



Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

“Han får stora kraftfulla utbrott.”
-En innehållsanalys av pedagogisk bedömning i grundskolan.

”He gets great powerful outbursts.”
-A content analysis of pedagogical assessment in elementary school.

Jessica Bjurling
Petra Lilienström

Specialpedagogexamen 90 hp
Slutseminarium 2019-01-10

Examinator: Anna-Karin Svensson
Handledare: Birgitta Lansheim

Förord

Först och främst vill vi rikta ett stort tack till de skolor som ställt upp och bidragit med pedagogiska bedömningar och på så vis gjort studien möjlig.

Vi skulle också vilja tacka Pia Thimgren, för att du så frikostigt ställde upp och var bollplank såväl i början av studien som vid det senare analysarbetet och kom med värdefulla tips och idéer.

Tack även till vår handledare Birgitta Lansheim för att du med vant öga gav oss feedback under vår forskningsprocess samt vår examinator Anna-Karin Svensson för att du, med ditt sinne för detaljer, guidade oss så att arbetet blev ännu bättre i sitt slutskede.

Vi har tillsammans tagit ansvar för samtliga delar i studien. Diskuterat, analyserat och reflekterat över såväl empiri som sökandet efter relevant teori och tidigare forskning. Gemensamt ansvar har tagits genom hela skrivprocessen.

Petra Lilienström och Jessica Bjurling

Januari 2019

Sammanfattning

Bjurling, Jessica. & Lilienström, Petra. (2019). *Han får stora kraftfulla utbrott. -En innehållsanalys av pedagogisk bedömning i grundskolan*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Upprinnelsen till studien var en önskan och intention att belysa och öka förståelsen för ett av grundskolans ofta använda dokument, pedagogisk bedömning. Vår förhoppning är att studien ska kunna fungera som ett diskussionsunderlag i grundskolan.

Syfte och frågeställningar

Syftet var att se och upptäcka mönster, likheter och skillnader i sättet att skriva bedömningar på. Vi valde att studera olika perspektiv som blev framträdande i texten samt vilka ord och begrepp som vanligen förekom.

Teori

Studiens teoribakgrund tog stöd i såväl specialpedagogiska perspektiv som i systemteori. Det relationella perspektivet vill beskriva eleven i aktuell miljö samt det kategoriska perspektivet som i hög utsträckning belastar individen och gör eleven till bärare av svårigheter.

Metod

Genom att använda kvalitativ innehållsanalys som metod för undersökningen skapades möjlighet att utgå från materialet mer förutsättningslöst. Avsikten med studien var inte att generalisera, meningen var att förstå något utifrån sin specifika kontext. Kvalitativ metod och innehållsanalys valdes ut som mest lämplig. I analysens djupare skede användes så kallad post-coding, en kodning av ord i efterhand för att på så sätt låta ord och begrepp uppstå ur empirin och inte vara på förhand bestämda. Empirin bestod av 20 pedagogiska bedömningar från fyra olika skolor och hade fokus på skolår 1–5.

Resultat

Vår tolkning av texterna visade på ett övervägande kategoriskt perspektiv genom ett tydligt bristperspektiv på den enskilda individens tillkommande. Individer framställdes i många

fall som problem som skolan hade svårigheter att anpassa verksamheten efter. Många bedömningar visade på liknande mönster och även liknande orsaker till utredning. En stor del av bedömningarna kunde härledas till elevers behov av tydliggörande vardag. Detta samtidigt som vår uppfattning om dokumenten var att även dessa visade på en otydlighet eller mångtydighet genom att vara oprecisa och vaga. Det var ett mönster att man många gånger visste vad som skulle gynna en elev men det skrevs aldrig ut vem som skulle göra något när förändringen skulle ske på grupp- och organisationsnivå. Trots uppmaning från Skolverket (2014a) om vikten av språkbruk förekom en ansevärd mängd värderande ord av individen, enligt vår tolkning av texten. Resonemang fördes om komplexiteten mellan skolans uppdrag att dels identifiera och uppmärksamma elever i behov av stöd samt att dels bejaka olikheter med inkludering som mål. Ett dilemma som framkom var kring rektorns roll. Genom att rektorn innehar en komplex roll att dels vara den som har ansvar för ekonomi och budget och dels vara den som ser till att alla elever ska få det stöd som behövs för att nå sina mål. Styrdokumentet tydliggör att alla elever ska kunna nå sin fulla potential och utvecklas på bästa sätt och vilket ger eleverna rätt till det stöd som behövs för att nå dit.

Implikationer

Specialpedagoger i grundskolan har många gånger det övergripande ansvaret för arbetet med och kring utredningar och kan fungera som vägvisare i arbetet vad gäller språkbruk och normer i samtalet kring dessa frågor, därav studiens vikt. I studien sågs det genomgående att eleverna behövde stöd i tydlighet och struktur i sin skolvardag och sina studier. Med ordet tydlighet som utgångspunkt kan det resoneras kring hur det redan förebyggande kan arbetas kring detta. Genom förebyggande arbete skulle elevernas vardag och studier kunna tydliggöras för alla elever. Detta är något som kan komma in långt tidigare i skolans hälsofrämjande arbete. Specialpedagogen har en viktig roll i att verka för tydliggörande pedagogik för den stora massan elever för att på så vis förebygga att elever i lika hög utsträckning hamnar i behov av anpassningar eller särskilt stöd.

Nyckelord

pedagogisk bedömning, pedagogisk utredning, innehållsanalys, skoldokument, värderande ord

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	7
1.1 BAKGRUND	8
1.2 SKOLLAG OCH LÄROPLAN	8
1.3 PEDAGOGISK UTREDNING	9
1.4 PEDAGOGISK BEDÖMNING	9
1.5 DILEMMA KRING PEDAGOGISK BEDÖMNING	10
1.6 CENTRALA BEGREPP	10
2. SYFTE	11
2.1 FRÅGESTÄLLNINGAR	11
3. TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING	12
3.1 SPECIALPEDAGOGISKT PERSPEKTIV	12
3.1.1 Traditionellt perspektiv	13
3.1.2 Kritiskt perspektiv	14
3.1.3 Dilemmaperspektiv	15
3.2 SYSTEMTEORETISKT PERSPEKTIV	15
3.2.1 Bronfenbrenners ekologiska systemteori	15
3.2.2 Tolkningar av systemteori	16
3.3 PROBLEMATISERING AV PERSPEKTIVEN	17
4. METOD	19
4.1 ALLMÄNT OM METOD	19
4.2 METODVAL	19
4.3 UNDERSÖKNINGSGRUPP	20
4.4 URVAL	20
4.5 GENOMFÖRANDE	21
4.6 BEARBETNING OCH ANALYS	21
4.7 TROVÄRDIGHET OCH TILLFÖRLITLIGHET	22
4.8 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	22
5. RESULTAT	24
5.1 RESULTAT OCH ANALYS 1	24
5.2 RESULTAT OCH ANALYS 2	31
5.2.1 Vanligt förekommande ord	31
5.2.2 Värderande ord och begrepp	33

6. DISKUSSION	35
6.1 METODDISKUSSION	35
6.2 RESULTATDISKUSSION.....	36
6.3 SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER.....	38
6.4 VIDARE FORSKNING.....	39
7. REFERENSER.....	40
BILAGA - MISSIVBREV	43

1. Inledning

En del av specialpedagogens uppdrag innebär arbetet med pedagogiska utredningar som en del i Elevhälsans arbete (Skollagen 2010:800). Runström Nilsson (2017) hävdar att på många skolor har rektorerna valt att delegera ansvaret för detta arbete till specialpedagoger och speciallärare och menar att professionen kan bidra till att kvaliteten på de pedagogiska utredningarna hålls hög med de kompetenser som yrkeskåren besitter.

De pedagogiska utredningarna ser olika ut i skolorna både till upplägg, innehåll och omfattning. Det står varje skola fritt att skapa sin egen mall för pedagogisk utredning. Skolverket (2014a) har en standardiserad mall men många skolor har valt att utarbeta sin egen. Den pedagogiska utredningen avslutas med en bedömning. Den kan visa på att det är extra anpassningar som behövs för eleven men den kan också visa på att eleven är i behov av särskilt stöd. Pedagogisk utredning som verktyg är därför av betydelse för eleven och vårdnadshavare i deras rättigheter och möjligheter till att få särskilt stöd. Detta visar på dokumentets vikt för såväl vår kommande profession som specialpedagoger som studiens betydelse. Pedagogisk utredning är också en rättighet för eleverna i det vi i svensk skola kallar "en skola för alla" (Hjörne och Säljö, 2013).

I denna studie finns ett intresse för pedagogiska utredningar som dokument samt en uppfattning om att det råder en viss osäkerhet ute bland lärare att i skrift formulera och beskriva elevers svårigheter. Vår förutfattade mening inför studien är att dokumenten till stor del präglas av individperspektiv. Vi är intresserade av att lyfta fram olika sätt att uttrycka svårigheter i skolkontext. Genom systemteoretiskt perspektiv kan orsaken till elevens svårigheter förklaras på organisations och gruppnivå i större utsträckning. Avsikten med studien är inte att komma med pekpinna utan istället lyfta fram mönster, likheter och skillnader i den pedagogiska bedömningen i utredningen. Den pedagogiska bedömningen, eller analysdelen, av dokumenten ligger till grund för beslut om särskilt stöd alternativt extra anpassningar. Beslut tas av ansvarig rektor. Vår förhoppning är att studien skulle kunna fungera som ett diskussionsunderlag i arbetet med utredningarna. Inom alla skolorganisationer behöver dessa diskussioner hållas levande och ske löpande för att säkerställa kvalitet.

I studien avgränsas urvalet till årskurs 1–5. Resonemanget kring detta bygger på den uppfattningen om att betyg eventuellt kan ha en inverkan på sättet att skriva utredningar i årskurs 6–9. I årskurs 1–5 finns skolans måluppfyllelse men i årskurs 6–9 är måluppfyllelsen

tydligare och direkt kopplad till elevens betyg. Studien har därför fokus på skolår 1–5 och de variationer som finns i dessa utredningar.

