



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Pedagogisk utredning – för elevens skull?

Educational assessment – in the benefit of the child?

Annica Eriksson

Lill Persson

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Lärarytbildningen
Program:	Speciallärarprogrammet/ Specialpedagogprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2011
Handledare:	Ann-Elise Persson
Examinator:	Christer Ohlin

Eriksson, Annica & Persson, Lill (2011) Pedagogisk utredning – för elevens skull?
(Educational assessment – in the benefit of the child?) Kristianstad Högskola,
specialpedagogexamen.

ABSTRACT

Syftet med vår studie är att undersöka hur arbetet kring pedagogiska utredningar ser ut i förhållande till vad styrdokument och teorier säger, och därmed synliggöra betydelsen av pedagogiska utredningar på individ-, grupp- och organisationsnivå. Vi belyser hur några utvalda specialpedagoger arbetar med pedagogiska utredningar av elever i behov av särskilt stöd inför upprättande av åtgärdsprogram, samt ger en bild av ett par rektorers uppfattningar om pedagogiska utredningar.

Studien bygger på en kvalitativ undersökning med intervjuer av specialpedagoger som arbetar i skolan, specialpedagoger inom elevhälsan samt rektorer. Arbetet ger en översikt över tidigare forskning om pedagogisk utredning. Vi har delat in vårt resultat i teman: specialpedagogens uppdrag, uppmärksamhet, orsaker, utredning, dokumentation, svårigheter och rektors uppdrag.

Resultatet visar att den huvudsakliga orsaken till att elever anses vara i behov av stöd är att de inte når målen i kursplanen. Vi ser även en skillnad mellan skolans specialpedagoger och elevhälsans specialpedagoger på vilka nivåer de lägger fokus. Elevhälsan betonar skolans organisation, kultur och värdegrund i en pedagogisk utredning medan skolan lägger större vikt på individ och grupp.

Nyckelord: Barn i behov av särskilt stöd, pedagogisk utredning, specialpedagogens uppdrag, svårigheter.

FÖRORD

”Det gäller att se det vi ser, och inte det vi tror att vi ser.”

Vägval och växande, Danielsson och Liljeroth (1996, s.7)

Vi vill tacka de specialpedagoger och rektorer som har gett av sin tid, för att göra våra intervjuer möjliga. Ni har verkligen bjudit på er dyrbara tid.

Ett varmt tack till vår handledare Ann–Elise Persson för din värdefulla respons och din minutiösa fantastiska handledning.

Slutligen ett kärleksfullt tack till våra familjer som stöttat oss och ställt upp under dessa tre års studier.

För vårt examensarbete ansvarar vi båda, då vi arbetat metodiskt och målinriktat tillsammans.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING.....	7
1.1 Bakgrund.....	7
1.2 Syfte	9
1.3 Studiens begränsning	9
1.4 Studiens fortsatta upplägg.....	9
2 LITTERATURGENOMGÅNG.....	11
2.1 Begrepp	11
2.1.1 Pedagogisk kartläggning/ utredning.....	11
2.1.2 Barn i behov av särskilt stöd	11
2.1.3 Åtgärdsprogram	11
2.2 Styrdokument	12
2.2.1 Rektors ansvar.....	13
2.2.2 Specialpedagogens uppdrag	14
2.3 Barn i behov av särskilt stöd	14
2.4 Pedagogisk utredning.....	15
2.5 Beskrivning av pedagogisk utredning	15
2.5.1 Organisationsnivå.....	17
2.5.2 Gruppnivå.....	18
2.5.3 Individnivå	19
2.6 Åtgärdsprogram	20
2.6.1 Svårigheter	23
2.7 Specialpedagogik	23
2.7.1 Specialpedagogens yrkesroll.....	25
2.8 Sammanfattning	28
3 TEORI.....	29
3.1 Sociokulturell teori.....	29
3.2 Systemteori.....	30
3.3 De tre perspektiven	32
4 METOD.....	33
4.1 Val av metod	33
4.2 Pilotstudie.....	33
4.3 Urval	34
4.4 Genomförande	34
4.5 Bearbetning.....	35
4.6 Studiens tillförlitlighet	35
4.7 Etik.....	36

5 RESULTAT	37
5.1 Resultat av intervjuer med specialpedagoger.....	37
5.2 Resultat av intervjuer med rektorer.....	44
5.3 Sammanfattning av resultaten	46
5.3.1 Specialpedagogens uppdrag	46
5.3.2 Uppmärksamhet	46
5.3.3 Orsaker.....	46
5.3.4 Utredning	47
5.3.5 Dokumentation	48
5.3.6 Svårigheter	48
5.3.7 Rektors uppdrag.....	48
6 SAMMANFATTNING	51
6.1 Diskussion	54
6.1.1 Specialpedagogens uppdrag	54
6.1.2 Uppmärksamhet	55
6.1.3 Orsaker.....	55
6.1.4 Utredning	56
6.1.5 Dokumentation	56
6.1.6 Svårigheter	57
6.1.7 Rektors uppdrag.....	57
6.2 Metoddiskussion	58
6.3 Tillämpning.....	58
6.4 Fortsatt forskning.....	59
Referenser	60
Bilaga 1	65
Bilaga 2.....	66

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Vårt intresse för pedagogiska utredningar väcktes i och med att vi fick insikt i den nya skollagen (Regeringens proposition, 2009/10:165) som togs i juni 2010, och ska börja tillämpas höstterminen 2011. Vår tolkning är att det kommer att läggas större tonvikt vid pedagogiska utredningar som grund till arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Skolverket (2008b) ger ut allmänna råd då det visat sig att skolor har brister i att genomföra utredningar som ska ligga till grund för upprättande av åtgärdsprogram. Vår erfarenhet av pedagogiska utredningar är att de ofta görs muntligt, utan dokumentation. I kritik till skolor framförs av Skolinspektionen att dokumentation av de pedagogiska utredningarna ofta är bristfälliga (Skolinspektionen, 2010).

Skolverket (2007) betonar att den pedagogiska utredningen ska göras på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå.

”Målet med den pedagogiska kartläggningen är att öka förståelsen av elevens styrkor och svårigheter i relation till såväl dennes kunskaper, erfarenheter och behov, som till kunskapsmål, innehåll, stoff, arbetsformer och arbetssätt. Både läroplanernas och kursplanernas mål måste finnas med som utgångspunkter” (Skolverket, 2007, s.10).

Enligt Skolverket (2008b, s.14) finns det i sofliga fall anledning till att göra kompletterande utredningar; medicinsk, psykologisk eller social. Skolverket framhåller dock att till exempel en medicinsk diagnos inte ger upplysningar om vilket pedagogiskt stöd en elev behöver, eller som det står i texten:

”... diagnoser aldrig får vara ett villkor för särskilt stöd. Skolan får inte heller dröja med sitt ansvar att själv utreda, eller avvakta med stödinsatser, med hänvisning till att en kompletterande utredning görs”.

”... skolan ansvarar för att genomföra de utredningar som situationen kräver även om vårdnadshavarna skulle motsätta sig detta.”

Skolverket (2008b), menar att en pedagogisk utredning syftar till att skolan ska skaffa sig ett underlag för att förstå elevens svårigheter och behov, för att kunna göra en bedömning av vilka åtgärder som bör sättas in. Det bör belysas både hur problemet visar sig och tänkbara orsaker. Skolhälsovården, habilitering med flera kan medverka till utredningen genom att ge information om elevens förutsättningar att följa undervisningen.

Våra tankar går till det som Clark, Dyson och Millward (1998) belyser i sitt makro och mikro resonemang. De menar att beroende på vilket perspektiv samhället tar, så utvecklas olika synsätt på det specialpedagogiska arbetet. Ur ett medicinskt perspektiv där diagnoser är i fokus blir det specialpedagogiska arbetet mer kategoriserande, i ett sociologiskt perspektiv får det specialpedagogiska arbetet en relationell fokus. Vi ser Utbildningsdepartementet och Skolverket på makronivå när de ger ut nya skollagar och läroplaner samt skolan, klassrummet och individen på mikronivå där skollagar och läroplaner ska följas. På makronivå fokuseras

på vikten av pedagogiska utredningar ur ett relationellt perspektiv, men vår undran är; visar det sig på mikronivå?

Ogden (2003) belyser makrosociala förändringar på samhällsnivå t ex skolreformer som får följder i skolans innehåll och ramar. Skolans arbete med innehåll, elever, pedagoger är på en mikronivå. De förlopp som sker på den makrosociala nivån påverkar skolans inre arbete.

I vår yrkeserfarenhet möter vi och har mött många elever i behov av särskilt stöd. Vi har deltagit i åtskilliga fortbildningar om dessa elever och deras behov. När vi går tillbaka till verksamheten är det sällan vi ser att de nya kunskaperna tas tillvara. Vi ser att verklighet och teori inte alltid går hand i hand. Vi vet att skolor har mål, handlingsplaner och direktiv för hur vi ska arbeta, men upplever att det på mikronivå finns brister. Vi saknar ”tydligheten” i den röda tråden.

Skolverket (2007), menar att vi ska se helheten runt eleven för att förstå och bemöta elevens behov. Här kan vi utgå från det relationella perspektivet, eleven i svårigheter, där vi ser eleven i sin miljö och om skolan kan vara en del i elevens svårigheter. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001), skriver om ett annat perspektiv, det kategoriska perspektivet, elever i svårigheter, som hamnar mer på individnivå. Eleven erbjuds enskild undervisning som ska rätta till problemen. I Lpo 94 läggs vikten på en skola för alla, det relationella perspektivet. Clark et al (1998) anser att specialpedagogik och specialundervisning kan leda till att den ordinarie skolan kan ”slå sig till ro” och stanna i status quo.

I Salamancadeklarationen och Salamanca +10 (2006) kan vi läsa att inläringen måste anpassas till varje barns behov eftersom alla människor är olika. Vi måste inom skolan anpassa undervisningen efter barnen, istället för att barnen ska anpassas efter undervisningens takt. Utbildningssystemet ska bygga på allas möjlighet till rättvis utbildning.

I *Allmänna råd Skolverket* (2008b), beskrivs en tydlig gång i arbetet med åtgärdsprogram där pedagogiska utredningar är en viktig del. Så fort en elev visar tecken på att inte nå kunskapsmålen eller andra tecken på att vara i behov av särskilt stöd ska detta uppmärksammas av skolan. Syftet är att kartlägga hur problemen visar sig, därefter att analysera möjliga orsaker och behov. De pedagogiska förutsättningarna för eleven ska vara i fokus. Detta resulterar oftast i ett åtgärdsprogram, som ska följas upp och utvärderas.

Dokumentation i skolan ökade i slutet av 90- talet och har blivit allt viktigare med bland annat individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram och skriftliga omdömen. Vid pedagogiska kartläggningar används ofta listor och mallar om vad pedagogen ska uppmärksamma. Dessa kan styra våra tankar kring vad som är elevens problem. Risken är att elevens svårigheter hamnar i ett kategoriskt perspektiv. Dokumentationen i samband med en pedagogisk utredning är inte en offentlig handling jämfört med åtgärdsprogram och individuell utvecklingsplan (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009).

Att använda ett gemensamt språk – terminologi, i beskrivningarna och dokumentationen om eleven behöver utvecklas till att bli ett språk som alla förstår, för att inte kategorisera eleverna utifrån påstådda egenskaper (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009; Greene, 2001).

Asp-Onsjö (2008) belyser vikten av att skilja mellan en utredning och ett åtgärdsprogram. I utredningen samlas all information från samtal, observationer och tester för att sedan analyseras. I åtgärdsprogrammet beskriver skolan sina åtgärder för att anpassa undervisningen till elevens behov. Detta för att undvika sekretesskänsliga uppgifter i åtgärdsprogrammet. Gustafsson (2009) säger att Skolinspektionen påtalar att dokumentationen är särskilt viktig och att brister i denna påpekas. Även Asp-Onsjö (2008) anser att arkivering av åtgärdsprogram är betydelsefull, men också att ha kopior på de utredningarna som är gjorda.

Det är viktigt för skolan att ha all information om elever i behov av stöd samlad på ett ställe. Det är då enkelt att plocka fram vid behov. Att rektor läser åtgärdsprogram, ser Asp-Onsjö i sin undersökning, är betydelsefullt för hur pedagogerna formulerar sig.

I *Att platsa i en skola för alla* (Hjörne & Säljö, 2008) visar författarnas undersökning på bristerna i dokumentationen. Den visar att i många fall är dokumentationen odetaljerad och spelar en mer underordnad roll, till och med i en del skolors elevhälsoteam. Elevers behov tas upp på möten, men kan stanna vid det, i fall där dokumentationen brister. Det finns ingen tydlig dokumentation över vad som har gjorts, vilka åtgärder som prövats eller vilka beslut som fattats. Detta kan leda till, som författarna vill lyfta, att elevens svårigheter stannar på en informationsnivå och leder inte till adekvata åtgärder som kan följas upp och utvärderas. Det blir svårigheter för skolor att redovisa vid en granskning, vad som är gjort och varför. Hjörne och Säljö är av den bestämda uppfattningen att rutinerna och formerna för dokumentationen måste förbättras, bland annat för att bli mer rättssäkert.

Vi hoppas på att genom vår undersökning få fördjupade kunskaper som visar att pedagogiska utredningar är ett viktigt verktyg som grund för att elever ska få det stöd de behöver på organisations-, grupp- och individnivå.

1.2 Syfte

Syftet med vår studie är att undersöka hur arbetet kring pedagogiska utredningar ser ut i förhållande till vad styrdokument och teorier säger, och därmed synliggöra betydelsen av pedagogiska utredningar på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Vi belyser hur några utvalda specialpedagoger arbetar med pedagogiska utredningar av elever i behov av särskilt stöd inför upprättande av åtgärdsprogram, samt ger en bild av ett par rektors uppfattningar om pedagogiska utredningar.

De frågeställningar vi utgår ifrån är:

- När görs en pedagogisk utredning?
- Vem gör en pedagogisk utredning?
- Hur görs en pedagogisk utredning?
- Varför görs en pedagogisk utredning?
- Vad innehåller en pedagogisk utredning?

1.3 Studiens begränsning

Vi väljer att undersöka och belysa den pedagogiska utredningen och bortser därför från de psykologiska och medicinska utredningsdelarna. När skolan, eleven eller någon annan i elevens närhet uttrycker att eleven är i behov av stöd ska det först göras en pedagogisk utredning, innan en eventuell psykologisk/medicinsk utredning startas (Skolverket 2008b).

1.4 Studiens fortsatta upplägg

I kapitel två gör vi vår litteraturgenomgång och belyser speciellt pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram. Vi tydliggör styrdokumentet, samt rektors och specialpedagogens uppdrag. Vi fortsätter med att belysa barn i behov av särskilt stöd, pedagogiska utredningar och

åtgärdsprogram. Därefter tar vi upp olika författares förklaringar av specialpedagogik och specialpedagogens yrkesroll samt förklarar några av de begrepp vi använder. I slutet av kapitlet har vi skrivit en kort sammanfattning.

Kapitel tre är vår teoridel där vi presenterar de teorier som ligger till grund för vår studie. Vårt val av metod, tillvägagångssätt och etiska principer kommer i kapitel fyra. Sedan presenterar vi våra intervjuer och resultatet av dessa i kapitel fem. Sammanfattningen av vårt arbete samt vår diskussionsdel går att läsa i kapitel sex.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I detta kapitel har vi valt att gå lite djupare in på vad pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram är, vi presenterar specialpedagogens yrkesroll och specialpedagogik, de styrdokument vi har att följa samt förklarar lite olika begrepp som vi tycker är relevanta.

2.1 Begrepp

2.1.1 Pedagogisk kartläggning/ utredning

Enligt Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/> (2011-02-04) betyder kartläggning att göra en karta och när vi talar om elever, hur elevens problem ter sig.

Enligt Svenska akademins ordlista <http://www.svenskaakademien.se/> (2011-02-05) betyder utreda: reda ut orsakerna till något. När Skolverket (2008b) talar om pedagogisk utredning menar de att kartläggningen och analysen tillsammans ger en utredning. Denna ska belysa helhetssituationen runt eleven, både på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Vi uppfattar det som om båda begreppen används parallellt och betyder ungefär samma sak ute på fältet, för att synliggöra elevens styrkor och behov av stöd på individ-, grupp- och organisationsnivå. Skolverket (2008b) gör däremot en skillnad på kartläggning och utredning, där utredningen är en analys av den gjorda kartläggningen.

Enligt Asp-Onsjö (2008) är en pedagogisk utredning information som samlats in från olika håll; från testresultat, intervjuer med elever, vårdnadshavare och berörda pedagoger samt observationer. All denna information ska analyseras och sparas.

Vi väljer att använda begreppet pedagogisk utredning då vi vill belysa helheten kring eleven.

2.1.2 Barn i behov av särskilt stöd

I skollagen (Regeringens proposition 2009/10:165), finns ingen precisering av begreppet ”barn i behov av särskilt stöd”, det anses inte relevant att definiera vilka förutsättningar som ska bedömas då en elev är i behov av särskilt stöd. Det är varje skolas ansvar att själv utreda och bedöma en elevs behov.

Salamancadeklarationen (2006) anser att undervisning av elever i behov av särskilt stöd är till alla de elever vars behov har sitt ursprung i funktionshinder eller inlärningssvårigheter, och att alla elever någon gång under sin skoltid kan vara i behov av stöd.

Persson (2007) skriver att det dröjde ända till 2000-talet innan benämningen ”barn med särskilda behov” ändrades till ”barn i behov av särskilt stöd”. Han menar att med ändringen har fokus skjutits från att ha varit en svårighet hos individen till att det pedagogiska arbetet nu kan anpassas till elevers olika förutsättningar. Från ett kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv och ansvaret läggs över på skolan.

2.1.3 Åtgärdsprogram

Ett åtgärdsprogram upprättas för att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses (Skolverket 2008b). Det ska vara ett redskap för personalen, så att de kan planera och utveckla insatserna för eleven. Åtgärdsprogrammet blir också ett skriftligt besked på vilket stöd som ges. Utvärdering ska ske regelbundet utifrån de uppsatta målen och avse en begränsad tidsperiod. Som underlag för ett åtgärdsprogram ska en pedagogisk utredning ligga.

2.2 Styrdokument

Enligt FN:s konvention om barnets rättigheter (www.barnombudsmannen.se), som antogs av FN:s generalförsamling den 20 november 1989 och senare ratificerats av bland annat Sverige 1990, har Sverige förbundit sig att arbeta utifrån barnkonventionen. När ett land som Sverige har undertecknat en konvention, blir konventionen en lag i landet. I FN:s barnkonvention förbinder sig Sverige bland annat till artikel 2, där det går att läsa att alla barn har samma rättigheter och lika värde, till artikel 3 där barnets bästa ska komma först när det gäller alla åtgärder som rör barnet och att detta ska avgöras i varje enskilt fall. I artikel 6 betonas att alla barn har rätt att utvecklas och då inte bara rent fysiskt utan även barnets andliga, psykiska, moraliska och sociala utveckling. I artikel 12 står det att barn har rätt att säga sina åsikter och få dem uppmärksammade. Barnets uttryckta åsikter ska tas hänsyn till, utifrån barnets ålder och mognad.

Salamancadeklarationen och Salamanca + 10 (2006) är en deklARATION som står för en åsikt eller uppfattning ett land har på det politiska planet, inte det rättsliga. Sverige deltog vid Salamancakonferensen i Spanien 1994, där delegationerna enades om att arbeta för att barn i behov av särskilt stöd ska få undervisning inom det ordinarie undervisningsväsendet. I den andra deklARATIONEN går det att läsa om varje barns unika egenskaper och att dessa ska bemötas så att varje barn får möjlighet att uppnå en god utbildningsnivå. Barn i behov av stöd ska få det pedagogiska stöd, som sätter barnet i fokus och kan tillgodose dess behov. I den tredje deklARATIONEN uppmanar och ber delegaterna alla regeringar att deras utbildningssystem ska kunna ta emot alla barn oavsett skillnader och svårigheter. Den anser att många elever är i behov av stöd någon gång under sin skoltid och ska då av skolan få det pedagogiska stöd de behöver. Elevens behov ska stå i centrum i den integrerade skolan och pedagogiken samt organisationen ska utvecklas och anpassas till behoven, och i Salamanca +10 kan vi läsa att förändringsarbete i organisationer och i metoder är bra för alla elever och inte bara för de i behov av särskilt stöd.

