

Elevbeskrivningar i pedagogiska utredningar

- Att göra en synvända!

Student Descriptions in Pedagogical Investigations

- To Make a Vision!

Anette Olsson
Elin Dahné – Branting

Handledare: Fredrik Alm
Examinator: Stefan Samuelsson

Sammanfattning

Enligt svensk skolas styrdokument ska pedagogiska utredningar syfta till att ge en helhetsbild av elevers skolsituation på skol-, grupp- och individnivå. Denna kvalitativa textstudie avser söka förståelse för hur elever beskrivs i pedagogiska utredningar med hjälp av systemteoretiska tankegångar och specialpedagogiska perspektiv. Vi menar att systemteori som paraplybegrepp bidrar till att påvisa betydelsen av att se elevers skolsituation ur flera perspektiv och kontexter för att bidra till inkluderande arbetssätt.

Studien bygger på analys av tjugo pedagogiska utredningar från tre svenska kommuner. Både ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv syns i vår analys. Dock visar resultatet att en röd tråd mellan beskrivningar av *syfte*, *elev* samt *åtgärder* saknas i dokumenten. Vidare saknas beskrivningar av relationer och samspel runt eleven i de pedagogiska utredningar som analyserats.

Tidigare forskning som presenteras i studien pekar på värdet av att belysa elevers olika kontexter samt att pedagogers syn på elevers olikheter är avgörande vid ett inkluderande arbete. Vidare visar studier vikten av gemensamma förhållningssätt inom personalgrupper i pedagogiska verksamheter.

Abstract

In accordance with the Swedish School's governing documents, pedagogical investigations should provide an overall picture of the pupils' school situation at both school-, group- and individual level. This qualitative text study aims at seeking understanding of how students are described in pedagogical investigations using system theory and perspectives on special education. We argue that using system theory as an umbrella concept helps showing the importance of seeing students' school situations from multiple perspectives and context to contribute to inclusive work methods.

The study is based on analysis of twenty pedagogical investigations from three Swedish municipalities. Both a categorical and a relative perspective appear in our analysis, however, the result shows that a line of argument between descriptions of *purpose*, *student* and *actions* is missing in the documents. Furthermore, descriptions of relationships and interactions around the student are lacking in the pedagogical investigations analysed.

Previous research presented in the study shows the importance of highlighting the different contexts of pupils and that teachers views on pupils differences are crucial in an inclusive work. Furthermore, studies show the importance of common approaches within the school staff.

Nyckelord

Pedagogisk utredning, pedagogisk kartläggning, specialpedagogiska perspektiv, inkludering, elevers olikheter

Keywords

Pedagogical investigation, pedagogical mapping, perspectives on special education, inclusion, pupils' differences

Förord

Arbetsfördelning vid uppsatsarbete

Denna uppsats har skrivits i ett tätt samarbete där vi båda står bakom samtliga formuleringar. Det övergripande arbetet med uppsatsen har utförts gemensamt. Tillsammans har vi skrivit samtliga delar av uppsatsen även om vi inledningsvis till viss del delat upp arbetet. Dessa delar är tidigare forskning (Anette) samt metod (Elin). Detta ledde till utkast som vi sedan formulerat gemensamt.

Innehåll

Inledning.....	6
2. Bakgrund.....	7
2.1 En skola för alla och särskiljandet av elever – en historisk tillbakablick.....	7
2.2 Övergripande direktiv och riktlinjer kring specialpedagogiska insatser.....	9
2.2.1 Barnkonventionen och Salamancadeklarationen.....	12
2.2.2 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen 2011.....	12
2.2.3 Skollagen.....	12
2.2.4 Diskrimineringslagen.....	13
3. Syfte och frågeställningar.....	13
4. Tidigare forskning.....	14
4.1 Pedagogisk dokumentation.....	14
4.1.1 Åtgärdsprogram.....	14
4.1.2 Individuella utvecklingsplaner.....	15
4.1.3 Elevbeskrivningar i pedagogiska dokument.....	15
4.2 Inkludering.....	17
4.2.1 Elevers olikheter.....	17
4.2.2 Strategier för inkludering.....	18
4.2.3 Inkluderingsframgångar.....	19
4.2.4 Riktlinjer och genomförande.....	19
4.3 Sammanfattning.....	20
5. Teoretiska perspektiv.....	21
5.1 Systemteoretiska perspektiv.....	22
5.2 Den ekologiska utvecklingsmodellen.....	23
5.3 Specialpedagogiska perspektiv.....	24
5.3.1 Det kategoriska perspektivet.....	25
5.3.2 Det relationella perspektivet.....	26
5.3.3 Dilemmaperspektivet.....	26
5.3.4 Sammanfattning av teori.....	27
6. Metod.....	28
6.1 Kvalitativ textanalys.....	28
6.2 Urval och datainsamling.....	29
6.3 Tillförlitlighet.....	30

6.4 Systematisering och analys av empiri.....	31
6.5 Etiska aspekter.....	32
7. Resultat och analys.....	34
7.1 Beskrivning av syfte	34
7.1.1 Analys.....	35
7.2 Beskrivning av eleven	35
7.2.1 Analys	37
7.3 Beskrivning av åtgärder.....	38
7.3.1 Analys	39
7.4. Förhållandet mellan syfte, elev och åtgärder.....	40
7.4.1 Syfte – åtgärd	40
7.4.2 Elev – åtgärd	40
7.4.3 Syfte – elev	40
7.4.4 Sammanfattande analys.....	41
8. Resultatdiskussion och slutsats	43
8.1 Resultatdiskussion	43
8.1.1 Kategoriskt perspektiv	43
8.1.2 Relationellt perspektiv	44
8.1.3 Dilemmaperspektivet	45
8.2 Slutsats.....	47
9. Metoddiskussion.....	48
10. Specialpedagogiska implikationer.....	49
11. Vidare forskning.....	50
Referenser.....	51
Bilaga 1	55
Bilaga 2	56

Inledning

Vi har under många år som lärare diskuterat hur vi kan hjälpa elever att lyckas i skolan. I samtal med skolpersonal möter vi ofta en frustration när det gäller kravet att kunna möta alla elevers svårigheter. Förmågan att se elever ur ett helhetsperspektiv menar vi kräver medvetenhet, både när det gäller det egna ansvaret gentemot elever men även avseende vad forskning och styrdokument säger. Vår erfarenhet är att eleven alltför ofta tillskrivs problemet när skolpersonal inte upplever sig kunna ta ansvaret för att hitta vägar till förändring. Vi ser att det då är nära till slutsatsen att problemet är någon annans, till exempel föräldrars, barn - och ungdomspsykiatriens eller socialtjänstens. Persson och Persson (2012) menar att skolors arbete med att möta elevers olikheter grundar sig i att personalen gemensamt gör en synvända avseende skolans uppdrag samt vad inkludering innebär.

De senaste åren har svensk skolas styrdokument blivit allt tydligare gällande de krav som skolpersonal har att arbeta efter. Skolverket (2014) beskriver ingående vikten av en god lärmiljö samt elevhälsans tidiga och förebyggande roll i arbetet med elever i problematiska skolsituationer.

Begreppen *en skola för alla* samt *inkludering* har varit ständigt närvarande under vår utbildning till specialpedagoger. Det har blivit tydligt för oss hur komplext det är att hitta perspektiv och förhållningssätt för att möta alla elever där de är och utifrån deras förmågor. Elis & Tods (2012) forskning visar att en framträdande elevsyn i svensk skola under 2000-talet har fokuserats på att svårigheter tillskrivs eleven själv. För oss har det varit en aha-upplevelse att läsa om och diskutera specialpedagogiska perspektiv där begreppen relationellt och kategoriskt perspektiv sätter ord på mycket av det vi upplevt i skolans värld de senaste tjugo åren.

I samtal angående relationen till och nyfikenheten på varje enskild elev uttryckte en kollega *Va, finns det ett ord för det!?* när det relationella perspektivet diskuterades. Vi menar att detta är viktigt. Utifrån dessa specialpedagogiska perspektiv anser vi att det är mycket viktigt med medvetenhet om *hur* vi formulerar oss om enskilda elever. Begreppen kan upplevas diffusa, övergripande och svåra att använda. Vi har letat vägar att formulera kärnfrågor som är verksamhetsnära vilket har lett oss till att vilja undersöka hur elevers skolproblematik formuleras i pedagogiska dokument.

2. Bakgrund

Varje tidsepok mäts och jämförs med tidigare historiska lösningar. Att ha förståelse för sin samtid och den fortsatta utvecklingen framåt kräver också kunskap om historien. Svensk skolas historia har ofta innefattat stora svårigheter när det handlat om att möta elevers olikheter. En historisk tillbakablick blir viktig i denna studie eftersom de kunskaper vi idag har om specialpedagogik behöver användas utifrån den tid vi lever i samtidigt som historien hålls levande.

Ahlberg (2009) beskriver specialpedagogik ur två perspektiv – som ett verksamhetsområde där människor vistas och möts samt som ett kunskapsområde som härrörs till forskning och kunskapsbildning. Författaren menar att specialpedagogiken är ideologiskt impregnerad i och med att de båda beskrivna perspektiven är likvärdigt beroende av både politiska beslut och intentioner. Det ställs idag stora krav på skolan att kunna tillgodose alla elevers utbildning. De lagar och styrdokument som ligger till grund för skolpersonals arbete är tydliga med vilka rättigheter och möjligheter som varje enskild elev har när det gäller en tillgänglig utbildning. Specialpedagogen har en viktig del i detta arbete och i hur pedagogiska utredningar formuleras. Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) beskriver skolans särskilda ansvar gällande de elever som har någon form av svårigheter att nå målen för utbildningen. Vidare beskrivs att undervisningen måste grundas på individens rätt till olikhet och mångfald och därför aldrig kan utformas lika för alla elever.

2.1 En skola för alla och särskiljandet av elever – en historisk tillbakablick

Förutsättningarna för elever i behov av särskilt stöd har varierat kraftigt genom historien. Att organisera och driva en skola som fungerar för alla elever har varit föremål för diskussion och debatt sedan införandet av folkskolan.

Detta är idag, trots uppdaterade styrdokument, fortfarande ett väldebatterat ämne i media och på skolor runt om i Sverige. I augusti 2015 larmade Lärarförbundet, Lärarnas riksförbund samt LO om att svensk skola saknar en samlad politik gällande *en skola för alla*. Fackförbunden uttrycker en allvarlig oro för att skolans kompensatoriska uppdrag får för lite utrymme vilket de menar leder till att elevers förutsättningar hamnar i skymundan (Dagens Samhälle, 2015).

Gerrbo (2012) beskriver svårigheterna med att genom historien skapa och organisera en skola som alla elever omfattas av. Elevers olikheter har alltid skapat samhällsorganisatoriska problem

varför författaren menar att *en skola för alla* bör tolkas inte bara som en pedagogisk utan också som en historisk och politisk utmaning.

När den svenska folkskolan bildades, i mitten av 1800-talet, var det främst för att samhällsordningen skulle bevaras vilket var överordnat målet att folket skulle bildas. Bildandet av folkskolan innebar att barn och ungdomar samlades i grupper där enskilda behov ibland blev svåra att möta (Brodin & Lindstrand, 2004).

Areschoug (2003) beskriver det tidiga 1900-talets syn på ”sinnesslöa”, där dessa elever inte antogs kunna tillgodogöra sig undervisningen i den allmänna skolan varför undervisning på anstalter blev vanligt. Redan då fanns intentionen att skolan skulle vara en plats för alla elever vilket var svårt att uppnå. En segregerad utbildningsorganisation blev lösningen, vilket ledde till olika former av hjälpklasser och många elever som placerades på institution eller klinik. Brodin och Lindstrand (2004) beskriver hur många av dessa institutioner lades ner under 50- och 60-talen då fokus gick från ett differentieringsperspektiv till ett integreringsperspektiv.

Tanken var att den enhetsskola som växte fram skulle vara odifferentierad, men många elever behövde ändå fortsätta i någon form av undervisning utanför det allmänna klassrummet. I och med placering av elever i specialklasser växte tanken om integrering. Under 80-talets slut skapades debatt om detta begrepp eftersom integrering ansågs handla mer om var eleven fysiskt befann sig än om vad eleven faktiskt behövde för att klara skolan. I samhällsdebatten växte diskussionen att elever i ett integrerande skolsystem måste forma sig efter skolan, istället för tvärt om. Detta ledde till formuleringar om ett inkluderande perspektiv på skolan (Eriksson Gustavsson, Göransson & Nilholm, 2011).

Persson och Persson (2012) beskriver hur uttrycket *en skola för alla* infördes i och med 1980 års läroplan med målet att *alla* elever skulle välkomnas till skolan. Några år senare, 1994, kom Salamancadeklarationen som tydligt uppmanar till utbildning för alla. Detta innebar en historisk skillnad eftersom den enskilda eleven nu hamnade i fokus, med intentionen att skolan som form skulle anpassas efter eleven och inte tvärtom (Salamancadeklarationen, 2006).

I Läroplan för grundskolan (Skolverket, 2011) görs tydligt att skolan har i uppdrag att låta varje enskild elev vara sin egen unika person samt att skolan, i samarbete med vårdnadshavaren, skall stötta eleven att vara en samhällsmedborgare. Alla elever har sin bakgrund och sina förutsättningar, de påverkar och påverkas av det omgivande samhället. Börjesson och Palmblad (2003) menar att vi, nu som då, arbetar mot samma mål, nämligen att forma samhällsmedborgare som kan leva och fungera i vår samtid. Författarna betonar också vikten

av att studier och kopplingar till historisk samhällsutveckling måste utgå från den kontext som råder samt att utvecklandet av specialpedagogik i Sverige därför måste ses som en process på vägen att forma ett demokratiskt samhälle.

Samhällets syn på vad som förväntas av individen blir avgörande för vad som förväntas och krävs av specialpedagogen.

Det är i gapet mellan individers förutsättningar och det omgivande samhällets kravnivå som handikappet uppstår (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 91).

Runström Nilsson (2014) diskuterar att det sedan 2001 finns lagstadgat krav på skolan att upprätta åtgärdsprogram när elever är i behov av särskilt stöd. Detta menar författaren har visats sig problematiskt. Skolverket har riktat kritik mot utformningen, uppföljningen och utvärderingen av en stor mängd åtgärdsprogram. Vidare menar Runström Nilsson att språket som används vid beskrivning av elever i behov av särskilt stöd ofta beskriver vad eleven ska träna på, vad hen inte kan och att elevers styrkor alldeles för sällan betonas. Dessutom menar författaren att åtgärder som formulerats i åtgärdsprogram i stor utsträckning utgår från de resurser skolan har och inte de pedagogiska bedömningar som faktiskt gjorts.