1.1 Bakgrund

År 2014 kom det en ny ändring i Skollagen (2010:800) för att bland annat minska lärarnas administrativa arbetsbörda. Tidigare har det skrivits åtgärdsprogram för många elever och lärarnas situation blev därmed allt mer ohållbar. I den nya reformen görs tydlig skillnad på extra anpassningar och särskilt stöd, där extra anpassningar inte behöver dokumenteras lika omfattande. Tanken var också att mindre omfattande insatser skulle kunna sättas in tidigt och skyndsamt och inte behöva vara beroende av ett formellt godkännande från en rektor. Lindqvist och Rodell (2015) menar också att rektorn ska se till att den specialpedagogiska kompetensen på en skola ska tillvaratas tidigt i arbetet med extra anpassningar. Detta till skillnad från särskilt stöd som kräver en utredning och eventuellt ett senare åtgärdsprogram (ÅP). I Skolverkets rapport 440 (2016) lyfts det fram att lärare har välkomnat lagändringen och medger att den administrativa bördan har minskat. Kritiken mot lagändringen har varit att uppföljning och utvärdering, som alltid dokumenteras i ett ÅP, blivit mer otydligt vid extra anpassningar samt att extra anpassningar inte tas på samma allvar som särskilt stöd. Det har också framkommit att gränsen mellan extra anpassningar och särskilt stöd är oklar.

1.2 Skollag och läroplan

Elevens rätt till stöd regleras i skollagen (2010:800). I kap.3, 5a§, poängteras att alla barn och elever ska ges förutsättningar utifrån sin egen förmåga för att kunna utvecklas så långt som möjligt. Om det framkommer att eleven inte når kunskapsmålen ska skolan först ge stöd i form av extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen under en begränsad tid. När skolan har vidtagit dessa anpassningar för eleven och detta inte visar sig vara tillräckligt anmäls det till ansvarig rektor som skyndsamt ska se till att eleven utreds för eventuellt behov av särskilt stöd. Utredningen består av en pedagogisk kartläggning där lärare ensamma eller tillsammans med elevhälsan sammanställer beskrivningar av eleven på organisations, grupp och individnivå. Där tillkommer även eventuella psykolog-, logoped-, social- eller medicinska utredningar för att sedan bedöma om behov finns för särskilt stöd. Om utredningen visar att eleven är i behov av sådant stöd beslutar rektorn om detta och ett åtgärdsprogram upprättas. Såväl elev som vårdnadshavare ska ges möjlighet att medverka i utredningen tillsammans

med berörda lärare och elevhälsan. Skolverket (2014b) förtydligar att denna grupp elever ska ses som en heterogen grupp vilket innebär att varje elev ska förstås utifrån sina behov.

Läroplanen för grundskolan (Lgr 11) framhåller att alla som arbetar i grundskolan ska stötta och uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd. Lärare ska visa hänsyn till alla elevers behov och stärka deras lärande och självkänsla. Lärare ska även organisera miljön på det sätt att alla elever kan tillgodogöra sig undervisningen och nå uppsatta kunskapsmål.

1.3 Pedagogisk utredning

Enligt Runström Nilsson (2017) innebär en pedagogisk utredning att kartlägga en elevs funktioner, färdigheter, starka sidor och svårigheter. Lika viktigt som att utreda elevens förutsättningar på individnivå, är att på organisations- och gruppnivå kartlägga hur tillgänglig den faktiska lärmiljön är som eleven befinner sig i. Skolan ska i sin beskrivning och förslag till åtgärder ta hänsyn till omständigheter på organisations-, grupp- och individnivå. Skolverket (2014a) menar att det är betydelsefullt i en pedagogisk utredning att ta reda på vad som är framgångsfaktorer för elever i skolmiljö. Därför menar Runström Nilsson (2017) att syftet med en väl genomförd pedagogisk utredning alltid ska vara att skapa en så komplett bild av elevens skolsituation som det bara är möjligt. Elevens och vårdnadshavarens röst skall också finnas med. Bedöms eleven vara i behov av särskilt stöd upprättas alltså ett åtgärdsprogram.

1.4 Pedagogisk bedömning

Skolverket (2014b), tydliggör arbetsgången vid den pedagogiska bedömningen i sitt stödmaterial. Den pedagogiska bedömningen är den beslutfattande analysdel som utredningen avslutas med. De olika pedagogiska aktörerna som medverkat i utredningen gör var och en en sammanfattande ståndpunkt för att sedan diskutera tillsammans i gruppen. Då kan också gruppens mångfald tas tillvara. Denna bredd och det djup som då uppstår i utredningen ska ses som en fördel för eleven. Den pedagogiska bedömningen ska leda fram till en beskrivning av elevens behov. Om det visar sig att eleven är i behov av särskilt stöd beslutas om vilket stöd som ska ges och i vilken omfattning. Bedömningen är sedan ett underlag till det åtgärdsprogram som eventuellt upprättas för eleven. Det är rektorn som är ytterst ansvarig för dessa beslut men kan som beslutsfattare delegera ansvaret till någon annan profession inom organisationen vanligen specialpedagog eller speciallärare. Om bedömningen visar att eleven

inte är i behov av särskilt stöd ska detta anges och då utarbetas inte ett ÅP (Skolverket, 2014b).

1.5 Dilemma kring pedagogisk bedömning

Runström Nilsson (2017) för fram att skolan är en arena för kommunikation och det språkbruk som används är av betydelse. Vidare anser Runström Nilsson (2017) att dilemman som kan uppstå i och kring den pedagogiska bedömningen är bland annat vilka ordval som görs samt kategorisering av elevers svårigheter och orsaker till dessa. Språkbruket påverkar inte bara hur konkreta förslagen på åtgärderna blir utan även om åtgärderna kommer att bli utvärderingsbara samt leda till någon skillnad för elever, lärare och lärmiljö, anser Runström Nilsson (2017). Varje skolorganisation har möjlighet att utforma sina egna utredningsmallar såtillvida de innehåller alla delar (Skolverket 2014a). Det kan vara en fördel att den specifika skolan får den friheten men samtidigt kan det skapa stora skillnader mellan organisationerna. Skolverket (2014) poängterar vidare att samtliga av dessa dokument som skapas i kommunen blir allmänna handlingar som alla har rätt att ta del av enligt offentlighetsprincipen, vilket visar på betydelsen av det språk och uttrycks sätt som används.

1.6 Centrala begrepp

Med extra anpassningar menas att eleven får stöd i form av ökad tillgänglighet inom ordinarie undervisning (Skolverket, 2014a). Här behöver inte några formella beslut eller utredningar göras. Insatserna är av sådan karaktär att det är tillräckligt under en begränsad tid eller via enkla insatser. Extra anpassningar har inget formellt dokumentationskrav men Skolverket rekommenderar, i de fall skolan använder Individuell utvecklingsplan till sina elever, att det bör dokumenteras där.

Särskilt stöd är insatser av mer omfattande och varaktig karaktär (Skolverket, 2014a). Stöd som inte går att ge inom ordinarie undervisning. Detta stöd måste formellt föregås av en utredning varpå rektorn fattar beslut om särskilt stöd. Utredningen kan även innehålla uttalanden från exempelvis logoped, psykolog eller läkare tillsammans med en pedagogisk utredning. Tillsammans utgör detta underlaget för bedömningen. ÅP går i sin tur att överklaga från vårdnadshavare eller elev detta gäller även rektorns beslut om huruvida stödet beviljas eller ej.

2. Syfte

Syftet med studien är att upptäcka mönster, likheter och skillnader i den pedagogiska bedömningen, i årskurs 1–5. Intresset är också riktat mot vilka ord eller begrepp som används vid beskrivningen av svårigheter. Undersökningen har som intention att söka efter likheter och skillnader i dokumenten samt om det finns någon koppling till relationellt/kategoriskt perspektiv. Det är vår förhoppning att denna studie skulle kunna fungera som diskussionsunderlag i arbetet med pedagogiska bedömningar.

2.1 Frågeställningar

Utifrån detta syfte framstår följande frågeställningar:

- Vilka specialpedagogiska perspektiv kan urskiljas i den pedagogiska bedömningen?
- På vilka sätt beskrivs elevernas svårigheter i den pedagogiska bedömningen?

3. Teori och tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras de teoretiska ramverk vilka ligger till grund för studien. Här introduceras de övergripande perspektiven och även problematisering kring de olika synsätten samt tidigare forskning inom området.

3.1 Specialpedagogiskt perspektiv

Genom åren har olika specialpedagogiska perspektiv varit i fokus i svensk skola. Olika utredningar och beslut som tagits har skiftat över tid och även omvärlden har satt sin prägel. Unescorådet antog den 10 juni 1994 Salamancadeklarationen (Unescorådet, 1994). Där träffades en överenskommelse mellan 92 länder och flertalet organisationer om att barn ska ha rätt till utbildning i inkluderande miljö. I den svenska översättningen av Unescorådets deklARATION utläses vad som bland annat ska uppfyllas:

Vi tror och deklarerar att varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå, varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov. Utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas. (Unescorådet, 2006, s.11)

Pedagogisk utredning och den pedagogiska bedömning som görs är ett viktigt verktyg för elevens möjligheter till en likvärdig utbildning. Ramberg (2013) menar i sin artikel likt Salamancadeklarationen att det specialpedagogiska stödet blir en viktig faktor för det sociala målet att ge en jämlik utbildning. De Matos et al (2018) framhåller i sin artikel vikten av Salamancadeklarationen och lyfter fram det för det viktiga internationella dokument som det är, men menar samtidigt att inkludering inte är något som sker för att det står i ett dokument. Inkludering måste förstås som en process vilken involverar människor. Varje inkluderingsprocess är en kollektiv ansträngning. De Matos et al (2018) lyfter fram att det är fundamentalt att förstå att det som ger framgång och belönar inkluderingsprocesser är stötning av inkluderande idéer, kollektiva djupa reflektioner, insikt om att misstag kommer att göras och viljan att lära av dessa misstag. De Matos et al (2018) hävdar att det finns många barriärer att bryta i alla åldrar och skolformer. Haug (1998) pekar på det samhällsuppdrag som

skolan har och den roll som specialpedagogen innehar att verka för en jämlik skola och rätten att få delta i en gemenskap efter sina egna förutsättningar. De Matos et al (2018) poängterar att det inte är så enkelt och att det krävs en medvetenhet kring att det inte finns en inkluderingsmodell som passar alla, överallt.