Alla som arbetar i skolan ska enligt Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, (Lpo 94), vara med och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.

I Lpo 94 står att undervisningen ska anpassas till elevernas förutsättningar och behov och att den ska vara likvärdig oavsett var i landet eleven bor. Att undervisningen ska vara likvärdig innebär inte att undervisningen ska se lika ut, det finns olika vägar att nå målen och hänsyn ska tas till elevernas olika behov.

Att utarbeta undervisningen lika för alla är inte möjligt. För att främja lärande bör skolan aktivt diskutera kunskapsbegrepp, vad som är viktigt idag, i framtiden och hur lärande och kunskapsutveckling sker i den enskilda skolan. I skolan ska eleven mötas med respekt och få utvecklas i trygghet och harmoni tillsammans med andra. Skolan ska sträva efter att ge eleverna de bästa möjligheterna och förutsättningarna för sitt lärande, detta ska ske i samspel med eleven och vårdnadshavaren, enligt Lpo 94.

I Lgr 11 kap. 1 står det om en likvärdig utbildning, vilket inte innebär lika utformning eller jämn fördelning av resurser. Eleverna har olika förutsättningar och behov, och vägen till målen kan se olika ut, men skolan har ansvar för alla. Det står också att det är en rättighet för eleven att få ”utvecklas, känna växandets glädje och få känna sig nöjd med framsteg och ett övervinnande av svårigheter”(s.7). Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter av olika slag att nå målen. Skolan ges ett tydligt uppdrag i att både främja lärande och vara ett stöd för familjer i deras ansvar för fostran och utveckling, ett samarbete med hemmen är en förutsättning.

Skolan ska föra en diskussion om kunskapsbegrepp och hur de olika begreppen; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet samspelar med varandra. Kvaliteten inom skolan kan hela tiden förbättras och utvecklas. Detta görs genom utvärderingar, uppföljningar av resultat och i samspel mellan skolans personal, elever och hemmen. I riktlinjerna (Lgr11) står det att läsa att skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd.

”Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter.”(s.11)

2.2.1 Rektors ansvar

I Lpo 94 framgår klart att det är rektor som har det övergripande ansvaret för skolans verksamhet och dess resultat. Rektors pedagogiska ledningsansvar har i den nya skollagen (Regeringens proposition 2009/10:165) ytterligare förstärkts. Rektor har även ett särskilt ansvar för att undervisningen utarbetas så att de elever som är i behov av särskilt stöd får det och att kontakt upprättas mellan skolan och hemmet. Utifrån lärarens värdering av en elevs behov har rektor även ansvar för resursfördelningen och stödåtgärderna.

Enligt Lgr 11 kap.2 har rektor ett särskilt ansvar för att

”... undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver (s.15).

” ... kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan (s.15)

”... resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör (s.16).

Om det på något sätt framkommer att en elev inte når kunskapskraven ska en utredning startas. Detta ska göras skyndsamt och kan göras i samråd med elevhälsan. Om det efter utredningen visar sig att eleven är i behov av stöd ska eleven ges det.

I Grundskoleförordningen (SFS, 1994:5 kap.), framgår det att om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd är det rektors ansvar att se till så att ett åtgärdsprogram upprättas. Skolverket (2008b) säger att insatserna skall utgå från en kartläggning och analys av undervisningen och elevens hela skolsituation, dessa ska följas upp och utvärderas. Skolverket uppmärksammar bristen av en komplett kartläggning och att elevens svårigheter oftast ligger på en individnivå, där det individinriktade stödet står i fokus.

I den nya skollagen (Regeringens proposition 2009/10:165) är rektors uppdrag tydligt formulerat:

”Åtgärdsprogrammet beslutas av rektorn. Om beslutet innebär att särskilt stöd ska ges i en annan elevgrupp eller enskilt enligt 11 § eller i form av anpassad studiegång enligt 12 § får rektorn inte överlåta sin beslutanderätt till någon annan.

Om en utredning enligt 8 § visar att eleven inte behöver särskilt stöd, ska rektorn eller den som rektorn har överlåtit beslutanderätten till i stället besluta att ett åtgärdsprogram inte ska utarbetas” (s.289).

2.2.2 Specialpedagogens uppdrag

I nya skollagen (Regeringens proposition 2009/10:165), nämns den specialpedagogiska kompetensen inom begreppet elevhälsa. I 25§ framgår det att en elevhälsa ska finnas på skolor. Elevhälsans uppgift är främst att arbeta förebyggande och hälsofrämjande och elevernas utveckling mot att klara målen för utbildningen ska stödjas. Det går att läsa att det ska finnas tillgång till personal med specialpedagogisk kompetens så att elevernas behov tillgodoses. De yrken som nämns specifikt i elevhälsan är skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator.

I Skolverket (2008b) betonas att det är av stor vikt att skolan har specialpedagogisk kompetens till förfogande för vägledning och handledning åt pedagogerna. Detta för att elevens behov ska tillgodoses.

Den specialpedagogiska kompetensen lyfts fram mer i *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram* (Skolverket, 2007). Där anser Skolverket att specialpedagogen bör arbeta tillsammans med arbetslaget för att utveckla arbetssätt som passar eleven, så att denne kan delta i gruppen. Specialpedagogen har ofta ansvar att utforma det särskilda stödet tillsammans med arbetslaget och att genomföra åtgärdsprogram. Det kan också vara så att specialpedagogen kan gå in och arbeta med klassen så att läraren kan ge individuellt stöd, men kan även vara den som ger eleven individuell undervisning. Specialpedagogens roll är även att vara en samtalspartner och handledare åt pedagoger. Specialpedagogen kan också fungera som en länk mellan skolans ledning och pedagogerna, i olika typer av uppföljningsarbete samt utvecklingsarbete.

2.3 Barn i behov av särskilt stöd

Enligt Skolverket (2008c) kan svårigheter delas upp i två delar där ett behov av särskilt stöd kan behövas. Det är dels lärandesvårigheter och dels beteendesvårigheter. De vanligaste lärandesvårigheterna är läs- och skrivsvårigheter. Här är fördelningen ganska lika mellan könen. De beteendemässiga svårigheterna tillskrivs oftast pojkar. De flesta elever i behov av stöd identifieras oftast genom tester, screening eller att lärarna upplever att något inte stämmer och lyfter detta i lärarlaget och med föräldrar.

I Salamancadeklarationen (2006) sägs det att de elever som har något funktionshinder eller inlärningssvårigheter är elever i behov av stöd. Det står att många elever någon gång under sin skoltid har inlärningssvårigheter och behöver särskilt pedagogiskt stöd. Asp – Onsjö (2008) menar samma sak när hon säger att 20 procent av alla elever i grundskolan någon gång är i behov av särskilt stöd. De problem som ligger till grund för ett åtgärdsprogram är oftast knutna till att eleven inte når kunskapsmålen. Hennes undersökning baseras på elever i behov av stöd där det finns åtgärdsprogram upprättade.

Barn i behov av stöd är ett vitt begrepp som kan användas för att kategorisera eller sätta etiketter på barn (Öhlmér, 2004). Öhlmér menar att alla elever behöver stöd, men ser det inte som att vi bör dela upp eleverna i de som behöver eller inte behöver, utan istället som en individualisering där elevens behov ska styra. Samtidigt delar hon upp elever i behov av stöd; de som är i behov av stöd under kortare perioder och de som är i behov av stöd under kanske hela sin skoltid.

Persson (2007) konstaterar liknande kriterier för elever i behov av stöd, nämligen inlärningsproblem och socioemotionella problem. Inlärningsproblemen visar sig oftast när elever inte når kunskapsmålen och socioemotionella problem omfattar en mångfald av störningar som ofta tar sig uttryck i stök i klassrummen.

2.4 Pedagogisk utredning

För att på bästa sätt kunna anpassa och utforma undervisningen för elever i behov av stöd bör en bred utredning genomföras. Att hitta vad som orsakar dessa svårigheter är syftet för att kunna förändra i skolsituationen. En pedagogisk utredning består av två delar; dels en kartläggning som belyser hur problemet uttrycker sig, därefter görs en analys som kan ge svar på möjliga orsaker och behov (Skolverket, 2008b). Målet med en pedagogisk utredning är att få en större förståelse för vilka styrkor och svårigheter som finns hos eleven utifrån läroplanens och kursplanernas mål som utgångspunkt.

En pedagogisk utredning görs för att ge en tydlig bild av hur eleven fungerar i olika situationer, enligt Birkemo, (1999). Författaren menar att en kartläggning kan delas in i fyra huvudområden,

- elevernas kognitiva förutsättning för inläring, då man ser på vilka kunskaper och färdigheter eleven har.
- elevernas fysiska funktioner, när man tar en extra koll på syn, hörsel och den motoriska koordinationen.
- elevernas psykosociala funktioner, hur är motivationen för skola och lärande?
- elevernas tänkbara resurser, här försöker man att hitta ev. starka sidor som kanske inte är så viktiga i skolan.

En elevs svårigheter i skolan kan ha många olika förklaringar. Det är vanligt att brister och svårigheter läggs på eleven själv. Skolverket (2008a) betonar att en elevs svårigheter kan orsakas av arbetsätt, organisation, processer i gruppen, förväntningar och attityder samt relationer både i och utanför skolan. Asp – Onsjö (2008) hänvisar till Mehan (1986,1996) som menar att i en kategoriseringsprocess finns förenklingar som exempel att problem ses *som tagna ur sina sammanhang*, de finns inuti eleven själv. Mehan menar vidare, enligt Asp – Onsjö, att föräldrar ser det på annat sätt, de tar hänsyn till miljön som problemen finns i.

2.5 Beskrivning av pedagogisk utredning

Andreasson och Asplund Carlsson (2009) hänvisar till grundskoleförordningen (1994:1194) där det betonas att rektorn är ansvarig för att en pedagogisk utredning görs innan ett åtgärdsprogram skrivs. Genom upplysningar från skolans personal, eleven och elevens vårdnadshavare kartläggs behovet av särskilt stöd, där det är viktigt att elevens styrkor lyfts fram.

Vid en individuell kartläggning kan det vara bra att ha en okänd som kommer in i gruppen och observerar. De kan titta på kännetecken och reaktioner i samband med elevens funktionssätt och funktionsnivå i olika ämne. Det görs en pedagogisk/psyklogisk observation. Det kan även göras en social observation där man tittar på elevens förmåga att hantera sociala relationer och situationer (Ogden, 1999).

Att observera barnet kan vara en del i den pedagogiska kartläggningen. Det görs för att konkretisera det beteendet som utgör ett problem, titta vilken nivå det har och se om eventuellt redan tagna åtgärder har effekt (Ogden, 2003). Enligt Skolverket (2007) kan observationer leda till att svårigheter upptäcks, men de betonar att ofta skrivs ett prov av eleven, som i regel oftast inte ger de kunskaper som behövs för att bestämma om eleven behöver stöd eller vilket särskilt stöd som kan vara aktuellt.

Persson (2002) beskriver den pedagogiska kartläggningen som en process som ska redogöra för interaktionen mellan eleverna och miljön. Det är inte testerna av elevernas kunskaper som är det viktiga utan man måste beakta problematiken på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Skolverket (2008b) säger att när en elev inte når kunskapsmålen, visar tecken på vantrivsel eller har svårt att trivas i gruppen, har hög frånvaro, är utagerande eller är mycket tillbakadragen ska elevens behov utredas. Det kan vara pedagogen, förälder, eleven själv, fritidshemmet eller någon annan som känner en oro för eleven som slår larm om ett behov av stöd.

Asp-Onsjö (2008) lyfter fram Skolverkets allmänna råd (2008b) som betonar att en utredning ska starta så fort en elev är i behov särskilt stöd. Syftet med utredningen är

”... att reda ut vad i skolsituationen som förorsakar en elevs svårigheter för att bedöma vilka åtgärder som skolan behöver vidta för att tillgodose elevens behov av särskilt stöd”. (Asp-Onsjö s. 17)

Själva utredningen består av två delar; en kartläggningsdel och en diskussionsdel. Syftet med utredningen är att förklara orsakerna och förtydliga vilka stödbehov eleven har. När en utredning är gjord kan då åtgärdsprogrammet upprättas på ett enkelt sätt med konkreta åtgärder och mål.

Gustafsson (2009) beskriver arbetet med elever i behov av särskilt stöd i fem steg;

- Att uppmärksamma – pedagog, förälder, specialpedagog eller elev uttrycker en oro.
- Att utreda – genom samtal, observationer och tester söker man kärnan till problemet.
- Att dokumentera – den insamlade informationen tillsammans med analysen.
- Att åtgärda och följa upp – att upprätta åtgärdsprogram och stödja eleven.
- Att utvärdera – följa upp åtgärderna och avsluta eller gå vidare med nya åtgärder.

Även Gustafsson betonar att det är rektor som har ansvaret för att de elever som är i behov av stöd får det och att skolan har ansvaret. Han menar att en tydlig arbetsgång utifrån de fem punkterna ovan ska finnas på alla skolor. Elevhälsa börjar i klassrummet, men Gustafsson betonar vikten av att i en utredning ta hänsyn till faktorer som finns i elevens miljö eller inom eleven själv, till exempel relationer med kompisar, förhållandet lärare – elev, familjesituationen osv. Elever i skolan behöver ha någon de kan lita på, det kan vara vem som helst. Att behöva möta en lärare som eleven känner inte tycker om den, är enligt stressforskare mycket stressande för en elev.

Carlström (2007) beskriver pedagogisk utredning i två delar; en kvantitativ del och en kvalitativ del. Detta när det gäller utredning för elever med läs- och skrivsvårigheter. Den kvantitativa delen består av tester för att kartlägga elevens läs- och skriv problematik. Carlström menar att, i den kvalitativa delen skapas en helhetsbild av elevens läs- och skrivsvårigheter, starka som svaga sidor. Pedagogen ska tillsammans med eleven ta reda på vilka metoder och strategier eleven använder samt hur dessa ska förbättras. Hon menar att det inte räcker med tester, den kvantitativa delen, utan att båda delarna tillsammans bildar en pedagogisk utredning som gagnar eleven. Carlström hänvisar till *Nya Språket lyfter* (Skolverket 2008d) som en kvalitativ kartläggning av elevers läs- och skrivutveckling.

I *Nya Språket lyfter* (Skolverket 2008d) belyser Skolverket vikten av att observera elevens utveckling, men ger även pedagogen frågor för att reflektera kring hur undervisningen möter upp eleven. Den menar att man som pedagog bör ta hjälp av sina kollegor och inte minst av specialpedagog, specialläraren, talpedagog eller psykolog. Skolverket sätter likhetstecken mellan att pedagogen uppmärksammar en elevs svårigheter med att analysera och reflektera kring sin undervisning. Det betonas också att det är skolans ansvar att se till att eleven får en känsla av att kunna och känna samhörighet med de andra i klassen.

Tester (screening & specifik bedömning) i en utredning fungerar som ett normaliseringsverktyg, där eleverna antingen blir sedda som kompetenta eller i behov av stöd (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009). De hänvisar till Foucault (2003), som ser tester som ett verktyg för att kategorisera vad som är normalt.

För att en pedagogisk utredning ska ge en så allsidig bild som möjligt av barnets situation görs den på tre nivåer; organisations-, grupp- och individnivå.

2.5.1 Organisationsnivå

På organisationsnivå betonas rektors ansvar för att alla elever får det stöd de behöver. På större skolor finns ofta ett elevvårdsteam med specialpedagog, skolsköterska och skolpsykolog som bistår rektor i dennes ansvar. Elevvårdsteamet ska se till att få bort eventuella hinder för elevens utveckling och lärande (Ahlberg, 2001). Numera förespråkar Gustafsson (2009) begreppet elevhälsoteam och motiverar det med att skolan inte är en vårdande institution, utan ska arbeta hälsofrämjande. I olika manualer, i de kommuner vi genomfört vår studie, för pedagogiska kartläggningar står det på organisationsnivå om människosynen, kunskapssynen och synen på lärande. Det står om värderingar och attityder, synen på kön, klass och etnicitet och på elever i svårigheter. Det tas också upp om förväntningar på elever och deras lärande, resursfördelningsfrågor och personalens kompetens och arbetsformer.

Skolans styrning, organisation och kultur hänger samman med vilka åtgärder skolan tillhandahåller. Det handlar om kommunikation och samarbete i och mellan arbetslagen, med specialpedagogen och föräldrasamverkan. Organisationens syn på lärares kompetensutveckling, hur resurser nyttjas och vilka prioriteringar som görs märks i det pedagogiska arbetet och i elevens skolsituation (Ahlberg, 2001). Skolans värdegrund ger svar på vilka attityder och värderingar som finns i skolan. Greene (2001) använder begreppet *användarvänliga skolor* där elever bemöts med förståelse för just sina svårigheter och ett förhållningssätt från vuxna med en tro att alla barn vill göra rätt och gör så om de kan.

Olsson och Olsson (2007) tar upp fyra punkter vid kartläggning på organisationsnivå.

- Verksamhetens policy och synsätt – skolans vision mål och värdegrund.
- Prioritering och fördelning av resurser – ”rätt man på rätt plats”
- Värderingar i arbetslag – pedagogernas förhållningssätt och syn på eleverna.
- Synsätt på orsaker till elevernas svårigheter – kategoriskt eller relationellt perspektiv?

Skolverket (2007) belyser samma punkter som ovan och menar att de påverkar kulturen kring eleven. Att utgå från elevens perspektiv och dennes deltagande är viktigt för att problemformuleringar och insatser ska få mer kraft. Pedagogiska utredningar ger vetskap om de förändringar i pedagogiken som krävs för att fördela resurser för att nå målen.

Skolverket (2007) tar upp vikten av relationerna när de belyser förhållningssättet och vilka attityder skolan har till elever i svårigheter. En gemensam bild av skolans kultur hos ledning och personal underlättar förståelsen av skolans dynamik och utveckling. Skolverket betonar också att den specialpedagogiska kompetensen ska användas så att elevens hela lärandemiljö belyses i ett optimalt lärande.

Lärarna bör också få kompetensutbildning för att möta elever i behov av särskilt stöd till exempel genom handledning eller genom fördjupade kunskaper i berört ämne. Ett gott

samarbete mellan olika yrkesgrupper och olika arbetslag kan ge förbättrad syn på eleven och dess problem, enligt Ahlberg (2001).

Augustinsson och Brynolf (2009) ser på organisationsnivån hur vi tillsammans kan skapa energi genom att våga möta, acceptera och ta itu med svårlösta problem. Författarna menar att regler och rutiner som är i fokus kan ta energi, istället för att vara ett stöd som ser till de prestationer som gagnar elevernas utveckling.

Enligt Asp – Onsjö (2008) kan inkludering ske på olika nivåer; rumslig inkludering, social inkludering och didaktisk inkludering, där hon menar att skolan ska anpassa sig till eleverna och inte tvärtom. Organisationsmässigt bör skolan ha kunskap om att elever kan vara inkluderade på en nivå men inte på en annan. Inkludering, menar Asp – Onsjö, är när skolan har planerat för eleven på alla tre nivåer. Hon anser att det finns en risk att elever i behov av stöd placeras tillsammans med andra, utan att det har tagits hänsyn till deras förutsättningar och det kallar man inkludering. Skolan kan på detta sätt förstärka ett kategoriskt arbetssätt. Om detta dilemma står det skrivet i Hjärne och Säljö (2008) när de talar om loopingeffekten. Loopingeffekten förklaras här med att när ett elevhälsoteam väl har börjat kategorisera barn i sin verksamhet, så är det inte svårt att hitta andra barn som passar i denna kategori. De menar att det är lätt att bara prata om en elev utan att ta reda på fakta och titta på tidigare dokumentation om denna, eleven får en plats i ett mönster direkt. Här visas hur skolproblem blir individproblem.

Skolinspektionen (2010) visar på att skolan har brister i sitt arbete kring elever i behov av särskilt stöd. Bristerna handlar ofta om att åtgärderna är standardlösningar, att elever kategoriseras, att ansvaret läggs på elev och föräldrar och att stödet förläggs utanför gruppen per automatik. De menar att anpassad undervisning kan under en period vara bra, men inte kontinuerligt.