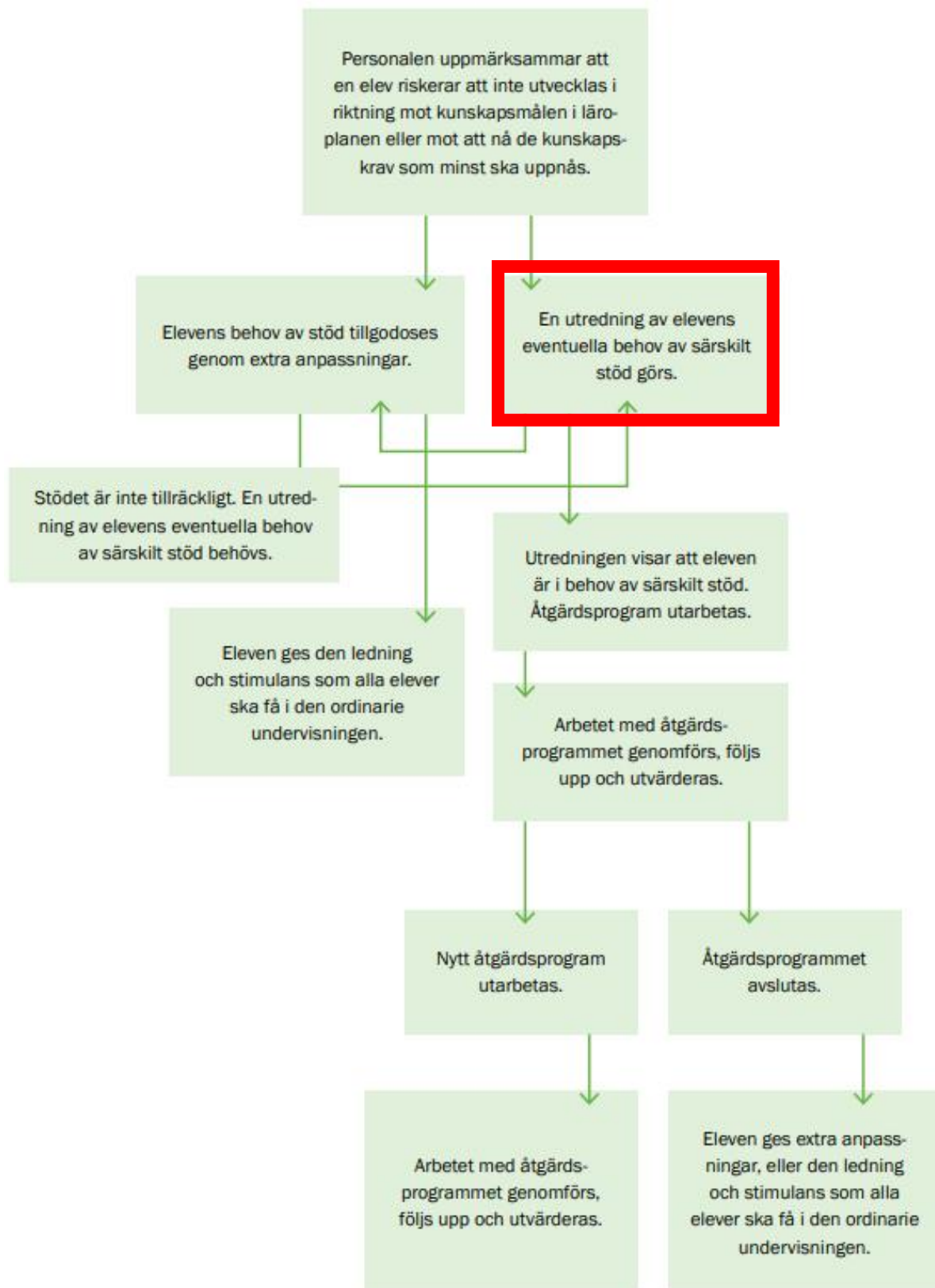
2.2 Övergripande direktiv och riktlinjer kring specialpedagogiska insatser

Skolverket (2016) diskuterar begreppet tillgänglighet och gör kopplingar till funktionshinderspolitiken där tillgänglighet är grundläggande för hur väl en skola eller arbetsplats fungerar. Vidare menar skolverket att just hög tillgänglighet är en grundförutsättning för både delaktighet och inkludering i en skolmiljö. SPSM (2016) beskriver att den sociala, pedagogiska och fysiska miljön sammantaget blir grunden för en tillgänglig lärmiljö.

Skolverkets allmänna råd (2014) avseende extra anpassningar och särskilt stöd tydliggör skolans uppgift att *alla* elever ska ges ledning och stimulans i sin utveckling och i sitt lärande. För att elever ska ha möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar har skolan ett kompensatoriskt uppdrag på både individ-, grupp - och skolnivå. När problematiska skolsituationer uppstår ska skolan ingripa snabbt. Här är extra anpassningar, till skillnad från åtgärder enligt åtgärdsprogram, en stödinsats av mindre ingripande karaktär som pedagoger gör för eleven. Inget formellt beslut behövs och anpassningar dokumenteras i elevens individuella utvecklingsplan.

Skolverket (2014) har utarbetat en schematisk modell för att tydliggöra arbetsgången för stödinsatser i skolan (se figur 1). Regelverket för utredning av elevers behov av särskilt stöd fastslår att rektor ansvarar för att en pedagogisk utredning påbörjas skyndsamt när personalen har uppmärksammat att en elev riskerar att inte nå kunskapskraven. Skolan ska då formulera ett tydligt underlag för att skapa förståelse för den aktuella elevens svårigheter. Utredningen ska visa vilka insatser som eleven är i behov av. Både en pedagogisk kartläggning och en pedagogisk bedömning ingår i den pedagogiska utredningen som en systematisk väg att få överblick av en elevs hela skolsituation (Runström Nilsson, 2014). Särskilt stöd är en stödinsats av mer ingripande karaktär som sker utöver den ordinarie undervisningen när behov av långvarigt stöd har konstaterats. Detta beslutas av rektorn och dokumenteras i ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2014).

Steget där pedagogiska utredningar formuleras har en avgörande betydelse för enskilda elever eftersom det är en pedagogisk bedömning av skolans insatser i förhållande till elevens behov och förmågor. Alla svenska skolor har samma regelverk att förhålla sig till, styrdokumentet är tydliga med att vi strävar efter en likvärdig skola. Ändå är det lätt att anta att dessa dokument formuleras olika beroende på vem som utför dem. Vi argumenterar för att det därför är viktigt att, utifrån en empirisk frågeställning, undersöka hur elever faktiskt beskrivs i pedagogiska utredningar. Nedan illustreras hur arbetsgången bör se ut då skolan uppmärksammar en elev som eventuellt inte kommer att nå kunskapskraven (figur 1). Den röda ramen markerar de pedagogiska utredningarna vilka ligger till grund för studiens empiri och därmed är objekt för vår analys.



Figur 1: Bilden illustrerar var den pedagogiska utredningen kommer in i skolans arbetsgång och har markerats med en röd ram. *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014, s. 15).

2.2.1 Barnkonventionen och Salamancadeklarationen

Sverige har som ett av 196 länder i världen skrivit under och därmed förbundit sig till att följa FN:s konvention om barnets rättigheter (UNICEF Sverige, 1989). Artikel 29 i barnkonventionen säger att

(...) barnets utbildning ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter ifråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga (s.28).

Salamanca deklARATIONEN (2006) beskriver hur skolan bör arbeta med elever i behov av särskilt stöd. Grundsynen är att varje barn är unikt och därför har olika inlärningsmöjligheter. Vidare står det att skolverksamheten ska ta hänsyn till barnens olikheter vid utformning av undervisningen. Detta innebär att skolan måste vara nyfiken på elevernas förmågor och, om svårigheter uppstår, ta reda på mer om eleven för att kunna ge eleven en likvärdig utbildning.

2.2.2 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen 2011

Läroplanen (Skolverket, 2011) beskriver att alla elever ska ges likvärdig utbildning men att det finns olika vägar att nå skolans mål. Det poängteras att rektors ansvar är att

(...) undervisningen och elevhälsans verksamhet ska utformas så att eleverna får den ledning och stimulans, de extra anpassningar eller det särskilda stöd samt den hjälp de behöver (s. 18).

Läroplanen beskriver vidare att det är lärarens uppgift att ta hänsyn till alla elever och att de lär på olika sätt.

2.2.3 Skollagen

I skollagen (2010:800), kapitel 3, 3§ står att alla elever i svensk skola ska ges ledning och stimulans i sitt lärande, men även att hänsyn ska tas till den personliga utvecklingen utifrån individens enskilda förutsättningar. Målet är att alla elever ska ha möjlighet att utvecklas så långt som möjligt utifrån sin potential i riktning mot utbildningens mål. Vidare står att om det finns indikationer på att en elev inte kommer nå de kunskapskrav som finns i ämnet så ska eleven ges stöd i form av extra anpassningar. Om dessa extra anpassningar fortfarande inte ger eleven förutsättningar att nå kunskapskraven så ska skolan skyndsamt utreda om eleven behöver särskilt stöd. Detta sker genom en pedagogisk utredning.

2.2.4 Diskrimineringslagen

Den 1 januari 2015 blev bristande tillgänglighet en ny form av diskriminering i diskrimineringslagen (SFS 2014:958). Detta betyder att kravet på utbildningsverksamhetens lokaler och på den undervisning som bedrivs där har ökat för att skolan ska vara tillgänglig för alla.

3. Syfte och frågeställningar

Skolverket (2014) diskuterar att målet med pedagogiska utredningar är att pedagoger i samarbete med elevhälsan ska skaffa sig kunskaper om eleven som underlag i bedömningen av elevens skolsituation.

Syftet med denna studie är att med stöd av ett systemteoretiskt perspektiv beskriva och analysera innehållet i pedagogiska utredningar.

Frågeställningar:

1. *Vilka syften är framträdande i dokumenten?*
2. *Hur beskrivs elevers behov, förmågor och förutsättningar?*
3. *Vilka typer av åtgärder föreslås?*
4. *Hur förhåller sig beskrivning av syfte, eleven och åtgärder till varandra med utgångspunkt i systemteori och specialpedagogiska perspektiv?*

4. Tidigare forskning

Denna studie avser undersöka hur elever beskrivs i pedagogiska utredningar med utgångspunkt i systemteori. Nedan redogör vi för tidigare forskning gällande elevbeskrivningar i pedagogisk dokumentation. Vi menar att denna forskning är viktig för vår studie eftersom pedagogisk dokumentation är ett arbetsverktyg som syftar till att stötta skolans personal att möta alla elever där de är, *i en skola för alla*. Utifrån tidigare presenterade styrdokument, svensk skolas historik avseende exkludering/åtskiljning av elever samt utifrån studiens formulerade frågeställningar presenteras även tidigare forskning som berör inkludering samt de faktorer och dimensioner som begreppet kan innefatta.

4.1 Pedagogisk dokumentation

Vi upplever att forskning kring pedagogiska utredningar är bristfällig trots att denna form av dokumentation inte på något sätt är ny i svensk skola. I sökandet efter tidigare forskning har vi funnit en del uppsatser i ämnet samt tagit del av Runström Nilssons (2014) bok avseende pedagogiska kartläggningar. Skolverket (2014) beskriver ingående de stödinsatser som finns att få i grundskolan. Vi har även undersökt skolverkets referenser vilka härleds till deras egna forskningsbaserade studier, till förordningar samt till skollagen. Detta stärker vår utgångspunkt att pedagogiska utredningar är ett begrepp med stor vidd.

Som exempel på pedagogisk dokumentation i svensk skola finns utöver pedagogiska utredningar även individuella utvecklingsplaner (IUP) och åtgärdsprogram (ÅP). I samtliga av dokumenten finns beskrivningar av eleven och hans skolsituation. Dessa skriftliga dokument bedömer vi kan ge exempel på hur skolor uppfattar inkluderingsbegreppet. Nedan redogör vi för tidigare relevant forskning avseende IUP och ÅP.

4.1.1 Åtgärdsprogram

Asp-Onsjös (2006) studie har till syfte att utifrån en mikroetnografisk ansats få kunskap om hur åtgärdsprogram utarbetas och varför. Ett av Asp-Onsjös resultat visar att elevers svårigheter i skolan uppfattas som individbundna och inte uppstår i den miljö eller sammanhang som eleven befinner sig i. De studerade åtgärdsprogrammen är därmed övervägande på individnivå, medan grupp- och organisationsnivå lyser med sin frånvaro. Även den pedagogiska miljön samt elevens relation till kamrater och pedagoger lämnas utanför analysen i åtgärdsprogrammen.

Asp-Onsjös (2006) studie visar att pedagogerna gör förenklingar av elevens uppvisade svårigheter. Istället för att se svårigheterna som något som uppkommer i mötet med miljön så läggs fokus på elevens svårigheter. Det är således eleven som med lämpliga åtgärder ska kompenseras för sina brister. Även i denna studie finns beskrivet hur inkludering består av olika dimensioner, lik de dimensioner som Nilholm och Göransson (2014) lyfter fram. Studien visar hur de studerade eleverna kan vara inkluderade på olika sätt, Asp-Onsjö beskriver inkludering som rumslig, didaktisk och social. Rumslig inkludering innebär att eleven delar klassrum med den ordinarie klassen, social inkludering att eleven är delaktig i ett socialt sammanhang och den didaktiska inkluderingen syftar till att det didaktiska innehållet är anpassat för att främja elevens inläring.

4.1.2 Individuella utvecklingsplaner

Hirsch (2013) avhandling är en dokumentstudie om individuella utvecklingsplaner (IUP). Studien syftar till att fördjupa kunskapen kring IUP som dokument samt som ett verktyg för lärares arbete. Hirsch studerar även hur pedagoger skriver dessa dokument. Författaren beskriver hur mål och strategier uttrycks i de individuella utvecklingsplanerna, hon kategoriserar målen i tre olika typer benämnda; *being*, *doing* och *learning*. Being-målen handlade om elevernas uppförande, attityder och personlighet, learning-målen handlar om lärandet i de olika skolämnena och doing-målen uttryckte ett görande, som mer var formulerade som strategier som eleven skulle anamma.