Att möta varje barn efter dennes kompetens är ett övergripande mål att verka för som specialpedagog enligt Ahlberg (2013) och Persson (2013). Ramberg (2013) riktar delvis fokus i en annan riktning när han hävdar att genom ökat fokus på det gemensamma skulle en obalans kunna jämnas ut och värderingar kring solidaritet och gemenskap kan få ett ökat utrymme. Ramberg (2013) hävdar vidare att ökat fokus på det gemensamma också skulle påverka hur grupper sätts samman, organiseras och delas in. Det skulle också innebära att skolproblem i större utsträckning kan förstås utifrån skolans struktur och organisation, utöver den individfokuserade utgångspunkten (Ramberg, 2013). Hjørne och Säljö (2012) beskriver i sin artikel hur otydlighet skapas när olika professioner samverkar. De lyfter att varje profession pratar inom sin egen diskurs och att det inte blir mycket till diskussion mellan professionerna. På så sätt blir det svårt att förstå skolans struktur och gemensamma organisation såsom Ramberg (2013) menar. Skolan lyfter ett problem och presenterar det, men det avstannar och förslag till lösningar kommer inte till stånd, enligt Hjørne och Säljö (2012).

Lutz (2013) lyfter att skolverksamheter till och med kan framkalla elever i behov av särskilt stöd med anledning av att verksamheten inte kan tillgodose deras behov. Han anser också att det förekommer en mer intensiv kartläggning av individuella elevers förmågor idag och resonerar kring anledningar till detta. Det finns en koppling mellan den tunga administrativa dokumentationsbördan för pedagoger idag kontra de knappa ekonomiska resurser dessa organisationer har att förhålla sig till, menar han. Lutz (2009) resonerar i sin avhandling kring att en bidragande orsak till den höga andelen individuella dokumentationer och diagnoskultur kan vara en förhoppning till framgång i en budgetförhandling. Avhandlingen visar på att de elever som är diagnostiserade av läkare får större ekonomiska bidrag. Han menar att det finns en ekonomisk rationalitet som ligger till grund för resonemanget att eleven förväntas passa in samt att inkluderingen existerar i huvudsak i diskussionerna och inte i verkligheten.

3.1.1 Traditionellt perspektiv

Traditionellt perspektiv beskrivs också som kategoriskt perspektiv. Skolan har av tradition kategoriserat elever och detta perspektiv har fortfarande till stora delar en dominerande

position menar Nilholm (2007). Genom att dela in elever i kategorier skapas grupper. Bruce et al (2016) menar kritiskt att man har identifierat och konstaterat ett problem och placerar det i ett fack och att det är en skenbar lösning då man ännu inte löst elevens ursprungliga behov. Runström Nilsson (2017) delar den uppfattningen och ifrågasätter genom att resonera kring om det är eleverna som ska passa in i ett rådande system eller om det är skolan som ska passa eleverna. Bruce et al (2016) uttrycker att eleven inte ses som ett eget jag som skolan behöver läsa av och formas efter utan tvärtom är det eleven som måste inordna sig i den kultur som finns. Tolkningen är att eleven har svårigheter och att förklaringen ligger hos eleven. Bruce et al (2016) menar vidare att skolan då får ta hand om elevens tillkortakommande som kan vara en svårighet eller en diagnos. Detta synsätt beskrivs också som bristperspektiv. Det vill säga, skolan anser att eleven har en brist och det blir ett tydligt individperspektiv (Bruce et al, 2016). Bristperspektivet enligt Magnusson (2015) är kritiserat för att vara orättvist, diskriminerande och ineffektivt samt ha en felaktig syn på kunskap, forskning och vetenskap. Med utgångspunkt i detta perspektiv finns här elever *med* svårigheter och *med* behov av särskilt stöd till skillnad från elever *i* svårigheter samt elever *i* behov av särskilt stöd. Nilholm (2007) hävdar att specialpedagogiken därför kommer till att handla om att skolan ska kompensera individen för de brister som eleven uppvisar.

3.1.2 Kritiskt perspektiv

Nilholm (2007) menar att i den andra vågskålen skulle det kunna beskrivas att det kritiska perspektivet ligger. Som kritik eller reaktion mot det traditionella perspektivet ses här eleven i en skolkontext. Eleven befinner sig i en miljö som påverkar på olika sätt. De olika relationer som uppstår gör att eleven hamnar i olika svårigheter. Kritiskt perspektiv anses ibland nonchalera elevens svårigheter men Nilholm (2007) hävdar att med ett kritiskt perspektiv menas att barn kan ha svårigheter och ha olika förutsättningar men fokus läggs på vad samhället gör med dessa olikheter. Kritiskt perspektiv benämns därför också som relationellt perspektiv där fokus ligger på att eleven i relation till sin omgivning ibland får svårigheter som annars inte skulle uppstå. Tolkningen är då att förklaringen till svårigheter hos eleven går att förklaras på grupp- och organisationsnivå. Eleven är *i* svårigheter och *i* behov av särskilt stöd. Vidare menar Nilholm (2007) att centralt för det kritiska perspektivet är att man vänder sig mot begreppet normalitet då normalitet bygger på att något annat antas vara onormalt. Det i sin tur resonerar Nilholm (2007) vidare kring är grundbulnen i det motsatta traditionella perspektivet som leder till uppdelning och kategorisering.

3.1.3 Dilemmaperspektiv

Dilemmaperspektivet kan enligt Nilholm (2007) beskrivas som kvalitativt annorlunda mot traditionellt perspektiv och kategoriskt perspektiv. Det ska inte ses som en kompromiss av de två nämnda. Snarare ska det ses som en grundläggande motsättning av två problem som inte har en helt tillfredsställande lösning. Nilholm (2007) menar vidare att vi måste hitta en balans och vara ödmjuka inför att vi faktiskt uppfattar saker utifrån olika perspektiv. En viktigare fråga än den om vilket perspektiv som är korrekt blir då frågan om vem som ska bestämma vilket perspektiv som ska gälla, poängterar Nilholm (2007).

Pedagogisk utredning är på sätt och vis också ett maktmedel i förhållandet vuxen-barn. Det synsätt som råder när en mall utformas på en skola eller det synsätt som finns vid arbetet av innehållet i en utredning påverkar barnets möjlighet till rätt stöd. Nilholm (2007) hävdar att den här typen av etik- och maktfrågor diskuteras alldeles för lite inom svensk specialpedagogik.

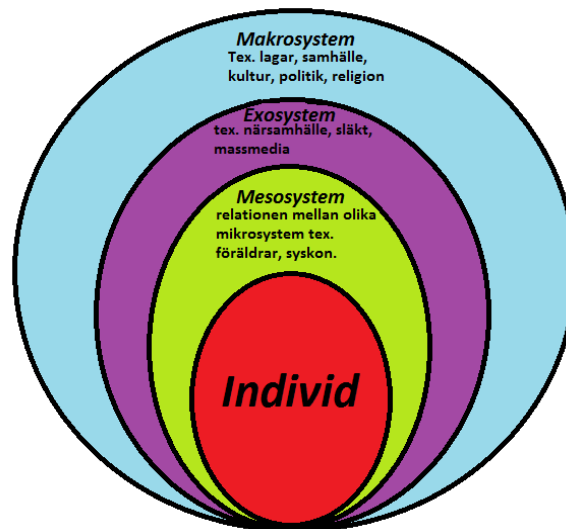
3.2 Systemteoretiskt perspektiv

Systemteoretiskt perspektiv ska inte ses som en teori utan snarare en förklaringsmodell där tonvikten på det ömsesidiga beroendet mellan individ och omvärld betonas, enligt Öquist (2018). Inom systemteorin har helheten alltid företräde framför delarna och allt ska ses i ett sammanhang. Utifrån denna förklaringsmodell kan vi förstå barn/elev ur ett större perspektiv och i deras totala sammanhang. Öquist (2018) menar vidare att genom att anlägga ett vidare synsätt på problem och inte snäva av med systemavgränsningar kan nya perspektiv och lösningar uppstå.

3.2.1 Bronfenbrenners ekologiska systemteori

Utvecklingspsykologen Urie Bronfenbrenner är mest känd för sin ekologiska systemteori om barns utveckling. Han har tagit influenser från bland annat Vygotskij och har i sin artikel påverkat många psykologer med sin systemteori (Bronfenbrenner, 1976). Bronfenbrenners ekologiska systemteori kan hjälpa oss att förstå eleven i ett samhällsperspektiv. Han beskriver barnets utveckling i förhållande till de olika system som barnet är en del av, samhället, skolan och familjen exempelvis. Men även relationerna som finns mellan dessa system och hur delarna samspelar med varandra. Bronfenbrenner (1976) skiljer på mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem. De olika systemen är beroende av varandra och påverkar barnet på olika sätt. Han menar att barnet ska förstås utifrån hela sitt ekologiska sammanhang.

Mikrosystemet är det system barnet är fysiskt närvarande i, det vill säga skolan och hemmet. Medan mesosystemet är det som förbinder dem båda genom exempelvis ett utvecklingsamtal. Exosystemet påverkar barnet och kan vara föräldrarnas arbetsplatser medan makrosystemet är det övergripande samhällssystem som vi är en del av exempelvis genom politik och ekonomi.



Figur 1. Figuren åskådliggör systemteori i bild. Ur Philips (2017, s 73).

3.2.2 Tolkningar av systemteori

Systemteori är en praktisk teoribildning som ofta används i skolkontext, enligt Nilholm (2016). Den handlar därför om att lyfta blicken, se helheter och samband och inte fastna i att "rycka ut och släcka bränder". Framgångsfaktorerna är att se och göra mer av det som fungerar. Systemteori handlar om att välja riktning och fokus. Nilholm (2016), uttrycker att det centrala i systemteorin är helheter. Genom att studera sambandet och samspelet i och mellan delarna påstår han att vi kan förstå hela systemet. Inom systemteorin anses det att problem kan lokaliseras och förklaras på olika nivåer. Inom skolvärlden beskrivs de som individ-, grupp- och organisationsnivå.

Nilholm (2016) påstår att om vi ska förstå en elevs situation i skolan måste vi känna till och förstå de delar som har inverkan på elevens skolsituation. Det kan handla om allt ifrån skollag och läroplaner, rådande skolkultur på en specifik skola och sammansättning av klass samt individuella funktionsnedsättningar av olika slag. Öquist (2018) anser att systemteori i praktiken är ett synsätt på relationen mellan individen och den miljö eleven befinner sig i. Vid omsättning till pedagogiska utredningar som används i skolkontext handlar det om att göra en så korrekt beskrivning som möjligt av eleven i den aktuella miljön även om man aldrig kan

vara helt objektiv. Att skapa en förståelse för de större sammanhangen som påverkar, snarare än att inta ett individperspektiv och lyfta eleven ur sitt sammanhang och utse eleven som bärare av svårigheten (Nilholm, 2016).

