3330–3331.

Gross-Glenn, K. (1990) Nonsense passage reading as a diagnostic aid in the study of adult familial dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* 2, 161–173.

Gunnarsson, B. (1995) *En annorlunda skolverklighet. Elevers upplevelser av traditionell och alterntiv skolmiljö.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action. Volume 1.* London: Heinernann.

Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action. Volume 2.* Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1990) *Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle.* Göteborg: Daidalos.

Hammarén, M. (1998) *Ledtråd i förvandling – om att skapa en reflekterande praxis.* Stockholm: Dialoger.

Hart, B. & Risley, T. (1995) *Meaningful difterences in the everyday experience of young American children.* London: Brookes.

Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma Specialundervisning.* Stockholm: Skolverket.

Helldin, R. (1987) Disciplinfenomenets sociala dimension. *Arbetsrapporterfrån Pedagogiska institutionen,* nr 128, Uppsala universitet.

Helldin, R. (1990) *Den unika speciallärarkompetensen.* Uppsala Studies in Education 37. Acta Universitatis Upsaliensis.

Ingvar et al (1995) Se *Lindgren* (1995).

Jacobson, C. (1995) Hur utvecklas läsförmågan? Resultat från Ordkedjetestet. I Jacobson, C. & Lundberg, 1. (red): *Läsutveckling och dyslexi: frågor, erfarenheter och resultat.* Stockholm: Liber utbildning.

Jacobson, C. (1998) *Reading development and reading disability. Analyses of eye-movements and word recognition.* Doktorsavhandling, Lunds universitet.

Jenner, H. (2000) *Se oss i berättelsen. Anteckningar och iakttagelser om hur vi skapar mening och redigerar det som sker.* Vaxholm: Bjurner & Bruno.

Johansson, M. G. (1992) *Klassdiagnoser i Läsning och Skrivning för högstadiet och gymnasiet. Handledning.* Stockholm: Psykologiförlaget.

Jones, S. et al (1993) *Reading, but not reading skills at level 3.* Ottawa: National Literacy Secretariat.

Josefson, I. (1991) *Kunskapens former Det reflekterade yrkeskunnandet.* Stockholm: Carlssons Bokförlag.

Järpsten & Björkquist (1994) Se *Björkquist & Järpsten* (1994).

Kohlberg, L. (1981) *Essays on moral development.* San Francisco: Jossey-Bass.

Kursplaner för grundskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Fritzes.

Kärfve, E. (2000) DAMP – en fantasiprodukt. *Pedagogiskt magasin,* nr 2, 42-47.

Levin, C. (1996) Barnen mellan straff och behandling. I Armelius, BÄ m fl (red): *Vård av ungdomar med sociala problem.* Stockholm: Liber utbildning och SiS.

Lgr 1962. Läroplan för grundskolan. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Lgr 1969. Läroplan för grundskolan. Stockholm: Utbildningsförlaget.

Lgr 1980. Läroplan för grundskolan. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.

Lindgren, M. (1995) Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi – dyslexiprojektet i Oskarshamn. *Vra 1995:3.* Solna: Arbetsmarknadsstyrelsen.

Lindroth, C. (1994) Projektet "Kom vidare i vården" – En utvärdering. *Working paper series,* nr 12. Stockholm: Arbetslivscentrum.

Litten, M. (1999) Introducing voice recognition software to dyslexic users in a specialist school. *Dyslexia,* 5, 113-122.

Lpf 94. Läroplanför det frivilliga undervisningsväsendet. Stockholm: Fritzes.

Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska undervisningsväsendet. Stockholm: Fritzes.

Løvli, L. (1999) Utbildningsreformens paradoxer. I Säfström, C. A. & Östman, L. (red): *Textanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Madsén, T. (1994) *Lärares lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, K., Abbott, R. D. & Hawkins, J. D. (1999) LD and delinquency: Rethinking the "link". *Journal of learning disabilities,* 3, 194-200.

Mead, G. H. (1934) *Mind, self and society.* Chicago: Chicago University Press.

Molander, B. (1996) *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos.

Molander, B. (1995) Praktiska kunskapstraditioner. *Socialt Perspektiv,* nr 3–4/95, 5–8.

Moxnes, P. (1987) *Ångest och arbetsmiljö.* Stockholm: Natur & Kultur.

Myrberg, M. (1996) Grunden för fortsatt lärande: En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information. Stockholm: *Skolverkets rapport,* 115.

Newman, A., Lewis, W. & Beverstock, C. (1994) *Prison Literacy: Implications for program and assessment.* Conn, USA: National center on adult literacy, University of Pennsylvania.