Av de studerade IUP:erna kunde Hirsch konstatera att being-målen var övervägande. Det vill säga när pedagogerna beskriver mål som eleven ska uppnå så görs det genom att beskriva hur eleven ska vara och uppträda. Med andra ord det är eleven som ska förändra sig och inte det sammanhang eleven befinner sig i. Hirsch slutsats blir att beskrivningar i form av being-mål bör tonas ner och istället bör fokus läggas på konkreta mål och steg som eleven behöver i sitt lärande.

4.1.3 Elevbeskrivningar i pedagogiska dokument

Andreasson (2007) har i sin textanalytiska studie studerat 358 elevdokumentationer som skildrar hur elever beskrivs i pedagogisk dokumentation som åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner. Resultatet visar att eleverna beskrivs olika beroende på vilka behov och svårigheter som eleverna uppvisar. Dokumenten innehåller bedömningar av elevernas kunskaper samt deras sociala, beteendemässiga och motoriska förmågor. Beskrivningarna utgår

ofta från elevens personliga egenskaper och resultatet påvisar att begrepp som ansvar, motivation, social kompetens, självständighet och medvetenhet är i fokus. Dessa begrepp beskrivs som centrala för elevens lärande. Andreasson menar att beskrivningarna i dokumenten utgår från en normerande bild av hur en elev bör vara idag och att texterna som skrivs i dokumenten påverkar elevernas identitet och blir en bekräftelse på hur eleven uppfattas, vilket författaren menar påverkar människors handlande, till exempel vilka typer av åtgärder som skolan formulerar. Vidare menar Andreasson att ett första steg i att motverka normativa elevbeskrivningar är att lyfta fram och medvetandegöra dem. Studien visar att det först då kan startas en förändringsprocess.

Karlssons (2007) studie beskriver marginalisering av elever. Genom fältstudier ger hon vad hon kallar för en ”inifrån-beskrivning” av elever i särskilda undervisningsgrupper. Ett av studiens resultat är att pedagoger i hög grad fokuserar på elevers skolsvårigheter. Författaren beskriver hur analys av studiens resultat pekar på att elevbeskrivningar generellt sett inte är neutrala utan beskrivs utifrån olika normativa förklaringar. Karlsson visar att pedagogerna beskriver elevernas svårigheter utifrån fem olika diskurser; en psykologisk, en pedagogisk/moralisk, en social/psykologisk, en medicinsk samt en femte som hon väljer att kalla osäkerhetens diskurs. Författaren tydliggör att pedagogernas förhållningssätt till dessa diskurser varierade. I samtal gled pedagogerna mellan de olika diskurserna som ett sätt att söka svar på hur de kunde möta elevers skolproblematik samt finna lämpliga åtgärder.

Med den psykologiska diskursen beskrivs elevernas svårigheter genom deras känslor, personlighet eller tänkande. Den sociala/psykologiska diskursen beskriver elevens svårigheter utifrån till exempel hemförhållanden eller sociala relationer. Den pedagogiska/moraliska diskursen, vilken i studien förekom sällan i jämförelse med övriga diskurser, beskriver elevers svårigheter utifrån deras kunskaper, ofta genom att beskriva bristen av vilja hos eleverna. Den medicinska diskursen har även den en underordnad roll i resultatet. När denna diskurs förekommer handlar det om elevbeskrivningar utifrån individuella diagnoser.

Lindqvist (2013) har genom fyra delstudier undersökt hur elevers skolsvårigheter förklaras och beskrivs med målet att öka kunskapen kring olika yrkesgruppers syn på arbetet med barn i behov av särskilt stöd. I de fyra delstudierna finns förskolelärare, assistenter, specialpedagoger, speciallärare, klasslärare, ämneslärare, rektorer samt förskolechefer representerade. Författaren fann att uppfattningen avseende elever i behov av särskilt stöd samt hur stödet bör aktualiseras varierar mycket bland yrkesverksamma i svensk skola. Resultatet visar att majoriteten av yrkesgrupperna menar att det till övervägande del är individuella svårigheter knutna till eleven

som ligger till grund för särskilt stöd. Mycket få respondenter ansåg att skolan, enskilda lärare eller grupper kunde vara orsak till elevers skolsvårigheter. Lindqvist menar att ett relationellt perspektiv blir viktigt när särskilt stöd ska utformas. Författaren menar att det är av vikt att elevers skolsvårigheter ses i relation till den omgivande miljön med kunskap om att ändringar i den samma kan göra skillnad.

4.2 Inkludering

Forskning om inkludering är idag omfattande, begreppets innebörd samt hur det ska förverkligas i skolans värld diskuteras både internationellt och i Sverige. Skolverket (2014) menar att pedagogiska utredningar ska ligga till grund för att tillgodose elevers olika behov i skolan. Därför menar vi att tidigare forskning avseende inkludering blir viktig i denna studie.

4.2.1 Elevers olikheter

Nilholm och Göransson (2013) beskriver olika kännetecken som krävs för en inkluderande skola. I dessa skolor ses olikheter som en tillgång och pedagogerna planerar för elevers olikheter. Gemenskap är en annan viktig del som innebär att det finns tillit till varandras olikheter. Författarna lyfter även fram demokratiska processer som en viktig del i inkluderingsbegreppet. Med anledning av de mångfacetterade betydelseerna av begreppet inkludering sammanfattar Nilholm och Göransson innebörden i tre övergripande kategorier, den gemensamhetsorienterade, den individorienterade och den placeringsorienterade definitionen. Den första kategorin handlar om gemenskap, här ligger fokus på alla elever i skolsystemet och att deras olikheter är en tillgång. Denna syn på gemenskap är något som finns med i planeringen från början. Den individorienterade aspekten handlar mer om den enskilde eleven, om dennes svårigheter och hur eleven behöver kompenseras för att kunna delta i skolans undervisning. Den placeringsorienterade handlar om den rent fysiska placeringen av en elev.

Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos och Silveira-Maias (2013) resultat avseende målbeskrivningar i IEPs (Individualised Education Programmes) visar att insatser, när elever är i behov av särskilt stöd, fokuserar på elevens färdigheter och kapacitet utan att ta hänsyn till miljön runt omkring eleven. Den omgivande kontexten kan mycket väl, menar författarna, innebära begränsningar för eleven när det gäller att prestera i skolarbetet och olika aktiviteter

och därmed begränsa elevens deltagande. Vidare diskuterar författarna att detta resultat visar bristen på vetskap om hur viktigt det är med både kunskap och reflektion avseende den fysiska miljöns påverkan på elevens lärandemiljöer.

4.2.2 Strategier för inkludering

Nilholm och Alm (2010) beskriver pedagogers arbete med att nå ett inkluderande klassrum. Författarna diskuterar brister i tidigare forskning kring inkludering. De menar att de studier som finns angående innebörden av inkludering inte säger något om elevernas egna upplevelser. De anser därför att stora delar av den tidigare forskningen i ämnet är bristfällig. Nilholm och Alms studie har tre syften; att skapa en metod som kan användas för att bestämma graden av ett inkluderande klassrum, att undersöka undervisningsstrategier som gynnar inkludering samt att analysera elevernas egna erfarenheter för att definiera inkludering. Tre kriterier användes för att bedöma graden av inkludering; att olikheter sågs som en tillgång, att alla elever skulle vara en del av den sociala gemenskapen samt att alla elever skulle vara en del av den lärande gemenskapen. Studiens resultat, gällande synen på olikheter, analyserades genom att eleverna och lärarna kunde se olikheter som en tillgång eller ett problem. Så gott som alla som deltog i undersökningen ansåg att olikheter var en tillgång. Avseende den sociala gemenskapen visade resultatet att samtliga elever kände sig socialt delaktiga medan den lärande gemenskapen upplevdes mer eller mindre inkluderande. Författarna fann flera olika undervisningsstrategier som gynnar inkludering, bland annat instruktioner anpassade efter elevers olikheter, tydlig klassrumsstruktur, gruppaktiviteter för både lärande och sociala processer, bra kontakt med vårdnadshavare samt användning av positiv feedback gentemot eleverna.

Utifrån de tre presenterade bedömningskriterierna visar Nilholm och Alm (2010) att undersökningsmetoden gör det möjligt att granska nivån av social- och lärande inkludering samt att bedöma om olikheter ses som en tillgång eller inte. En slutsats som författarna gör är att det krävs en noga utarbetad metod för att undersöka inkluderingsprocesser, samtidigt som de poängterar att det nödvändigtvis inte behöver vara just denna metod. Det som däremot måste finnas med för att överhuvudtaget se om klassrummet är inkluderande är elevernas egna erfarenheter.

4.2.3 Inkluderingsframgångar

Lyons, Thompson och Timmons (2016) har undersökt varför vissa skolor lyckas med en inkluderande undervisning och vad som gör att dessa skolor utvecklas framåt, samtidigt som andra skolor kan bli kvar i ett exkluderande arbetssätt. Deras studie grundar sig på intervjuer med rektorer, föräldrar, elever, lärare och skolassistenter på fyra grundskolor i Kanada som alla uppfattas ha en inkluderande undervisning. Dessa inkluderande skolor valdes målmedvetet ut utifrån definitionen av inkluderande undervisning som Unesco tagit fram samt utifrån policyhandlingar framtagna av den berörda provinsen Saskatchewan i Kanada. I studien framkom några centrala teman som har betydelse för skolornas framgång med en inkluderande undervisning; relationer mellan samtliga aktörer i skolan, personalens relationer med sina elever, relationer personalen emellan, att personal samarbetar med varandra och har ett gemensamt elevansvar samt ett effektivt lagarbete. Vidare beskrivs föräldrarnas relation med skolan, att de känner tillit till personalen samt att rektorerna har ett stöttande ledarskap och en tydlig vision som syns utåt. Andra teman som lyfts fram i studiens resultat är att de inkluderande skolorna fokuserar på alla elever och att stödet för både elever och personalen är stort. Undervisningen beskrivs som evidensbaserad och av hög kvalitet. Forskarna drar slutsatsen att en lyckad inkluderingsprocess kräver att alla på skolan har samma synsätt avseende vad inkludering innebär samt att inkludering inte längre upplevs som något ouppnåeligt av skolans personal. Skolan inser att det fortfarande finns utmaningar men dessa hanteras som ett lagarbete där man tillsammans försöker hitta lösningar.

4.2.4 Riktlinjer och genomförande

Ellis och Tod (2012) har undersökt lärares upplevelser angående relationen mellan kanadensiska nationella riktlinjer och det praktiska arbetet med att identifiera elever i behov av särskilt stöd. Författarna konstaterar att det idag är en stor andel elever som definieras som elever i behov av särskilt stöd men att statistiken är otydlig. De menar att det är viktigt att reflektera över hur skolor utreder detta samt hur vi definierar de elever som visar sig vara i behov av särskilt stöd. Författarna beskriver att den medicinska modellen, där svårigheter tillskrivs eleven, har dominerat under 2000-talet.

Ellis och Tod menar att nationella riktlinjer för att identifiera elever i behov av särskilt stöd är viktiga eftersom elevens individuella förutsättningar är relevanta att synliggöra. Samtidigt diskuterar författarna risken med nationella riktlinjer eftersom det kan förstärka synsättet att

elever tillskrivs svårigheter. Detta kan i sin tur leda till att eleven snarare än lärmiljön hamnar i fokus. Vidare menar författarna att om man enbart identifierar elevens förutsättningar så leder det sällan till att pedagoger förändrar sin undervisning. Därför bör kartläggningen av elever innehålla en kombination av elevens förutsättningar och hur lärmiljön runt eleven ser ut.

4.3 Sammanfattning

Den tidigare forskning som vi presenterat ovan visar ett relativt samstämmigt resultat där eleven ofta ses som bärare av sina svårigheter samt att det sällan tas hänsyn till den miljö som finns runtomkring eleven. Forskningen betonar värdet av att belysa elevers olika kontexter, sammanhang och relationer för att öka elevens förutsättningar att lyckas i skolan. Med utgångspunkt i detta har vi utgått ifrån systemteoretiska tankegångar för att skapa fler perspektiv kring elevers skolsvårigheter.

5. Teoretiska perspektiv

I denna uppsats används systemteori som en övergripande teoretisk ram. Ellis och Tods studie (2012) visar att det inte räcker att identifiera elevers förutsättningar för att kartlägga deras eventuella stödbehov. Författarna diskuterar vikten av att både se till elevens förutsättningar och till elevens lärmiljöer. De specialpedagogiska perspektiven kommer att vara utgångspunkter i analysen av studiens resultat. Den forskningsdesign som ligger till grund för studien speglar de val som vi gjort vid insamling och analys av data. Med dessa val önskar vi visa att det är förståelse för ett fenomen och ej förklaringar som eftersöks i studien (Bryman, 2011).

Nordahl, Sørli, Manger och Tveit (2007) beskriver ett multisystemiskt perspektiv på systemteori och menar att arbetet med barns och ungas beteendeproblem alltid måste ses ur fler system än ett. De betonar också vikten av att kartlägga olika sociala systems påverkan för att belysa de system som skapar problem för individen.

Systemteorins grundsyn, att se saker ur olika perspektiv och att många delar är med och påverkar helheten, kan vara en väg att analysera språket och beskrivningar i pedagogiska utredningar. Specialpedagogik är en mångfacetterad disciplin där olika perspektiv möts. Nilholm (2005) menar att lärande sker i samspel med andra och att elevers skolsvårigheter därför måste ses ur perspektivet att olika faktorer påverkar individer på olika sätt. Vidare diskuterar författaren att olika perspektiv på specialpedagogik kan ha mycket olika konsekvenser för eleven.

För skolan är målet med att utreda en elevs stödbehov att skapa tillräckligt stort underlag för att göra bedömningen om eleven är i behov av särskilt stöd. Skolverket (2014) lyfter fram flera av de system som eleven omgärdas av i skolan och som en pedagogisk utredning bör innefatta; elevhälsan, föräldrar samt pedagoger i både skola och fritidshem. Riktlinjerna för en pedagogisk utredning är att en allsidig utredning av elevens skolsituation görs på individ-, grupp- och organisationsnivå vilket tidigare forskning avseende inkludering stödjer. Flera studier visar att det är elevens sammanhang samt kontexten runt eleven som gynnar en inkluderande verksamhet. Begreppen inkludering och exkludering är två motpoler som avser beskriva människors upplevelser av delaktighet i social gemenskap och/eller i sina egna lärandeprocesser.