2.5.2 Gruppnivå

På gruppnivå i pedagogiska utredningar är det viktigt att titta på relationer mellan kamrater, elever och vuxna i lärandemiljön samt de vuxnas relationer till varandra. Känner eleven trygghet, ordning och reda, lugn och ro? Utvecklar eleverna självförtroende och hur ser gruppsammansättningen ut? Hur kan arbetssätt och material anpassas utifrån elevernas förutsättningar och behov? Detta är de ledord som rekommenderas i olika manualer för pedagogiska utredningar i de kommuner vi undersökt.

I ett socialt system, till exempel i ett klassrum, uppstår ett möte mellan de olika deltagarna. Ett samspel och en kommunikation uppstår, och det bildas mönster och en struktur. Mönstret och strukturen påverkar kommunikationen och samspelet i klassen. För att förstå vad som händer i klassen är det viktigt att kunna se detta system. En elevs beteendeproblem kan förklaras med hur det sociala systemet (kontexten) fungerar; relationer mellan läraren och eleven, vilka värderingar och förväntningar som finns i kontexten. Genom att förändra mönster och strukturer i det sociala systemet kan en elevs beteende också förändras (Nordahl, Sörlie, Manger & Tveit, 2007).

Alla grupper har en uppbyggnad och ett syfte. Om gruppen är trygg och känner samhörighet så både får och ger deltagarna varandra kraft och energi. På så sätt kan barnens självförtroende stärkas, de får hjälp att hitta sin identitet och upplever miljön som en trygghet. Gruppen lär sig och utvecklas med dess normer, enligt Wahlström (1993). Åkerman (2011) belyser relationerna i gruppen och menar att allas förståelse är viktig för dess klimat. Vid en

utredning ska den pedagogiska miljön redogöras för, såväl som för eleverna och dess interaktioner.

Klimatet påverkar eleven, är det bra så utvecklas lärandet positivt. Positiv förstärkning kan också påverka lärandet i form av bättre självförtroende (Skolverket, 2007).

Enligt Skolverket (2008b) så kan differentieringen i undervisningen utifrån elevens behov och förutsättningar, kvaliteten i det stöd som erbjuds, avgöra om framgång nås. Vad i utredningen visar vilket stöd som ska ges och vem ska erbjuda stödet till eleven kan vara bra frågor att tänka på.

Olsson och Olsson (2007) belyser också gruppens sammansättning och klimat, men även hur elever bemöts. Barn som utvecklat en låg självkänsla kan ha blivit bemötta på ett negativt sätt av kamrater och lärare med många tillrättavisningar och kränkningar. För att utveckla en god självkänsla krävs en miljö där barnet blir respekterat för det den är och inte för sina prestationer. Att vara pedagog i skolan medför ett ansvar för hur elever blir bemötta och värderade. Om detta kan vi även läsa i Gustafsson (2009) när han beskriver lärarens förmåga att möta den enskilda eleven i gruppen. Att få en elev att känna sig sedd och bekräftad visar att läraren har en emotionell förmåga; detta skapar ett positivt klimat till gagn för alla. Detta är pedagogens ansvar, tillsammans med elevhälsan på skolan. Normell (2002) betonar även vikten av goda relationer till eleverna, men också till deras föräldrar. I en trygg relation sker lärandet på bästa sätt.

Elevers förståelse för att alla är olika, menar Greene (2001), ses som självklart och att vara rättvis är inte att behandla alla lika, utan utifrån elevernas olika förutsättningar. Han betonar vikten av att ta tillvara på elevernas styrkor för att hjälpa varandra i klassrummet. I ett tilltalande klassrum pekas ingen ut eller blir stigmatiserad utan alla får den hjälp de behöver. Läraren agerar som modell och bör fundera på det sociala klimatet såväl som på placeringar i klassrummet.

2.5.3 Individnivå

Vid pedagogiska utredningar på individnivå är elevens egen, föräldrars och personalens syn på dennes situation viktigt att studera. Vilka situationer i lärandet fungerar och tvärtom, var hittar vi elevens starka sidor och intressen? Hur är kunskapsnivån i förhållande till mål att sträva mot och mål att uppnå i såväl läroplan som kursplaner? Frågor som är vanliga i manualer för pedagogiska utredningar i våra undersökta kommuner.

Åkerman (2011) lyfter ett antal faktorer som påverkar samspelet mellan barn/elev – förälder/pedagog. Det kan vara familjens rytmer och rutiner, elevens inre tillstånd och hälsa, föräldrars/pedagogers upplevelser och bilder av barnet/eleven, sociala situationen och dess nätverk och eventuell förekomst av trauma. Crafoord (2005) lyfter i *Människan är en berättelse* vikten av att bli älskad och sedd för att få mod att möta verkligheten med tillförsikt. När detta sker stärks självkänslan och empati utvecklas. I arbetet med människor är det betydelsefullt att tänka på att alla människor har en historia, för att öppna upp en förtroendefull relation.

Det finns en skillnad i behovet av stöd och vilka stödinsatser som ges. De elever som får för lite stöd är ofta blyga, tysta och tillbakadragna, eller så är deras föräldrar inte så påstridiga och därför kan eleverna halka vid sidan om. Stökiga, utagerande elever får ofta fel stöd, de skiljs ofta från övriga, och orsaken till beteendet utreds inte så ofta som det borde (Skolverket, 2008 c).

En elev kan ha flera olika svårigheter, det kan vara att eleven inte når kunskapsmålen, det kan vara läs- och skrivsvårigheter, svårigheter i matematik, av socioemotionell karaktär, koncentrationssvårigheter och kommunikationssvårigheter (Asp-Onsjö, 2008). I en utredning är det viktigt att hitta elevens styrkor, då eleven kan ha olika förmågor i olika ämnen och med olika lärare. Asp - Onsjö hänvisar till Skolverket som säger att elevens svårigheter ska sökas i dennes möte med innehållet i undervisningen och i lärandemiljön. Skolverket (2007) betonar att skolan behöver hitta balansen mellan elevens styrkor och svagheter, för att inte hamna i ett bristtänkande, vilket kan leda till att förväntningarna på eleven sänks.

Vid en eventuell utredning kan det upptäckas att eleven har svårigheter med sin sociala kompetens. Med det menas barnets förhållande till de förväntningar som omgivningen ställer. Själva kompetensen kan beskrivas i de känslor, tankar och den motivation de har för sitt sociala, effektiva beteende. Den beskriver också t ex dess positiva självuppfattning, hur de hanterar sociala situationer och kamratrelationer (Ogden, 2003).

Alla elever, de med funktionshinder, inlärningssvårigheter, sociala eller emotionella problem förväntas kunna umgås på ett bra sätt i en inkluderande skola eller vad vi kallar vanliga klasser. Det tillkommer ett krav på samtliga barn. Vissa barn saknar förutsättningar för detta, andra är inte motiverade att utföra ett socialt kompetent beteende. Hjälpt eller åtgärder sätts in då det visar sig tydligt att det sociala samspelet inte fungerar. Ibland ställs diagnoser, vilka inte ger någon information om hur problemen varierar utifrån vilken kontext barnet befinner sig i. Barnet kan få svårt att ta sig ur rollen som avvikare eller sjuk, det kan alltså vara identitetsskapande och självförstärkande med en diagnos. Problem och avvikelser blir det viktigaste att ta fasta på, istället för kompetens och resurser (Ogden, 2003).

Ahlberg (2001) menar att förutom den kunskapsmässiga utvecklingen är det också av stor vikt att se till elevens nyfikenhet och lust att lära, elevens tillit till sin förmåga och rätt balans mellan krav och förutsättningar från läraren.

2.6 Åtgärdsprogram

Begreppet, åtgärdsprogram, började användas redan 1974 då Utredningen om skolans inre arbete, SIA, kom. I den föreslogs att eleven skulle vara mer aktivt delaktig i förståelsen av sina svårigheter och vilka åtgärder som kunde passa. SIA utredning lyfte även fram vikten av föräldrarnas medverkan (Persson, 2002). Redan i Lgr 80, enligt Persson (2002) infördes kravet på åtgärdsprogram och att det skulle ta hänsyn till hela elevens skolsituation, såväl på individ; grupp; som organisationsnivå.

”Att utgå från eleven innebär inte att det räcker med en diagnos av eleven. En sådan kan ge otillräcklig information för att förstå svårigheter som uppstår i skolan. Det är nödvändigt att också belysa elevens relationer till andra och diskutera arbetsförhållandena i skolan. Ett åtgärdsprogram handlar i första hand om att påverka de förutsättningar under vilka eleven arbetar i skolan. Hur kan dessa förändras för att väl svara mot elevens situation? Krav kan komma att resas både mot de lärare som undervisar eleven, övrig personal i skolan samt kamraterna och mot eleven själv.” (Skolöverstyrelsen, 1987, s. 1 - 2)”, citat från Persson (2002, s.4).

I Lpo 94 och Lpf 94 betonades vikten av att de upprättade åtgärdsprogrammen ska vara väldokumenterade då det befaras att eleverna inte når målen i år 5 och år 9. Rektor görs

ansvarig för att stödande åtgärder sätts in och det ska ske i första hand inom den grupp eller klass eleven tillhör (Skolverket, 2007).

Från 2001 är det krav på att åtgärdsprogram skall upprättas i alla skolformer, utom i förskoleklassen och i vuxenutbildningen. Nu har elevens och föräldrarnas rättigheter stärkts ytterligare då de både kan ta initiativ till och delta vid upprättandet (Skolverket 2007). Gustafsson (2009) gör sin tolkning av skolverkets bestämmelser som en rättighetsfråga, att eleven har rätt till en utredning och skolan är skyldig att ge rätt stöd till eleven.

Skolverket gav ut *Särskilt stöd i grundskolan* (2008c), där en sammanställning av forskning och utvärdering beskrivs. I skriften står det att analyser av åtgärdsprogram visar att elevens svårigheter ligger på individnivå och att det är denne som bär problemet. Trots att Skolverket (2007) tillsammans med regeringen är av den uppfattningen att den specialpedagogiska kompetensen, tillsammans med övrig elevhälsovård, ska användas så att hela elevens lärandemiljö är i fokus visar Skolverkets egen utvärdering att de elever som får ett riktat specialpedagogiskt stöd når målen i mindre utsträckning jämfört med de som inte fick specialpedagogiskt stöd. Skolverket (2008c) menar att detta kan bero på att eleverna hade sämre förutsättningar och att stödet har hjälpt, men inte tillräckligt, men också att kvaliteten på stödet är mycket betydelsefullt. Det framkommer i studien tillbaka till att stödet är mycket individriktat. Skolinspektionen (2010) riktar kritik mot grundskolan när det gäller särskilt stöd i fem punkter. Kritiken handlar om att åtgärdsprogram saknas eller sällan följs upp, att ansvaret för åtgärderna läggs på föräldrar och elev, att åtgärderna är standardiserade, särskiljande och att eleven ofta kategoriseras.

Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram ges av Skolverket (2008b), ut för att ytterligare visa och stödja skolorna hur de ska arbeta med upprättande av åtgärdsprogram. Den betonar vikten av att se till elevens hela lärandemiljö och att åtgärdsprogram ska utarbetas i samarbete med eleven och vårdnadshavarna. Åtgärdsprogrammet ska vara ett redskap och ett levande dokument för personalen och en bekräftelse på att stödet sätts in. Det framgår tydligt att en utredning ska föregå ett åtgärdsprogram, där hänsyn ska tas till hela lärandemiljön; individ- grupp och organisationsnivå. För yngre elever framhålls även att fritidshemmet är särskilt viktigt att ha med i elevens utredning. Fokus i åtgärdsprogrammet ska ligga på elevens styrkor och åtgärderna ska ligga på de delar skolan har ansvar för. En utvärdering ska göras regelbundet och det ska klart framgå vem som är ansvarig för vad. Åtgärdsprogrammet ska undertecknas av skolan, elev och vårdnadshavarna.

Enligt Tideman (2000) kategoriseras och ställs allt fler barn utanför den vanliga grundskolan, fler barns delar in i "normala" och "onormala" trots strävan mot en skola för alla. Enligt skollagen (Regeringens proposition 2009/10:165) har elever med svårigheter rätt till särskilt stöd och enligt grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) ska åtgärdsprogram upprättas. Tideman menar att detta inte alltid görs på bästa sätt då skolorna saknar resurser och kompetens. Åtgärdsprogrammen riskerar att bli en pappersprodukt. Är det då skolan som brister eller är det eleven som äger svårigheten? Tideman menar att när skolan inte kan hjälpa elever i behov av stöd blir det eleven som får bära problemet. Svårigheten hamnar på en individnivå när det istället kan bero på miljön eller organisationen. Tidemans slutsats blir att det måste finnas både personal, kompetens och pengar för att inte elever ska behöva sorteras bort från grundskolan. Asp-Onsjös avhandling (2006) visar också att elevens svårigheter läggs på individnivå, utan hänsyn till gruppen och organisationen. Färdighetsträning är den

vanligaste åtgärden och skolans personal har oftast upprättat åtgärdsprogrammen innan samtalet med elever och vårdnadshavare.

Lindsjö (2009) menade att när ett åtgärdsprogram ska skrivas bör vissa punkter funderas extra noga på:

- En målformuleringsmodell med utvärderingsbara mål som är konkreta, realistiska och tidsbestämda
- Skriv för barnet och inte för personalen
- Ha kriterier som – jag vet att barnet har lyckats när han visar att.....
- Bygg på det positiva och det som lyckas
- Följ upp kontinuerligt – utvärdera
- Skapa ett klimat med intresse, engagemang, respekt, förståelse och inlevelse
- Var rädd om din förmåga som pedagog, drunkna inte

Asp-Onsjö (2008) ger också lite råd till arbetslag;

- små åtgärder kan göra stor nytta
- enkla åtgärdsprogram ger bäst resultat
- formulera inte elevens problembild, bygg på det positiva
- samspelet med elev och föräldrar är avgörande för resultatet
- skilj på utredning och åtgärdsprogram
- följ upp och utvärdera ofta
- tänk på hur du skulle reagera om åtgärdsprogrammet gällde ditt barn

Som grund till ett åtgärdsprogram bör det finnas en pedagogisk utredning. Utifrån denna ska det formuleras långsiktiga och kortsiktiga mål och en tid för utvärdering ska bestämmas. Målen ska vara konkreta och utvärderingsbara, samt relateras till kursplanerna och läroplanen (Skolverket, 2007). Syftet belyses av Skolverket (2008b) så som att alla elever ska få sina behov tillgodosedda utifrån sina förutsättningar för att nå så långt som möjligt i sin utveckling och i sitt lärande. Öhlmer (2004) betonar vikten av utvärderingen, för det är först då det visar sig vilket stöd som haft effekt för elevens lärande.

Asp-Onsjö (2008) visar i sin undersökning att åtgärdsprogrammet ofta förstärker ett inkluderande eller exkluderande arbetssätt och att den lokala skolkulturen sätter sin prägel på åtgärdsprogrammets utformning. Undersökningen visar att i en del av de undersökta skolornas åtgärdsprogram ges elevens diagnos stor betydelse, till exempel att uppmärksamheten riktas mot elevens funktionsnedsättning istället för mot vilka pedagogiska förändringar som kan vara betydelsefulla. Vid andra skolor, visar Asp-Onsjös undersökning att det finns en öppen dialog där både elevens och föräldrarnas synpunkter får inflytande över hur åtgärden utarbetas och hur problembilden förstås. Asp-Onsjö hänvisar till Dysthe (2003), som menar att om fler röster får tala bidrar det till att en mängd olika perspektiv förs fram och belyses ur olika perspektiv. Detta kan leda till att åtgärder i åtgärdsprogrammet blir mer förankrade hos eleven och målen nås i högre grad.

Undersökningens resultat delas in i praktiker (skolkulturer); dialogisk praktik där en öppen kommunikation mellan elev – pedagog och föräldrar har tydlig plats. Den omsorgsinriktade praktiken; här finns det risk att eleven passiviseras då de professionella kan ta över ansvaret och anser sig veta bäst. En diagnostisk praktik; här får eleven en medicinsk diagnos, kommunikationen är relativt stängd och eleven blir bärare av problemet. Expertinriktade praktiken; där specialpedagoger, logoped, psykologer i elevhälsoteam ger sin syn på

problemen. De didaktiska och pedagogiska aspekterna värderas lägre. En formalistisk praktik; är när mallar och handlingsplaner följs till punkt och pricka av de professionella. Här är ordning och reda, men dialogen har en liten plats. Delegationspraktik; där delegeras ansvaret till underordnade enligt Asp – Onsjö (2008).

2.6.1 Svårigheter

En svårighet, enligt Skolverket (2007), kan vara att finna en balans mellan elevens svårigheter och styrkor, så att pedagogerna inte har för låga förväntningar på eleven. Hjørne och Säljö (2008) menar att informationen om en elev kan tolkas på olika sätt beroende på vem som får informationen. Det kan vara så att en pedagog berättar om sin oro över en elev för specialpedagogen. Denne lyfter ärendet i elevhälsoteamet. Då har redan två personer tolkat och lagt sina värderingar i oron över eleven. I elevhälsoteamet tolkar man och försöker förstå och hitta åtgärder för hur man ska arbeta vidare i skolan. Detta kan ses som en svårighet, för är det *sanningen* som kommer fram. Ofta blir det ett kategoriskt perspektiv.

Asp – Onsjö (2008) belyser svårigheten i jämbördigheten vid samtal mellan elev, skola och vårdnadshavare. I sin undersökning visar hon på att det ofta finns en undergivenhet hos elev och vårdnadshavare och att skolan har ett tolkningsföreträdare. Hon belyser också ett dilemma i hur texten i utredningar eller åtgärdsprogram skrivs, hur orden används och väljs ut. Hon menar att var och en tolkar och förstår utifrån sitt sätt. Det kan vara att uttryck och ord lånas och används om och om igen. Hon ger ett exempel på en metafor som används flitigt; ”ingen egen motor”.

Det kan vara så att texten skrivs för att ”passa in”, *rewording*, vem som beskriver elevens svårigheter har en påverkan, en makt, över formuleringar i texten. Även Andréasson och Asplund Carlsson (2009) belyser problem i att, i dokumentationen om en elev, spegla det avvikande och upprätta åtgärder för att normalisera eleven. Uppmärksamheten på elevens problematik blir så stor att andra bidragande orsaker, i till exempel skolan eller familjen tappas bort.

I specialpedagogens uppdrag ingår det att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare, samt kunna leda utvecklingen av det pedagogiska arbetet. Detta ställer stora krav på specialpedagogens mod och integritet (Persson, 2007). Specialpedagogen ska arbeta nära, både arbetslag och enskilda pedagoger, och kan uppfattas som ”obekväm” av arbetslaget. Ett tydligt mandat från rektor, för specialpedagogen att arbeta efter är betydelsefullt och kan utgå från specialpedagogens examensförordning.

2.7 Specialpedagogik

Att specialpedagogiken vuxit fram i svensk skola ses som en del av vårt demokratiska samhälle, där alla människor ska ha rätt till skolgång. Specialundervisningen började med att de svagt begåvade eleverna i långsam takt och i speciella undervisningsgrupper skulle få en utveckling och skolgång. Det ansågs att problemet låg hos eleven själv och därför skapades särskilda undervisningsgrupper. I Lgr80 blev specialundervisningens viktigaste mål att förhindra att elever får svårigheter under sin skoltid (Persson, 2007). Det var också viktigt att kunna återgå till den vanliga undervisningen.

På 90 - talet fick vi, enligt Persson (2007), en lågkonjunktur samtidigt som kommunerna tog ett allt större ansvar för skolorna. Resurser drogs in och den specialpedagogiska verksamheten drogs ner. Idag saknar en del skolor specialpedagogisk kompetens och elever får mindre stöd i sin undervisning med fler anmälningar till Skolverket som följd.

I Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) står bland annat att alla elever som behöver särskilt stöd i skolan ska få det och att det i första hand ska ges inom den klass eller grupp

som eleven tillhör. Kommunerna ska ha en skolplan där det står hur kommunen tänker bedriva den pedagogiska verksamheten så att målen uppfylls och skolorna ska beskriva konkret hur man ska gå tillväga för att eleverna ska nå målen. Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården, och Jacobsson (2004) visar i sin undersökning att bilden av hur man diskuterar och åtgärdar det som anses som avvikande varierar både inom kommunen och mellan kommuner, men de kan i sin undersökning se att det är ett kategoriskt synsätt, där eleven är problembäraren, som dominerar.