Nilsson, L. (1997) Lärande och arbetsorganisation vid de särskilda ungdomshemmen. I *Gerrevall, P & Jenner H. (red) (1997).*

Nilsson, L. & Svensson, I. (1999a) Att utveckla yrkesrollen genom utbildning – Behandlares och lärares uppfattningar om två utbildningar inom SiS. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Nilsson, L. & Svensson, I. (1999b) Lärande och kunskapsanvändning. Redovisning av en delfistudie. *Pedagogisk kommunikation,* nr 6. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

Persson, B. (1998) *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser* Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.

Rolf, B. (1993) *Profession, tradition och tyst kunskap.* Nora: Nya Doxa.

Rolf, B., Ekstedt, E. & Barnett, R. (1995) *Kvalitet och kunskapsprocesser i högre utbildning.* Nora: Nya Doxa.

Rydelius, P-A. (1999) Bokstavsbarn – gengångare från förr med ny beteckning. *Läkartidningen,* vol 96, nr 30–31, 3332–3338.

Sanderson, S. (1999) Voice recognition software. A panacea for dyslexic learners or a frustrating hindrance? *Dyslexia,* 5, 113–122.

Sarnecki, J. (1991) *Ungdomarna på institutionerna. Uppföljning av § 12-vården.* Stockholms läns landsting, Delrapport 2.

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Jossey Bass.

SiS, Statens institutionsstyrelse (1997a) Seminarium om SiS-forskning. Dokumentation från ett seminarium i Saltsjöbaden den 27-28 januari 1997. *Rapport 1997:8.*

SiS, Statens institutionsstyrelse (1997b): *Det finns inga hopplösa fall – en dokumentation från SiS-konferensen 7–8 april 1997.* Utgången.

SiS, Statens institutionsstyrelse (1999a) *Årsredovisning 1998.*

SiS, Statens institutionsstyrelse (1 999b) *Kunskapsstrategi för Statens institutionsstyrelse* (dnr 130–41399).

SiS, Statens institutionsstyrelse (1999c) *Särskilda ungdomshem – vård för unga med problem* [[online]] «http//www.stat- inst.se/LVU/index.htm»Stockholm, 1999 [cited 2000-01-191

SiS, Statens institutionsstyrelse (2000a) Årsrapport ADAD 97. *Ungdomar som skrivits in på särskilda ungdomshem under 1997.* SiS följer upp och utvecklar, nr 1/00.

SiS, Statens institutionsstyrelse (2000b) *Årsredovisning 1999.*

SiS, Statens institutionsstyrelse (2000c) *Skolplan med Råd och anvisningarför skolverksamheten vid de särskilda ungdomshemmen.*

Skolverket (1996) Bilden av skolan. *Skolverkets rapport 100.*

Skolverket (1997) *Skolan i siffror,* del 2.

Skolverket (1999) *Nationella kvalitetsgranskningar 1998.*

Skolverket (2000) *Nationella kvalitetsgranskningar 2000.* Betygssättningen.

Socialt Perspektiv nr 1/97. Tema: Skola och behandling på ungdomshem.

Solvang, P. (1999) Medikalisering av problem i skolan. *Lokus*, nr 2, 16-29.

SOU 1992:94. Skola för bildning. Huvudbetänkande av läroplanskommittén.

SOU 1996:22. Inflytande på riktigt.

SOU 1999:63: Att lära och leda.

Svensson, I., Jacobson, C. & Lundberg, I. (1997) Läs- och skrivsvårigheter. I *Gerrevall, P & Jenner, H. (red) (1997).*

Sticht, T. G. (1975) *Reading for working: A functional literacy anthology.* Virginia, USA: Human Resources Research Organization.

Säfström, C-A. & Östman, L. (red) (1999) *Textanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Taube, K. (1987) *Läsinlärning och självförtroende.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and language.* Cambridge, Mass: The M11 Press.

Vygotsky, L. S. (1980) *Psykologi och dialektik.* Stockholm: Norstedts.

Bilaga

Tekniska hjälpmedel som kompensation vid läs- och skrivsvårigheter.

Talsyntes (Infovox 330)
Talsyntes läser upp "markerbar" text, exempelvis texten som skrivs i ett ordbehandlingsprogram eller texten på Internet.

Fördelarna med talsyntesen är att:
- man får auditiv feedback vilket kan underlätta förståelsen
- det blir lättare att ta del av de stora textmassorna som finns på Internet. Det som utan talsyntes kan upplevas som bilder och "blurr" blir istället bilder och information
- man många gånger kan hitta ny inspiration för att "läsa" texter som man annars skulle undvika
- läsningen blir mindre ansträngande
- man troligen sparar tid
- man även kan ta del av text i böcker och tidningar om man använder sig av ett OCR-program som scannar in texten
- man får en indirekt lästräning om man följer med i den text som blir uppläst. Detta fungerar dock inte för alla
- man kan höra vissa stavfel och grammatiska fel i texten som man skriver man hör när man skriver för långa meningar. Detta med tanke på att talsyntesen inte behöver göra uppehåll för att ta andetag, utan endast gör paus vid tecken som [.,!?]
- användaren kan ställa in den syntestiska rösten (inom vissa ramar) så att den passar denne på bästa sätt