Pedagogiska utredningar syftar till att formulera ett övergripande perspektiv på elevens skolsituation på skol-, grupp- och individnivå (Skolverket, 2014). Vi menar därför att

grunden i pedagogiska utredningar är att skapa en helhetsbild av eleven ur olika perspektiv och i de olika miljöer som eleven vistas. Enligt Öquist (2010) är det viktigt att problemlösande insatser sätts in där de har störst påverkan på att lösa problemet, och inte självklart på den nivå i systemet där själva problemet syns och blir påtagligt. Han menar att skolans personal och eleven, genom att presenteras olika alternativ på lösningar, på sikt kan hitta hållbara förändringar som kan förbättra elevens förutsättningar i skolan. Pedagogiska utredningar är det redskap som skolan har för att dokumentera hela elevens skolsituation varför de blir intressanta att analysera utifrån ett systemteoretiskt perspektiv.

5.1 Systemteoretiska perspektiv

Med ett systemteoretiskt synsätt är det viktigt att vara medveten om att människors sammanhang påverkar deras beteende och handlingar. Bertalanffy (1968) utvecklade den *generella systemteorin* under 40-talets efterkrigstid. Författaren beskriver hur människor genom historien hittat vägar att skylla på andra vilket han härleder till okunnighet och en bekväm väg att slippa ta ansvar. Vidare menar Bertalanffy att moderna demokratiska samhällen istället bör finna vägar att genom kunskap möta problem. Den generella systemteorin menar att problem inte kan ses utanför sitt sammanhang.

Nordahl et al. (2007) beskriver Bertalanffys teori och menar att den generella systemteorin förankrades inom olika vetenskapliga discipliner. Författarna menar att en viktig grund för dessa vetenskaper är att individens beteende kan härröras både till den individuella personligheten och till den kontext individen vistas i. Vidare presenterar författarna hur systemteori bör ses som

(...) att helheten är mer än summan av delarna och att ett öppet system skapar och omskapar sig självt genom lärande (s. 55).

Vidare gör författarna tydligt att det inte finns en homogen systemteori. Snarare bör systemteoretiska idéer ses som ett samlingsbegrepp för beskrivandet av olika sätt att se på och ta sig an individers deltagande i olika system samt deras påverkan av och påverkan på samma system.

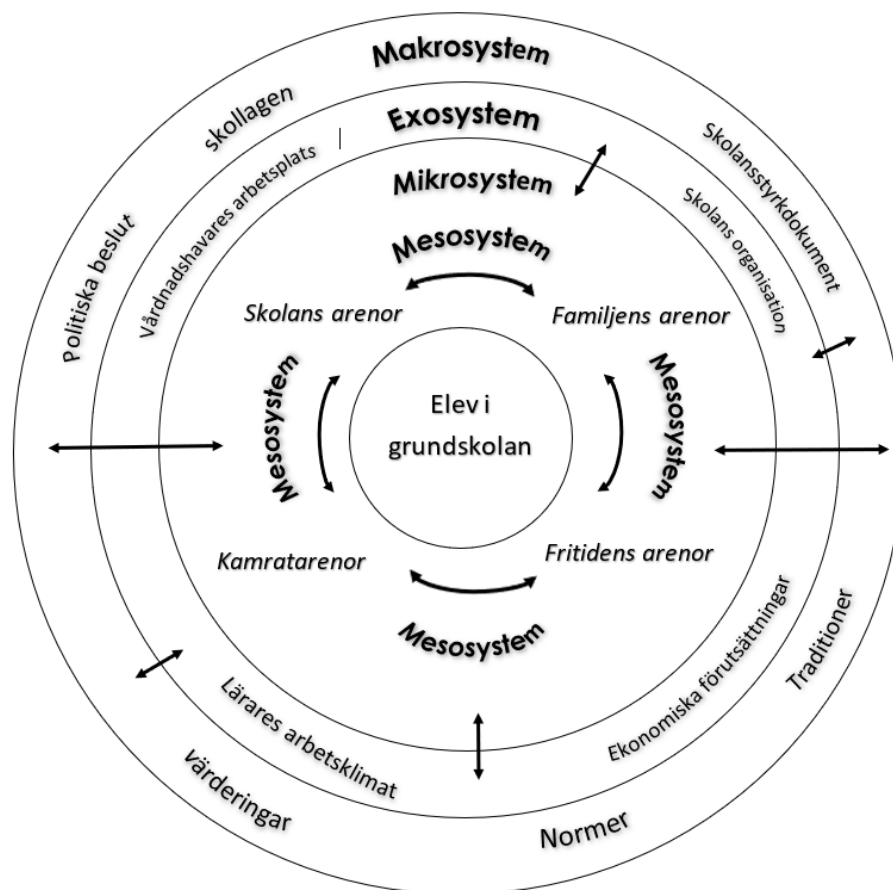
Svedberg (2016), Nilholm (2016) och Öquist (2010) beskriver även de det systemteoretiska perspektivet och menar att det är relationer mellan delen och helheten, mellan individer och grupper samt mellan gruppen och organisationen som bör vara i fokus när vi vill förstå hur delarna relaterar till varandra. Vidare menar Svedberg att med systemteori som grund läggs

fokus på miljön som bärare av eventuella problem och inte på hur elevens problematik yttrar sig. Fischbein (2007) betonar att samspelet på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivån är viktigt att ta hänsyn till samt att miljön påverkar alla individer olika. Hon menar att ett systemteoretiskt perspektiv blir viktigt i skolans förebyggande arbete eftersom olika individer påverkas olika av omgivningens faktorer. Brodin (2009) beskriver betydelsen av att arbeta systemteoretiskt, i ett sökande efter verktyg och sammanhang, för att kunna hantera problem som uppstår.

5.2 Den ekologiska utvecklingsmodellen

Ulrie Bronfenbrenner, en rysk – amerikansk utvecklingspsykolog som verkade på 1970-talet, tolkade systemteorin och med denna som grund utformade han en ekologisk utvecklingsmodell. I modellen ses barnets utveckling som en process över tid och någonting som äger rum mellan olika system. När förändring sker i ett av systemen menar Bronfenbrenner (1979) att något även sker i övriga system, därför kan en del inte ses som oberoende av en annan.

Bronfenbrenner (1979) beskrev den helhet individen utgör. I denna beskrivning utgår författaren från att individen i grunden både påverkar sin kontext och påverkas av den. Den ekologiska utvecklingsmodellen som Bronfenbrenner arbetade fram tar avstamp i hur individer utvecklas i samspel med de omgivande miljöerna. Dessa delas in i fyra olika system på olika nivåer som påverkar varandra. Nivåerna benämns som mikro, meso-, exo- och makronivå (Nilholm, 2016). Den första nivån är *mikronivån* som är den kontext som eleven hör till, till exempel familjen, skolan, kamrater och andra ställen i elevens närmiljö. *Mesonivån* beskriver det samspel och de relationer som finns inom och mellan de olika mikrosystemen. I ett skolperspektiv skulle det kunna vara exempelvis olika arbetslag inom skolan, samspel mellan hemmet och skolan och samarbete inom elevhälsoteamet. Ur elevens perspektiv kan det vara till exempel relationen med föräldrarna, samspelet med olika lärare eller kamrater. *Exonivån* är de miljöer där eleven inte befinner sig men som ändå påverkar eleven, till exempel beslut inom skolans organisation, lokalpolitiska beslut, lärarnas arbetsklimat och skolans ekonomiska förutsättningar. *Makronivån* är den övergripande nivån som även den påverkar eleven; det vill säga det övergripande politiska systemet, klasstrukturer, religion, lagtexter och så vidare.



Figur 2: Vår tolkning av Bronfenbrenners utvecklingsökologiska modell, med *Elev i grundskolan* i centrum.

Nordahl et al. (2007) diskuterar begränsningar i Bronfenbrenners ursprungliga utvecklingsökologiska modell och jämför här med individens tillhörighet i en skolklass. Enligt Bronfenbrenner rör sig skolklassen i mikronivån. Nordahl et.al. menar att en skolklass berörs av så många olika arenor att mikrosystemet inte kan ge svar på tillräckligt många frågor. Beroende på lokaler, rastaktiviteter eller elevens relation till olika lärare kan skolklassen som arena variera mycket för den enskilde individen. Författarna betonar också att Bronfenbrenner efter hand utvecklade sin teori, genom att lägga till barnets biologiska och psykologiska förutsättningar för att skapa förståelse för hela barnet. Detta benämns av Nordahl et al. som bioekonomiskt perspektiv.

5.3 Specialpedagogiska perspektiv

Den specialpedagogiska forskningen grundar sig i olika teoribildningar utifrån disciplinerna pedagogik, sociologi, psykologi, filosofi och medicin (Ahlberg 2007). Dessa teoribildningar

leder specialpedagogisk forskning i två olika riktningar som blir varandras motpoler. Perspektiven pekar ut en slags elevsyn, det vill säga hur skolan förhåller sig till elever i behov av särskilt stöd och i litteraturen beskrivs dessa perspektiv med olika begrepp. Nilholm (2005) benämner de två riktningarna som traditionellt respektive alternativt perspektiv. Författaren diskuterar både internationell och nationell forskning kring de båda riktningarna. Det traditionella perspektivet fokuserar på eleven som bärare av skolproblem. Benämningar på detta perspektiv är bland annat begreppen funktionalistiskt (Skrtic, 1991,1995), individualistiskt (Ainscow, 1998), kompensatoriskt (Haug, 1998), medicinsk-psykologiskt (Clark mfl, 1998), kategoriskt (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001) samt individperspektivet (Ahlberg, 2007).

Det motsatta perspektivet som fokuserar sociala konstruktioner och miljön runt omkring eleven som bärare av skolproblemen nämns i litteraturen som det relationella perspektivet (Emanuelsson et al. 2001), deltagarperspektivet (Ahlberg, 2007), demokratiskt deltagarperspektiv (Haug, 1998) eller det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007). Emanuelsson et al. (2001) menar att perspektiven är varandras motsatser och att de används för att förstå forskning men därmed inte ska ses som uteslutande av varandra.

I detta resonemang diskuterar Nilholm (2007) utifrån ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, som han menar stämmer bättre med den komplexitet och motsägelsefullhet som utbildningssystemet har med en läroplan som lyfter fram att alla elever ska nå samma kunskapskrav samtidigt som undervisningen ska utgå från varje elevs enskilda förutsättningar.

Vi kommer i denna studie att utgå från benämningarna *kategoriskt perspektiv*, *relationellt perspektiv* samt *dilemmaperspektivet* (Persson, 2005, Nilholm, 2007). Skolverket (2016) menar att dessa perspektiv kan ses som idealtyper och att det i praktiken, men även i lagtexter, finns en blandning mellan kategoriskt och relationellt perspektiv.

5.3.1 Det kategoriska perspektivet

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver det kategoriska perspektivet med att elevens svårigheter i skolan tillskrivs eleven själv. Svårigheterna antas då bero på till exempel elevens begåvningsnivå, funktionsnedsättningar eller hemförhållanden. Eleven definieras som en elev *med* svårigheter. Med detta perspektiv läggs inte ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten på pedagogen i klassrummet utan på eleven själv, vårdnadshavare eller på

elevvårdspersonal. Nilholm (2007) och Persson (2005) beskriver det som att man genomför insatser och åtgärder som fokuseras på eleven och att det är eleven som ska normaliseras och kompenseras för sina svårigheter. Med ett kategoriskt elevperspektiv kan detta till exempel innebära upprepade misslyckanden då överenskommelser satts upp av personal utan insikt i elevens grundläggande förmågor. *Han kunde ju igår, då borde han ju kunna idag!* Det kan också innebära att skolan föreslår en vidare utredning för eleven eller att skolan ordnar en intensivträningsperiod i läsning. Det kategoriska perspektivet har sin grund i en medicinsk/psykologisk tradition där diagnos på elevens visade svårigheter är av vikt.

5.3.2 Det relationella perspektivet

Perssons (1998, 2005) beskrivning av det relationella perspektivet för tanken till att den specialpedagogiska verksamheten sker i relation med övriga pedagogiska verksamheter på skolan. Det är relationen mellan individer, miljö och situationer som är i fokus. Vidare menar Persson att en elevs beteende eller svårigheter, med detta förhållningssätt, inte går att förklara utifrån individen själv. Här betonas att det handlar om elever som är *i* svårigheter, man letar då orsaker i den omgivande miljön och lösningar inriktas på skolmiljön utifrån både individ-, grupp- och organisationsnivå. Ur ett elevperspektiv kan detta innebära att pedagogen i klassrummet förändrar sättet att ge instruktioner, lägga upp lektioner eller presentera dagens schema.

5.3.3 Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet ska enligt Nilholm (2007) inte ses som ett mellanliggande perspektiv mellan det kategoriska och relationella perspektivet utan är ett eget perspektiv där man fokuserar på hur problemet identifieras. Dilemmaperspektivet visar på att det inte finns några enkla lösningar att hantera elevers olikheter och att man behöver förhålla sig till att det kanske inte finns någon helt tillfredställande lösning på de problem som uppstår, därav namnet dilemma. Dilemmaperspektivet ligger nära systemperspektivet där flera nivåer tas i beaktning särskilt i fokus är organisation och gruppnivå (Nilholm, 2016). Ur elevens synvinkel innebär dilemmaperspektivet att förhålla sig till de betygskriterier som står i läroplanen, som gäller för alla elever samtidigt som eleven ska behandlas utifrån sina förutsättningar och utvecklas utifrån detta.

5.3.4 Sammanfattning av teori

De teorier som ligger till grund i denna studie är systemteori samt de specialpedagogiska perspektiven; det relationella, det kategoriska samt dilemmaperspektivet. Utgångspunkten i uppsatsen är den systemteoretiska teorin där individens svårigheter inte kan ses utanför sitt sammanhang (Bertalanffy, 1968). Vår analys av resultaten har vi valt att tolka utifrån de specialpedagogiska perspektiven då dessa beskriver den pedagogiska syn som råder vad det gäller lösningar och beskrivningar av elevens svårigheter i skolan. Vi kopplar även på systemteori då vi analyserar de sammanhang som eleven beskrivs utifrån. Det relationella perspektivet fokuserar elevers svårigheter på miljön och relationen mellan eleven och den lärmiljö som finns runtomkring medan det kategoriska perspektivet beskriver elevens svårigheter utifrån eleven själv. Dilemmaperspektivet beskriver att det inte finns några enkla lösningar eller något enkelt svar på en elevs svårigheter, de lösningar som görs leder till nya dilemman som uppstår för eleven själv, för läraren eller för skolan.

6. Metod

Intentionen med denna studie är att tolka och analysera hur elever beskrivs i pedagogiska utredningar där kvalitativ textanalys med inslag av hermeneutik ligger till grund.