3.3 Problematisering av perspektiven

Är det systemteoretiska perspektivet förenligt med skolans styrdokument, skollag och läroplaner, frågar sig Öquist (2018). Eller är det därför skolan som organisation många gånger hamnar i det traditionella perspektivet som Nilholm (2007) beskriver med ett återkommande fokus på individen. Kan denna kollektiva arena verkligen i praktiken tänka systemteoretiskt i alla lägen och hur långt är det möjligt att tillmötesgå individuella elevers behov som Runström Nilsson (2017) resonerar kring. Hon menar att det finns en dubbeltydighet i uppdraget där skolan å ena sidan ska bejaka och tillmötesgå elevers olikheter medan å andra sidan upptäcka och identifiera detsamma. Systemteorin kan låta enkel och självklar i sin beskrivning av skolkontext men får kritik för att förbise biologiska förutsättningar hos individen, anser Nilholm (2018). Ramberg (2013) påpekar i sin artikel att det å andra sidan handlar om att göra skolan i grunden mer tillgänglig och tillåtande för olikheter för att inte hamna i tankesättet att det är individerna som inte passar in. Många av de utredningar som skrivs idag kanske inte hade kommit på tal om kulturen i skolan varit en annan, anser Lutz (2013). Han anser att det kan handla om en ekonomisk frustration. Hallerström (2006) hävdar i sin avhandling att det finns en inbyggd komplexitet i skolledarrollen och menar att det finns ett resonemang utan givet svar. Å ena sidan är rektorn pedagogisk ledare för skolan och ska hålla fanan högt. Å andra sidan har också rektorn ansvar för budget. Här står olika aspekter i konflikt med varandra menar Hallerström (2006). Vilket perspektiv ska väljas? Elever i behov av särskilt stöd i ena vågskålen och ekonomiska förutsättningar i andra vågskålen som Lutz (2013) påpekar.

“En skola för alla” är ett begrepp som används i skolans värld. Det kan tolkas på flera olika sätt, menar Hjärne och Säljö (2013). “EN skola för alla”, att det endast ska finnas en skolform, eller “en skola för ALLA” en rättighet att skolan finns för alla, där alla passar in och kan möta mångfalden, resonerar Hjärne och Säljö (2013). Det har alltid funnits elever som på olika sätt har avvikit från det som vi kallar normen i skolan och inte passat in och det kommer alltid att finnas. Benämningen av dessa olikheter har dock sett olika ut genom tiderna och har således också förändrats över tid (Hjärne och Säljö, 2013).

Elevhälsoteam har idag som en av sina viktigaste uppgifter att utreda elever på skolnivå. Därför är det också viktigt att förstå skolan som arena vad gäller förutsättningar och kategoriseringar i detta arbete. Hjärne och Säljö (2013) poängterar att det finns en kategoriseringskultur på skolor och man måste förstå resonemang och argumentationer kring elever samt vad konsekvenserna av detta blir. Det kan handla om exempelvis "svaga elever", "understimulerade elever" eller "omotiverade elever". Olika kategoriseringar kan ha olika betydelse för olika personer. Men likväl måste det finnas ett sätt att samtala om dessa svårigheter och problem i elevhälsan inte minst för att förenkla arbetet och spara tid, resonerar Hjärne och Säljö (2013). Det är nödvändiga verktyg i det uppdrag elevhälsan har även om det måste finnas en medvetenhet kring tvetydigheten i hur man kategoriserar och språkligt framställer elever. Genom elevhälsan möts olika professioner med olika kunskap och i denna praxis utvecklas samtalskulturer och strategier som blir avgörande för vilka möjligheter som finns för att underlätta för eleven (Hjärne och Säljö, 2013).

Magnusson (2015) resonerar i sin avhandling kring hur olika perspektiv leder till olika sätt att förklara skolproblem. Det i sin tur skall då utveckla olika sätt att organisera särskilt stöd. Vidare menar Magnusson (2015) att specialpedagogik inte ska ses som ett enhetligt fenomen utan det ska förstås som ett spektrum av olika betydelser. Än mer komplext blir det när det ska ses i ljuset av att olika diskurser inom utbildning existerar parallellt med varandra snarare än att de skulle vara åtskilda. Bakomliggande faktorer finns som underliggande förklaringar eller snarare tankar om förklaringar. Magnusson (2015) hävdar vidare att dels finns spänningen mellan förståelsen av utbildning som ett socialt projekt med inkludering och mångfald som mål och dels det individcentrerade marknadsparadigmet där valet för den enskilde individen utgör en demokratisk princip.

4. Metod

I det här kapitlet kommer det att redogöras för vald metod utifrån studiens syfte. Undersökningsgrupp och genomförande kommer att presenteras samt beskrivning av analysarbetet. I slutet av kapitlet diskuteras trovärdighet och tillförlitlighet samt etiska överväganden som gjorts under studiens gång.

4.1 Allmänt om metod

Metod är den hantverksmässiga sidan av den vetenskapliga verksamheten och ett systematiskt sätt att undersöka verkligheten på (Halvorsen, 2009). Halvorsen menar att med genomtänkta och disciplinerade metoder kan vi förstå mer än vid vanliga vardagliga situationer. Han beskriver metod som ett tillvägagångssätt med vissa givna spelregler för att komma fram till nya kunskaper. Harboe (2013) menar i sin tur att metod handlar om de överväganden som görs i studien vilket innebär att kunna förutse problem men samtidigt vara flexibel i det du möter. En kvalitativ metod har så kallat mjuka data där fokus ligger på nyanser och individuella förhållanden. Målet med en kvalitativ metod är dels att förstå och tolka en helhet men även sambandet i och mellan delarna. Innehållsanalys är en teknik man använder för att analysera texter och dokument (Bryman, 2016). Systematiskt och replikerbart fastställs termer utifrån olika förutbestämda kategorier. Vidare menar Bryman (2016) att kvalitativ innehållsanalys lägger mer tyngd på forskarens roll när det kommer till att låta kategorierna uppstå ur empirin och förstå meningen av kontexten som dokumenten har skapats i.

4.2 Metodval

Eftersom vår studie var av undersökande och utforskande karaktär valde vi en kvalitativ metod (Harboe, 2013). Genom att välja kvalitativ metod kan man tolka och förstå texter på ett djupare plan, menar Harboe (2013). Han beskriver kvalitativ metod som lämplig när man inte har för avsikt att generalisera utan vill förstå något utifrån sin specifika kontext. Studien kom således att använda sig av en kvalitativ innehållsanalys som metod (Bryman, 2016). Genom att inte utse kategorier på förhand kunde empirin granskas med större öppenhet. Stukát (2007) pekar på skillnaden mellan naturvetenskapen som kan beskrivas som ett försök att förklara verkligheten och förutse kommande händelser och humanvetenskapen som snarare vill förstå människan och dess handlande. Utifrån detta görs ett försök att klarlägga beteenden och mönster hos individer och samhällen. Denna studies syfte var att titta på likheter, skillnader

och mönster i pedagogiska bedömningar. Utifrån dokumentens innehåll skapades en uppfattning om helheten utifrån kontexten. Genom en textanalys urskildes till en början kategorier eller mönster i den pedagogiska bedömningen som sedan kom att analyseras vidare i steg två.

4.3 Undersökningsgrupp

Kontakterna med skolorna som togs hade alla, utom en, kopplingar på olika sätt till någon av oss. Resonemanget kring detta har varit att med hänsyn till dokumentens känsliga innehåll skapa en tryggare känsla hos pedagogerna att lämna ifrån sig dessa då de visste vem som skulle hantera dem. Det fanns inte någon direkt koppling till de olika skolorna men genom olika bekanta en indirekt koppling. Kontakterna togs samtliga via mail där studien och syftet presenterades personligt till var och en men kompletterades även med ett formellt missivbrev. Den skola som saknade koppling avböjde att medverka på grund av tidsbrist. I den första kontakten bads det om fem eller fler pedagogiska utredningar från varje skola för att försäkra oss om att få in tillräckligt underlag för studien. En skola valde att klippa ut den pedagogiska bedömningen och lämnade ifrån sig 17 stycken. De andra skolorna lämnade utredningarna i sin helhet och då gav en skola tre stycken och två av skolorna gav fem stycken. Det samlades in totalt 30 stycken pedagogiska bedömningar. Skolan som gav ett något lägre antal utredningar angav tidsbrist som anledning. Dokumenten i studien samlades in från fyra olika skolor i en mellanstor stad i södra Sverige samt en småstad i samma region. Två skolor valde att maila dokumenten medan två skolor ville att vi fysiskt hämtade dem på plats. Vi tillmötesgick pedagogerna och därför såg insamlandet av dokumenten olika ut. Det insamlade materialet hade fokus på skolår 1–5.

4.4 Urval

Urvalet av det empiriska materialet gjordes för att skapa en hanterbar mängd i förhållande till studiens omfång och tidsram. Medvetenhet kring studiens omfång medför en omöjlighet till generalisering, vilket vi inte heller hade som avsikt (Halvorsen, 2009). En skola lämnade 17st pedagogiska bedömningar och då endast bedömningsdelen urklippt från ursprungsdokumentet. Från denna skola valdes de sju första ut. Från de andra tre skolorna, där utredningarna lämnades in i sin helhet, togs alla bedömningar med som lämnats in. En skola lämnade tre och två skolor lämnade vardera fem stycken. Önskan var att få ta del av olika sätt att uttrycka sig i skrift samt en variation i texten, därför valdes ett större antal skolor

framför en större mängd från en och samma skola. Efter urval bestod empirin i studien av totalt 20 pedagogiska bedömningar. Studiens urval kan inte räknas som representativ utifrån det faktum att skolorna själva valde utredningar. Samtidigt gjordes ett försök i den riktningen genom att välja ett större antal skolor framför en större mängd från en och samma skola (Bryman, 2016). Vi valde att begränsa urvalet till utredningar skrivna från 2014 och framåt med hänsyn till den ändring i Skollagen som gjordes då. Dokumenten kan endast ses som ett exempel på hur denna typ av texter kan utformas.