Nackdelarna med talsyntesen är att:
- talsynteserna som finns ute på marknaden idag är av mycket varierande kvalité. Den bästa som vi har stött på är Infovox 330
- avsaknaden av inlevelse vid läsning gör att man inte orkar att ta in så mycket i taget
- talsyntesen fortfarande känns "burkig". En tröst är att det händer mycket i utvecklingen av kvalitén
- talsyntesen inte läser/låter inte tillräckligt bra för att man skall höra vissa stavfel och ljudfel
- Infovox 330 är förprogrammerad att läsa "de" och "dem" som "dom" vilket inte är adekvat vid vissa tillfällen

OCR-program (OmniPage)
Med hjälp av ett OCR-program kan man scanna in en skriven text till datorn för att sedan bearbeta den.

Fördelarna med detta är att:
- man kan få texter uppläsa som man annars kan ha svårt att läsa och förstå
- synskadade kan förstora och ändra kontrasten på texten för att lättare kunna läsa den (vilket också gäller vissa dyslektiker)

Nackdelarna med OCR-program är att:
- det fortfarande är ett ganska tidsödande arbete
- även om det finns en uppsjö av dem är de fortfarande alldeles för känsliga när det kommer till färger på text och bakgrund (det bästa resultatet uppnås med svart på vitt)
- de är känsliga för att man lägger in texten snett
- problem uppstår med snirklig text och det är fortfarande inte möjligt att tolka handskriven text

Av OCR-program som finns idag, är det två som får höga betyg, nämligen OmniPage Pro och Recognita.

Elektroniska ordlistor (WordFinder)
Att använda elektroniska ordlistor är ett mycket effektivt sätt att leta och hitta de ord man söker. WordFinder med deras lexikon används mycket.

Fördelarna med elektroniska ordlistor är att:
- det går snabbt att hitta det ord man söker
- även om man inte är säker på stavningen på ordet man söker, kan man söka sig fram till dess att man hittar rätt ord och ändå göra det mycket snabbare än med motsvarande boklexikon
- man drar sig inte lika ofta för att använda sig av ord som man annars skulle undvika. Med ett synonymlexikon kan man göra sitt språk mer varierande
- det blir roligare att skriva en text då man vet att resultatet kan jämföras med "normalt" skrivande

Nackdelarna med elektroniska ordlistor är att:
- man måste kunna stavningen någorlunda väl för att kunna hitta ordet. Detta gäller särskilt början av ordet
- de ännu inte klarar ord i böjd form. Man måste använda sig av ordets grundform

Ordbehandlingsprogram (Word 7)
Ett ordbehandlingsprogram som är bra för personer med läs- och skrivsvårigheter är Word 7 (eller nyare).

Fördelar med ordbehandlingsprogrammet Word 7 är att:
- felstavad text blir understruken när datorn inte känner igen det. I Word 2000 finns även ett grammatikstöd som endast funnits på engelska tidigare
- med funktionen "autokorrigering" kan man lägga till ord som man ofta stavar fel så att programmet själv korrigerar ordet, exempelvis fins -> finns och hadde-> hade
- genom att inte använda sig av programmets stavningsalternativ (högerklicka på rödmarkerat ord) utan att istället själv försöka stava felmarkerade ord rätt kan man få stavningsträning
- man inte behöver tänka på handstilen
- resultatet man får fram när man skriver i ett ordbehandlingsprogram ser mer professionellt ut än ett motsvarande handskrivet arbete

Nackdelar med ordbehandlingsprogram är att:
- Många har svårt att hitta tangenterna på tangentbordet och skriver därmed mycket långsammare än om de skulle skriva för hand
- arbetet som krävs att hitta tangenterna är många gånger så påfrestande att man inte orkar jobba lika länge som man skulle kunna göra om man skrev för hand
- ordbehandlingsprogrammets egna ordlistor saknar vissa ord vilket får till följd att även rättstavade ord blir felmarkerade
- i funktionen "autokorrigering" finns redan en hel del vanliga misstag inlagda vilket gör att man kanske inte alltid vet att man stavar fel
- programmet känner inte skillnad på om det är rätt eller fel ord för sammanhanget. Detta gör att man kan skriva "jag såg alt" och "jag såg allt" och få båda rättstavade
- att det inte är lätt att välja rätt alternativ då man väljer från alternativlistan då man högerklickar på rödmarkerat ord. Exempel på detta är ordet professionell i funktionen "autokorrigering"

Taligenkänningsprogram (Dragon Dictate och Dragon NaturalSpeaking)
Med Dragonprogrammen kan man diktera ord direkt till datorn. Det finns två versioner av Dragon, Dragon Dictate och Dragon NaturalSpeaking (den senare endast på engelska).