Nedan beskriver och argumenterar vi för vårt urvalsförfarande samt kvalitativ textanalys som den valda metodansatsen. Vidare presenterar och analyserar vi det empiriska dataunderlaget samt diskuterar studiens tillförlitlighet och de etiska aspekter som vi tagit hänsyn till.

6.1 Kvalitativ textanalys

Syftet med denna studie är att med utgångspunkt i systemteoretiska tankegångar undersöka hur elever beskrivs i pedagogiska utredningar. Vi har därför valt en kvalitativ ansats.

Vid kvalitativa analyser får forskaren en viktig roll i och med att det egna jaget används som ett verktyg i både analysprocessen samt vid tolkningen av data. Här blir forskarens öppna sinne en viktig del i att formulera ett tillförlitligt resultat (Denscombe, 2014).

I denna studie har vi inte för avsikt att studera frekvensen av begrepp/meningar i dokumenten som vid kvantitativa studier (Denscombe, 2014). Istället utgår vi ifrån enskilda ord/meningar samt hur texternas olika delar förhåller sig till varandra, till systemteori samt till aktuell specialpedagogisk forskning.

Målet med analys av texter är att forskaren analyserar fram textförfattarens perspektiv kring ett fenomen för att skapa förståelse för textens innehåll. Här finns en tydlig koppling mellan textanalys och hermeneutik. Hermeneutiken har sin grund i tolkning och förståelse av texter, där förståelse för både den historiska bakgrunden och den sociala kontext där texten producerats är viktigt (Bryman, 2011). Hellspong (2001) diskuterar den kunskap vi kan ha om den övergripande verksamhet som en text ingår i. De pedagogiska utredningarna är lagstadgade i en målinriktad verksamhet, det finns alltid ett syfte med denna form av dokumentation. Här kan en hermeneutisk ansats anses rimma illa eftersom vi i denna studie har vi en begränsad insyn i informanternas bakgrundskunskaper eftersom vi valt anonyma pedagogiska dokument som empiriskt underlag. Vi menar ändå att hermeneutiken bör finnas med eftersom varje enskild pedagogisk utredning formulerats av en människa som ingår i den övergripande sociala kontext som råder i Sverige och i de aktuella skolor som studien avser.

Hellspong poängterar också vikten av att sammankoppla textens innehåll med både historiska kunskaper och nutida, samt att en medvetenhet krävs om verksamhetens påverkan på kontexten i relation till den enskilda individens erfarenheter och kunskap.

6.2 Urval och datainsamling

I vetenskapliga studier är urvalsramen grundläggande för själva urvalet (Bryman, 2011). Utgångspunkten vid vårt urval ur populationen är vad Denscombe (2014) beskriver som *icke-sannolikhetsurval*, det vill säga att vi på något sätt påverkat urvalsprocessen. Bryman beskriver detta som ett arbetssätt där slumpen inte påverkar urvalet. Vidare beskriver Bryman målinriktade eller målstyrda urval där enskilda enheter blir utvalda utifrån ämnet som ska studeras. En enhet kan då vara en skola eller en yrkesgrupp. I denna studie blir den grundläggande yrkesgruppen pedagoger verksamma inom grundskolan.

Eftersom empirin för studien är pedagogiska utredningar valde vi till att börja med att ta kontakt med specialpedagoger och speciallärare i den kommunala för- och grundskolan i kommun X där vi bor. Även specialpedagogisk personal vid kommunens friskolor blev tillfrågade. Detta medför att ett fyrtiotal grundskolor kontaktades i ett första led. Skolorna är fördelade över en relativt stor geografisk yta där både landsort, centralorter och stad är representerade i sju upptagningsområden med lika många högstadieskolor. Som verksamma specialpedagoger var det relativt lätt för oss att få tillgång till fältet eftersom vi valde att vända oss direkt till denna profession som avgjorde om de ville dela med sig av pedagogiska utredningar eller inte. De som valde att delta ansvarade för att avidentifiera och anonymisera dokumenten varför vi endast haft specialpedagogernas formuleringar som underlag. Elevernas ålder, kön och etnisk tillhörighet har vi inte haft tillgång till eftersom det inte är relevant för studien.

Efter kodning av tio pedagogiska utredningar från kommun X vände vi oss till ytterligare två kommuners specialpedagoger (Y och Z) för att bredda vårt empiriska underlag. Kommun Y är en medelstor svensk stad med upptagningsområde i både stadskärnan och på landsbygd. Denna kommun har en relativt stor variation avseende elevernas sociala förutsättningar. Kommun Z är en storstad med kransförorter med bred variation i elevernas sociala förutsättningar. Med sociala förutsättningar menar vi både socioekonomisk bakgrund och etnisk bakgrund. Vi kodade därefter ytterligare tio dokument, fem vardera från kommunerna Y och Z. Detta medförde att vi breddade det empiriska underlaget för studien.

Hälften av studiens dokument, de från kommun X, är skrivna i en och samma mall medan övriga är skrivna i olika mallar. Samtliga mallar i vår studie har utgångspunkt i Skolverkets stödmaterial avseende utredning av elevs behov av särskilt stöd (Skolverket, 2014) där rubrikerna *syfte/frågeställning*, *elevens skolsituation i olika lärmiljöer* samt *åtgärder* finns med. Eftersom vårt syfte är att undersöka hur elever beskrivs i pedagogiska utredningar så menar vi att det inte är avgörande vilken mall som använts. Samtliga analyserade dokument har gemensamma rikstäckande styrdokument och skolverkets allmänna råd som utgångspunkt.

De tre deltagande kommunernas skolor representerar grundskolans tre stadier, storstad, stad, närförorter, landsbygd samt olika sociala och etniska upptagningsområden. Därför menar vi att vårt empiriska underlag är en tillräcklig bas för att göra studien tillförlitlig och representativ. De specialpedagoger och speciallärare som bidragit med pedagogiska utredningar har dessutom stor spridning i både ålder och erfarenhet i yrket vilket ger empirin ytterligare spridning och därmed också tillförlitlighet.

6.3 Tillförlitlighet

Denna studie begränsas av att det endast är tjugo dokument som har analyserats. Därför kan vi inte göra anspråk på att resultatet är generaliserbart på pedagogiska verksamheter i stort. Vårt syfte är inte att söka svar på hur pedagogiska utredningar ska eller bör skrivas utan hur innehållet i dessa dokument kan förstås utifrån ett systemteoretiskt perspektiv och specialpedagogisk forskning.

Därför har vi valt att använda oss av begreppet *tillförlitlighet* i denna studie eftersom vi söker kunskap om en kontext där människor möts, påverkas av samt påverkar varandra.

Tillförlitlighet beskrivs av Bryman (2011) som ett paraplybegrepp för de fyra delkriterierna trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt möjligheten att styrka och konfirmera data vilket är grundläggande vid bedömning av kvalitativ forskning. Dessa delkriterier täcker in både intern och extern validitet, reliabilitet samt objektivitet vilket bidrar till att göra beskrivningen av en social verklighet tillförlitlig.

Som ett sätt att skapa tillförlitlighet har det under arbetsprocessen varit viktigt för oss att medvetandegöra våra egna roller vid tolkningar av dokumenten. Det har varit en böljande process där vi fördjupat oss i dokumenten samtidigt som vi haft fokus på uppsatsens syfte och frågeställningar. Vi har fört en kontinuerlig dialog angående vad som är våra egna förkunskaper eller förutfattade meningar och vad texten faktiskt förmedlar.

6.4 Systematisering och analys av empiri

Fejes och Thornberg (2015) diskuterar att grunden i vetenskapliga studier är att arbeta med kritiska frågor som ett sätt att bygga ett vetenskapligt verktyg. Med utgångspunkt i studiens frågeställningar och teorier formulerade vi textanalytiska frågor för analysprocessen. Frågorna delade upp arbetet i fyra olika nivåer som vi undersökte:

- Vilka språkliga begrepp/meningar används då **syfte** beskrivs?
- Vilka språkliga begrepp/meningar används då **eleven** beskrivs?
- Vilka språkliga begrepp/meningar används då **åtgärderna** beskrivs?
- Hur kan vi spåra **systemteoretiska och specialpedagogiska perspektiv** vad gäller individ, grupp och organisation i beskrivningar av bakgrund, eleven samt åtgärderna?

Frågorna låg sedan till grund för vårt arbete med att systematisera innehållet i de pedagogiska utredningarna tills ett resultat växte fram. För att skapa förståelse för hur hela elevens skolsituation beskrivs i dokumenten utgick vi i samtliga analyssteg från nivåerna individ, grupp och organisation eftersom de är centrala i svensk skolas styrdokument samt med hänvisning till systemteori som ligger till grund för studien.

Eftersom vi ville undersöka och arrangera datamaterialet på ett systematiskt sätt valde vi att utgå från den kvalitativa analysprocess som Fejes och Thornberg (2015) beskriver. För att skapa teman och kategorier som lyfter fram kärnan i empirin, med målet att finna mönster i materialet, använde vi oss av författarnas beskrivna arbetsgång; *koncentrering, kategorisering, berättelse, tolkning*, samt *skapa mening i materialet*.

I ett första steg läste vi igenom samtliga dokument i dess helhet för att skapa en bild av innehållet. I steg två läste vi systematiskt samtliga dokument för att *koncentrera* textmassan under respektive analysfråga. Vi tydliggjorde på detta sätt innehållet för respektive analysfråga. I nästa steg färgkodade vi de meningsbärande enheterna för att *kategorisera* och skapa mönster som ett sätt att gå på djupet i empirin.

Detta sammanfattade vi sedan i en *berättelse* för varje analyserat dokument. Utifrån dessa texter skapade vi ett analyschema för att hitta kondenserande meningsenheter, underteman och slutligen övergripande teman för *tolkning av analysen*. För att *skapa mening i materialet* utgick vi från analyschemat där mönster och sammanhang framträdde. Dessa mönster låg sedan till grund för vår sammanställning och analys av resultatet med utgångspunkt i tidigare forskning och studiens teorier.

De tjugo pedagogiska utredningar som studien bygger på benämndes med varsin bokstav A-T. Detta visade sig vara viktigt för att kunna hitta tillbaka till respektive citerat dokument i sökandet efter samband mellan hur bakgrund, eleven samt åtgärder beskrivs. När vi hade kodat och analyserat samtliga dokument upplevde vi att vi uppnått teoretisk mättnad (Bryman, 2011). Redan efter sjutton dokument var vår reflektion att inget nytt tillfördes studien, vi fördjupade oss dock i ytterligare tre dokument för att försäkra oss om detta.

I analysarbetet har vi haft ett induktivt – abduktivt förhållningssätt gentemot empirin som en väg att hitta mönster i materialet (Fejes & Thornberg, 2015). Detta förhållningssätt menar Fejes och Thornberg är viktigt då forskaren söker bortse från aktuella teorier för att senare låta dessa påverka analysen. Författarna betonar att forskarens analysarbete kan pågå i en växelverkan mellan fasta teorier som utgångspunkt och ett mer öppet förhållningssätt till förförståelse och tidigare kunskaper i ämnet. För oss har detta varit en viktig väg att gå för att till att börja med komma på djupet i de pedagogiska utredningarnas innehåll med ett mer förutsättningslöst förhållningssätt för att i ett senare skede utifrån de teman som lyfts ur empirin göra kopplingar till studiens grundläggande teorier samt till tidigare forskning.

6.5 Etiska aspekter

En viktig grund i denna studie baseras på Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) avseende informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Tidigt i insamlingsprocessen tydliggjorde vi studiens syfte för de tillfrågade specialpedagogerna, samt att medverkan var valfri och hur studien kommer att publiceras och hur resultatet kommer att användas. De tillfrågade specialpedagogerna fattade utifrån detta beslut om de ville medverka i vår studie.

Vetenskapsrådet diskuterar kravet på forskning för fortsatt samhällsutveckling och menar att forskaren blir beroende av att medborgarna medverkar i studien. Eftersom varje individ har rätt till skydd mot insyn i den privata sfären har de forskningsetiska principerna formulerats. Vi har varit beroende av specialpedagogers delaktighet i denna studie för att den skulle vara genomförbar. I denna process vägde vi forskningskravet och individskyddkravet mot varandra. De pedagogiska utredningarna beskriver elevers problematiska skolsituation varför anonymitet gentemot eleverna var av största vikt vilket vi förtydligade i vårt missivbrev till specialpedagogerna. I ett första led var vår intention att även författarna till de analyserade dokumenten skulle vara anonyma eftersom vi antog att vi skulle lyckas samla in ett större empiriskt underlag på detta sätt (bilaga 1). För att få en tydligare bild över spridningen i

empirin, för att nå ut till fler skolor samt för att insamlingsprocessen skulle löpa på valde vi istället att garantera konfidentialitet gentemot textförfattarna (bilaga 2). Vi övervägde om samtycke från vårdnadshavare var nödvändigt men vi valde bort det eftersom pedagogiska utredningar är en offentlig handling (Skolverket, 2014) samt att samtliga beskrivna elevärenden i studien har varit avidentifierade.

7. Resultat och analys

Denna studie bygger på en textanalytisk undersökning avseende hur elever beskrivs i pedagogiska utredningar. Resultatet presenteras utifrån de fyra frågeställningar som ligger till grund för studien:

Vilka syften är framträdande i dokumenten?

Hur beskrivs elevers behov, förmågor och förutsättningar i pedagogiska utredningar?

Vilka typer av åtgärder föreslås?

Hur förhåller sig beskrivning av syfte, eleven och åtgärder till varandra med utgångspunkt i systemteori och specialpedagogiska perspektiv?

För att göra resultatbeskrivningen mer åskådlig för läsaren har vi valt att dela upp kapitlet i fyra resultat- och analysrubriker formulerade utifrån de textanalytiska frågeställningarna. Resultatet av *beskrivning av syfte*, *beskrivning av elev* samt *beskrivning av åtgärder* har analyserats utifrån de specialpedagogiska perspektiven. I en fjärde och avslutande rubrik beskrivs resultat och analys även utifrån systemteori då *relationen mellan syfte, elev och åtgärder med utgångspunkt i individ, grupp och organisation* presenteras.

7.1 Beskrivning av syfte

I dokumenten har vi funnit att de språkliga begrepp som används för att beskriva syfte i pedagogiska utredningar till övervägande del kan kategoriseras i tre teman: *undersökande*, *förebyggande* samt *utredande*.

I dokumenten beskrivs syftet med pedagogiska utredningar som *undersökande* på så sätt att skolan som organisation vill ta reda på mer för att möta elevers skolsvårigheter.