4.5 Genomförande

Inför den första analysen lästes all text, 20 pedagogiska bedömningar, igenom i sin helhet för att skapa ett övergripande intryck av materialet och få förståelse för helheten. De resultat som kunde läsas ut direkt utan tolkning redovisades i “analys 1” med efterföljande förklaringar och exempel. Därefter diskuterades texten utifrån studiens specifika syfte och frågeställningar samt sökande efter mönster och kategorier. Bedömningarna numrerades 1–20 och därefter gick de systematiskt igenom utifrån de sakliga resultat som inte krävde någon närmare analys och tolkning såsom omfång, bedömningsutfall samt orsak till bedömning. När det kom till tolkning av perspektiv, relationellt alternativt kategoriskt perspektiv, lästes varje bedömning igenom av oss båda för att sedan jämföra tolkningarna. I de fall våra tolkningar ej stämde överens lästes dokumentet igenom på nytt och diskuterades igen. Vid analystillfälle två lades fullt fokus på likheter, skillnader och mönster i den pedagogiska bedömningen. Vanligt förekommande ord, som uppdagades var stöd, tydlighet och svårt. Dessa ord färgkodades och markerades i dokumenten. Sedan räknades orden och redovisades för läsaren utifrån de mönster som då framkom. Värderande ord ströks under i texten och diskuterades för att skapa en större förståelse för vilka ord dessa var och på vilka sätt de värderar individen.

4.6 Bearbetning och analys

I den första analysen skapades en övergripande helhetsbild av dokumenten samt identifierades kategorier och mönster i dokumenten i form av vanligt förekommande ord samt värderande ord och begrepp. Vi hade inga förutbestämda kategorier vi letade efter utan kom att söka efter det i dokumenten och utgå från kontexten, en så kallad “post-coding”, en kodning i efterhand (Bryman, 2016). I den andra analysen utgick vi från de valda kategorierna och gjorde vidare tolkningar utifrån dessa. Bedömningarnas inriktning mot relationellt alternativt kategoriskt perspektiv lästes enskilt och reflekterades tillsammans och utgick från studiens teoridel. I

några fall gick det inte att urskilja om det var övervägande det ena eller det andra perspektivet som förhöll sig mest rådande utan det innehöll båda. Värderande ord utsågs tillsammans och diskuterades ingående för att säkerställa trovärdigheten. Analys och tolkning gjordes parallellt under studiens gång (Bryman, 2016).

Analys 1 Övergripande analys och genomgång av texten med fokus på syftet och valda frågeställningar.

Analys 2 Analys utifrån funna mönster och kategorier.

4.7 Trovärdighet och tillförlitlighet

Bryman (2016) beskriver olika aspekter av hur en kvalitativ forskning kan anses vara trovärdig. I studien bekräftades trovärdigheten, genom att vi inledningsvis beskrev bakgrund, vår egen förståelse och eventuella fördomar. I detalj beskrevs hur de pedagogiska bedömningarna samlades in. Gällande urvalet av bedömningar förklarades det ingående hur urvalet gått till. Det framgick också vad som var direkt från materialet och vad som var våra tolkningar. Stukát (2007) påpekar också att de val man gör och motiven till dessa val ska beskrivas omsorgsfullt. I arbetet med tillförlitlighet i studien var vi medvetna om de begränsningar som en kvalitativ innehållsanalys innebar. Studien skulle ses som ett nedslag på det sätt att materialet var unikt för studien och utkomsten vid ett annat likvärdigt material skulle kunna se annorlunda ut (Bryman, 2016). Syftet var att se mönster, likheter och skillnader i den pedagogiska bedömningen och det är läsaren som avgör överförbarheten. Utifrån studiens specifika syfte har studien en giltighet genom att den besvarat vilka specialpedagogiska perspektiv som kan urskiljas i texten och på vilket sätt elevers svårigheter beskrivs i text, som var de frågeställningar som inledningsvis tillfördes för att besvara syftet.

4.8 Etiska överväganden

Det var av stor vikt att inta ett noga övervägt etiskt förhållningssätt vid studier som denna. Empirin för studien var visserligen offentliga handlingar men inte desto mindre viktigt att beakta känsligheten för den enskilda individen det gällde. Studien följde i sin helhet Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017) vilka består av fyra huvudkrav. Studiens informanter tog del av detta genom att få information om studiens syfte och upplägg dels personligt via mail dels formellt via ett missivbrev (bilaga), informationskravet. Deltagandet har varit frivilligt varvid någon också avböjde att delta på grund av tidsbrist. Detta visade på

att samtyckeskravet hade tillgodosetts. I både missivbrevet och det personliga mailet lyftes konfidentialitetskravet, vars innebörd syftar till att skydda informanternas anonymitet för såväl elever som skolor i studien. Samtliga dokument avkodades därför innan vi fick ta del av dem. Citat i studien kan inte kopplas till någon skola eller person. Nyttjandekravet tillgodosågs genom att informera om att materialet endast kom att användas i denna studie och vid godkännandet av arbetet kom empirin att förstöras.

5. Resultat

I det här kapitlet presenteras resultaten och analyserna som gjorts i studien. Empirin i denna studie bygger på totalt 20 pedagogiska bedömningar. Studien gör därför inte anspråk på att vara generaliserbar men syftar till att upptäcka mönster, skillnader och likheter i den pedagogiska bedömningen. Analysen presenteras i de två steg som planerades på förhand och tolkas utifrån den teorin och bakgrund studien bygger på. Det kommer också att presenteras citat från de olika pedagogiska bedömningarna.

5.1 Resultat och analys 1

För att öka tydlighet och transparens för läsaren redovisas resultat av studien såväl i tabellform som i text. Stukát (2007) framhåller att tabeller som är avsedda att hjälpa och underlätta för läsaren i kvalitativa studier på så sätt kan vara givande och förtydliga studien. Vår förhoppning är också att resultat och analys ska bli mer förståeligt och tilltalande. Stukát (2007) menar vidare att resultat i kvalitativa studier dessutom kan göras mer begripligt och intressant om utfallet förutom i löpande text även redovisas i tabellform. Vi har valt att presentera resultat och analys tillsammans då studien är kvalitativ och resultat inte kan skiljas från analys på ett trovärdigt sätt, vilket också Graneheim och Lundman (2004) poängterar i sin artikel. De menar att det alltid blir någon form av tolkning men att den kan vara mer eller mindre djup då vi själva är en del analysverktyget.

Tabell 1

Här beskrivs mängden text i den pedagogiska bedömningen för att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om hur kort eller omfattande bedömningen var. $\frac{1}{4}$ är en fjärdedels A4-sida text, $\frac{1}{2}$ är en halv A4-sida text, $\frac{3}{4}$ är tre fjärdedels A4-sida text och $\frac{1}{1}$ är en hel A4 sida text.

Längd på bedömningen	Antal bedömningar (av totalt 20)
$\frac{1}{4}$ sida	8
$\frac{1}{2}$ sida	6
$\frac{3}{4}$ sida	3
1/1 sida	3

De 20 pedagogiska bedömningarna hade skillnader sett till mängden text. Det var stor variation på mängden med allt från $\frac{1}{4}$ A4-sida till 1/1 A4-sida. En uppdelning gjordes för att beskriva textmängden. 8 bedömningar var $\frac{1}{4}$ A4 sida, 6 bedömningar var $\frac{1}{2}$ sida, 3 bedömningar var $\frac{3}{4}$ sida och 3 bedömningar var 1/1 sida. En bedömning var delvis i punktform medan de andra 19 var skrivna i löpande text.

Tabell 2

Här beskrivs om den pedagogiska bedömningen leder till extra anpassningar eller särskilt stöd.

Bedömning	Antal bedömningar (av totalt 20)
Extra Anpassningar	10
Särskilt stöd	10

Av de totalt 20 bedömningarna sågs en skillnad i att 10 stycken bedömdes leda till extra anpassningar medan 10 stycken ledde till särskilt stöd.

Tabell 3

Här beskrivs orsaken till varför man gör en pedagogisk utredning. Tabellen visar om det anges socioemotionella svårigheter som grund för utredning alternativt att det anges att eleven inte når kunskapsmålen eller de fall där vi tolkar det som både och.

Orsak	Antal bedömningar (av totalt 20)
Socioemotionell	6
Når ej kunskapsmål	10
Båda	4

Vid orsak till pedagogisk utredning hade man i bedömningsdelen uppgett socioemotionella svårigheter i 6 fall. I 10 fall beskrevs orsaken vara att eleven inte nådde kunskapsmålen och i 4 av fallen bedömdes eleven ha både socioemotionella svårigheter och svårigheter att nå kunskapsmålen.

Tabell 4

Här beskrivs om bedömningsdelen har ett kategoriskt eller ett relationellt perspektiv utifrån studiens teoridel.

Perspektiv	Antal bedömningar (av totalt 20)
Kategoriskt	13
Relationellt	3
Kategoriskt och relationellt	4

Analyserna lutar sig mot studiens teorigrund gällande kategoriskt och relationellt perspektiv och tolkningarna har gjorts efter det. I de totalt 20 bedömningarna analyserades textinnehållet som kategoriskt perspektiv i 13 bedömningar, relationellt perspektiv i 3 stycken samt både kategoriskt och relationellt i 4 bedömningar. Exempel från dokumenten där vi tolkade det som kategoriskt perspektiv:

Hen har stora svårigheter med koncentration, uthållighet, planering, struktur, att genomföra arbetsuppgifter och behöver stöd med detta i skolsituationen.

X har ingen impuls kontroll och svårt att se konsekvenser av sitt handlande och behöver hjälp med hur han kan hantera motgång på annat sätt än att störa eller bli fysisk.

Det är svårt för XX att förstå instruktioner och att påbörja, genomföra och avsluta uppgifter på egen hand.

Exempel från dokumenten där vi tolkade det som relationellt perspektiv:

Skolan kommer att utforma extra anpassningar för att underlätta XXs skoldag. Bland annat kommer lärarna att förbereda XX vid övergångar från en lärare till en annan.

Genom att titta över strukturen, både i den fysiska miljön och rutinerna, kring rasterna kan eleven få hjälp med att kunna fokusera på sin egen påklädning.

Det är viktigt att pedagogerna uppmärksammar vad som händer för att kunna arbeta mer förebyggande.