Vad är då specialpedagogik enligt forskarna? Persson (2007) menar att specialpedagogik ingår i vetenskapen pedagogik och att definitionen är vid. Specialpedagogik innefattar många olika problem allt ifrån inlärningssvårigheter till sociala störningar med orsaker i skolmiljön. Just miljöbetingelser har fått än mer utrymme i den specialpedagogiska forskningen. Specialpedagogiska insatser kan göras, enligt författaren, när inte den vanliga pedagogiken räcker till. Persson menar att specialpedagogiken dels är ett tvärvetenskapligt område med teorier från psykologin, sociologin, medicin m.fl. och dels att den är politiskt normativ, då den handlar om samhället och hur vi människor vill ha det och vår syn på människor med avvikelser. Specialpedagogiken ska också uppfylla funktioner i skolan och i samhället och dessa är inte helt tydliga. Specialpedagogiken ska stödja de särskilt utsatta och svaga, samt arbeta för att inkludering, deltagande och likvärdighet är ledord för skolans verksamhet. Danielsson och Liljeroth (1996) beskriver specialpedagogik på ett liknande sätt som Persson, att specialpedagogik är den arena där elever i olika behov av stöd ska få utvecklas och vara delaktiga utifrån sina förmågor och förutsättningar. De menar att specialpedagogik är ett sammansatt forskningsfält som hämtar kunskaper från filosofin, medicin, sociologi, psykologi och pedagogik. Attityder, samhällsklimat, utvecklingspsykologi och medicins kunskap förenas och är viktiga beståndsdelar i specialpedagogiken. Bra specialpedagogik kan hjälpa till att ge perspektiv på den totala utvecklingen för eleven genom förståelse och en vidgad syn på undervisningen, menar författarna.

Det finns även risker med specialpedagogiken menar Clark, Dyson och Millward (1998), skolans utveckling kan stanna upp och elever i behov av stöd helt överlämnas åt specialpedagogerna och specialpedagogiken. Även Egelund, Haug och Persson (2006) belyser problematiken då segregationen ökade i den allmänna undervisningen och de elever som behövde stöd av olika slag lämnades över till specialundervisning. I Lpo 94 och Lgr 11 står det skrivet att hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov och att undervisningen inte kan utformas lika för alla. Begreppet specialundervisning eller specialpedagogik finns inte nämnt. Persson (2007) hänvisar till Skrtic (1991) som även han menar att specialpedagogiken i skolan kan bidra till att hindra eller fördröja den pedagogiska utvecklingen inom skolan.

Skidmore (2000) anser att segregerade skolor skapar en rädsla och fördomar för minoriteter, att de pedagoger med specialkompetens som arbetar i specialskolor behövs i de vanliga skolorna och att fler elever behöver den kompetensen, slutligen kan synen på barnen i vanliga skolor bli stereotyp och barnen bli behandlade som en grupp istället för de individer de är. Det skulle gynna alla elever om skolan blev mer flexibel och kreativ. Tideman mfl (2004) menar även de, att det är miljön, förhållandena och levnadsvillkoren för personen som behöver förändras och inte personen själv.

Persson (2007) belyser att i FN:s konvention om barnens rättigheter står skrivet att alla barn har rätt till undervisning och i Jomtiendekartionen från 1990 nämns det för första gången att man ska sträva mot en skola för alla, en inkluderande skola. Tio år senare konstateras det, enligt författarna, att många utsatta grupper fortfarande står utanför utbildningssystemet, att det ska ställas större krav på politikerna och att det är den politiska viljan som saknas. I Salamancadeklarationen (2006) ges riktlinjer, principer, inriktning mm för undervisning av

elever i behov av särskilt stöd. En inkluderande skola har ett pedagogiskt berättigande, ett socialt berättigande och ett ekonomiskt berättigande. Expertstöd bör ges till reguljära skolor för att de ska kunna tillgodose de elever som är i behov av särskilt stöd. Inom det pågående arbetet i Unesco anses det att specialpedagogisk kompetens bör finnas på olika nivåer i skolan. Alla pedagoger bör ha en grundläggande kunskap i specialpedagogik medan en del pedagoger bör ha en fördjupad specialpedagogisk kompetens med handledning och skolutvecklingsansvar. Även inom OECD skrivs, enligt Persson (2007), om den specialpedagogiska kompetensen och där konstateras att det är många fler pojkar än flickor som behöver stöd i sin undervisning. OECD utgår i sitt arbete från att lärmiljöer måste anpassas till de olika elevernas behov (Persson, 2007).

I den svenska grundskolan skiljer sig uppfattningarna åt kring vad som är specialpedagogik. Persson (2007) beskriver SPEKO- projektet (Specialundervisning och dess konsekvenser) där intervjuer har gjorts med befattningshavare och elever. Specialpedagogik kunde delas upp i tre definitioner; att svårigheterna ligger hos eleven själv, att specialpedagogen har bättre kunskap och fler knep att komma tillrätta med svårigheter och att skolsvårigheterna kan relateras till skolmiljön. Svaren är olika och uppfattningarna likaså. Det beskrivs, enligt Persson (2007), att specialpedagogen kan ge elever en ”puff” framåt, att elever hos specialpedagogen kan jobba i sin takt, en del elever beskrivs som stökiga och har sociala problem. Specialpedagogen kan då bygga upp elevens självförtroende, hjälpa eleven att komma ikapp och att hjälpa läraren i dennes arbete. Specialpedagoger ”rycker” ut när klassläraren behöver hjälp med någon situation. Persson anser att specialpedagogens arbete kan delas upp i tre delar. Specialpedagogen har en del undervisande uppgifter i ett direkt elevarbete, en del handledande uppgifter och en del handlar om att arbeta med skolutvecklingen inom skolan.

Tideman mfl (2004) menar att specialpedagogiken i den svenska skolan alltmer inriktas på att eleverna ska klara godkändnivån och ser att både handledning och skolutveckling spelar en mer begränsad roll. De belyser i sin undersökning även att det är klasslärarna som ”sorterar” elever, lärarna blir så kallade ”gatekeepers”, och vill gärna att specialpedagogerna ska arbeta enskilt med de elever som är i behov av stöd. Ett stort dilemma för specialpedagogiken är, enligt författarna, hur det specialpedagogiska stödet ska se ut. Ska det styras av diagnoser eller behov? Ska skolan differentiera elever eller undervisning? Ska skolan sträva efter att se olikheter som en resurs? är frågor de tar upp.

2.7.1 Specialpedagogens yrkesroll

Examensordningen för Specialpedagogprogrammet, enligt Högskoleförordningen (1993:100/SFS 2006:105 3)

Examensmål

Kunskap och förståelse

För specialpedagogexamen ska studenten

- ha kunskap om områdets vetenskapliga grund och insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt kunskap om sambandet mellan vetenskap och beprövad erfarenhet och sambandets betydelse för yrkesutövningen
- visa fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik.

Färdighet och förmåga

För specialpedagogexamen ska studenten

- ha förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete samt i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer
- ha förmåga att kritiskt och självständigt genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå
- ha förmåga att utforma och delta i arbetet med att genomföra åtgärdsprogram i samverkan mellan berörda aktörer samt förmåga att stödja barn och elever och utveckla verksamhetens lärmiljöer
- ha förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för kollegor, föräldrar och andra berörda
- ha förmåga att självständigt genomföra uppföljning och utvärdering samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.

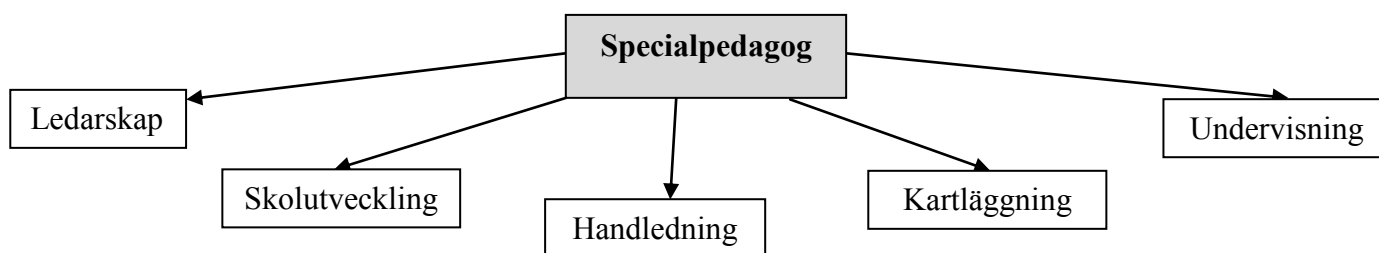
Värderingsförmåga och förhållningssätt

För specialpedagogexamen ska studenten

- ha självkänedom och empatisk förmåga
- ha förmåga att inom det specialpedagogiska området göra bedömningar med hänsyn till relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna
- ha förmåga att identifiera etiska aspekter på eget forsknings- och utvecklingsarbete
- ha insikt om betydelsen av lagarbete och samverkan med andra yrkesgrupper
- ha förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att fortlöpande utveckla sin kompetens.

Olika forskare beskriver specialpedagogens yrkesroll med olika ord, men de verkar ganska överens om att de kan beskriva den med ”tre ben”. Ahlberg (2001) talar om kartläggning, handledning och skolutveckling, medan Rosenqvist (2007) kallar dem undervisning, utveckling och utredning. I Lpo 94 betonas vikten av skolans ansvar att alla får undervisning efter sina förutsättningar. Ahlberg (2001) hänvisar till Emanuelsson (1995) som menar att skolan för elever i behov av särskilt stöd inte är så integrerad som den borde vara eftersom de ofta får gå ifrån enskilt eller i en liten grupp, deras undervisning är till stor del inte i klassrummet. I Sverige följer vi Salamancadeklarationen (1996) och FN:s konvention om barns rättigheter. De talar om att alla barn ska inkluderas i skolsystemet, med vilket menas att skolan ska anpassas till de elever som behöver särskilt stöd och inte tvärtom (Asp – Onsjö, 2006).

Bosson och Gerthsson-Nilsson (2010) har beskrivit specialpedagogens yrkesroll med ”fem ben”. De ”fem benen” som de beskriver är ledarskap, skolutveckling, handledning, kartläggning och undervisning. Författarna menar att ”de fem benen” finns med i litteraturens ”tre ben” men de vill förtydliga ytterligare och det finns inga tydliga gränser. De hänvisar till Ahlberg (2001) som menar att för att göra en kartläggning kan man behöva genomföra samtal, intervjuer, tester på elevens kunskaper och olika observationer. En elevs lärande är beroende av många faktorer; fysiska, kognitiva och socioemotionella aspekter, kommunikativa, sociokulturella och didaktiska. Till alla dessa kommer också demokrati och likvärdighets; och samhälls; och organisationsaspekter. När en kartläggning görs är det viktigt att ta hänsyn till alla dessa aspekter.



Figur 1: Egen tolkning av de "fem" benen efter Bosson och Gerthsson-Nilsson (2010) .

Ahlberg (2001) menar att en specialpedagog ska se till att det inte finns några hinder för en elevs lärande och delaktighet i skolan, oberoende av eventuella olikheter. Specialpedagogen bör vara väl förtrogen med upprättandet av åtgärdsprogram, handledning och skolans utvecklingsarbete.

Enligt Persson (2007), är den viktigaste uppgiften för specialpedagogerna, enligt dem själva i SPEKO - projektet, att bygga upp elevernas självförtroende, vilket inte lärarna håller med om. Han skriver också om uppfattningen att eleven med stöd av en specialpedagog ska hämta in de kunskaper de saknar i jämförelse med sina kamrater, då man har resursen för att differentiera undervisningen.

Specialpedagogen arbetar med elever som har socioemotionella problem, t ex sociala problem, stökighet och bristande anpassning, samt elever med inlärningssvårigheter (Persson, 2007). Ofta kanske det handlar om att lösa konflikter i klassrummet, menar de intervjuade specialpedagogerna (SPEKO – projektet). Risken finns att eleven avskämmas, skolan tar inte tag i problemet i miljön. Åtgärdsprogrammen innehåller alltför sällan förändringar på grupp; eller organisationsnivå då istället försök görs för att komma tillrätta med elevens problem (Persson, 2007). Han beskriver också specialpedagogernas utsatta roll när de med mycket mod och kompetens ska föreslå förändringar av kollegers arbete för att hjälpa elever med problem, kanske en av anledningarna till att förändringar ofta inte kommer längre än till individnivå.

I specialpedagogens uppdrag ingår att med rektor se till att skolan passar alla barn och att förbättra skolans arbete till en god lärandemiljö för alla, enligt Persson (2007). Han fortsätter och menar att skolan ibland minskar problemen för eleven, men att de inte så ofta hittar de faktorer i lärandemiljön som tillfört svårigheterna. Även Gustafsson (2009) ser specialpedagogens kompetens som fördjupad i specifika inlärningssvårigheter med tonvikt på pedagogisk metodik. Han menar att specialpedagogen är den som utifrån en utredning omsätter analysen i det pedagogiska arbetet.

Enligt Bladini (2004) är/bör handledning vara en bit i specialpedagogens yrkesroll och då talar författaren om handledning med fokus på barn och pedagog, med syfte att göra det bättre för barnet genom stöd och förändring och *hur* handledaren leder samtalet. Handledningen handlar om ge en insikt i hur du bättre kan förstå och se barnen, och framförallt hur barnen blir bemötta av pedagogerna, med stöd menas att lyssna och bekräfta och förändring är att reflektera och att se fler möjligheter i bredare perspektiv, enligt specialpedagogerna i Bladinis studie.

2.8 Sammanfattning

I vår litteraturgenomgång lyfter vi vad styrdokumentet säger om arbetet med barn i behov av särskilt stöd. I Lgr 11 står det att vägen till målen kan se olika ut, men att skolan har ansvar för alla, men ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter av olika slag att nå målen. Skolans uppdrag är att stödja och uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd, och yttersta ansvaret ligger på rektor, som ska se till att ett åtgärdsprogram upprättas. Skolverket har gett ut riktlinjer i form av allmänna råd (2008b), där det går att läsa att insatserna ska utgå från elevens hela skolsituation. I denna skrift går också att läsa att skolan ska ha specialpedagogisk kompetens, för att vägleda och handleda pedagoger.

Vår fokus ligger på pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram. Den pedagogiska utredningen består enligt Skolverket (2008b) av två delar; dels en kartläggning och dels en analys. Målet är att få en större förståelse för elevens styrkor och svårigheter. Enligt Skolverket ska man utgå från ett relationellt perspektiv.

Vi beskriver en pedagogisk utredning på tre nivåer; organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Den pedagogiska utredningen ska ligga till grund för upprättande av åtgärdsprogram. Ett åtgärdsprogram ska vara ett redskap och ett levande dokument för skolan och fokus ska ligga på elevens styrkor samt utvärderas regelbundet. Målen ska vara utvärderingsbara och relateras till kursplanen och läroplanen.

Vi tar även upp eventuella svårigheter med arbetet kring pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram, samt om elever i behov av stöd.

I slutet av vår litteraturgenomgång belyser vi begreppet specialpedagogik och specialpedagogens yrkesroll. Vi hänvisar bland annat till Persson (2007) och Tideman m.fl. (2004).

3 TEORI

I vår teoridel väljer vi att belysa det sociokulturella perspektivet där Vygotskij är i fokus och jämför denna teori med Piagets kognitiva teori. Vidare berör vi Bronfenbrenners systemteori, redogör för det kategoriska perspektivet, det relationella perspektivet och dilemmaperspektivet. I vårt syfte vill vi få kunskap om hur verkligheten kring pedagogiska utredningar ser ut i förhållande till vad styrdokument och teorier säger. Vi anser att de teorier vi belyser knyter an till de olika styrdokument för pedagogisk utredning, som vill se barnet i sin helhet och dess kontext. De nämnda teorierna beskriver att individens utveckling sker i samspel med andra och dess omgivning. De tre perspektiven ser individens svårigheter med fokus i olika synvinklar; individ; grupp och organisationsnivå. De framhåller vikten av att inte fastna i ett perspektiv och knyter an till vårt syfte där vi vill synliggöra betydelsen av pedagogiska utredningar på alla nivåer.

3.1 Sociokulturell teori

I Skolverkets *För arbete med åtgärdsprogram* (2008b), betonas vikten av att en utredning görs på tre nivåer; individnivå, gruppnivå och organisationsnivå. Detta för att skapa sig en så bred kunskap om elevens situation som möjligt. Att Skolverket nämner dessa tre aspekter grundar sig i den vetenskapliga teorin där Vygotskijs teorier har stor genomslagskraft i dagens skola. Dysthe (2003) anser att det är Vygotskij, tillsammans med Mead och Dewey, som är de inlärningsteoretiker som betonar att det är i den sociala gemenskapen, den sociala gruppen, som individens inlärning sker på bästa sätt. Det är de processer som sker i samspel mellan individen och dess omgivning som främjar inlärning. Denna teori kallas för sociokulturellt perspektiv, där individ, grupp, kultur och kommunikation hänger samman och är inflikade i varandra.

Dysthe (2003) menar att i lärande måste hänsyn tas till hela kontexten för att se och förstå vilka faktorer som främjar eller hämmar lärandet. Vygotskijs teori, enligt Dysthe, går ut på att det är i det sociala samspelet/ i kommunikation med andra i den närmaste utvecklingszonen som gör att kunskaper utvecklas och lärs in. Clark, Dyson och Millward (1998) menar att Vygotskijs teori belyser att det är i mötet mellan eleven och miljön som en svårighet, ”disability”, kan uppstå. Dysthe har i sin egen forskning också kommit fram till att lärande har med individen i samspel med omgivningen att göra. Det handlar om relationer, kommunikation och samspel mellan deltagarna. Detta kallas för ett sociokulturellt perspektiv. Dysthe belyser tre inlärningsperspektiv; behaviorismen, kognitivismen (Piaget) och det sociokulturella perspektivet. Det behavioristiska perspektivet belyser lärande som en förändring av elevens synbara beteende, kognitivismen belyser elevens inre process och det sociokulturella perspektivet belyser elevens lärande i den sociala praktiken. För att skapa en motivation i elevers lärande är det av stor vikt att skapa goda lärmiljöer och stimulerande aktiviteter. Dysthe anser att det är i en accepterande och uppskattande miljö där elever uppfattas som kunniga och där elever betyder något för andra som ger motivation och lust att lära.

Säljö (2000) belyser skillnader och likheter mellan Vygotskij och Piaget. Piagets perspektiv på lärande, kognitivism, bygger på att utvecklingen kommer inifrån barnet, barnets aktivitet. Varje människa har egna förutsättningar till tänkande och lärande som ska utvecklas. Barnets kunskap kommer genom hennes egna upptäckter och relationerna mellan dessa, som i sin tur ger lärande och kunskap hos individen, tänkandets utveckling. Den svenska skolan byggde tidigare mycket på Piagets teorier, enligt Säljö. Säljö ser en likhet mellan Piagets teori och det

sociokulturella perspektivet, Vygotskij, i att båda perspektiven betonar aktivitet i förhållande till sin omgivning för att utveckling och lärande ska ske.

Skillnaden mellan Piaget och Vygotskij, som Säljö (2000) beskriver det, ligger i barnets förhållande till omvärlden. Medan Piaget, enligt Säljö, menar att barnet är egocentriskt och manipulerar sin omgivning, anser Vygotskij att barnet lär och utvecklas i samspel med andra och i den omgivning och kultur det befinner sig. I det sociokulturella perspektivet är språk och kommunikation centralt för att en utveckling/lärande sker hos barnet. Det är genom kommunikation i lek och interaktion med andra som barnet lär sig hur omgivningen fungerar.

Bråten och Thurmann-Moe (1998), beskriver Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen”. När ett barn föds är den redan en social varelse som i samspel med sin miljö/ omgivning utvecklas till en individ, och Vygotskij menar då, enligt författarna, inte den biologiska utvecklingen, utan den mentala utvecklingsprocessen. Barnets mentala utveckling är beroende av miljön och de betingelser under vilket barnet lever; i samarbete och i samspel med andra. Barnets kompetens består av två delar; dels de tankeprocesser som redan skett, men även de processer som kommer att ske i den närmaste utvecklingszonen, som finns nära barnets räckhåll och som blir nästa steg för barnet. I samspel och genom samarbete med andra barn eller vuxna kan barnet styras mot en högre nivå i sin egen utveckling. Bråten och Thurmann-Moe tolkar Vygotskij som mycket kritisk till den förmedlingspedagogik som rådde. Han förordade istället att innehållet i undervisningen skulle ligga på en nivå som utmanar och är meningsfull för eleven, som väcker ett intresse hos eleven. Undervisningen bör bygga på kommunikation, samarbete och samspel mellan inte bara läraren och eleven, utan också mellan elev och elev, gärna med någon som är mer kompetent.