Syftet är att hitta strategier som kan stödja elevens koncentration. I vilka situationer lär sig eleven? Vilka situationer behöver byggas bort? Vilka strategier fungerar idag för att stödja elevens koncentration? (dokument H).

Ett *förebyggande* tema beskrivs. Detta görs genom framåsyftande formuleringar kring övergångar mellan stadier.

Hur kan skolan stötta en god övergång till mellanstadiet för X? Att skapa underlag för nästkommande läsårs lärare då X börjar i årskurs 4. (dokument D)

Även ett *utredande tema* fokuseras, då formulerat som att ytterligare stöd av extern instans behövs.

Kartlägga X skoldag för eventuell vidare utredning för att få ytterligare kunskap om hur vi bäst kan stödja henne. Är X i behov av annat stöd än så som vi arbetar nu? (dokument F)

7.1.1 Analys

Resultatet visar att syftet med pedagogiska utredningar till övervägande del beskrivs som ett ansvarstagande av skolan. Skolan som organisation vill ta reda på något om elevens skolsituation för att förstå och lära sig mer.

Vid analys av resultatet avseende beskrivningar av syfte ser vi både ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. De formuleringar som beskriver att ytterligare stöd behövs, i form av externa *utredande* instanser, visar ett kategoriskt perspektiv som beskrivs som individinriktat eftersom svårigheterna tillskrivs eleven själv (Emanuelsson et.al 2001). De beskrivningar som formulerar behovet av ett *undersökande* arbete tyder på ett relationellt perspektiv eftersom önskan är att skolan ska hitta arbets sätt som passar eleven. Det relationella perspektivet beskrivs av Emanuelsson et.al genom att det är förändringar i miljön som krävs för att kunna möta och hjälpa eleven.

Viljan att utreda en elev ytterligare uttrycker ett kategoriskt perspektiv samtidigt som ett relationellt perspektiv uttrycks genom syftet att förstå och lära sig mer om eleven.

Vårt resultat visar att det *förebyggande* temat som presenteras avseende övergångar mellan stadier har ett relationellt perspektiv eftersom skolan har en önskan om att skapa ett underlag till mottagande lärare, i syfte att stötta eleven vid byte av stadie. Persson (2005) beskriver med det relationella perspektivet vikten av att leta orsaker efter elevers skolsvårigheter i lärandemiljön. Vidare diskuterar författaren att ett långsiktigt tidsperspektiv är viktigt, vilket vi anser att det förebyggande temat stödjer. I kontrast till detta beskriver Persson det kategoriska perspektivets mer akuta insatser, där ett brett perspektiv på elevens skolsituation saknas.

7.2 Beskrivning av eleven

I de pedagogiska utredningarna finner vi att det framträder tre underteman ur de språkliga begrepp som används vid beskrivning av eleven: *styrkor*, *svårigheter* samt *stödbehov*. Utifrån

dessa underteman fann vi två övergripande teman där eleven beskrivs med ett *ödmjukt perspektiv* samt ett *fastställande perspektiv*.

Samtliga pedagogiska utredningar ger en helhetsbild av elevens individuella förmågor utifrån *styrkor, svårigheter och stödbehov*. Dessa beskrivningar varvas i dokumenten och visar ett sökande efter svar på elevens problematik. Här beskrivs allt ifrån medicinska behov och födointag till beskrivningar av individuella förmågor, till exempel kommunikativa-, emotionella-, sociala-, perceptuella-, motoriska- samt kunskapsförmågor i de olika ämnena. Detta görs framförallt på två olika sätt:

Genom att beskriva skolans *ödmjuka* sökande efter lösningar för att möta elevens styrkor, svårigheter och stödbehov samt för att beskriva skolans upplevelse av eleven.

Lärarna upplever att hans goda förmåga till ny kunskap i förhållande till hans motivation att lära något nytt är en svår balansgång där det krävs att den vuxna är flexibel för att leda arbetet framåt. (dokument D)

Skolans pedagoger har svårt att tolka XX muntliga kommunikation och kroppsspråk. (...) XX upplevs även ofta försiktig i sitt kroppsspråk men kan även plötsligt svänga och uppfattas då överdrivet glad och upprymd.
(dokument E)

Eller genom att eleven beskrivs med ett *fastställande* av individuella styrkor, svårigheter och stödbehov genom ett värdeladdat konstaterande, det vill säga att eleven till exempel tillskrivs ett beteende eller en känsla.

Eleven är impulsstyrd, pratar ofta rätt ut utan att ha fått ordet och avbryter ofta andra som talar. Han vill gärna få andra barn att skratta genom att säga och göra något tokigt i situationer. Eleven har svårt att läsa av gränser och att sätta egna. (...) Han pratar ofta rakt ut, tramsar ofta och säger emot det som pedagogen ger instruktion om. (dokument M)

Svårt att förstå underförstådda budskap. Svårt att beskriva vad han har varit med om, uttrycka vad han vill, ställa frågor och dra egna slutsatser samt sätta ord på sina känslor och tankar. (...) Han har svårt att sätta sig in i och förstå andras sätt att tänka, förstå andras avsikter och svårt att föreställa sig och förstå hur han uppfattas av andra i det han säger och gör. (dokument G)

7.2.1 Analys

Det övergripande målet med pedagogiska utredningar är att få en helhetssyn av hela elevens skolsituation, vilket Skolverket (2014) menar ska beskrivas utifrån olika lärmiljöer i verksamheten. Vårt resultat visar att de pedagogiska utredningarna beskriver en helhetssyn av elevens förmågor men att beskrivningar av elevens lärmiljöer ofta saknas. Oavsett om pedagoger formulerar sig *ödmjukt* eller *fastställande* avseende elevens skolproblematik blir den övergripande bilden kategorisk eftersom det är elevens individuella *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* som beskrivs. Persson (2001) beskriver med det relationella perspektivet vikten av en gemensam förståelsegrund inom skolans pedagogiska verksamhet där elevens individuella förmågor inte kan ligga till grund för uppvisade svårigheter. Beskrivningar av lärmiljön saknas i majoriteten av dokumenten. Detta överensstämmer med tidigare forskning avseende hur elever framställs i pedagogisk dokumentation visar, det vill säga att det är elevens förmågor som formuleras medan elevens lärandemiljöer inte står i fokus (Asp-Onsjö 2006, Hirsch 2013, Lindqvist 2013, Karlsson 2007).

I likhet med Karlssons (2007) resultat avseende elevbeskrivande diskurser ser vi att de pedagogiska utredningarna växlar i beskrivningar av elevens uppvisade *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* som en önskan att hitta lösningar. Detta görs om vartannat på ett *ödmjukt* och/eller *fastställande* sätt.

Vårt resultat visar även skillnader i hur elever beskrivs utifrån *ödmjuka* eller *fastställande* formuleringar. De *fastställande* formuleringarna ger en normerande beskrivning av elevens svårigheter. Andreasson (2007) menar att normativa elevformuleringar i texter både påverkar individens agerande och identitet. I majoriteten av dokumenten finner vi inga direkta beskrivningar som indikerar att olikheter ses som en tillgång, eller att alla elever ska vara en del av den sociala eller lärande gemenskapen. I kontrast till detta står de *ödmjuka* formuleringarna av elevens *styrkor*, *svårigheter* och *förmågor* vilka inte formuleras normerande utan mer som ett sökande. Karlsson (2007) beskriver pedagogernas glidningar mellan olika diskurser i sökandet efter att möta elevens olika skolsvårigheter vilket även vårt resultat visar.

7.3 Beskrivning av åtgärder

I dokumenten har vi funnit tre teman vid beskrivning av åtgärder; *kompensatoriska åtgärder*, *strategiutvecklande åtgärder* samt *samarbetande åtgärder*.

Kompensatoriska åtgärder definierar vi som att eleven beskrivs vara i behov av kompensation för någon form av svårighet. Det handlar då till exempel om hjälpmedel som ska kompensera elevens svårigheter, att eleven behöver utveckla sin läs- och skrivförmåga, erbjudandet om muntliga prov samt tillgång till grupprum att arbeta i.

Det som han har svarat positivt på är att få tugga på "tuggis", muntligt vid prov, talsyntes, ljudböcker, egen ipad. (dokument B)

Eleven har två platser i klassrummet som denna kan välja emellan. En plats är vid ett bord tillsammans med tre andra elever. Den andra platsen är enskild och finns längst framme vid tavlan. (dokument Q)

Strategiutvecklande åtgärder definierar vi som att eleven behöver få stöttning i att hantera olika sorters situationer och individuellt utvecklande processer eller att personalen behöver arbeta med ett visst förhållningssätt gentemot eleven. Det kan till exempel handla om att arbeta med elevens motivation och självkänsla, stöd vid konflikthantering och förmågan att se sin egen roll i relation till andra.

Han behöver mer stöd i samspelet med kamrater. Ritprat kan prövas för att förtydliga samspel. (dokument G)

Skolan behöver hitta samarbetsvägar genom ett lågaffektivt bemötande. (dokument R)

Samarbetande åtgärder definierar vi som att samarbetsformer skapas mellan personer runt eleven. De pedagogiska utredningarna visar på åtgärder där ett samarbete mellan skola och hem beskrivs samt att de vuxna runt eleven tar ansvar för åtgärder i respektive miljö.

Pedagogerna ger eleven flertal anpassningar utifrån hennes förutsättningar att lyckas vilket gör det viktigt att alla pedagoger gör samma anpassningar utifrån elevens behov. Anpassningarna kräver tätt samarbete mellan personalen. (dokument R)

Vi har funnit att dessa tre typer av åtgärder nämns parallellt i de pedagogiska utredningarna. Det vill säga att åtgärder i ett och samma dokument kan beskrivas både som kompensatoriska,

samarbetande och strategiutvecklande. Dock överväger de kompensatoriska åtgärderna. Det finns även dokument där enbart kompensatoriska åtgärder beskrivs samt dokument där åtgärderna är riktade mot organisationen och definieras som ett samarbete.

”Personalen i gruppen får stöd av specialpedagog och speciallärare i arbetet med ett kollegialt lärande kring tillgängliga lärmiljöer.” (dokument T)

Utifrån individ-, grupp- och organisationsnivå finner vi en omfattande beskrivning av åtgärder på individnivå. Även beskrivningar av åtgärder på grupp- och/eller organisationsnivå finns men då i avsevärt mindre omfattning jämfört med beskrivningar på individnivå. Det finns även dokument som inte beskriver några åtgärder på grupp- och/eller organisationsnivå.

7.3.1 Analys

Åtgärderna i de dokument som analyserats i denna studie är till övervägande del förlagda till eleven för att *kompensera* dess svårigheter. Detta tyder på ett kategoriskt perspektiv. I samma dokument kan det även finnas åtgärder som beskriver *samarbetande* och *strategiutvecklande* åtgärder där fokus på relationen mellan eleven, miljön och situationer indikerar ett relationellt perspektiv.

Detta resultat styrks av Perssons (2005) resonemang att de specialpedagogiska perspektiven, det kategoriska respektive det relationella, inte behöver ses som uteslutande av varandra utan snarare som en beskrivning av två olika sätt att förstå en elevs skolsvårigheter. Författaren menar att vid ett kategoriskt perspektiv så är åtgärderna av mer akut art och förläggs till elevens svårigheter som bör kompenseras. I kontrast till detta resonemang finns det relationella perspektivet där synen på lösningar vid elevers skolproblematik beskrivs som långsiktigt, skolan som system behöver synas. Åtgärderna handlar då om eleven, pedagogerna och lärandemiljön.

Studiens resultat visar, med utgångspunkt i de tre åtgärdande teman som funnits, att de pedagogiska utredningarna både fokuserar akuta, kompensatoriska åtgärder och samarbetande mer långsiktiga lösningar. Detta bekräftas av Nilholms (2007) presentation av dilemmaperspektivet där enkla lösningar att möta elevers skolproblematik inte alltid står att finna. Utifrån ett dilemmaperspektiv bör åtgärder därför fokuseras på individ-, grupp och organisation nivå.

Vårt resultat visar att individnivån är dominerande och att grupp- och organisationsnivå är mindre synligt. Detta stämmer överens med Asp-Onsjös (2006) forskning där hon beskriver hur

åtgärder i åtgärdsprogrammen på grupp- och organisationsnivå lyser med sin frånvaro. Vi hittar dock åtgärder som beskrivs på organisationsnivå, det handlar då om att skolan behöver ha ett kollegialt lärande om tillgängliga lärmiljöer. Detta visar på ett relationellt perspektiv där fokus finns både på organisationsnivå och på lärmiljön.

7.4. Förhållandet mellan syfte, elev och åtgärder

7.4.1 Syfte – åtgärd

Studien visar att de pedagogiska utredningarnas syfte i majoriteten av dokumenten beskriver att skolan som organisation ska ta reda på mer för att möta elevers skolsvårigheter medan de beskrivna åtgärderna till övervägande del är kompensatoriska och tillskrivs eleven. Vi menar att detta visar ett svagt samband mellan de pedagogiska utredningarnas syfte och åtgärder.

7.4.2 Elev – åtgärd

Beskrivning av elevens *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* är i majoriteten av dokumenten omfattande och olika röster görs hörda i denna beskrivning, till exempel vårdnadshavare, eleven själv, skolans och fritidshemmets pedagoger. I beskrivning av åtgärder syns dock sällan de beskrivningar som har gjorts av andra än skolan själv. Åtgärderna är formulerade utifrån hur eleven beskrivs, det vill säga åtgärderna ska kompensera de beskrivna svårigheter som eleven besitter vilket vi menar visar ett tydligt samband mellan de pedagogiska utredningarnas beskrivning av elev och åtgärder.

7.4.3 Syfte – elev

I det *undersökande* temat vid beskrivning av syfte finner vi att skolan som organisation söker strategier för att stötta elevens skolsvårigheter samt för att undersöka elevens olika lärmiljöer. Vid beskrivning av elev fokuseras istället elevens individuella *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov*. Beskrivning av lärmiljöer utelämnas helt. Vi finner därför att relationen mellan beskrivning av syfte och elev är svagt.

7.4.4 Sammanfattande analys

Ovan beskrivna resultat avseende beskrivningar av syfte, elev och åtgärder visar att en röd tråd saknas mellan dokumentens olika delar. Vårt resultat visar att fokus i de analyserade dokumenten till övervägande del ligger på elevens individuella *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* vilket även Asp – Onsjö (2006), Hirsch (2013) Andreasson (2007) och Sanches-Ferreira et al. (2013) finner i sina studier av pedagogisk dokumentation. Däremot saknas beskrivningar av elevens olika lärmiljöer och sammanhang samt förslag på åtgärder i lärmiljön i dokumenten. Detsamma gäller för beskrivningar av grupp och organisation.