Vid första analysen av dokumenten tolkades bedömningarna som otydliga och vaga i sin utformning. Det var också svårt att skilja dem åt då textinnehållet var mer lika än olika över skolorganisationerna i sättet att uttrycka sig språkligt. Skolorna använde sig av likartade uttryck. Inledningsvis var vår uppfattning att den enskilda pedagogens språkbruk skulle lysa igenom mer med tanke på pedagogens utbildningsbakgrund och vana att skriva. Vid analys av texten kunde vi inte se en sådan skillnad. Hjörne och Säljö (2012) resonerar i sin artikel kring om olika professioner i skolan som var och en skulle kunna bidra med erfarenheter och kompetens i problemlösning av elever sällan gör det. Istället faller man in i en kollegial kultur med antagande om att svårigheterna finns hos det enskilda barnet och en diagnostiseringskultur som har starka institutionella traditioner menar Hjörne och Säljö (2012). På det sätt som Nilholm (2007) lyfter fram det kritiska perspektivet, där eleven ska förstås i en skolkontext, finns ett avstånd i texten. Det relationella perspektivet är det perspektiv vi finner svagast representerat. Våra kritiska reflektioner, i inledningsskedet, var funderingar kring kvaliteten i dokumenten. Effektiviteten i bedömningarna kunde ifrågasättas i det avseendet att det blev oklart om det verkligen var användbara redskap såsom de var utformade på grund av sin otydlighet och vaghet, enligt vår tolkning. De dokument som skulle leda till särskilt stöd hade ett större individperspektiv i bedömningsdelen än de dokument som ledde till extra anpassningar. I de dokument där eleven bedömdes vara i behov av särskilt stöd på grund av svårigheter att nå kunskapsmålen var det genomgående ett kategoriskt perspektiv. I bedömningar där det var extra anpassningar var de övervägande individperspektiv men dokumenten rörde sig även mot åtgärder på organisations och gruppnivå. Vår uppfattning var att dokumenten genomgående signalerade en viss ängslighet och otydlighet. Detta genom sin försiktighet i precisering om vem som skulle göra vad samt utebliven förklaring till de ord och begrepp som används. Det var i samtliga bedömningar oklart vem i vuxenvärlden som skulle göra något utifrån ett relationellt perspektiv. Nilholm (2007) menar att vuxenvärlden i skolan måste förstå, utifrån ett relationellt perspektiv, att eleven är i svårigheter. Det är därför av vikt att det står vem som ska göra något för att situationen ska förändras.

Ett mönster som också framträdde var att det skrevs och konstaterades vad som skulle gynna eleven när anpassningarna skulle ske på grupp och organisationsnivå. Exempelvis:

Som det är nu mår eleven inte bra av den lärmiljö som eleven befinner sig i. Det är viktigt att få fram lärmiljöer där eleven lyckas.

Eleven behöver ett mjukt och följsamt bemötande av omgivningen.

Då vi ser att eleven inte når kunskapskraven är det viktigt att vi bygger upp så mycket kunskap som möjligt.

“Få fram lärmiljöer”, “ett mjukt och följsamt bemötande” samt “bygga upp så mycket kunskap som möjligt” gav en vag beskrivning om insatserna och hur det skulle genomföras. “Få fram lärmiljöer” och “bygga upp så mycket kunskap som möjligt” är båda exempel på omfattande åtgärder som säkerligen skulle gynnat eleven. Men när det inte stod hur detta stora arbete skulle göras finns en risk att det inte görs alls. Runström Nilsson (2017) resonerar kring att om åtgärderna inte är konkreta så kommer de inte heller att leda till någon skillnad för eleven, läraren eller lärmiljön. De Matos et al (2018) lyfter i sin artikel fram att det kommer att ske förändringar när man förstått att det är det stora kollektivet som måste agera för att det ska ske förändring. Inkluderingsprocesser kommer inte att fungera om det inte involverar den stora massan menar de. Vidare resonerar de kring att klimatet måste vara tillåtande så att alla vågar göra misstag. Poängen med det menar De Matos et al (2018) är att det finns stora vinster att hämta om man tillåts göra misstag som man kan lära av och på så sätt föra inkluderingsprocessen framåt.

Genom sitt sätt att uttrycka sig, när det gällde extra anpassningar, fanns en likhet i att de överlag var svåra att följa upp.

Alla vuxna behöver hjälpas åt att stärka hens självkänsla.

Skolan kommer att utforma extra anpassningar för att underlätta XX-s skoldag.

Man kan med fördel använda de anpassningarna som har fungerat som underlag.

Genom att vara diffus i benämningen om vem som ska ansvara för något finns en risk att inget blir gjort. "Alla vuxna", gjorde att det var svårt att veta vem eller vilka som räknades in, var det alla vuxna på skolan eller alla vuxna i barnets närvaro. Vem ansvarade för att informera "alla vuxna". Lika vagt blev det i uttrycket "skolan kommer att utforma", vem syftade det på. Genom att använda ordet "man" eller "man kan med fördel" hade man heller inte pekat ut någon ansvarig, ej heller om anpassningarna skulle fortsätta att användas eller om det var frivilligt. Kunde detta vara ett medvetet val eller varför fanns det en försiktighet i att peka ut någon ansvarig. I värsta fall ledde det till att ingen alls tog ansvar eller förstod vad som förväntades av dem.

I vidare analyser kunde vi se att anpassningarna hade likheter när det gällde att de var uttryckta svävande. Exempelvis:

Här är det viktigt att pedagogerna jobbar för att bygga goda relationer till eleven och upprätthålla dessa.

Hen behöver stöd att utveckla sin kännedom om sig själv och kunna erkänna saker för sig själv vid t.ex konflikter.

Hen behöver stöd i att se meningen med uppgifterna i skolarbetet för att kunna genomföra dem.

Både stödåtgärder och extra anpassningar lämnades frikostigt utan begreppsförklaringar vilket medförde en otydlighet eller mångtydighet. Det kunde antas att det betydde olika för olika personer vad som menades med att exempelvis "jobba för goda relationer". Skolan har som organisation i uppdrag att arbeta för de normer och värden som skolan vilar på (Lgr11). I detta mål kan läsas in goda relationer i form av respekt, solidaritet, empati och demokrati. Så vad var det då man signalerade i texten. På vilket sätt skulle det göras och vem gällde det, undrade vi. Det finns en fara när man uttrycker sig svävande att den enskilda pedagogen tänker att det inte gäller mig för jag har alltid jobbat för att skapa goda relationer. "Utveckla kännedom om sig själv" och "se meningen med uppgifter" tolkades också som svävande och otydligt.

Vi saknade en tydlig koppling till systemteori enligt Bronfenbrenners artikel (1976) gällande systemteorins grundtanke om hur delarna samverkar med varandra. Bronfenbrenner (1976) menar också att barnet ska förstås utifrån hela sitt ekologiska sammanhang. Vid

närmare analys kunde vi inte se den rörelse som ska finnas mellan individ-grupp och organisation enligt systemteorin. Nilholm (2016) uttrycker det som ett samspel och samband i och mellan delarna. För att förstå elevens situation och också angripa problematiken på ett bra sätt så måste denna förståelse finnas enligt Nilholm (2016). Öquist (2018) uttrycker på ett liknande sätt att nya perspektiv och lösningar visar sig om man förhåller sig öppen till helheten och inte avgränsar olika delar.

Några skolor hade valt att ha instruktioner i början som en förklaring i bedömningsdelen. Hälften av bedömningarna hade en sådan instruktion:

Beskriv elevens behov av särskilt stöd i de olika lärmiljöerna inom verksamheten. Om eleven inte bedöms vara i behov av särskilt stöd anges att behovet kan tillgodoses genom förändringar i organisationen eller genom extra anpassningar:

Den pedagogiska bedömningen i utredningen ligger till grund för beslutet som rektorn ansvarar för. Här kunde det redan i instruktionen till denna del tolkas som att beslutet var taget genom uttrycket "Beskriv elevens behov av särskilt stöd...". Ett mer öppet sätt att uttrycka instruktionen på skulle kunna vara att helt enkelt ta bort "särskilt stöd" och istället formulera sig "beskriv elevens behov av stöd..." för att på så sätt lämna det öppet om vilken typ av insats som krävs tills bedömningen är klar. Hallerström (2006) menar i sin avhandling att skolledarrollen är komplex. Den ekonomiska aspekten som kommer in i bilden vid särskilt stöd kan vara en brännande fråga. Rektors ansvar för budget gällande skolan som helhet i kontrast till det stöd som den enskilda individen har rätt till.

En del av bedömningarna skrevs mer kortfattat och i punktform medan andra hade betydligt längre beskrivningar. Ett mönster som framträdde var att det inte i någon bedömning stod när uppföljning skulle ske. Detta medförde en otydlighet och ett arbetsredskap som kan bli svårt att följa upp och att arbeta efter. Bedömningsdelen blev otydlig och mångtydig precis som beskrivningarna av många elevers svårigheter. Det vill säga en otydlighet gällande struktur, begriplighet och förutsägbarhet. Det fanns ett mönster av otydlighet i såväl utformning som textinnehåll.

Det har över tid alltid funnits olika sätt att kategorisera elevers skolproblem, enligt Hjärne och Säljö (2013). Vidare diskuterar författarna ordval och språkbruk kring dessa elever som skiftat historiskt. Runström Nilsson (2017) utvecklar resonemanget och menar att det språkbruk som används i skolan också speglar den kultur och de normer som är rådande just där. Hon menar att risken med ett visst språkbruk och kategoriseringar av elever medför

att individualisera skolsvårigheter och på så vis blir skolan fri från ansvar. Å andra sidan anser hon att skolan har en dubbel uppgift genom att de dels ska se, erkänna och bejaka elevernas olikheter å andra sidan upptäcka, benämna och hjälpa dem när de stöter på problem. I studiens empiri identifierades, vanligt förekommande ord samt värderande ord och begrepp, delvis utifrån detta resonemang. Mönstret som utkristalliserades i empirin var bland annat stöd, mycket stöd, förstärkt stöd samt tydlighet, struktur och svårt men även ord som på olika sätt värderade individen. Dessa analyseras i steg två.

5.2 Resultat och analys 2

Utifrån resultat och analys i steg 1, analyserades “vanligt förekommande ord” samt “värderande ord och begrepp” vidare i steg 2.

5.2.1 Vanligt förekommande ord

De mest vanligt förekommande orden som upptäcktes i bedömningarna, som nämndes i steg 1, var ordet “stöd” eller sammansatt ord som innehöll “stöd” samt ordet “svårt” och “tydligt”.

Ord	Stöd	Svårt	Tydligt
Antal bedömningar (av totalt 20)	17	9	8
Antal gånger totalt	49	24	15

Stöd var det ordet som användes i särklass oftast, ensamt eller i kombination med ett annat ord och i sammanhang med beskrivningar av elevens behov.

Hen har stort behov av att få stöd i sin socioemotionella utveckling och hur hen kan samspela med sina klasskamrater.

Hen behöver ofta vuxenstöd för genomförandet.

Eleven behöver framför allt stöd med att hantera sina impulser, men även i det sociala samspelet med kamraterna.