Fördelen med Dragon Dictate är att:
- man behöver inte koncentrera sig på skrivandet utan endast dikterandet
- man får en ordbildsträning då man måste kontrollera att programmet uppfattade rätt ord

- orden som skrivs på skärmen är rättstavade, men kan förstås vara fel ord
- elever arbetar mer självständigt
- förbättrad kvalitet och hastighet av producerade texter, bl a vågar man använda ett mer komplicerat språk

Fördelar med *Dragon NaturalSpeaking* är att man pratar in texten i normalt taltempo i stället för att diktera ord för ord.

Nackdelar med Dragon Dictate är att:
- programmet ännu inte utvecklats till ett användbart redskap för personer med läs- och skrivsvårigheter
- problem som programmen ännu inte klarar är när personen som talar visar t ex "tvekan" eller uttalar ord fel eller uttalar ord lite olika från gång till gång (inkonsistens). Dessa "problem" är ju tyvärr inte ovanliga bland dyslektiker
- programmet är känsligt för avvikelser t ex förkylning och heshet
- man måste hela tiden kontrollera att det man säger och det som skrivs är samma sak
- tidsödande träningsfas när man lär sin dator att tolka sin röst
- forskningen fortfarande är mycket bristfällig

Vid nyåret 2000 har ett nytt, svenskt taligenkänningsprogram lanserats. Det heter "FreeSpeech" och kan användas med en snabbare dikteringshastighet, ungefär som i Dragon NaturalSpeaking. Programmet har bara provats under en kort tid, men verkar vara mycket lovande. Det går snabbare att lära sig och snabbare att skapa en röstprofil. Programmet klarar också bättre av att skriva in dikterad text, och med mindre felprocent.

Scannerpennor (C-Pen)
Scannerpennan är en scanner som är utformad som en stor penna som man drar över önskad textrad för att få den inscannad. Pennan har ett eget inbyggt OCR-program som automatiskt tolkar texten som scannas och som kan sparas och sedan laddas över till datorn för vidare behandling.

Fördelarna med en scannerpenna är att:
- man kan snabbt och enkelt scanna in mindre textstycken som man vill spara för senare bearbetning (exempelvis citat, referenser, fakta). Via en talsyntes kan man få texten uppläst
- man kan köpa olika språklexikon som översätter de ord som man scannar in

Nackdelar med en scannerpenna är att:
- det tar ett tag innan man har "fått in snitsen" på hur man skall scanna på ett enkelt sätt

- den är känslig för över- och understrykningar som finns i texten

Översättningspennor (Quicktionary)
Översättningspennan är en scannner, som är utformad som en stor penna. Den har ett inbyggt lexikon som översätter ordet som scannas in.

Fördelarna med en översättningspenna är att:
- det går snabbt att översätta orden
- den är inte lika känslig för om ordet är i sin grundform eller om det är böjt

Nackdelarna med en översättningspenna är att:
- det behövs träning innan man har "fått in snitsen" på hur man använder den.
- den kan endast ta ett ord i taget

Tidigare utgivna forskningsrapporter

ISSN 1104-6155

Nr 1 1994 Var står vi? Ackumulerad kunskap och erfarenhet inom institutionell missbrukarvård, utifrån en dialog forskare – praktiker (Vera Segraeus)
Nr 2 1997 Ungdomar i tvångsvård. Råbyundersökning 94 (Claes Levin)
Nr 3 1997 Etiska konflikter inom tvångsvård av ungdomar (Gunnel Colnerud)
Nr 1 1998 LVM-vårdens kvalitet enligt socialtjänstens bedömning (Arne Gerdner)
Nr 2 1998 Ett § 12-hem för flickor. Omdefinitioner i ungdomsvården (Berit Andersson)

ISSN 1404-2576

Nr 1 1999 Etik och ungdomsvård. En empirisk studie av anställdas etiska problem inom tvångsvård av ungdomar. Slutrapport (Gunnel Colnerud)
Nr 2 1999 "Plötsligt får man lust att leva." En grupp narkomaners berättelser om sina självmordsförsök (Eva Johnsson, Mats Fridell)
Nr 3 1999 Ungdomar från särskilda ungdomshem i Stockholms brottsliga nätverk (Jerzy Sarnecki)
Nr 1 2000 Tvång och tillit. LVM-vård. som kulturell ingenjörskonst (Göran Johansson)
Nr 2 2000 När anhöriga involveras. Personalens beskrivning av anhöriga på särskilda ungdomshem (Maria Bangura Arvidsson, Malin Åkerström)
Nr 1 2001 Vård bakom låsta dörrar. Lunden, ett LVM-hem för kvinnor (Bengt Svensson)