Vi finner ett övervägande kategoriskt perspektiv i de pedagogiska utredningarna även om beskrivning av syftet indikerar ett relationellt perspektiv. Det finns en ambition i det beskrivna syftet att inta ett relationellt perspektiv men vid beskrivning av eleven och i de föreslagna åtgärderna så utläser vi ett kategoriskt perspektiv där elevens *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* samt åtgärder är förlagda till eleven själv. Ellis och Tod (2012) menar att om man enbart beskriver elevens förutsättningar så leder det sällan till att pedagoger förändrar undervisningen. Vi menar att detta syns i vårt resultat eftersom åtgärderna inte handlar om att förändra undervisningen utan övervägande handlar om att eleven får tillgång till kompensatoriska åtgärder för att komma i nivå med kunskapskraven samt för att fungera socialt i skolmiljön.

Med utgångspunkt i systemteori menar vi att det finns ett svagt samband mellan beskrivning av syfte, beskrivning av elev samt beskrivning av åtgärder. Olika microsystem finns representerade i stort sett i samtliga av dokumenten. Detta uttrycks i form av beskrivningar av elevens egna röst, vårdnadshavarnas röst samt fritidshemmets röst. Vi uppfattar att resterande formuleringar i dokumenten ger uttryck för pedagogernas röst vilket dock är en tolkningsfråga eftersom det inte står direkt uttalat vem från skolan som står bakom respektive formulering.

Svedberg (2016), Nilholm (2016) och Öquist (2010) beskriver med det systemteoretiska perspektivet samspelet mellan systemen när vi vill förstå hur delarna relaterar till varandra. Svedberg (2016) menar att miljön läggs som grund i ett systemteoretiskt perspektiv då vi tittar på en elevs behov av särskilt stöd och inte på hur elevens problematik yttrar sig. Här menar vi att mesonivån blir i stort sett obefintlig i vårt resultat, eftersom samspelet emellan de olika microsystemen inte är tydliga i dokumenten.

Vid analys av vårt resultat ser vi att elevens uppvisade skolsvårigheter beskrivs på ett uttömmande sätt genom att elevens *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* beskrivs parallellt samt

att flera av microsystemen runtomkring eleven är representerade. Dock ser vi att beskrivningarna och systemen kring eleven i dokumenten är som enskilda öar där relationen och samspelet saknas. Detta diskuterar vi nedan utifrån de specialpedagogiska perspektiven och systemteori vilket vi valt att illustrera med kugghjul.

8. Resultatdiskussion och slutsats

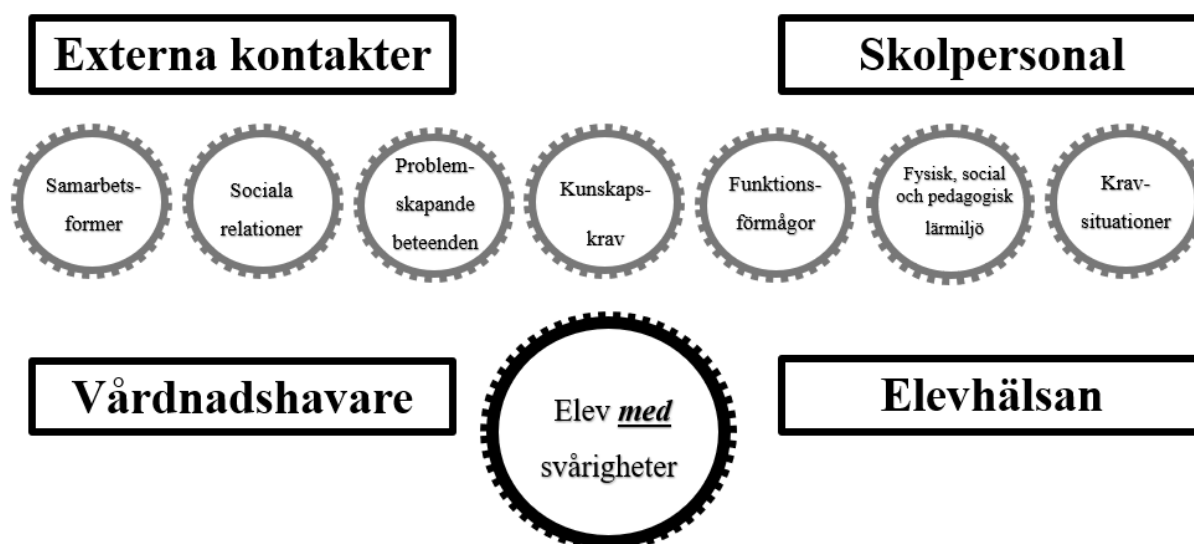
8.1 Resultatdiskussion

Med utgångspunkt i studiens resultat samt med fokus på specialpedagogiska perspektiv och systemteoretiska tankegångar har vi illustrerat tre olika figurer baserade på tidigare presenterade tankar om de system som finns runt eleven. Vi menar att dessa figurer är viktiga tolkningar i diskussionen avseende beskrivningar av elevers skolsituationer.

Illustrationerna bygger på kugghjul som symboliserar de system, miljöer, personer, förmågor samt situationer, som kan finnas och uppstå runt en elev. Kugghjulen tydliggör vikten av att kartlägga olika systems påverkan på den enskilda eleven (Nordahl et al., 2007). Vi menar att vårt resultat, samt den tidigare forskning vi presenterat i denna studie, tydligt visar avsaknaden av kunskap avseende hur samverkan mellan dessa system formuleras och utförs inom skolan.

8.1.1 Kategoriskt perspektiv

Vårt resultat visar att beskrivning av elev och beskrivning av åtgärd till övervägande del tangerar ett kategoriskt perspektiv där samspelet mellan de olika systemen ofta saknas. Vi menar att en tydligare röd tråd mellan beskrivning av syfte och åtgärder i de pedagogiska utredningarna skulle kunna bidra till att beskrivning av elev kom att handla mer om de lärmiljöer som eleven vistas i (Hirsch 2013, Asp-Onsjö 2006, Lindqvist 2013, Ellis & Tod 2012). Figur 3 visar att systemen runt den enskilda eleven har observerats och att kuggarna ibland hakar i varandra. Det är elevens individuella *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* som ställs i fokus och som tillskrivs problemen. Enskilda, till övervägande del kompensatoriska insatser, anses vara lösningen på elevens svårigheter vilket Nilholm och Göransson (2013) beskriver som den individorienterade definitionen på inkludering.



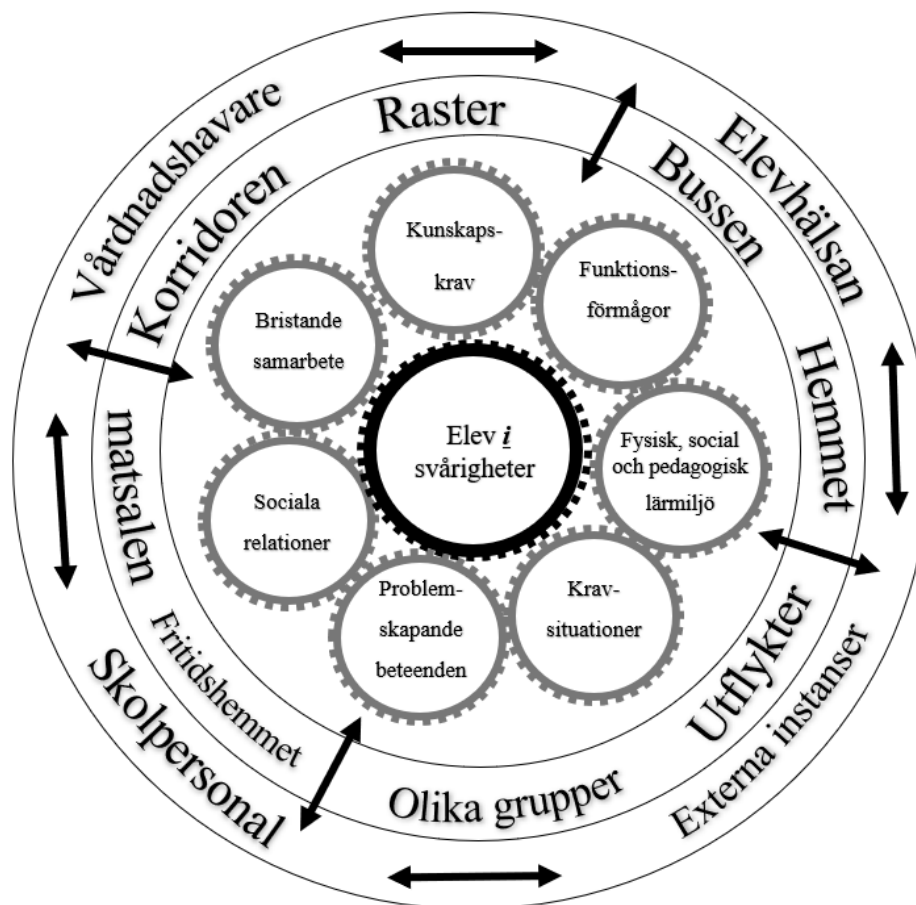
Figur 3: Kategoriskt perspektiv i förhållande till systemteori

8.1.2 Relationellt perspektiv

I litteraturen har det relationella perspektivet eleven *i* svårigheter i blickfånget, där elevens uppvisade *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* beskrivs som relaterade till den omgivande miljön (Persson, 1998, 2005). Detta illustrerar vi i figur 4 genom pilar som löper mellan de olika systemen. Det är inte eleven i sig som anses vara orsak till svårigheterna utan de system och de samarbetsformer på individ-, grupp- och organisationsnivå som finns runt eleven.

Vi menar att vårt resultat endast visar ett relationellt perspektiv i de pedagogiska utredningarna vid beskrivning av syfte vilket sedan inte följs upp vid beskrivning av elev och beskrivning av åtgärd. Eftersom samverkan mellan de olika systemen inte kan utläsas i dokumenten menar vi att de indikerar ett kategoriskt perspektiv. En åtgärd som beskrivs är att skolan ska arbeta med kollegialt lärande kring tillgängliga lärmiljöer. Denna åtgärd indikerar en långsiktig lösning vilket Persson (2005) definierar vid beskrivning av det relationella perspektivet. I samma dokument beskrivs åtgärder av mer akut karaktär vilket innebär att skolan kompenserar eleven mer direkt vilket Persson beskriver som det kategoriska perspektivet.

Vi menar att de samlade beskrivningarna av både bakgrund, elev och åtgärd är en process som sällan har en enkel eller tydlig lösning. Resultatet av de analyserade dokumenten visar att varken det kategoriska eller relationella perspektivet kan avskrivas eller ställas som motsatser vid skolors arbete avseende elever i skolsvårigheter.



Figur 4: Relationellt perspektiv i förhållande till systemteori

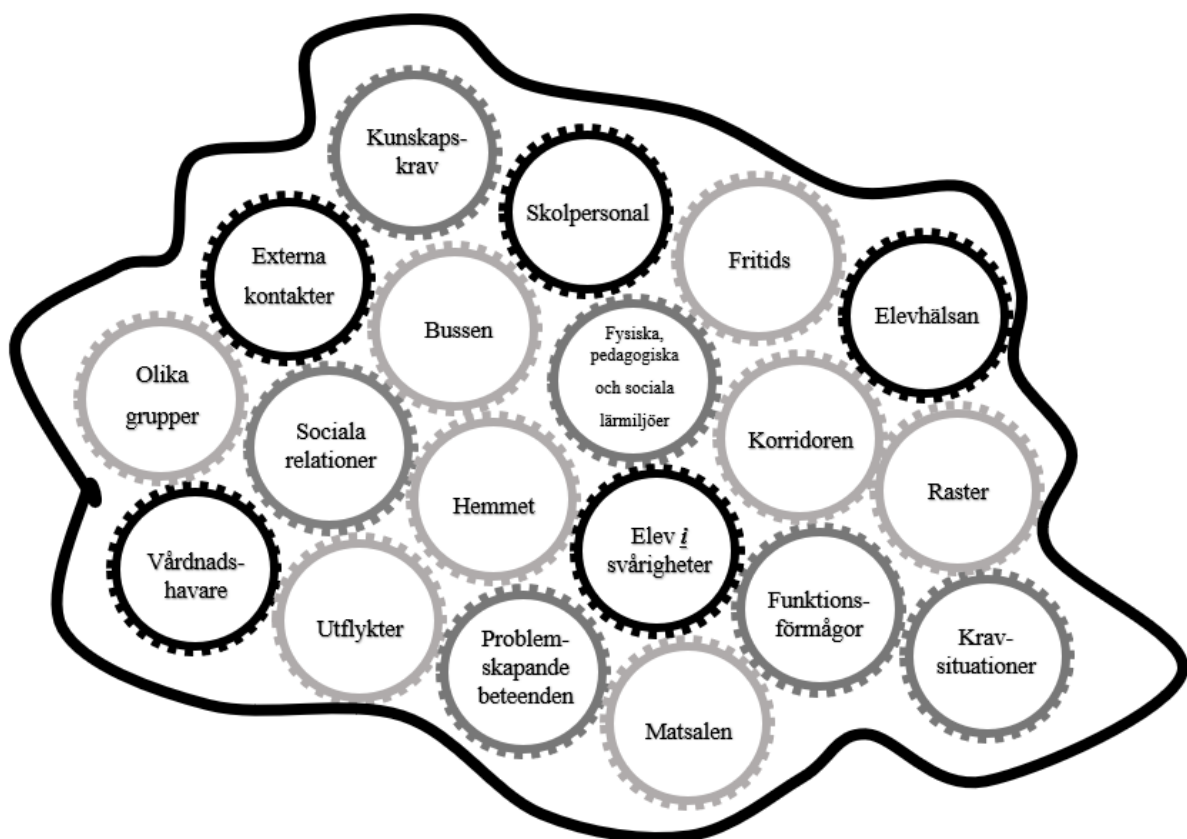
8.1.3 Dilemmaperspektivet

Nilholm (2007) presenterar dilemmaperspektivet och menar att detta är det förhållningssätt som skolorna bör ha för att möta den sammanhängande helhet som behövs för att identifiera de skolsvårigheter som elever kan hamna i. Det är mycket vi behöver veta om eleven för att kunna sätta in verksamma åtgärder. Dilemmaperspektivet presenterar en beskrivning av att det ofta inte finns några enkla lösningar eller genvägar samt att alla elevens omgivande system påverkar elevens skolsituation. Fokus läggs på att se elevens olika system samtidigt som enskilda elevens styrkor, svårigheter och stödbehov uppmärksammas (Ellis & Tod, 2012). Att både sociala relationer, olika miljöer och situationer som finns och kan uppstå runt eleven hakar i varandra i ett framåtsyftande arbete. Figur 5 illustrerar att det inte alltid finns enkla lösningar, att kuggarna ibland inte hakar i och att något runt eleven då måste förändras. Vi menar därför att processen kring elever i skolsvårigheter varken kan ses som linjär eller cirkulär utan som mer av en knölig process där flexibilitet och medvetenhet om vikten av samarbete blir centralt. Skolpersonals

förmåga att tillsammans ringa in uppvisade *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* samt arbeta för att se bakom ytan blir av största vikt för att möta eleven där hen är.