Svårt användes ofta för att beskriva elevers svagheter och olikheter gentemot skolans normer. Detta kunde också upplevas värderande i beskrivning av individer.

Hen är kravkänslig, visar på svårigheter att hantera tidspress och låser sig ofta vid bedömningssituationer om det inte blir exakt så som hen förväntar sig.

Oavsett ämne hamnar XX i svårigheter när självständig läsning och skrivning ingår i uppgifterna.

Hen har alltså ett driv och motivation i skolarbetet så länge det tilltalar hen och svårigheten är att hitta uppgifter därefter.

Tydligt eller andra ord som syftade till tydlighet eller tydliggörande var också återkommande och användes oftast vid beskrivningar av det som skulle vara till hjälp för eleven.

XX har stort behov av tydliggörande pedagogik och förberedelser inför övergångar och hög grad av tydlighet inför varje lektion.

Mål och uppgifter ska tydligt framgå, tex. rubriker, antal meningar etc.

Han är i behov av tydlighet och behöver vara förberedd på vad som ska hända under dagen och på eventuella förändringar.

Ett av de mönster som framkom under analysarbetet var återkommande beskrivningar och begrepp för att skapa tydlighet och struktur för eleverna i deras vardag. En betydande del av bedömningarna använde ord som tydlighet, struktur, förberedelse för förändringar och förutsägbarhet. Såväl förslag på åtgärder för elevernas svårigheter som beskrivningarna av dessa formulerades otydligt och vagt.

Den tydlighet och struktur som det i bedömningen ansågs att den enskilde eleven behövde lyfte Ramberg (2013) fram i sin artikel som ett gemensamt problem. Hans resonemang grundar sig i att de individproblem som syns bör ses som skolproblem. Det är skolan som behöver struktur och tydlighet. Han menar vidare att skolan måste försöka hålla fokus på det gemensamma och öka tillgängligheten för den stora massan. Om en organisation

har detta fokus så kan det påverka hur man väljer att sätta samman grupper, dela in grupper och organisera verksamheten (Ramberg, 2013).

5.2.2 Värderande ord och begrepp

Värderande ord och begrepp som framkom i bedömningen presenteras nedan.

mycket stöd	stort behov	mindre önskvärt
dålig attityd	inga bra strategier	hamnar i svårigheter
väldigt lättstörd	väldigt arg	stort behov av att synas
stora kraftfulla utbrott	tappar lätt humöret	kravkänslig
stora svårigheter	luststyrd	svårt att hantera känslor
större svårigheter	förstärkt stöd	svårt att hantera övergångar

De värderande orden visade på ett kategoriskt sätt att formulera sig. Enligt studiens teoridel är detta synsätt kritiserat för att vara både orättvist och ineffektivt enligt Magnusson (2015). Vi tolkade också de värderande orden onödiga då de inte ledde till konkreta förslag till förändring. Skolverket (2014a) poängterar också vikten av att undvika värdeladdade ord eftersom det kan påverka individens självuppfattning på ett negativt sätt. Man lyfter även språkbruket kopplat till det faktum att dokumenten lyder under offentlighetsprincipen. Skolverket (2014a) menar också att det är av betydelse att involvera vårdnadshavare och elever själva samt att de få ta del av det slutgiltiga dokumentet. Med tanke på detta fann vi det anmärkningsvärt att så många använde värdeladdade ord i beskrivning av individen. Elevernas olikheter lyftes fram som problematiska i skolans värld. Runström Nilsson (2017) menar och resonerar kring att det är eleverna som ska passa in i skolan istället för att anpassa skolan efter eleverna. På ett liknande sätt framhåller Magnusson (2015) i sin avhandling att när det dras till sin spets så faller det en skugga över den enskilde eleven. Genom språkbruket poängteras att det är barnet i förhållande till skolan som har svårigheter. Magnusson (2015) menar vidare att inkludering kan definieras på många olika sätt. Allt från skapandet av gemenskap till ett fokus på hur man placerar elever med funktionsnedsättning i vanliga klassrum.

Vid konflikter, där han inte får sin vilja igenom, kan han få stora kraftfulla utbrott där han går i affekt och skriker otrevliga saker.

Hen har stora svårigheter med koncentration, uthållighet, planering, struktur, att genomföra arbetsuppgifter och behöver stöd med detta i skolsituationen.

Han är även impulsiv och har svårt att hantera sina känslor.

Flera av bedömningarna innehöll värderande ord och beskrivningar av elever som kunde upplevas anmärkningsvärda med tanke på Skolverkets (2014) resonemang om offentlighetsprincipen och uppmaning om ett väl genomtänkt språkbruk. Runström Nilsson (2017) menar att det är en svår balansgång att skolan dels har som uppgift att upptäcka och hjälpa elever i svårigheter och dels uppmuntra olikheter hos desamma. Hon poängterar vikten av det språkbruk som används i skolan då det speglar de attityder och normer som råder samt konsekvenserna detta får för den enskilda individen.

6. Diskussion

I det här kapitlet diskuteras studiens metod och resultat kopplat till syftet som var att upptäcka mönster, likheter och skillnader i den pedagogiska bedömningen samt den forskning och teori den bygger på. Här finns kritiska reflektioner samt koppling till vår kommande yrkesroll som specialpedagoger. I slutet lämnas tankar och förslag till vidare undersökning och forskning.

6.1 Metoddiskussion

Stukát (2011) menar att det är viktigt att kunna förhålla sig kritiskt till sin valda metod och därmed eventuella begränsningar i analysen av empirin. Valet av kvalitativ innehållsanalys var inte självklar men växte fram som mest lämplig under studiens inledande diskussioner (Bryman, 2016). Den framstår som mest lämplig i förhållande till vår ambition att låta empirin i sig få styra oss så till vida att mönster likheter och skillnader får uppstå ur materialet och inte vara bestämda på förhand så kallad "post-coding" (Bryman, 2016). På detta sätt kunde vi också förhålla oss mer öppna och mer objektiva till empirin. Med hjälp av våra frågeställningar identifierade vi mönster och kategorier som senare analyserades. Genom olika val av ord och begrepp kunde vi urskilja specialpedagogiska perspektiv i allmänhet och traditionellt perspektiv i synnerhet enligt den syn som beskrevs i studiens teoridel.

Samtidigt som vi ska kritiskt granska vald metod är det viktigt att kunna lyfta det som har fungerat bra och som vi anser har lyft arbetet. I efterhand är vi nöjda med valet av metod och anser att vi fick ut mycket av dokumenten. Det är intressant att få sätta sig in i en större mängd bedömningar och skapa sig en ökad förståelse. Genom att i detalj studera texter och vilken betydelse språket har vid författandet av olika dokument har vi blivit medvetna om vanligt förekommande ord samt fått syn på värderande ord och begrepp som kan upplevas nedvärderande i beskrivning av en individ.

Vi är medvetna om att vår förförståelse kan ha påverkat vårt sätt att analysera empirin och vill vara transparenta med det (Bryman, 2016). Genom medvetenhet har vi dock kunnat förhålla oss ifrågasättande och neutraliserande med hjälp av varandra. På det sättet har vi försökt hålla hög objektivitet genom hela studien.

Studiens empiri består av utredningar pedagogerna själva valt. Det är viktigt att förhålla sig kritiskt till hur detta urval har gått till (Bryman, 2016). Vi kan bara spekulera i om pedagogerna valt de utredningar de känner sig mest nöjda med. Kanske har vi fått ta del av de

kortaste för de gick fortare att avkoda eller har pedagogerna valt bort utredningar som de bedömde vara av känslig karaktär.

Orsaken till svårigheterna som oftast förekommer kan således diskuteras om det blir ett representativt underlag för studien samt därför påverkar vilka ord och begrepp som uppkommer oftare än andra. För att förstå empirin på ett djupare plan och kunnat ta del av de tankar som ligger bakom hade det varit intressant att komplettera studien med intervjuer av de specialpedagoger och lärare som har författat dokumenten.

Studiens empiriska material var svårt att skilja åt och likheterna var övervägande. Utifrån denna iakttagelse kan vi endast reflektera över huruvida rådande samtalskultur och därmed språkbruk samt de normer som präglar skrivandet i organisationerna på många sätt förhåller sig lika. Varje enskilt dokument är självklart helt unikt i den mening att det riktar sig mot en enskild individ. Enligt Bryman (2016) kan därmed också kopplingen göras att viss tillförlitlighet råder utifrån detta antagande medan tolkningar och resultat av studier med andra bedömningar skulle delvis kunna få ett annat utfall.

6.2 Resultatdiskussion

Studiens syfte är bland annat att söka efter likheter och skillnader i dokumenten samt se om det finns någon koppling till relationellt och kategoriskt perspektiv. Med utgångspunkt i studiens syfte pekar resultatet på ett övervägande kategoriskt perspektiv där man i större utsträckning gör eleven till problembärare. Nilholm (2007) resonerar kring varför det trots allt är så och varför skolan inte lyckas flytta negativt fokus från den enskilde individen. Vidare hävdar Nilholm (2007) att det är ett faktum att vi har svårt att se vad som är gemensamt för olika grupper som är föremål för specialpedagogik. Med kritiska ögon ser vi i resultatet att många gånger vet man vad som skulle gynna en elev men det blir oklart vem som ska ansvara när förändringen ligger på grupp och organisationsnivå. Och risk finns att inget blir gjort. Ramberg (2013) hävdar i sin artikel att ökat fokus på det gemensamma skulle göra att man förstår skolproblem mer utifrån struktur och organisation. Vi menar att det är problematiskt om man tror att ökat fokus räcker. "Begreppet ökat fokus" är för vagt och speglar den otydlighet som vi anser går som en röd tråd i dokumenten.

Analysen av resultatet visar alltså på ett mönster av otydlighet i bedömningsdelen. Vi ser att många gånger vet man vad som skulle vara bra för eleven men det framgår inte hur det ska genomföras eller vem som ska göra det. Det skulle kunna vara så att när extra anpassningar hamnar på grupp och organisationsnivå drar man sig för att ge, redan pressade

lärare, det extra uppdraget som det arbetet medför. Eller är det så som Bruce et al (2016) hävdar att man inte vet hur man ska anpassa undervisningen. Trots att det finns en utredning och kanske till och med en diagnos så har kategorisering inte löst problemet med elevens behov menar Bruce et al (2016). Eller kan det vara ett medvetet individperspektiv i bedömningarna för att verkligheten ser ut så om skolan ska få beviljat pengar för extra resurser alternativt andra hjälpmedel. Lutz (2013) hävdar att ekonomin inte går att bortse ifrån. Det kan vara så att man medvetet överdriver när man beskriver elevens svårigheter för att man vet att det krävs om man behöver extra resurser. Hallerström (2006) lyfter i sin avhandling att ekonomi är en svår balansgång för rektor. Pedagogiskt ledarskap och resurser till specialpedagogik å ena sidan och budget som helhet å andra sidan. Lutz (2013) menar att knappa ekonomiska resurser kan göra att man förstärker problemen i dokumentationen.