3.2 Systemteori

I den sociala systemteorin menas att vi är aktörer i ett system och påverkar helheten, som vi också blir påverkade av. Det finns flera sociala system som i relation till varandra med erfarenheter och värderingar kan påverka varandra, t ex hem och skola eller relationer familj – vänner – individ. När det gäller sådana multisystemiska perspektiv måste man ibland kartlägga flera olika system för att kunna hjälpa barn med beteendeproblem eller i behov av särskilt stöd, och sedan arbeta med det negativa beteendet (Nordahl, Sorlie, Manger & Tveit 2007).

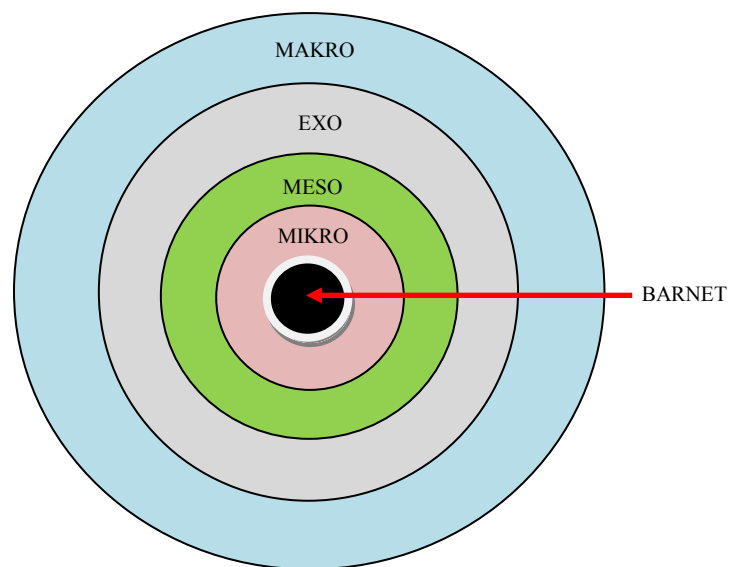
Nordahl et al.(2007) belyser Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell, en modell som består av fyra system som bildar viktiga delar för människans miljö. Dessa fyra system kallas för mikrosystem (som exempel familjen eller skolklassen), mesosystem (samverkan skola - hem), exosystem (föräldrarnas arbetsliv) och makrosystem (det politiska eller kulturella system som familjen lever i). Barnets utveckling och egenskaper kan förstås utifrån dessa olika system, men enligt författarna, upptäckte Bronfenbrenner en svaghet i sin teori. Han har därför omarbetat den och framhåller än mer samspelet mellan barnets biologiska förutsättningar och den miljö det utvecklas i. Samspelet mellan barnets biologiska förutsättningar och dess omgivning får konsekvenser för barnets utveckling, genom att om barnet behöver en strukturerad miljö för att kunna fungera på bästa sätt (exempelvis ett barn med adhd) och istället upplever en ostrukturerad miljö påverkar det barnets utveckling.

Bronfenbrenners tanke med sin teori beskrivs av Lagerberg och Sundelin (2003), som en önskan att teorin skulle användas som ett verktyg till en ökad förståelse av samspelet mellan aktörerna, men också för att upptäcka nya relationer.

I *Att lära för en hållbar utveckling* (SOU 2004:104) framhålls Bronfenbrenners teori att utvecklingen utgår från den verklighet barnet befinner sig i och i samspel med miljön. Bronfenbrenners studier visar på att utvecklingen utgår från den verklighet som individen

omger sig med och understryker samspelet mellan individen och miljön. I utredningen går det att läsa följande:

”Lärande uppstår ur det samspel som sker mellan individen, hennes närmaste och genom utbyte i den sociala och kulturella situationen. Individens kunskap är ingen neutral avbildning av verkligheten utan den är knuten till en viss situation. Lärandet är situerat, vilket innebär att allt i omgivningen spelar in. Vilka personer som agerar, vilka förväntningar som är närvarande, vilka hjälpmedel som kommer till användning, vilket syfte lärandet har får betydelse för de föreställningar som lagras i minnet.” (Sou 2004:104 s.64)



Figur 2: Egen tolkning av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell.

3.3 De tre perspektiven

I specialpedagogiskt arbete kan man se tre olika perspektiv; det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet och dilemmaperspektivet (Persson, 2007). I det relationella perspektivet ses elevens svårigheter i mötet med miljön, medan elevens svårigheter i det kategoriska perspektivet ligger hos individen själv, antingen som medfödda eller på annat sätt individbundna. Medan man i det kategoriska perspektivet sätter in åtgärder på individnivå, sätts fokus på åtgärder både på individ-, grupp- och organisationsnivå i det relationella perspektivet.

Enligt Skolverket (2008c) ses svårigheterna i det kategoriska perspektivet som begränsade till barnets begåvning, eventuella funktionshinder eller hemförhållanden. Barnet bär svårigheterna och är objektet för skolans insatser. De beskriver också det relationella perspektivet som samspelet mellan pedagogiken och verksamhetens utformning genom att skolan anpassar sin verksamhet efter barnet som ska uppfylla på förhand uppställda mål.

Persson (2007) hänvisar till Nilholm (2005) som belyser ett tredje perspektiv, det så kallade dilemmaperspektivet. Nilholm kritiserar, enligt Persson, de andra perspektiven för att betona en aspekt. Han menar att dilemma perspektivet är en bättre sammanfattning av det specialpedagogiska spåret.

Vid användandet av specialpedagogik kan man kanske hitta en lösning på dilemmat som uppstår när skolan ska hantera elevers olikheter medan de också ska ge eleverna samma kunskaper och färdigheter. Det specialpedagogiska spåret blir en plats för att diskutera etiska frågor och svårigheten att erbjuda en skola för alla blir det centrala (Nilholm, 2007).

Med grund i vår litteraturgenomgång och med dessa teorier kan vi nu fortsätta vår undersökning.

4 METOD

I vår metoddel beskriver vi och motiverar vårt val av metod, genomförande och etiska övervägande.

4.1 Val av metod

Vår studie baseras på och inspireras av ett fenomenologiskt förhållningssätt, där vi utgår från de medverkandes verklighet utan att lägga in egna värderingar i deras svar på våra frågor (Kvale, 1997). Vi har utifrån detta synsätt valt att göra kvalitativa intervjuer då vi söker de intervjuades upplevelser. Fenomenologin syftar till att vi ska sträva efter att förstå och belysa verkligheten. Patel och Davidson (2003) menar att fenomenologin ger inspiration åt den kvalitativa forskningen genom att sätta människans upplevelse i fokus. Kvalitativ samhällsforskning är inspirerad av hermeneutik, tolkningslära, där man försöker förstå och tolka människans verklighet. Som forskare är man engagerad och öppen inför sin kvalitativa forskning. May (1997) delar denna uppfattning om att vara en engagerad forskare för att öka sin förståelse.

Vår undersökning bygger på kvalitativ forskning, där vi i mötet med en individ ställer enkla frågor och får innehållsrika svar. Vi vill ha fram verkligheten kring upplevelserna om pedagogiska utredningar, som framgår av vårt syfte. I kvalitativ forskning menar Trost (2005) att man försöker förstå och hitta mönster, genom att i personliga intervjuer söka större förståelse av fenomenet.

En kvalitativ forskning skiljer sig från en kvantitativ forskning. Trost (2005) anser att kvantitativ forskning bygger på mätbara resultat, ofta i form av analyserade enkätsvar. Kvale, (1997) menar samma sak när han skriver att det kvantitativa resultatet är mätbart, statistik, och det kvalitativa är en beskrivning av arten. I Rossman och Rallis (2003) beskrivs syftet med den kvalitativa forskningen dels genom att forskaren är det medel med vilket studien utförs och dels att det primära syftet är att lära sig om verkligheten, den sociala världen.

Vi valde att göra kvalitativa intervjuer i vår studie då vårt syfte är att undersöka och få förståelse för hur, var, när, varför och av vem pedagogiska utredningar görs. I den kvalitativa intervjun menar Trost, (2005) att man ställer enkla öppna frågor för att få innehållsrika svar. Rossman och Rallis (2003) betonar vikten av ett aktivt lyssnande för att kunna ställa följdfrågor istället för att fokusera på kommande fråga. Då den kvalitativa intervjun för informanten innebär en sorts blottande av tankar, erfarenheter och känslor, är en god kontakt från början viktig. De första minuterna är avgörande för vinnandet av dennes förtroende och betydelsefulla när det gäller hur mycket informanten öppnar sig. För att skapa denna goda kontakt bör det visas stor respekt, att man lyssnar och visar sitt intresse av det som sägs (Kvale, 1997).

I våra kvalitativa intervjuer är frågorna inte standardiserade, dvs. frågor med fasta svarsalternativ, utan våra frågor har en låg grad av standardisering, vi kan ställa följdfrågor beroende på svar och vi kan ställa frågorna i den ordning som passar (Patel & Davidson, 2003). Den standardiserande intervjun har en hög grad av strukturering, dvs. frågorna ställs i en bestämd ordning. Vi vill få de intervjuade personerna att berätta så mycket som möjligt, fördjupa sig och utveckla svaren, därför är våra intervjuer semistrukturerade. May (1997) menar att vid semistrukturerade intervjuer har intervjuare större frihet.

4.2 Pilotstudie

För att testa oss själva och våra frågor valde vi göra två pilotintervjuer, med två kända specialpedagoger, en i varje kommun. Enligt Bell (2005) bör man genomföra pilotintervjuer

med samma typ av människor som man sedan ska intervjuas. Även Kvale (1997) betonar vikten av att utföra en pilotstudie innan man börjar med själva intervjuerna för att klarlägga syftet och testa frågorna. Han betonar tre nyckelord *vad, hur och varför?* Där *hur*: innebär vilken intervjuteknik som lämpar sig och val av frågor, *varför*: är syftet till intervjun och *vad*: är förkunskapen vi skaffar oss i litteraturen.

Vi spelade inte in våra pilotintervjuer utan gjorde bara anteckningar. Vi upplevde det som skönt att ha ställt frågorna och fått veta lite om vad de tyckte om intervjun. De frågor vi ställde på pilotintervjuerna tyckte specialpedagogerna var bra, de fick tänka efter innan de gav svaren. T ex: Varför gör jag det? eller: Varför blir det så?

Vi lade till två frågor som vi inte hade med från början, för de var följdfrågor som kändes naturliga att ställa i detta sammanhang.

Vi upplever att delar av våra pilotintervjuer gav oss användbar information, därför kommer vi i vår resultatdel och diskussion att använda dem. Trost (2005), anser att bra material från pilotintervjuer bör användas. Vi har frågat personerna vid dessa intervjuer om vi kunde använda materialet och de har samtyckt.

4.3 Urval

Då skolans rektor har ansvar för att en utredning görs och att specialpedagogen är ett stöd i utredningen till pedagogerna, har vi därför valt att intervjuas specialpedagoger och rektorer.

Totalt genomförde vi tolv intervjuer i två kommuner, varav två som var pilotintervjuer. Fyra intervjuer i varje kommun var med specialpedagoger som arbetar i skolans verksamhet, en intervju i varje kommun var med specialpedagoger verksamma inom elevhälsans team och så intervjuade vi en rektor i varje kommun. De utvalda bestod av en grupp både kända och okända personer för oss.

Trost (2005) menar att det i kvalitativa studier är mindre intressant med ett statistiskt representativt urval, utan ser istället ett problem i att det kan bli för många vanliga, likvärdiga, intervjuer och inga som skiljer sig nämnvärt. Vi önskade få en variation på personer att intervjuas, därför bestod vår grupp av både kända och okända personer. Antalet intervjuer valde vi efter att ha diskuterat vilka olika uppdrag de intervjuade kunde tänkas ha, som vi ville intervjuas. Vi önskade tala med rektorer, specialpedagoger på kommunernas elevhälsa och specialpedagoger på skolor för att få en så bred bild av vår studie som möjligt. Att göra för många intervjuer, anser Trost, ger ett stort material som kan vara svårt att hantera. Han ser hellre en god kvalitet med få intervjuer än en dålig kvalitet med många intervjuer.

4.4 Genomförande

Efter att vi skickat ut våra missivbrev (bilaga 1) till rektorer och specialpedagoger via mail, kände vi att processen var igång, och nästa steg var att ta kontakt med de utvalda per telefon för att boka en tid för vår intervju. Vi bestämde att vi skulle träffas på deras arbetsplatser och informerade dem om att vi inte tänkte skicka ut frågorna (bilaga 2) innan, för vi tror på de spontana svaren, inte de man kanske läst sig till i böcker. De intervjuade hade valt rum där vi kunde sitta ostört, vilket fungerade väldigt bra. Vi valde att vara med båda två på alla intervjuerna, för vi tror man hör på olika sätt och för att vi är ovana intervjuare, och allt spelades in på mp3. Vi hade i förväg bestämt vem som skulle ställa frågor och leda intervjun. Den andra satt och antecknade lite och ställde eventuellt någon följdfråga. Den som ställde frågor hade inte någon anknytning till den intervjuade. Detta för att inte "lägga orden i munnen" på informanten. May (1997) menar att intervjuaren bör vara medveten om sin egen påverkan på respondenten, vilken roll intas: opartisk forskare eller kollega? Bell (2005) ser en risk i att om samma person utför alla intervjuer så kan en skevhet (bias) uppstå då intervjuaren

kan påverka informanterna med sina uppfattningar osv. På grund av glömska kunde en av intervjuerna inte spelas in på mp3, så därför fick en av oss anteckna noga. Intervjuerna tog ca 40 minuter att genomföra.

Två personer svarade inte när vi ringde och skickade mail och en rektor sa att han inte hade tid. Så då skickade vi ut nya missivbrev och hade bättre tur denna gång.

Vi följde frågeordningen i stort, men vid många av våra intervjuer hade faktiskt informanten svarat på nästa fråga innan vi hade ställt den, så tiden vi uppgett räckte alltid till med god marginal.

4.5 Bearbetning

Enligt May (1997) har inspelning både för och nackdelar vid en analys. En av nackdelarna är att vi fick ett väldigt stort material som kan upplevas överskådligt. En annan nackdel är att det kan hämma respondenten, Vi ser dock att fördelarna har övervägt. Vi har kunnat lyssna uppmärksamt på respondenten utan att sitta och anteckna hela tiden, vilket Bell (2005) framhäver som en fördel. Både May (1997) och Bell (2005) anser att du har en fördel för det finns möjlighet att skriva exakta citat.

Enligt Trost (2005) finns det inga direkta regler för hur man ska analysera och tolka kvalitativa studier. De etiska reglerna är viktiga att följa dvs. vi ska vara ärliga, ange källor och citera korrekt.

Vi har använt oss av meningskoncentrering, som enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär att man koncentrerar de intervjuades svar, utan att ändra språkets nivå och dess förståelse. Vi valde att lyssna på hela intervjuerna för att få en känsla av helheten och antecknade det vi ansåg vara relevant till vårt syfte och vår frågeställning. Sedan sammanfattade, systematiserade och sorterade vi vår information utifrån frågorna. Därefter kunde vi börja analysera vårt material och se ett mönster. I vårt mönster ser vi att vi kan dela in svaren i grupperingar utifrån teman, meningskategorisering. Dessa grupperingar hjälpte oss att tolka svaren och koppla dem till våra teorier i vår litteraturgenomgång. I vår analys av resultaten lägger vi in mer än det direkt sagda, vi tolkar på en djupare nivå och är lite mer kritiska, så kallad meningstolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna finns sparade i sin helhet på datorn tills vårt arbete är godkänt och klart.

I resultatdelen väljer vi att använda skriftspråk vid citat. Detta för att visa respekt för den intervjuade. Det finns personer som i sitt talspråk använder utfyllnadsord såsom ”typ”, ”liksom” eller använder pauser, då kan det bli lättare att känna igen sig själv eller andra. Citaten är omgjorda till skriftspråk utan förvrängningar (Trost, 2005). Vi har även valt att kalla våra respondenter specialpedagog ett till åtta, och har vid citat skrivit ut dessa nummer.

4.6 Studiens tillförlitlighet

Då vi i vår kvalitativa studie har intervjuat tolv personer, kan vi inte göra anspråk på att resultatet gäller generellt för andra specialpedagogiska verksamheter. För att öka tillförlitligheten har vi valt att närvara båda två vid samtliga intervjuer. Enligt Bell (2005) minskar bias, skevhet, när det är olika personer som intervjuar. Vid de intervjuer respondenten har varit känd för någon av oss, har den andra intervjuat. Då vi använt mp3 för att spela in har vi kunnat gå tillbaka och lyssna flera gånger samt kunnat skriva exakta citat, vilket har gjort att tillförlitligheten ökat (May, 1997).

Vid en intervju hade vi glömt att ta med vår mp3, vilket gör att vi inte har tagit några citat från denna intervju, för att inte felcitera någon.

4.7 Etik

För samhällets utveckling behövs forskning, den ska hålla hög kvalitet och handla om viktiga frågor. Våra kunskaper och metoder utvecklas genom forskning. De individer som deltar i ett forskningsprojekt har rätt till ett skydd, individskyddskravet. Det är detta kravet som ligger till grund för forskningsetiska principer.

Dessa etiska principer är enligt Humanistisk–Samhällsvetenskapliga forskningsrådet, HSFR, (1999) uppdelade i fyra krav. Det första är informationskravet; upplys deltagare om deras uppgift och att det är frivilligt, de har rätt att avbryta sin medverkan, delges syfte, beskriva i stora drag hur undersökningen ska genomföras. Det är viktigt att delge hur materialet kommer användas och förvaras. Andra kravet handlar om samtycke och går mer in på omyndiga personers medverkan eller om undersökningen är av känslig art, t ex samtycke från vårdnadshavare och skolläda. Tredje kravet är konfidentialitetskravet som handlar om sekretess. Fjärde kravet är nyttjandekravet vilket säger att insamlad data endast får användas till detta ändamål. Det är projektledarnas ansvar att de etiska reglerna följs.

Rosman och Rallis (2003) menar att det hos forskningsledaren ligger ett ansvar att visa ett etiskt bemötande med en känsla av förståelse för den intervjuade. Ett dilemma kan vara hur man väljer att använda de etiska principerna. Även Kvale (1997) betonar vikten av de etiska principerna i form av informerat samtycke, konfidentialitet och konsekvenser.

I vår undersökning har vi valt att börja med att skicka ut ett missivbrev (bilaga 1) via mail. I vårt brev berättar vi vilka vi är, vilken utbildning och högskola vi kommer från. Vi beskriver vårt syfte med examensarbetet och att vi ämnar göra intervjuer med ett antal specialpedagoger och någon rektor. I brevet framgår att deltagandet är frivilligt, att tystnadsplikt råder och att materialet bara kommer att användas till vårt examensarbete och därefter förstöras. Vi upplyser även om att vi kommer att spela in samtalen och föra anteckningar. Enligt Trost (2005) är den första kontakten viktig då det är nu vi väcker intresse för medverkan i vår undersökning. Om man kan påvisa nytta i medverkan för den intervjuade är det lättare att få deltagare.

I missivbrevet skriver vi att vi följer Vetenskapsrådets etikregler för humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning. Med det menar vi att tystnadsplikt råder och att ingen utomstående ska kunna känna igen den enskilda personen. Trost (2005) anser att begreppen anonymitet, konfidentialitet och tystnadsplikt används synonymt med varandra men har olika betydelse. Med anonymitet menas att man inte känner till den intervjuades identitet. Med konfidentialitet menas att ingen ska kunna identifiera vem som sagt vad. Tystnadsplikt är att skyddet för den intervjuade verkligen bevaras.

5 RESULTAT

I detta kapitel redovisar vi våra resultat från intervjuerna samt vår analys av resultatet.