Öqvist (2010) beskriver att skolan bör undersöka vilka insatser som har störst möjlighet att lösa problemet samt att det är viktigt att vara medveten om att själva insatsen inte alltid bör ske där problemet syns som mest. Nilholm & Göransson (2013) beskriver det gemensamhetsorienterade perspektivet på inkludering, där elevers olikheter ses som tillgångar som tas hänsyn till redan i planeringsstadiet. Författarna menar att det därför blir viktigt att skolan lyfter blicken och beaktar olika former av åtgärder.

Genom dessa beskrivningar av dilemmaperspektivet sammanfattar vi vårt resultat genom att visa att det ofta inte finns några enkla lösningar eller genvägar vid elevers problematiska skolsituationer. Det kommer finnas situationer där kompensatoriska åtgärder är nödvändiga samtidigt som det ibland finns lösningar i relationella möten. Kan vägen att arbeta med detta vara att hålla dörrarna öppna för olika sätt att se och möta elevers skolsvårigheter ur perspektivet att det finns olika lösningar beroende på individens förutsättningar samt utifrån de system som finns runtomkring eleven?



Figur 5: Dilemmaperspektivet i förhållande till systemteori

8.2 Slutsats

Syftet med denna studie har varit att beskriva och analysera innehållet i pedagogiska utredningar utifrån systemteoretiska och specialpedagogiska perspektiv. Utifrån systemteoretiska perspektiv finner vi att beskrivningar av relationer och samspel runt eleven saknas i de analyserade dokumenten, det vill säga dokumentens olika beskrivningar påverkar inte helheten. Beskrivningar av grupp- och organisationsnivå finner vi blir sekundära i dokumentens beskrivningar medan huvudfokus ligger på beskrivningar på individnivå.

Huvudresultatet visar både ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv i de analyserade dokumenten. Beskrivning av elev och beskrivning av åtgärder indikerar ett kategoriskt perspektiv medan beskrivning av syfte till övervägande del visar på ett relationellt perspektiv.

9. Metoddiskussion

Denna studie är en kvalitativ textanalys av pedagogiska utredningar. Eftersom studien genomförts under tidsbegränsning valde vi att inte genomföra en pilotstudie.

Vi menar att de förkunskaper vi hade var central för studien. I kvalitativa studier kan en svårighet vara att sortera bort sina egna tankar och förförståelse i ett ämne. Detta kan både vilseleda och vara en tillgång i arbetet (Fejes & Thornberg, 2015) vilket vi varit medvetna om. Vi har även varit väl medvetna om att vi behövt förhålla oss deskriptiva för att göra vår tolkning av det empiriska materialet trovärdigt.

Fejes och Thornberg (2015) råder forskare att anteckna tidigare erfarenheter för att tydliggöra för sig själv hur dessa skulle kunna påverka resultatet. Genom grundliga samtal kartlade vi våra kunskaper och även förutfattade meningar för att söka vägar att ta oss an materialet utan att lägga en normativ filt över det. Vidare menar vi att vår uppriktiga nyfikenhet på empirin tillsammans med medvetenheten om vår förförståelse blev ett viktigt avstamp för fördjupning av empirins innehåll. Detta öppna tankesätt menar Fejes och Thornberg ger forskaren större möjligheter att empirin leder vägen och inte forskaren själv.

Vi menar att tillförlitligheten i denna studie är hög, dels eftersom vi nådde mättnad i analys av dokumenten men också eftersom vi valde att samla in empiri i ytterligare två kommuner.

I och med begränsningar i tid valde vi att använda oss av ett bekvämlighetsurval vilket kan vara en nackdel för studien eftersom det bidrar till att studien inte är generaliserbar (Bryman, 2011). Å andra sidan var målet med studien att skapa förståelse för hur elever beskrivs i pedagogiska utredningar. Vi menar att vår studie blev mättad av tjugo dokument varför resultatet ändå är tillförlitligt.

I vårt missivbrev förtydligade vi i första ledet att det var viktigt att informanterna gav oss tillgång till pedagogiska utredningar gjorda från augusti 2017. Detta eftersom vi varit med och tagit fram den aktuella kommunens nya mall för pedagogiska utredningar. Vi insåg ganska snart att själva mallen inte hade någon betydelse för vår undersökning vilket också underlättade när vi tog kontakt med specialpedagoger/lärare i ytterligare två kommuner.

10. Specialpedagogiska implikationer

Resultatet i denna studie visar att ett kategoriskt och individinriktat synsätt får stort utrymme i de analyserade pedagogiska utredningarna vilket även presenterad tidigare forskning visar. Den teoretiska grunden i studien i förhållande till det beskrivna kunskapsfältet och vårt resultat leder oss fram till att beskriva vikten av att skolpersonal skapar sig en helhetsbild och samarbetsformer kring elevers skolsvårigheter. Att som verksam i skolan vara medveten om att olika processer kan verka samtidigt samt att enskilda individers svårigheter i skolan kan ha sin grund i olika kontexter och i individuella svårigheter menar vi är viktigt.

Ellis och Tod (2012) diskuterar i sin studie att om man bara identifierar elevens förutsättningar så leder det sällan till att pedagogerna ändrar sina undervisningsmetoder. Brodin och Lindstrand (2004) menar att individens svårigheter uppstår i gapet mellan omgivningens krav och individuella förutsättningar. De pedagogiska utredningarna är beskrivna utifrån individens förutsättningar men säger desto mindre om omgivningens krav på individen. De granskade dokumenten visar sällan vilka lärometoder som används av pedagogerna, vad som fungerar bra/mindre bra, på vilket sätt krav ställs, hur miljön är runt omkring eleven eller hur samarbetet mellan de vuxna är.

Vi frågar oss vad som krävs avseende pedagogisk dokumentation för att pedagogiska utredningarna ska beskriva miljöerna och samarbeten runt omkring eleven? Vad gör att vissa pedagoger stöttar elever till fungerande sammanhang medan det för andra fungerar mindre bra eller till och med inte fungerar alls? Här kan kunskaper om det gemensamhetsorienterade perspektivet på inkludering vara en väg att gå.

Förslaget att åtgärder fokuserar mer på grupp- och organisationsnivå vid pedagogiska utredningar kan vara ett sätt för skolpersonal att arbeta för en tillgänglig lärmiljö för elever i skolsvårigheter. Detta skulle kunna bidra till att skolpersonal anpassar sina undervisningsmetoder och bemötandet av elever.

Vi menar att de pedagogiska utredningarna skulle kunna vara den brygga som överlappar gapet mellan elevers individuella svårigheter och omgivningens krav. Det blir då viktigt att elevers *styrkor*, *svårigheter* och *stödbehov* beskrivs parallellt med den omgivande lärmiljön. Lyons et al (2016) samt Persson och Persson (2014) menar att detta arbete kräver att all personal på skolan gör en gemensam *synvända* avseende arbetet med relationer. Författarna menar att först då utmaningar hanteras som ett lagarbete kan skolan uppnå framgång i inkluderingsarbetet.

11. Vidare forskning

Vår studie baserar sig på elevbeskrivningar i pedagogiska utredningar. Vi har inte undersökt specialpedagogernas och speciallärares syn på pedagogiska utredningar. Därför menar vi att det skulle vara intressant att även undersöka hur elevbeskrivningar påverkas av pedagogens förhållningssätt gentemot arbetet med pedagogiska utredningar. Åsa Hirschs (2013) användande av begreppet *appropriation* skulle kunna vara en utgångspunkt till ytterligare studier i ämnet. Hirsch beskriver *appropriation* som ett arbetsverktyg som på olika sätt kan bidra till att förändra vårt sätt att tänka och handla i olika situationer beroende på om verktyget upplevs behövas eller om det är ålagt en att använda.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. Institutionen för pedagogik och didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Göteborgs universitet. 12 (2) 84 – 95.
- Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning*. En mångfasetterad utmaning. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field*. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red): *Theorising special education*. London: Routledge.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborgs universitet. Institutionen för Pedagogik och Didaktik.
- Areschoug, J. (2003). "Den som icke kan tillgodogöra sig folkskolans undervisning". Sinnesslöskolan och dess elever 1900 – 1950. I Börjesson, M. & Palmblad, E. (red). (2003). *Problembarnets århundrade. Normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - ett dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Doktorsavhandling). Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Brodin, J. (2009). *Barn i utsatta livssituationer*. Malmö: Gleerups.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, Urie (1979) *The Ecology of Human Development – Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2. Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2003). *Problembarnets århundrade. Normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). *Theorising: special education. Time to move on?* I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red): *Theorising special education*. London: Routledge.
- Denscombe, M. (2014). *Forskningshandboken*. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna. Lund: Studentlitteratur.
- Ellis, S. & Tod, J. (2012). Identification of SEN: is consistency a realistic or worth aim? *Support for Learning*. 27(2), 59-66.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksson Gustavsson, A-L., Göransson, K. & Nilholm, C. (red.) (2011). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok I kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Claes Nilholm och Eva Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 17-36.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborgs universitet. <http://hdl.handle.net/2007/30583>
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hirsch, Å. (2013). *The individual development plan as tool and practice- in swedish compulsory school*. School of education and communication. Jönköping University. Dissertation Series No. 20.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköpings universitet. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 6.
- Lindqvist, G. (2013). Who should do What to Whom? Occupational Groups' Views on Special Needs. *School of Education and Communication*. Jönköping University. Dissertation Series No. 22.
- Lyons, W., Thompson, S A. & Timmons, V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 889-907.
- Melin, L. & Lange, S. (2000). *Att analysera text: stilanalys med exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case of study of inclusiveness, teachers strategies, and childrens experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-253.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 10(2), 124-138.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur

- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet - en vägledning till lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016) *Dilemmaperspektivet del 2*. Claes Nilholms blogg. Blogg, 2016-03-28. Tillgänglig: URL. <https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-zblogg/start/-/blogs/dilemmaperspektivet-del-2>
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära sig av forskningen?* FoU skriftserie nr 3. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nordahl, T., Sörlie, M., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken- Motiveringar, genomförande och konsekvenser. Specialpedagogiska rapporter nr 11*. Göteborgs universitet. Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2005). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse - att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Runström Nilsson, P. (2014). *Pedagogisk kartläggning – att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. Malmö: Gleerup.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, S., Alves, S., Santos, M., Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*. 28(4), 507 – 520.
- Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*. 61(2), 148-207.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2014:958. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Riksdagen.
- Skolinspektionen. (2010). *Tillsyn och kvalitetsgranskning 2009*. Skolinspektionens erfarenheter och resultat. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2014. *Stödinsatser i utbildningen - om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Övergångar inom och mellan skolor och skolformer*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.

SPSM. (2016). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*.Handledning. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Svedberg, L. (2016). *Grupp psykologi: om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. (2006), Stockholm: Svensk Unescorådet.

Thorwaldsson, K-P., Jansson, B. & Jaara Åstrand, J. (2015). LO och Lärarfacken: *Så får alla elever samma chans*. Dagens Samhälle, 27 augusti 2015.

<https://www.dagenssamhalle.se/debatt/lo-och-laerarfacken-sa-far-alla-elever-samma-chans-17667>

UNICEF Sverige. (1989). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

von Bertalanffy, L. (1968). *General System Theory Foundations*. London: Penguin Books.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Öquist, O. (2010). *Systemteori i praktiken- konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia förlag.

Bilaga 1

Missivbrev

Visby 24 januari 2018

Hej!

Vi går nu sista terminen på specialpedagogprogrammet i Linköping och det är dags för vårt uppsatsarbete.

Tidigare har vi frågat er om ni är intresserade av att hjälpa oss i detta arbete. Vi har nu kommit en bit längre och ytterligare ringat in vad vi ska skriva om. Några av er anmälde ert intresse att delta men eftersom vi behöver ett större underlag så frågar vi er alla igen.

Syftet med vårt uppsatsarbete är att genom textanalys undersöka om skolans inkluderingsuppdrag syns de pedagogiska utredningarna.

Vi skulle vilja ta del av pedagogiska utredningar skrivna sedan augusti 2017. Det är viktigt att de är skrivna i den nya pedagogiska utredningsblanketten. De ska vara helt anonymiserade, det vill säga både vem de handlar om, vem som skrivit samt vilken skola ni arbetar på.

Vi behöver ungefär 12 pedagogiska utredningar att analysera. För att kunna genomföra detta arbete hoppas vi på er hjälp!

För att hålla dokumenten avidentifierade ber vi er att skicka dem via internposten, i kuvert eller nya internpostkuvert, till någon av våra skolor. Vi behöver dessa så snart som möjligt, senast vecka 6.

Tack på förhand!

Hälsningar

Anette Olsson, Fole/Stenkyrka och Elin Dahné Branting, Väskinde

Bilaga 2

Mail som tillägg till missivbrev

Hej!

Vi är två specialpedagoger under utbildning som jobbar på Gotland. Vi skriver just nu vårt examensarbete och behöver hjälp av andra specialpedagoger och speciallärare för att komma vidare.

Vi kommer att analysera språket i pedagogiska utredningar i vårt uppsatsarbete och behöver därför tillgång till aidentifierade pedagogiska utredningar. Vi garanterar självklart konfidentialitet i uppsatsen. Syftet med vårt uppsatsarbete är att genom textanalys undersöka om skolans inkluderingsuppdrag syns i de pedagogiska utredningarna.

Vi bifogar ett missivbrev för mer information.

Om du kan bidra med en pedagogisk utredning så går det bra att maila den till denna mailadress.

Tack på förhand!

Hälsningar Elin Dahné-Branting och Anette Olsson