Utifrån studiens frågeställning om hur elevernas svårigheter beskrivs kan vi se ett mönster i resultatet av vanligt förekommande ord. Orden stöd, svårt och tydligt var vanligt förekommande. Genom att rikta fokus på vanliga ord och formuleringar i texten får vi också en uppfattning om på vilka sätt dokumenten vanligtvis skrivs. Vi ser ett språkbruk som dels speglar ett, vid första anblicken, kategoriskt perspektiv, dels en uppfattning om hur lika svårigheterna beskrivs i olika skolor. Det kategoriska perspektivet lyser igenom i form av beskrivningar som innefattar ordet stöd på olika sätt. Detta speglar ett tydligt bristperspektiv i den mening att det riktar sig uteslutande mot individen som behöver kompenseras och stödjas. Detsamma blir resonemanget kring ordet svårt där också fokus riktas mot den enskilde individen och beskriver brister. Samtidigt menar Hjärne och Säljö (2013) att det måste finnas ett gemensamt språk och ett sätt att samtala om svårigheter.

Värderande ord var också ett tydligt mönster som stack ut i bedömningarna. Precis som med de vanligt förekommande orden förstärker det individens brister och gör beskrivningen av denne kategorisk. Genom att använda värderande ord speglar det snarare känslor och uppfattningar hos dem som befinner sig i individens närhet. Beskrivningen av elevens styrkor och svagheter ska beskrivas så neutralt och objektivt som möjligt enligt Runström Nilsson (2017) och det är svårt att se här. Vi ställer oss kritiska till hur skolorna har beaktat det faktum att dokumenten är offentliga handlingar och skulle kunna begäras ut av såväl vårdnadshavare som andra. Vi ställer oss frågande till hur skolorna resonerar kring detta och om skolorna har beaktat hur det skulle kännas för vårdnadshavare att läsa dokumenten.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Eftersom skolan är obligatorisk i tio år finns det ett viktigt samhällsansvar för de normer och den standard som presenteras i denna icke självvalda värld där alla måste passera. Hur kan skolan bli något som eleverna inte bara ska ta sig igenom? Ett förslag för framtiden är att specialpedagoger och arbetslag diskuterar tillsammans hur de kan arbeta vidare med grundläggande struktur. Med ordet tydlighet som utgångspunkt kan det resoneras kring hur det redan förebyggande kan arbetas kring detta. I studien sågs det genomgående att eleverna behövde stöd i tydlighet och struktur. Detta är något som kan komma in långt tidigare i skolans förebyggande och hälsofrämjande arbete. Vi ställer oss kritiska till att det står att den enskilde eleven behöver extra anpassningar gällande tydlighet, stöd och struktur. Vi ser gärna att det framöver är en självklarhet för elever att med genomtänkt specialpedagogiskt arbete skapas goda strukturer som byggs upp för att underlätta för alla barn i skolan. Ett tydligare ledarskap hos specialpedagogen gällande att titta på de friskfaktorer som finns i lärmiljön och sprida det som fungerar skulle kunna vara en framgångsfaktor. Identifiera var och när det fungerar och för in dessa exempel i diskussionerna kring innehållet i pedagogiska bedömningar. Specialpedagogen skulle tydligare kunna fungera som ledare i utvecklingen av den allmänna tillgängligheten och konkretisera skolvardagen och göra den mer förutsägbar. Det är vår förhoppning att många av de svårigheter som elever hamnar i på grund av brister i struktur och tydlighet kan undanröjas. Vi vill lyfta fram vår medvetenhet kring det faktum att vi är nytexaminerade specialpedagoger och är teoretiker till en början. Därför vill vi vara ödmjuka inför det faktum att vi inte fullt ut har en förståelse för den verkligheten som är rådande och olika professioners dilemman. Men trots detta tillåter vi oss att rikta kritik i framåtsyftande betydelse. Vår uppgift i den här studien är att försöka förstå och samtidigt kritiskt granska ett av de dokument som ofta skrivs ute i organisationerna och som vi kommer att arbeta med i vår roll som specialpedagoger.

Som nämnts tidigare finns ett tydligt maktperspektiv i valt språkbruk i dokument som etiskt måste övervägas noga av inblandade parter. Dels elevers och vårdnadshavares rättigheter till en fungerande utbildning och en skolkultur som tar ansvar. Dels måste pedagogernas arbetssituation beaktas och rimliga arbetsförhållanden utformas. Specialpedagogen har en central roll i arbetet med utredningar och bedömningar och ska stå för den expertis som anses nödvändig för såväl utformning som ledande av diskussionerna kring det språkbruk och den rådande kvaliteten som speglar organisationen.

6.4 Vidare forskning

En kvalitativ studie har tolkats och analyserats och det blir därför uppenbart att om någon annan hade gjort om studien skulle resultatet kunna se åtminstone delvis annorlunda ut. Alltså finns det mer kvar i materialet att hämta. Detta leder också vidare till fortsatta frågor och idéer om kommande forskning. Här presenterar vi några av alla de tankar som dykt upp längs vägen och väckt vår nyfikenhet.

Intressant hade varit att få ta del av samtliga utredningar under en begränsad tidsperiod exempelvis september till december 2017 och se urvalet då. Bedömningen som gjordes i denna studie var att tillgången till materialet skulle påverkas negativt om arbetsinsatsen från pedagoger och specialpedagoger skulle bli för stor. Rimligt var då att be om 5–10 utredningar gjorda mellan 2014–2018.

Intressant hade varit att jämföra dokumenten beroende på vilken profession som har skrivit dem. Å ena sidan är det lärarnas arbetsmaterial men samtidigt är det många specialpedagoger som skriver. Att olika professioner skriver utredningarna kan också medföra skiftande uttryckssätt och kvalitetsskillnader. De dokument som vi har tagit del av kan ha skrivits av både specialpedagoger, speciallärare och lärare. Grundtanken var att lärarna skulle skriva dokumenten för att på så vis “äga” dokumenten och få ett mer effektivt arbetsredskap vilket kanske inte är det vanligaste. Det hade varit intressant att forska vidare i vilken omfattning det förhåller sig så.

En annan intressant vinkling till fortsatt forskning är att titta på skillnader i pedagogisk bedömning i årskurs 1–5 kontra årskurs 6–9 för att undersöka om det blir någon skillnad när eleverna ska betygsättas. Det vore intressant att se vilka specialpedagogiska perspektiv som framträder då samt om det går att se någon skillnad.

7. Referenser

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Bruce, B., Rubin, M., Thimgren, P., & Åkerman, R. (2016). *Specialpedagogik i professionellt lärarskap: Synsätt och förhållningssätt*. Falkenberg: Gleerups.

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Halvorsen, K. (2009). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Harboe, T. (2013). *Grundläggande metod-den samhällsvetenskapliga uppsatsen*. Falkenberg: Gleerups utbildning AB.

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

Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla -Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G. & Rodell, A. (2015). *Stöd och anpassningar - att organisera särskilda insatser*. Stockholm: Gothia.

Lgr 11 (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola -möte med det som inte anses LAGOM*. Stockholm: Liber.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbete - en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Philips, T. (2017). *Lärande och utveckling*. Malmö: Gleerups utbildning AB.

Runström Nilsson, P. (2017). *Pedagogisk kartläggning - att utreda och dokumentera elevers behov av särskilt stöd*. Malmö: Gleerups.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Skolverket, Rapport 440 (2016). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Skolverket (2014a). *Allmänna råd för arbetet med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen -om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Lenanders Grafiska AB.

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN*. Svenska Unescorådets skriftserie nr2.

Vetenskapsrådet, (2017). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Elanders Gothab.

[Forskningsetiska principer - Codex - Vetenskapsrådet](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf

Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken*. Stockholm: Gothia.

Vetenskaplig artikel och avhandling

Bronfenbrenner, U. (1976). *The Experimental Ecology of Education*. Cornell University, AERA, American Educational Research Association

<https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>

De Matos Giselle Fontenelle, Cardoso, Vinicius Denardin & Nicoletti, Lucas Portilho (2018) *Inclusion versus integration in physical education classes*. European journal of special education research.

<https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/2075/4711>

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Nurse Education Today, 24(2).

<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>

Hallerström, H. (2006) *Rektorers normer i ledarskapet för skolutveckling, studies in sociology of law 23*. Lund: Doktorsavhandling, sociologiska institutionen, Lunds universitet.

<https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/4513368/26685.pdf>

Hjörne, E. & Säljö, R. (2012). *Analysing and preventing school failure: Exploring the role multi-professionality in pupil health team meetings*. International journal of educational research.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.005>

Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern -Styrning & administrativa processer* (Malmö studies in educational sciences No. 44). Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

<http://hdl.handle.net/2043/7812>

Magnusson, G. (2015) *Tradition and challenges: Special support in Swedish Independent Compulsory Schools*. Doktorsavhandling. Mälardalens högskola. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:851062>

Ramberg, J. (2013) *Special education in Swedish Upper Secondary schools: a total population survey*. European Journal of special needs.

<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:799641>

Bilaga - Missivbrev



Fakulteten för lärande och samhälle

Datum 181110

Information om studie

Hej! Vi heter Jessica Bjurling och Petra Lilienström och läser specialpedagogprogrammet 90hp, vid Malmö universitet och tar examen i januari 2019. I examensarbetet undersöks pedagogiska utredningar och mer specifikt den pedagogiska bedömningen i utredningen. Vi ska göra en kvalitativ innehållsanalys där vi vill förstå olika sätt att skriva pedagogisk bedömning. Syftet med studien är att upptäcka och tolka mönster, likheter och skillnader.

I vår studie lutar vi oss mot Vetenskapsrådets forskningsetiska principer,

<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Vid ytterligare frågor kring studien så går det bra att kontakta oss!

Studentens namn: Jessica Bjurling

Studentens namn: Petra Lilienström

Kontaktuppgifter

Telefonnummer:

Telefonnummer:

E-mailadress:

E-mailadress:

Ansvarig lärare/handledare: Birgitta Lansheim

Kontaktuppgifter: Malmö universitet