5.1 Resultat av intervjuer med specialpedagoger

Presentation av våra respondenter

Vi har intervjuat åtta specialpedagoger, varav två är pilotintervjuer, som arbetar i skolverksamhet i år 1 – 9 i två kommuner i södra Sverige. De har alla specialpedagogexamen och har arbetat som specialpedagoger mellan tre och tio år. Vid citat har vi valt att kalla dem för specialpedagog 1 – 6, inga citat från pilotintervjuerna förekommer. De flesta specialpedagoger arbetar i team, medan ett par av dem arbetar ensamma. Alla åtta specialpedagogerna ingår i skolornas elevhälsoteam, vilka har möte minst en ggr/månad.

Vi har även intervjuat två specialpedagoger som arbetar inom centrala elevhälsan i dessa kommuner. En av dem med inriktning tal och språk och den andra med socioemotionell inriktning, och båda arbetar i team. Dessa kallar vi elevhälsa 1 - 2.

1. Hur får du veta att en elev är i behov av särskilt stöd? (hur visar sig problemet och tänkbara orsaker)

De intervjuade specialpedagogerna får på olika sätt veta att en elev är i behov av särskilt stöd. Fyra av de åtta beskriver att en anmälan kommer till elevhälsoteamet. De kan få vetskap genom egna observationer i verksamheterna, genom samtal med olika pedagoger eller av en orolig förälder.

Specialpedagog 3;

”...oftast är det att jag är ute mycket och det är då det dyker upp, då får man reda på det. Men annars lämnar ju pedagoger in eller föredrar ärendet själv på elevvårdsteams möte”.

En specialpedagog menar att rutinen på skolan är fast, först samtalar pedagogerna i arbetslaget, sen kopplas föräldrar in och läraren gör en pedagogisk kartläggning, med eventuell handledning av specialpedagogen. Åtgärdsprogram upprättas av läraren och om problem kvarstår görs en anmälan till elevhälsoteam och då blir specialpedagogen inkopplad.

Tre av specialpedagogerna väljer att göra screeningar av alla barn i förskoleklass och år 1, och en gör screeningar på högstadiet, utifrån resultatet bedöms om elever är i behov av särskilt stöd.

Specialpedagog 6;

” ... det kan vara på olika sätt men huvudsakligen är det ju pedagogen som signalerar och säger att nu har jag ett barn här som inte når målen eller är orolig eller kommer inte igång med sin läsning, och sen har vi screeningar, vi screenar 1:orna, vi screenar 2:orna, vi har ju än så länge haft nationellt prov i 3:an..., ... nationellt prov i 5:an och vid behov i 6:an och då ska där inte vara någon som ramlat igenom nätet, men om vi hittar något där så screenar vi där också men då gör vi det ofta individuellt. Annars gör vi det i grupp.” ”...sen gör vi en analys av gruppens resultat”.

Inom elevhälsan ett och två kommer vetskap om elever i behov av särskilt stöd genom rektorer. I enstaka fall kan även oroliga föräldrar ringa direkt. Specialpedagogerna får därigenom ett uppdrag, tar kontakt med berörda pedagoger och bokar möte för samtal och besök i verksamheten för eventuell observation. Båda menar att de har ett handledande uppdrag.

2. Vad är det som sätter igång en pedagogisk utredning? (bara läs o skriv) Vem gör den och varför? Syfte?

Alla specialpedagoger menar att en pedagogisk utredning startar om elever befaras att inte nå kunskapsmålen. Fem av åtta menar att en pedagogisk utredning görs för att se helheten runt eleven. De menar att det finns många tänkbara orsaker, förutom läs och skriv eller matematik svårigheter, till att en elev inte når målen. Det kan vara relationer med kamrater och pedagoger, koncentrationssvårigheter eller socioemotionella svårigheter. De lägger stor vikt vid att få med elevens, pedagogens och föräldrars syn på problemet.

Specialpedagog 1;

”det kan vara alla sorters problem, och ibland så vet man inte vad som är grundproblemet, alltså det är ju ofta det man ser alltså beteendet som man kanske först dyker ner på att här måste det kanske vara något socialt eller här han har säkert väldigt stora matte problem, eftersom man ser att matteboken kanske han inte hinner med men går man då lite bakom och djupare och gör den här kartläggningen så kanske man ser att det hade inte att göra med att han hade svårt för matte men han hade kanske svårt att läsa textuppgifter eller svårt att läsa. Det kan vara så att man sitter och är orolig för något annat, kompisar som gör att man inte kommer framåt, det är därför det är så viktigt att höra allas bild av problemet, så att man inte bara har en syn”.

Specialpedagog 4;

”...svårt att förstå instruktioner, vet inte vad som går fram eller inte fram, man är osäker kring eleven många gånger, det är ofta då i sjuan, när man får dem vad är det här, förstår han vad vi säger, vad vi ska göra eller inte, frågetecken liksom om de inte hänger med, i den strukturen

som är, det är mest sånt faktiskt. Sen upptäcker man efter ett tag att det är mycket matematiksvårigheter. Det är där det är svårt att nå målen.”

Tre av specialpedagogerna utgår ifrån kvantitativ kartläggning (tester och screening). En av de tre menar att det är specialpedagogen som gör en kartläggning genom tester, och utifrån det resultatet, remitteras elev till en logoped som gör en utredning.

En specialpedagog tar upp att det är specialpedagogen som har ansvaret för att alla delarna är med i en pedagogisk utredning. En menar att utredningen görs i samarbete med pedagogen och två menar att det är läraren som gör den, med eventuell handledning av specialpedagogen.

En av specialpedagogerna har inte uttryckt vem som gör den pedagogiska utredningen.

Den ena specialpedagogen från elevhälsan beskriver en oro som finns kring eleven, att eleven inte når målen eller inte är hanterbar. Det kan vara en undran från pedagoger över hur de kan gå vidare. Den andra specialpedagogen från elevhälsan menar att det är inlärnings eller socioemotionella svårigheter som startar en utredning. Syftet är att skapa sig en bred bild av elevens situation genom att prata med flera olika personer kring barnet, t ex lärare och föräldrar. Det är viktigt att även titta på tidigare erfarenheter av skolsituationer och punkta upp saker att resonera kring, samt saker som inte hör till skolan.

3. Vad gör du för att skapa dig en bild av elevens situation? Har du några särskilda metoder? (tester, observationer, samtal med pedagog - elev – förälder)

Alla specialpedagoger utgår från sina möten med eleverna i samtal och observationer. De använder samtal med för eleven kända personer för att få ett grepp över situationen. Sju av åtta intervjuar elever, föräldrar och pedagoger för att skapa sig en bild av elevens situation, en berättar att hon själv skapar sig en bild av eleven.

En nämner att de gärna tar in en okänd observatör, för att den kända specialpedagogen redan kan vara färgad och förstärka den uppfattning som finns. Alla specialpedagoger använder sig av tester i olika omfattning, men två i större omfattning än de andra. I dessa fall låg tester till grund för vidare stöd.

Specialpedagog 1;

”Det vi ser fastnar, vi ser det bråkiga beteendet, vi ser matteboken som inte blir gjord, vi ser allt det, men vad är det som ligger bakom?”

Specialpedagog 4;

”...pratar med föräldrar, jag pratar med den läraren som har dem så klart, med eleven, och sen gör jag deltester om jag tycker själv att det är något som inte riktigt stämmer, men ofta kör jag gärna igång och jobbar lite med eleven, så det går ett par tre gånger”.

”...det är väldigt svårt om man inte känner eleven, kan jag tycka”.

Elevhälsan 1 söker kunskap från pedagogerna om eleven, bakgrund, vad som är gjort, om det finns åtgärdsprogram. Hon ber dem beskriva barnet och funderar över hur de vill ha hjälp. Hon väntar gärna med att observera, och vill veta vad pedagogerna anser att hon ska titta på. Hon gör inga test utan ser sitt uppdrag som inkluderande. Hon betonar att skolans kultur påverkar bemötandet av eleven och skolans värdegrund påverkar förhållningssättet och synen på eleven.

Elevhälsa 2 skapar sig en bild av eleven genom samtal med läraren och observationer. Hon för minnesanteckningar för sin egen del, där hon sen funderar vidare till exempel på vilket ordval som fanns, vilken stämning det var i samtalet, om det fanns tecken på ilska eller aggressivitet och i så fall vilken betydelse det har. Hon tittar på läraren, dennes förmåga att fånga intresset hos eleven och förmågan att anpassa sig till situationen. Vid observationer uppmärksammar hon miljön, hur eleverna samspelar, språket, koncentrationsförmågan och kunskapsnivån.

4. Vad innehåller en utredning för dig? På vilka nivåer? (Organisationsnivå, Gruppnivå och Individnivå)

Fyra av åtta uttrycker tydligt att det är specialpedagogens ansvar att alla delar är med. En påtalar att organisationsnivån lätt kan glömmas bort, och anser att det handlar om arbetslagets roll för att underlätta för eleven.

Av de andra fyra är det en som uttrycker att hon tittar på arbetslagen och handleder vid skrivandet av åtgärdsprogram och pedagogisk kartläggning. En uttrycker att hon tittar på hur de arbetar i klassen, på grupperingar och är med på arbetslagskonferenser. Två svarar inte direkt på frågan.

Specialpedagog 5;

”...pedagoger uttrycker vad de önskar eller förväntar sig av elevhälsoteamet.”

”...om de tycker att det är svårt eller så, så bokar vi en tid och så handleder jag. Vi har bra mallar för detta och jag har byggt ut dem något.”

”...organisationsnivån? Var kommer den in i den pedagogiska kartläggningen?”

Specialpedagog 3;

”...är det en fullgod pedagogisk utredning så ska det vara på alla nivåer.”

”...det har jag inte alltid gjort, det behöver jag bli mycket bättre på.”

”...sen samspel, samspel med elever och elever, elever och lärare, utifrån det här ska du kunna skapa en bild av vad det är.”

Elevhälsan menar att en utredning ska göras på alla nivåer, att specialpedagogen bör vara behjälplig, båda uttrycker organisationsnivåns betydelse och rektors ansvar. På organisationsnivån är det mycket viktigt att ha med skolans värdegrund.

Elevhälsa 2; menar att det inte är alltid som vi tror, det kan vara konflikter i arbetslaget, lärare kan ha valt sitt yrke av olika skäl, teori och verklighet går inte alltid hand i hand.

5. Hur dokumenteras denna utredning?

Fem av åtta svarar att dokumenten arkiveras i elevens akt på skolans expedition eller i specialpedagogernas låsta skåp. En specialpedagog säger att hon har anteckningar i klasslistan. En menar att det är minnesanteckningar som förvaras av läraren. En dokumenterar i sin dator, skickar till rektor, som läser igenom men inte sparar. Denna specialpedagog uttrycker att hon inte vet var hon ska göra av all sin dokumentation, att ingen orkar sätta sig i in i hela dokumentet.

Specialpedagog 4;

”...det är på de elever där det är mycket, man vet inte riktigt vad problemet är.”

”nu är det lag på att alla åtgärdsprogram ska föregås av utredning, och det resonemanget får jag bara köpa. Så har jag inte jobbat innan.

”...vilka är det som behöver så mycket dokumentation.”

”... jag har elever som det fortfarande inte är färdiga utredningar kring, men vi har åtgärdsprogram igång för fullt. Det fungerar jättebra.” Men det är ju inte det att vi har kastat oss in och gett eleven konstiga åtgärder som inte stämmer, bakom ligger åtskilliga samtal med föräldrar osv så visst har man gjort en utredning, men inte satt den på pränt.”

Specialpedagog 4;

”...jag har frågat vid flera tillfälle vad jag ska göra med denna dokumentation, jag har också varit på en utbildning i höstas då jag räckte upp handen och frågade.”

”...det är ingen offentlig handling utan mina anteckningar.”

”...när det börjar gå ut över elevernas tid, för att hjälpa dem nå målen, då tycker jag inte att det stämmer.”

Elevhälsan uttrycker båda att de inte har någon journalplikt, de för bara minnesanteckningar för sin egen skull. Skolan får själv dokumentera sitt, säger de.

6. Vad leder den till? (Åtgärdsprogram) Vilken typ av åtgärder?

Alla åtta menar att om det finns behov av stöd, så leder det till åtgärdsprogram. Specialpedagog 1 säger att åtgärdena kan vara ganska klara efter en utredning, så då är det inte svårt att skriva ett åtgärdsprogram.

Exempel på åtgärder kan vara; extra stöd, förkortad skoldag, hjälpmedel, resurs i klassen, mindre läxor. Kanske ska man träna det sociala samspelet i klassen, säger en.

Specialpedagog 1;

”...vi är lite för snabba ibland, att snabba lösningar, snabba åtgärder som jag kanske inte alltid tror kanske alltid hjälper. Jag tror man missar en fas. Den här bilden av eleven, jag tror vi är för snabba där.”
”...den hamnar ofta på eleven, eleven som ska ändra sig.”

Elevhälsan handleder pedagoger och assistenter och reflekterar tillsammans. Elevhälsan 1 säger att hon helst handleder hela arbetslaget, detta för att nå längst. Hon vill genom handledningen implementera ett synsätt hos pedagogerna *hur och att* de kan möta eleven. Elevhälsan 2 vill också att pedagogerna ska få syn på sin egen roll och utvecklas.

7. Upplever du speciella hinder och svårigheter med kartläggningen?

Två av åtta ser inga hinder eller svårigheter med kartläggningar. Den enas uppdrag är väldigt tydligt och den andra upplever att hon hinner med. Fyra av specialpedagogerna upplever tiden som en svårighet och ett hinder, en menar att svårigheten är att hitta kärnan; att hitta rätt. En specialpedagog upplever som svårighet att kartläggningen kan bli för omfattande, hon vill ha med allt. Tidsbristen uttrycks på lite olika sätt, någon menar att den stora mängden dokumentation tar tid från eleverna, medan andra har svårt att hitta tid för att dokumentera. En specialpedagog upplever att uppdraget är otydligt och tid avsätts inte till dokumentation, en annan att det inte finns tid att samla pedagogerna, för att få en varierad bild, se helheten. En annan svårighet är att arbetslagen ibland kan befästa bilden av eleven och att det är svårt som specialpedagog att utmana lärarlaget och undervisningen.

Specialpedagog 6;

”...samtidigt som man vill ha med så mycket som möjligt, så kan den tendera att bli för omfattande, det är ett dilemma.”

Elevhälsan tar upp ett flertal olika svårigheter; pedagoger som inte vill ha eleven i verksamheten, handledningen blir slentrian, stressade pedagoger ofta fritidspedagoger, dessa är viktiga då de ofta har ett helhetsperspektiv på eleven. För många åtgärdsprogram utan att en pedagogisk utredning är gjord – åtgärderna hamnar på individnivå. Att inte falla in i förutfattade meningar, att inte tappa individen utan jobba för en skola för alla, att inte stämpla. Mål och lagar kan ta bort känsla av att det ska vara roligt att gå och arbeta i skolan – mjuka värde. Brist på kunskap och brist på tid på skolorna hur man gör både pedagogiska utredningar och skriver åtgärdsprogram.

9. Hur länge är en pedagogisk kartläggning aktuell? Är det ett levande dokument?

Svaren från de åtta specialpedagogerna varierar alltifrån att den är aktuell just för det tillfälle den görs till att den kan vara aktuell i 3 – 4 år, samtidigt vill alla ha den till ett levande dokument. Eventuella ändringar och tillägg görs ofta sedan i själva åtgärdsprogrammet.

Elevhälsa 1 menar att den är aktuell just den tid när den görs och kan ändras och fyllas på hela tiden. Elevhälsa 2 har inte svarat på frågan.

10. Kommer den nya läroplanen att förändra ditt arbete?

Fem av åtta specialpedagoger tror att den nya läroplanen kommer att förändra deras arbete till exempel genom att den pedagogiska utredningen ska bli tydligare och rektors ansvar tydliggörs. Målen blir också tydligare och en specialpedagog nämner en oro över den nya betygsstegen. Hon menar att ett F kanske kan bli acceptabelt, vilka är då i behov av särskilt stöd?

Två menar att specialpedagogen inte är nämnd i nya läroplanen; kommer vi finnas kvar eller försvinna?

Någon anser att den inte kommer att påverka hennes arbete, då hon känner en stor trygghet i sin yrkesroll.

Specialpedagog 2;

”Nej det vet jag inte riktigt om den kommer att förändra, men jag är himla nyfiken på den, det ska bli jättespännande att se om det är till min fördel.”

”...hoppas att den tas in av alla.”

Elevhälsa 1; uttrycker en osäkerhet om den kommer leda till förändringar. Elevhälsa 2 svarade inte på frågan.

11. Är pedagogiska utredningar en stor del av ditt arbete? Har det ökat eller minskat sista tiden?

Alla de åtta specialpedagogerna säger att de inte vill lägga för mycket tid på utredningar, och framförallt nämner de dokumentationen.

En säger att läraren gör utredningen, så det är ingen stor del av hennes arbete. Många av de intervjuade lägger stor del av sin tid på elevarbetet för ökad måluppfyllelse.

Specialpedagog 5;

”Nej, eftersom det är läraren som gör den, jag har också lagt över den på läraren, det tycker jag är logiskt, det är läraren som ser eleven, jag är inte så mycket i klassen.

”...det är också för att de ska få syn på eleven.”

Elevhälsan menar att det inte ligger i deras uppdrag, det är viktigt att de stöttar arbetslaget, men ska inte göra den.

5.2 Resultat av intervjuer med rektorer

1. Vilka rutiner har ni på skolan för att upptäcka elever med behov av särskilt stöd?

Båda rektorerna betonar sina tydliga rutiner på respektive skola. Rektor 1 beskriver rutinen så här; läraren lyfter problemet i arbetslaget, där en specialpedagog finns. Specialpedagogen kopplar vidare till rektor, och efter en kartläggning går ärendet vidare till elevhälsoteamet, som har möte en gång i månaden. I elevhälsoteamet beslutas om en eventuell djupare utredning av skolpsykolog eller logoped.

Rektor 2 berättar att det finns ett resursteam med fyra specialpedagoger och en speciallärare. De inventerar behoven och fördelar resurserna rätt, en specialpedagog kopplad till varje årskurs. Läraren är nyckelpersonen. Skolan har också klasskonferenser en gång per termin.

2. Hur får du informationen om dessa elever? (EVT)

Rektor 1 gör besök i klassrummen och observerar utifrån ett syfte, ofta i styrdokument. Klasskonferens en gång per termin, där det nya är att alla ämne ska vara med.

Rektor 2 arbetar ute i verksamheten en dag per vecka, då hon säger att hon får en god kännedom om sin verksamhet. Hon vill se med egna ögon, och tycker att ledarskapet ska vara synligt. De har elevhälsoteam en gång i månaden.

3. Vad gör du för att skapa en bild av elevernas situation på din skola?

Båda rektorerna har redan svarat på frågan, se fråga 2.

4. Vem gör de pedagogiska utredningarna på din skola?

Rektor 1 säger att läraren gör den första pedagogiska kartläggningen. Vid behov gör specialpedagogen djupare tester som screening.

Rektor 2 säger att pedagogerna gör den i samråd med specialpedagogerna och yttersta ansvaret har hon som rektor. Underlag och mallar från kommunens elevhälsa finns att följa.

5. När görs de och i vilket syfte?

Rektor 1 undrar om vi menar kartläggningar eller utredningar. Hon berättar att kartläggning är det första som läraren gör och en utredning är när mer information behövs om eleven och dess situation.

Rektor 2 säger att de görs som ett underlag för fortsatt bedömning, till exempel logopedutredning. Syftet är att synliggöra behovet och problemformuleringen för ökad kunskap och riktat stöd.

6. Vad leder de till? Vilka åtgärder?

Rektor 1 talar om att det leder till åtgärdsprogram om eleven är i behov av stöd. För de äldre barnen finns en risk att åtgärderna läggs mer på individnivå, men rektor 1 tycker att man måste se till gruppernas organisation, undervisningen, att läraren ser på sin egen roll.Handledning kan förekomma. Hon ser gärna en samordning över ämnesgränserna.

Rektor 2 menar att de leder till riktat stöd. Eventuellt ett så kallat arbetsmöte med specialpedagogen, läraren och föräldern.

7. Hur dokumenteras de och vilken återkoppling får du?

Rektor 1 menar att de följer kommunens rekommendationer och utvärderar. Hon läser alla åtgärdsprogram och sparar dem.

Rektor 2 berättar att de dokumenteras via kommunens mall och sätts in i elevens akt. De utvärderar insatser som är gjorda för att få en samlad bild över vad som är gjort och för att kunna jämföra med tidigare år.

8. Vilka förändringar ser du kommer att ske vid införandet av nya läroplanen?

Rektor 1 menar att arbetet runt åtgärdsprogrammen förändras i och med att rektors roll förändras.

Rektor 2 menar att alla måste förhålla sig till kursplanerna i den nya läroplanen, skolorna kan inte längre skriva lokala kursplaner. Specialpedagogerna måste också vara med och äga läroplanerna. Som rektor känner hon att hon redan har mycket insyn och känner sig trygg i det.

9. Upplever du att du får det stöd och de förutsättningar du behöver för att genomföra styrdokumentet av dina chefer?

Rektor 1 svarar att hon deltar i funktionsmöte i verksamhetsområdet och upplever att hon får stöd i sitt ledarskap.

Rektor 2 svarar att hon anser att hon har stöd från förvaltningen, men tycker att organisationen är för stor. Rektorer får kompetensutveckling i rektors pedagogiska ledarskap.

5.3 Sammanfattning av resultaten

Här presenterar vi vår analys av resultaten och har valt grupperingar, meningskategorisering, utifrån vårt syfte. Vårt syfte är att undersöka hur arbetet kring pedagogiska utredningar ser ut i förhållande till vad styrdokumentet och teorier säger, och därmed synliggöra betydelsen av pedagogiska utredningar på individ-, grupp- och organisationsnivå.

5.3.1 Specialpedagogens uppdrag

De specialpedagoger som vi har intervjuat har specialpedagogexamen. Specialpedagogutbildningen har funnits sedan 2001, och de intervjuade har arbetat mellan 3 – 10 år, därav ingen mer än 10 år. Tre av dem arbetar ensamma, och fem i team.

På elevhälsan är specialpedagogerna specialiserade inom antingen tal och språk eller socioemotionella svårigheter. Skillnaden mot de specialpedagoger som arbetar i skolan är att de arbetar med alla behov och svårigheter. Deras huvudsakliga uppdrag, som vi tolkat det, är handledning av pedagoger i arbetslag.

Den nya läroplanen (Lgr11) kommer att förändra specialpedagogernas arbete i och med att den pedagogiska utredningen blir tydligare; en oro finns för att specialpedagogen inte är nämnd, andra känner sig helt trygga i sin yrkesroll. Vi tror inte, vid våra intervjutillfällen i januari 2011, att specialpedagogerna hade hunnit sätta sig in i den nya läroplanen och det fanns inte så mycket publicerat.

När vi undrade om pedagogiska utredningar är en stor del av deras arbete svarade alla att de inte vill lägga för mycket tid på utredningar och då särskilt på dokumentationen. Vi tror att de är rädda att det tar för mycket tid från deras arbete med eleverna med minskad måluppfyllelse som resultat. Enligt Högskoleförordningen (1993:100/SFS 2006:105 3) ska specialpedagogen genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter. Enligt Skolverket (2007) bör specialpedagogen tillsammans med arbetslaget utveckla ett arbetssätt som passar eleven, ha undervisning och handledning, samt arbeta med skolutveckling. Nilholm (2007) tydliggör detta i dilemmaperspektivet.

5.3.2 Uppmärksamhet

När specialpedagogerna får vetskap om att en elev är i behov av särskilt stöd, är det ofta en lärare som lyfter ärendet med dem eller lyfts det i skolans elevhälsoteam. De får också vetskap genom egna iakttagelser när de är ute i verksamheten och genom olika tester. Vid enstaka tillfällen blir de kontaktade av oroliga föräldrar.

Det tycks som att det är stora likheter mellan specialpedagogerna i att uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd. Skillnaden som vi ser är att några av specialpedagogerna väljer screeningar som sina huvudsakliga instrument för att bedöma behovet. Carlström (2007) beskriver screeningar som en kvantitativ kartläggning, medan den kvalitativa kartläggningen skapar en helhetsbild av elevens läs-, och skrivsvårigheter. Vi tror att måluppfyllelsen för eleverna är det viktigaste, eleven är i fokus, inte grupp och organisation.

Elevhälsans specialpedagoger får alltid uppdrag av rektor på de olika skolorna, och då är behovet redan i fokus. Skolorna behöver då mer speciellt stöd. Dessa specialpedagoger uppmärksammar då saker som skolan kanske inte gjort. Vi kan se att de har organisationen, undervisningen och pedagogerna mer i fokus.

5.3.3 Orsaker

Den största orsaken som vi ser till att en utredning startar är att elever befaras att inte nå kunskapsmålen. En annan stor orsak, men dock mindre än måluppfyllelse, är socioemotionella svårigheter. Vi tror att en del av specialpedagogerna är lite osäkra kring vad

en kartläggning/utredning är och när den ska göras. Någon av dem tycks anse att tester är en grunden till en utredning, som görs av en logoped eller skolpsykolog.

Likheten ser vi i att flertalet av specialpedagogerna anser att en utredning görs för att se helheten runt eleven. De söker efter olika orsaker, händelser som påverkat eleven i skolan. Andréasson och Asplund Carlsson (2009) menar att tester i en utredning fungerar som ett normaliseringsverktyg, som förstärker en kategorisering av eleven.

Även elevhälsans specialpedagoger menar att orsakerna är att eleverna inte når målen eller har socioemotionella svårigheter. En av dem påtalar att det finns en risk i att de mjuka värdena försvinner i strävan efter att uppnå alla mål.

Vi tror att det finns en risk att elever kategoriseras om fokus på kunskapsmålen tar överhand.

5.3.4 Utredning

I de svar vi fått in upplever vi att specialpedagogerna gör pedagogiska utredningar på olika sätt och i olika syfte, ibland för att öka måluppfyllelsen, ibland för att hitta orsaker till olika beteenden och ibland för att remitera vidare.

Vi ser en skillnad i hur specialpedagogerna upplever sin roll i den pedagogiska utredningen. En påtalar sitt ansvar för att alla delar är med, en gör utredningar i samarbete med pedagog och två handleder eller stöttar läraren som gör utredningen. En menar att läraren gör den första kartläggningen utifrån en manual som de fått av specialpedagogen, som ibland handleder dem. Vi tror att det är för att det är läraren som känner eleven. Tester och screeningar används och görs av alla specialpedagoger.

Samtidigt som vi ser en viss osäkerhet kring uppdraget med utredningar, menar alla specialpedagogerna att de utgår från samtal med och observationer av elever. Sju av åtta samtalar även med föräldrar och övriga pedagoger.

När vi frågar om vad en pedagogisk utredning innehåller och på vilka nivåer den görs, ser vi att skillnader finns. Medan någon lyfter att organisationsnivån lätt glöms bort och att det är här arbetslagets roll kommer in, undrar en annan specialpedagog var organisationsnivån kommer in i en kartläggning? Vi tror detta beror på en osäkerhet och att mer kunskap om utredningar behövs.

En av de intervjuade uttrycker en medvetenhet om att det finns en risk att förstärka uppfattningen som redan finns om eleven. En annan uttrycker det som att man söker kärnan i problemet, men egentligen ser vi att det de menar är kanske att man inte ser helheten. Den sociala systemteorin menar att vi ingår i ett system där vi alla påverkar varandra. Nordahl mfl (2007) anser att det är samspelet mellan barnets biologiska förutsättningar och miljö/omgivning som får konsekvenser för elevens utveckling.

Mellan elevhälsans specialpedagoger ser vi både likheter och skillnader. Skillnaden i deras fokus ligger i att den ena vill bilda sig en egen uppfattning genom tidiga observationer och utifrån sina egna iakttagelser handleda pedagog. Den andra lyssnar in pedagogernas beskrivningar av eleven och utifrån det diskuterar de hur de på bästa sätt kan stödja eleven. Likheten vi ser är att fokus ligger på hur lärmiljön möter eleven och inte tvärtom. Båda betonar organisationsnivåns betydelse och rektors ansvar. Tideman mfl (2004) anser att det är miljön som ska förändras till det bättre för eleven och inte tvärtom.

Vi ser en skillnad mellan elevhälsans specialpedagoger och skolans specialpedagoger. Betydelsen av skolans organisation, kultur och värdegrund i en pedagogisk utredning lyfts fram mer av specialpedagogerna på elevhälsan.

En pedagogisk utredning leder till ett åtgärdsprogram om det visar sig att eleven är i behov av särskilt stöd. Här upplever vi att samtliga är överens. En uttrycker att det går ibland för snabbt, man köper en befäst bild av eleven, en kategorisering.

Elevhälsan betonar att en utredning kan leda till handledning av pedagogerna, där fokus ligger på pedagogens utveckling.

5.3.5 Dokumentation

Specialpedagogerna uttrycker att dokumentationen om elever i behov av stöd sparas och förvaras av dem i elevens akt i låst förvaringsskåp, eller att det sparas på specialpedagogens dator. En av dem uttrycker särskilt att hon trots frågor till ledningen inte vet riktigt var hon ska göra av alla dokument.

Vi ser att alla sparar dokumentationen på något sätt. Vi tycker oss känna en frustration över mängden dokumentation. Vi har inte hittat några direktiv om dokumentation, och tror att det är därför specialpedagogerna inte vet riktigt hur de ska förhålla sig till både mängden och längden på hur länge det ska sparas. Alla säger att det är ett levande dokument, men levande olika länge.

Hjørne och Säljö (2008) visar i sin undersökning att det i många fall finns brister i dokumentationen kring elever. Detta kan leda till, enligt författarna, att elevens svårigheter stannar på en informationsnivå och det är svårt för skolor att redovisa vad som är gjort och varför. De anser att rutinerna och formerna måste förbättras för att bli mer rättsäkert. Asp-Onsjö (2008) visar i sin undersökning att i de fall rektor läser åtgärdsprogram påverkas pedagogernas formuleringar.

Elevhälsan har ingen journalplikt utan för egna minnesanteckningar.

5.3.6 Svårigheter

Många uttrycker "tiden" som en svårighet och ett hinder för den pedagogiska utredningen; tid tas från arbetet med eleverna, det är svårt att hitta tid. Detta tror vi beror på ett otydligt uppdrag från rektor, det finns ingen avsatt tid. Det var endast en som uttryckte en tydlig uppdragsbeskrivning och vi tror det är därför hon inte ser några svårigheter. Persson (2007) uttrycker att det ställs stora krav på specialpedagogens mod. Ett tydligt mandat eller uppdrag från rektor för specialpedagogen att arbeta efter är betydelsefullt, menar Persson.

Några av de intervjuade ser svårigheter på ett djupare plan, tycker vi. De har svårt att hitta kärnan bakom problemen och att få en varierad bild av eleven. Några nämner svårigheter med att utmana arbetslagen och undervisningen.

Eventuella likheter och skillnader ser vi finns i "tiden" och "uppdraget" när vi talar om svårigheter.

Elevhälsan tar upp svårigheter som inte nämnts innan, som till exempel att pedagoger inte vill ha eleven i verksamheten, att elever har åtgärdsprogram utan att en pedagogisk utredning är gjord. Elevhälsan tar också upp likheter med skolans specialpedagoger, att inte falla in i förutfattade meningar utan jobba för en skola för alla. De möter ofta stressade pedagoger. Vi tror att det är väldigt tydligt för elevhälsan att upptäcka eventuella svårigheter med andra ögon på verksamheten. En specialpedagog i skolan ville gärna ha in en okänd observatör i verksamheten, och vi ser att de uttrycker samma sak.

5.3.7 Rektors uppdrag

Båda rektorerna arbetar med fasta rutiner kring elever i behov av särskilt stöd på sina skolor. Vi tror att de är väl insatta i styrdokumentet. Ingen av rektorerna uttalar att det ska göras en pedagogisk utredning innan det upprättas ett åtgärdsprogram, men menar att en utredning kan

leda till åtgärdsprogram. De säger att en utredning görs istället som underlag för en fortsatt bedömning. Båda säger att syftet är att synliggöra behovet och problemformuleringen för ökad kunskap och riktat stöd.

Vi ser inte några större skillnader i de båda rektorernas rutiner kring elever i behov av stöd, mer än att en av dem betonar att man får se upp med risken att det blir ett kategoriskt perspektiv vid upprättandet av åtgärdsprogram.

I Lgr11 blir deras uppdrag tydligare, enligt dem själva. De verkar vara väl insatta i den nya läroplanen, till skillnad från specialpedagogerna. Enligt Lgr11 har rektor ett särskilt ansvar för att undervisningen så att eleverna får det särskilda stöd de behöver.

6 SAMMANFATTNING

Syftet med vårt examensarbete var att undersöka hur arbetet kring pedagogiska utredningar ser ut i förhållande till vad styrdokument och teorier säger, och därmed synliggöra betydelsen av pedagogiska utredningar på individ-, grupp- och organisationsnivå. Vi har genomfört kvalitativa intervjuer med specialpedagoger och rektorer för att få en bild av hur arbetet med pedagogiska utredningar görs och uppfattningen kring dessa.

Innehållet i skolan styrs av internationella styrdokument, såsom FN:s konvention om barns rättigheter (www.barnombudsmannen.se) och Salamancadeklarationen (2006). På nationell nivå reglerar Skollagen (Regeringens proposition 2009/10:165), Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) samt läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lgr11) den svenska skolan.

I vår inledning nämner vi kort att Skolinspektionen (2010) riktar en kritik till skolor om bristfällig dokumentation av pedagogiska utredningar. Skolverket (2008b) gav ut allmänna råd som stöd till skolor vid genomförandet av pedagogiska utredningar, för att dessa ska arbeta utifrån det relationella perspektivet. För att undvika kategoriseringen av eleverna bör, enligt Andreasson och Asplund Carlsson (2009), ett gemensamt språk användas av pedagogerna som alla förstår.

En pedagogisk utredning ska, enligt Skolverket (2008b), göras på tre nivåer: organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. I de teorier vi belyser kan vi se att utgångspunkten finns i den sociokulturella teorin med Vygotskij i fokus. Enligt Dysthe (2003), menar Vygotskij att det är i det sociala samspelet och i kommunikation med andra i den närmaste utvecklingszonen som utveckling och kunskapsinhämtning sker. Vi belyser systemteorin med Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell, där de olika sociala systemen i relation till varandra påverkar helheten (Nordahl, Sorlie, Manger & Tveit 2007).

I det specialpedagogiska arbetet läggs stor vikt vid de tre perspektiven, det relationella, det kategoriska och dilemmaperspektivet (Persson, 2007). I Skolverket (2008c) beskrivs det kategoriska perspektivet som att det är eleven som bär svårigheterna. Det relationella perspektivet betonar däremot att skolan ska anpassa sin verksamhet efter barnet medan dilemmaperspektivet, enligt Nilholm (2007), ser svårigheten i att hitta en lösning på hur skolan ska hantera elevens svårigheter, samtidigt som den ska ge eleverna samma kunskaper och färdigheter.

Som metod i vår undersökning har vi valt att göra kvalitativa intervjuer då vi söker de intervjuades upplevelser i deras arbete med pedagogiska utredningar (Kvale, 1997). Vi inspirerades av ett fenomenologiskt förhållningssätt, som enligt Patel och Davidsson (2003), sätter människans upplevelser i fokus. Vår strävan var att förstå och belysa verkligheten. Våra intervjufrågor hade en låg grad av standardisering (Patel & Davidsson, 2003) och var semistrukturerade. Detta för att vi som intervjuare ville få de intervjuade att berätta så mycket som möjligt (May, 1997). Vi har följt de etiska principer det Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1999) har satt upp.

Vi har delat in våra resultat i grupperingar, meningskategorisering (Kvale & Brinkman, 2009) utifrån teman. Våra teman är: specialpedagogens uppdrag, uppmärksamhet, orsaker, utredning, dokumentation, svårigheter, rektors uppdrag. Vi ser att måluppfyllelsen tycks vara det viktigaste för specialpedagogerna i skolan och att individnivån är i fokus, trots att många påtalar vikten av att se helheten. Clark et al (1998) menar att när väl specialpedagogik eller specialundervisning är inkopplad, så kan det hända att skolan slår sig till ro, utan att se

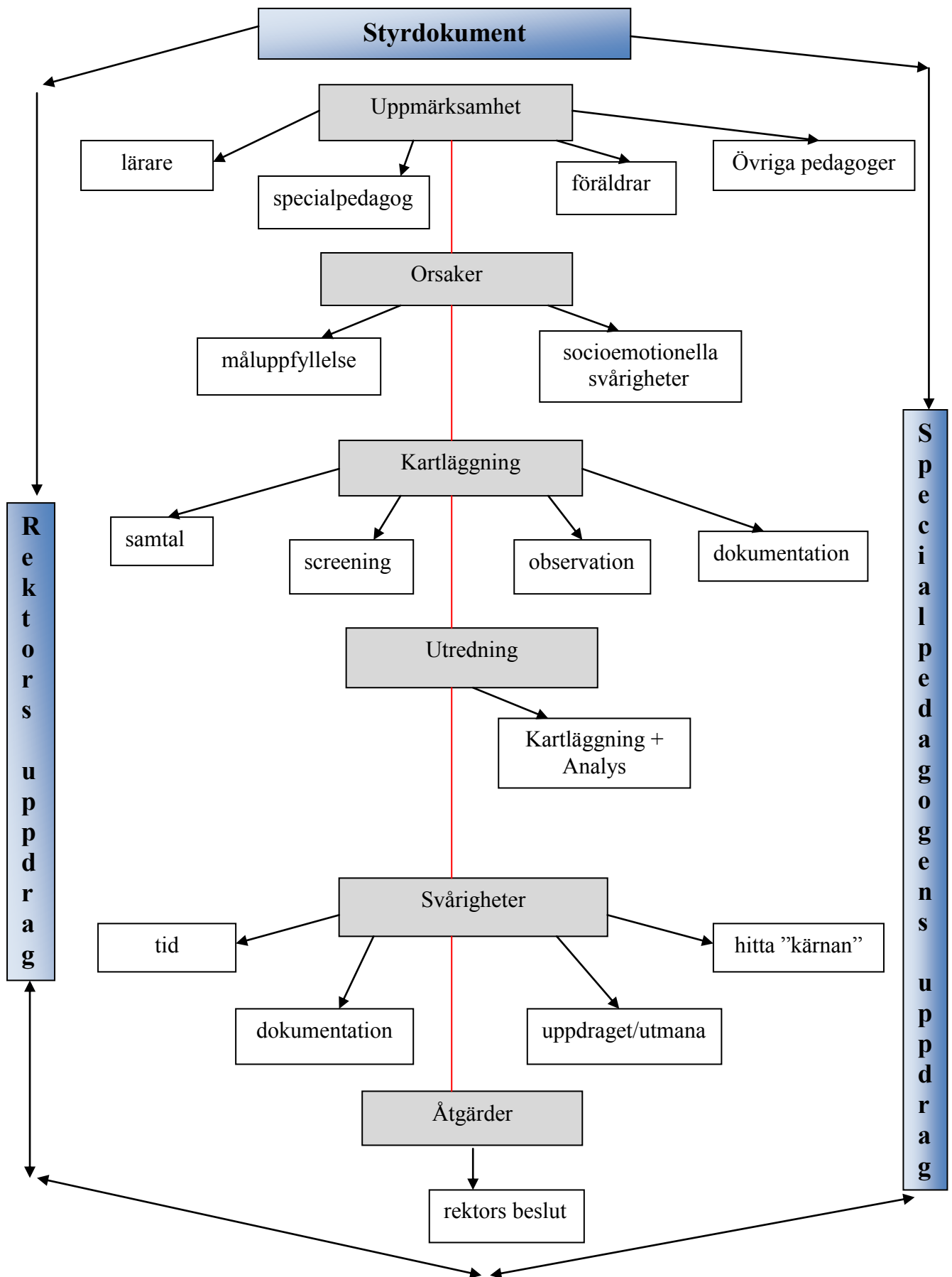
helheten på eleven. De menar också att det politiska perspektivet i samhället påverkar synsättet på det specialpedagogiska arbetet.

Att skolan har brister i sitt arbete kring elever i behov av särskilt stöd, visar Skolinspektionen (2010) i sin rapport: *Tillsyn och kvalitetsgranskning 2009*. De menar att elever kategoriseras och att ansvaret läggs på elever och föräldrar.

Vi ser skillnad i våra resultat mellan elevhälsans specialpedagoger och skolans specialpedagoger när det gäller utredningsbiten och på vilka nivåer de lägger fokus. Elevhälsan betonar skolans organisation, kultur och värdegrund i en pedagogisk utredning, medan skolan lägger större vikt på individ och grupp. Skolverket (2008a) lyfter att skolans arbetssätt och organisation, förväntningar och attityder kan orsaka att elever får svårigheter i skolan. Även Ahlberg (2001) belyser att skolans organisation, styrning och kultur har en inverkan på hur resurser nyttjas och vilka prioriteringar som görs. Författaren menar att det märks i det pedagogiska arbetet och i elevens skolsituation.

De två rektorer vi intervjuat tycks vara väl insatta i styrdokumentet och har rutiner kring arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Enligt Grundskoleförordningen (SFS 1994:5 kap.) är det rektors ansvar att se till att ett åtgärdsprogram upprättas om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd.

Vi vill med hjälp av vår figur nedan tydliggöra arbetet kring den pedagogiska utredningen. Figuren visar de olika leden i en utredning och var vi i vår undersökning har sett att svårigheter finns. Styrdokumentet ligger till grund, rektor delegerar ansvar till specialpedagogen, som återkopplar till rektor.



Figur 3: Vår tolkning av resultatet

6.1 Diskussion

Syftet i vår studie är att undersöka hur verkligheten runt pedagogiska utredningar ser ut i förhållande till styrdokument och vad teorier säger. Vi vill därmed fördjupa kunskapen och synliggöra betydelsen av pedagogiska utredningar på individnivå, grupp- och organisationsnivå. Resultatet av våra intervjuer och vårt syfte leder oss fram till denna diskussion. Vår studie bygger på intervjuer med specialpedagoger inom skola och elevhälsa, samt ett par rektorer. Resultatet från våra intervjuer kopplar vi till styrdokument och teorier. De teorier vi belyst är sociokulturell teori, systemteori och de tre perspektiven.

6.1.1 Specialpedagogens uppdrag

I våra resultat ser vi att vikten av att eleverna når kunskapsmålen är en stor del i specialpedagogens uppdrag. Enligt Bosson och Gerthsson-Nilsson (2010) ska uppdraget bestå av fem ben, där undervisningen är ett av ”benen”. Vi anar att undervisning i verkligheten här tar en större plats än de övriga ”benen”. Ett av specialpedagogens uppdrag kan vara undervisning, men som vi tolkar det, är det inte det huvudsakliga uppdraget. Skolverket (2007, 2008b) anser att specialpedagogen bör vara den som vägleder arbetslaget och tillsammans utvecklar arbetssätt och metoder som passar eleven. Målet är att eleven ska ingå i gruppen tillsammans med de andra. Då vi ser att styrdokumentet grundar sig bland annat på den sociokulturella teorin med Vygotskij i fokus, menar vi att detta mål med inkludering är ett av de viktigaste som specialpedagog att ha som sin främsta ledstjärna. Dysthe (2003) anser att ett sociokulturellt perspektiv är där individens inlärning sker i den sociala gemenskapen. Inlärning sker i samspel mellan individ, grupp och även kultur och kommunikation. Det här tycker vi visar grunden till att utredningar ska göras på tre nivåer; individ-, grupp- och organisationsnivå.

Asp-Onsjö (2008) kan se en viss fara i att skolan kan förstärka det kategoriska synsättet och Persson (2007) säger att det politiska klimatet och samhällets syn på människor även avspeglar sig på det specialpedagogiska arbetet. Här menar vi finns en del av förklaringen till att måluppfyllelse är en så stor del av specialpedagogens uppdrag. Nya politiska vindar blåser där individens kunskaper står i centrum och att en kompetenshöjning ska ske i den svenska skolan. Det kategoriska perspektivet kan åter komma i fokus, trots att det klart framgår i de olika styrdokumenterna att det är skolan som ansvarar för att eleven får den undervisning och det stöd den har rätt till, för att nå målen.

Gustafsson (2009) menar att specialpedagogen är den som utifrån den pedagogiska utredningen omsätter analysen i det pedagogiska arbetet. Vi anser att det är här den handledande och skolutvecklande delen i specialpedagogens uppdrag kommer in och bör vara den dominerande delen i uppdraget för att kunna skapa förändringar på grupp- och organisationsnivå. Specialpedagogen kan vara ett stöd vid upprättande av åtgärdsprogram och handleda pedagogerna, där vi skulle vilja betona vikten av att få med alla nivåerna.

Niholm (2007) tar upp dilemmaperspektivet, som för specialpedagogers del uppstår när skolan ska hantera elevers olikheter, samtidigt som skolan ska ge dem samma kunskaper och färdigheter som alla andra. Detta dilemma ser vi i vår undersökning när specialpedagogerna uttrycker en osäkerhet i var fokus ska läggas.

Skolverket (2007) betonar att den specialpedagogiska kompetensen ska användas så att hela elevens lärandemiljö belyses. Vi tycker det är märkligt att man lyfter den specialpedagogiska kompetensen i styrdokument, men inte nämner specialpedagogens yrkesroll. Både vi och en del av de intervjuade uttrycker en oro över detta. I den nya skollagen (Regeringens proposition 2009/10:165) nämns skolläkare, skolsköterska, psykolog och kurator specifikt, men inte specialpedagogen utan bara specialpedagogisk kompetens. Vem har den specialpedagogiska kompetensen enligt regeringen, undrar vi?

6.1.2 Uppmärksamhet

Specialpedagogerna i vår undersökning berättar att de får vetskap om elever i behov av stöd genom att läraren berättar om eleven eller genom att ärendet lyfts i elevhälsoteamet på skolan. Vetskap kan de också få genom egna observationer, olika tester eller screeningar, vid enstaka tillfälle direkt från föräldrar. Detta stämmer väl överens med vad Asp – Onsjö (2008) säger angående pedagogiska utredningar. Här ser vi att specialpedagogerna har en kunskap i hur det borde vara, men vi ser en skillnad i var man lägger fokus. För några är screeningar det viktigaste instrumentet för att bedöma behovet, då hamnar fokus på individnivå, enligt vår mening. Elevhälsans specialpedagoger ser vi sätter fokus på organisationen, undervisningen och pedagogerna, vilket vi menar är styrdokumentens intention (Skolverket, 2008b).

6.1.3 Orsaker

Skolverket (2008a) betonar att en elevs svårigheter kan orsakas av många olika saker, som till exempel arbetssätt, organisation, förväntningar och attityder, samt en elevs relationer både i och utanför skolan. I vår teoridel beskriver vi Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (Nordahl, Sorlie, Manger & Tveit, 2007) där samspelet mellan elevens förutsättningar och dess omgivning påverkar dess utveckling. Vi ser två huvudsakliga områden med orsaker; dels att eleverna inte når målen och dels socioemotionella svårigheter i vårt resultat. Det finns många förklaringar till en elevs svårigheter, vilka vi tror ofta glöms bort. Åkerman (2011) ger exempel som familjens rutiner, elevens hälsa och inre tillstånd, föräldrars och pedagogers bild av eleven, den sociala situationen, nätverk och eventuell förekomst av trauma. Crafoord (2005) tar upp att det är viktigt att tänka på att alla människor har en historia. Vi tror det kan vara svårt för eleverna i en inkluderande skola att leva upp till de krav de har på sig att kunna umgås med alla på ett bra sätt, oberoende av sina förutsättningar (Ogden, 2003). Våra förväntningar när vi startade med vårt arbete var att det lades större vikt vid de mjuka värdena än vad vårt resultat visar. Specialpedagogerna pratade om de mjuka värdena vid intervjuerna, men ändå lades den största vikten i en utredning på screeningar och tester. Vi tror detta beror på att direktiven från ledningen har ökad målluppfyllelse som högsta prioritet.

Vi blev förvånade när vi lyssnade på våra intervjuer och fann att flertalet uttryckte en osäkerhet kring vad en pedagogisk utredning är. I Skolverket (2008b) framgår klart att en utredning består av två delar, kartläggning och analys. Enligt vad vi erfar, så är en utredning detsamma om den görs av en logoped, psykolog eller en specialpedagog. Först görs en kartläggning med eventuella tester och sen analyseras informationen, och sammantaget är detta en utredning.

Vi ser att det är vanligt att problemen läggs på individen, vilket även styrks i litteraturen vi läst, till exempel Asp – Onsjö (2008). Skolinspektionen (2010) visar bland annat att elever kategoriseras. Enligt Persson (2007) kan elevens svårigheter kategoriseras i tre perspektiv. I vår undersökning ser vi att det kategoriska perspektivet troligen är vanligast, trots alla intentioner från specialpedagogerna att ändra på detta. Han menar att i det relationella perspektivet ses svårigheten i mötet med miljön. Vi hittade det relationella perspektivet i vårt möte med de specialpedagoger som arbetar inom elevhälsan. De poängterar mycket skolans organisation och värdegrund, pedagogernas förhållningssätt och gruppens sammansättning.

Åtgärderna blir ofta standardlösningar. Handlar detta om att uppdraget är otydligt, brist på tid eller vad är orsaken? Vi känner en oro över att individen får ta det största ansvaret för sina svårigheter i skolan, och är vi på väg mot ett medicinskt perspektiv där det specialpedagogiska arbetet blir mer kategoriserande (Clark, Dyson & Millvard, 1998)?

En av elevhälsans pedagoger menar att de mjuka värdena lätt kan försvinna i en utredning. I de mjuka värdena ingår att få känna växandets glädje, vilket vi anser vara en av grundpelarna för att inhämta kunskap och utvecklas utifrån sin egen nivå. Lgr11 uttrycker det som en

rättighet för alla. Skolan ska även vara ett stöd för familjer och samarbeta för elevens fostran och utveckling.

Vi håller med Greene (2001) när han uttrycker att vi ska ha en användarvänligare skola, där ingen pekats ut eller blir stigmatiserad, utan alla får den hjälp de behöver. Läraren är modellen som arbetar med det sociala klimatet i klassen. Lärarens ansvar för att elever känner sig sedda och bekräftade lyfts även av flera av de andra författarna vi hänvisar till, till exempel Normell (2002), Gustafsson (2009) och Olsson och Olsson (2007). Barn med stark självkänsla har mest troligt blivit bemötta på ett positivt sätt av både kamrater och lärare och vice versa. Här tycker vi att organisationen har ett stort ansvar för arbetet med värdegrundsfrågor, kompetensutveckling och handledning (Tideman, 2000). För att utveckla en god självkänsla bör eleven bli respekterad för vem den är och inte för sina prestationer. Vid tester och screeningar ser vi att elevens prestationer mäts och att resultatet från dessa inte bör väga tyngst i en utredning. För att finna kärnan i elevens svårigheter är det viktigt att se på eleven ur ett helhetsperspektiv.

6.1.4 Utredning

Flera av specialpedagogerna förlitar sig på screeningar och tester, en så kallad kvantitativ kartläggning, enligt Carlström (2007). Kan detta bero på att kunskapsmålen är i fokus? Eller att specialpedagogerna anser att tiden inte räcker till för att se helheten runt eleverna?

Vygotskij menar, enligt Bråten och Thurmann – Moe (1998), att elevens utveckling är beroende av miljön och de förutsättningar barnet lever i. Ett samspel och samarbete med andra barn och vuxna främjar elevens utveckling, och därför är det viktigt i undervisningen med en god kommunikation och ett gott samarbete. Vi ser här vikten av att få med grupp- och organisationsnivå i en utredning.

I styrdokumentet (Skolverket, 2007) ska kunskapsmålen vara en del i den pedagogiska kartläggningen, men även arbetsform och arbetssätt, elevens kunskaper och behov, samt att den ska göras på de tre nivåerna. Vi kan se att den pedagogiska utredningen till stor del läggs på individnivå. Här ser vi en skillnad av våra resultat från intervjuer med elevhälsan. De lägger större tonvikt vid organisationsnivå och gruppnivå. Gustafsson (2009) menar att en utredning måste ta hänsyn till faktorer som finns i elevens miljö, till exempel relationer till andra elever och lärare. Detta styrker Ahlberg, (2001) och flera av de andra författarna vi refererar till. Vi ställer oss frågan; Vad är det som gör att styrdokument och teorier blir så ”svåra” att de inte når ända fram?

6.1.5 Dokumentation

I de kommuner vi gjort vår undersökning har vi stött på många olika manualer för pedagogiska utredningar. Dessa ska fungera som ett stöd för pedagogerna och har i flera fall utarbetats av elevhälsan i kommunen och sedan utvecklats av specialpedagogerna på skolan. Andréasson och Asplund Carlsson (2009) beskriver skolans ökande dokumentationskrav i individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram och skriftliga omdömen. Vi kan förstå att det är ett stort stöd att använda sig av mallar, samtidigt som det kan vara en risk, enligt författarna, då det kan styra våra tankar. Det är viktigt att vi är medvetna om detta.

Vi ser i vårt resultat, att specialpedagogerna visar en frustration över mängden dokumentation, som kan ta tid från eleverna och otydligheten i till exempel var den ska förvaras och hur länge den ska sparas. Vi kan verkligen förstå specialpedagogernas frustration, då dokumentation kan bli en stor del av deras arbete. Hjärne och Säljö (2008) menar att rutinerna måste förbättras för att bli mer rättssäkra. Vi har inte hittat några rekommendationer över hur länge dokumentationen ska sparas. På vår fråga om en utredning

är ett levande dokument fick vi olika svar i hur länge det är levande. Allt från någon minut upp till flera år. Hur kan det skilja så mycket? Vad menar vi med levande? Vi måste ha ett gemensamt språk för att underlätta för alla (Andréasson & Asplund Carlsson, 2009, Greene, 2001). Här tror vi att begreppet levande dokument är ett begrepp som ligger i tiden, utan att alltid reflekteras runt. Vid en eventuell diskussion, tror vi, att de intervjuade hade enats kring tiden som det anses levande.

6.1.6 Svårigheter

Att arbeta som specialpedagog kräver ett stort mått av mod och integritet, enligt Persson (2007). Specialpedagogen kan uppfattas som ”obekvämt”. I vårt resultat nämner några av de intervjuade specialpedagogerna detta som en svårighet i sitt arbete. Vi har diskuterat detta mycket med varandra och har fått en insikt i hur ”färgade” vi kan vara av skolans kultur och värdegrund. Vi tror att det är väldigt vanligt både om man arbetar ensam eller i team. På grund av tidsbrist och osäkerhet, är det lätt att tro att den andre vet och har en klar uppfattning om eleven. Så uppfattar vi även testerna, där resultatet ger bilden av eleven som ofta blir kategorisk. En del av de specialpedagoger vi intervjuat anser att det kan finnas svårigheter att hitta kärnan bakom problemet. Hjørne och Säljö (2008) menar att specialpedagogerna får en bild av eleven från pedagogerna, de tolkar den information de fått på sitt sätt, och utifrån det så försöker de komma fram till hur de ska arbeta vidare. Ett sätt att komma ifrån de förutfattade meningarna kan vara att en okänd observatör går in i gruppen (Ogden, 1999).

Det är i mötet mellan eleven och miljön som en svårighet uppstår, enligt Vygotskijs teori, menar Clark, Dyson & Millvard (1998). Även Dysthe (2003) belyser att lärandet handlar om kommunikation, relationer och samspel mellan deltagarna. Vi ser att både den sociokulturella teorin och systemteorin återkommer i den litteratur vi läst och vi ser dessa tankar hos flera av de specialpedagoger vi mött. Vi upplever det som en svårighet för specialpedagogerna att kunna förmedla dessa teorier på grund av att det kategoriska perspektivet tycks vara så förankrat på många skolor.

Asp – Onsjö (2008) har i sin undersökning kommit fram till att skolkulturen sätter sin prägel på åtgärdsprogrammets utformning.

6.1.7 Rektors uppdrag

Vi upplever att rektorerna är förtrodda med styrdokumentet och Lgr11. När vi gjorde våra intervjuer i januari var det rektorerna som uttryckte att de var väl insatta i Lgr11. De sa båda att deras uppdrag kommer bli tydligare. Gustafsson (2009) beskriver att det är rektorerna som har ansvar för att det finns en tydlig arbetsgång på skolan. Rektorerna beskriver att de har fasta rutiner i arbetet med elever i behov av stöd. De påtalar inte det som självklart att ett åtgärdsprogram alltid föregås av en utredning. Vi tolkar det som att en utredning görs när åtgärderna av ett åtgärdsprogram inte ger önskat resultat. I *Att lära för en hållbar utveckling* (SOU 2004:104) lyfts Bronfenbrenners teori att utvecklingen hos individen sker i samspel med miljön. I miljön ingår den sociala och kulturella situationen, där rektor har ett stort ansvar för skolans värdegrund och förhållningssätt gentemot eleverna, vilka hjälpmedel som finns att tillgå och lärandets syfte.

Vi fick veta att båda rektorerna tyckte det var viktigt att vara ute i verksamheten för att observera och visa ett tydligt ledarskap. Augustinsson och Brynolf (2009) menar att tillsammans skapas energi som kan underlätta när svåra problem ska lösas. Vi fick intryck av att deras intention var att vara en tydlig ledare. Vi tror att detta är ett hållbart synsätt på ledarskap i framtiden.

6.2 Metoddiskussion

Vår studie baserades och inspirerades av ett fenomenologiskt förhållningssätt. Vi utgick från de intervjuades verklighet och la inte egna värderingar i deras svar (Kvale, 1997). Vi håller med Patel och Davidsson (2003) att en kvalitativ forskning, som inspirerats av fenomenologin, sätter människans upplevelser i fokus. Vi upplevde i likhet med vad Patel och Davidsson anser att vi hade ett engagerat och öppet förhållningssätt i mötet med våra intervjupersoner, som gav oss väldigt innehållsrika svar på våra frågor och ville verkligen prata och berätta.

I motsats till kvantitativ forskning har vi inte fått mätbara resultat. Den kvalitativa forskningen beskrivs av Rossman och Rallis (2003) som att det huvudsakliga syftet är att lära sig om verkligheten, den sociala världen. Vi har i vår forskning mött intervjupersonerna i deras miljö, för samtal kring deras arbete, och uppfattningar om pedagogiska utredningar. Vi känner att vi har lyckats i vår intention att möta intervjupersonerna som aktiva lyssnare på ett avslappnat sätt. Vår upplevelse är att intervjupersonerna har varit väldigt engagerade i våra frågor. Rossman och Rallis betonar vikten av ett aktivt lyssnande och därför har vi valt att delta båda vid intervjutillfällena. Redan vid pilotintervjuerna kände vi att det var bra att vara två som kunde fokusera på olika delar i intervjun, en ställde frågor och kunde lyssna extra aktivt, medan den andra förde minnesanteckningar och lyssnade på sitt sätt. Vi använde oss av en mp3 spelare för ljudupptagning av våra intervjuer.

Då våra intervjuer var semistrukturerade (May, 1997) gav de oss en större möjlighet att kunna ställa följdfrågor som föll sig naturligt, och i den ordning som passade. Vi märkte ganska snabbt att intervjupersonerna var öppna i sina svar, och att frågorna hängde ihop, de hade ofta svarat på nästa fråga innan vi ställt den. Hade vi fått göra om intervjuerna idag, som lite mer erfarna intervjuare och med större kunskap, så hade vi vågat utmana de intervjuade lite mer.

Att vi gjorde två pilotintervjuer upplevde vi som mycket bra eftersom vi var oerfarna. Vi gjorde pilotintervjuer med specialpedagoger, för det var den yrkeskategorin vi skulle intervjua. Bell (2005) menar att man ska göra det. Vi spelade inte in våra pilotintervjuer, utan förde bara minnesanteckningar, men har använt svaren. Trost (2005) anser att det är slöseri med värdefullt material om det inte används. Vi upplevde båda våra pilotintervjuer som innehållsrika och har därför använt materialet, dock inga citat.

Innan vi bokade våra intervjuer skickade vi ut missivbrev till utvalda. I och med detta kände vi att de var förberedda när vi sen ringde för att boka en tid för intervju. Vi valde att inte skicka ut frågorna innan intervjun, vilket vi upplevde som bra, för det kändes som vi fick spontana svar. I vårt missivbrev gjorde vi klart för intervjupersonerna att vi följer de etikregler som Humanistisk-Samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1999) gett ut. Vi tycker att vi tagit det ansvaret som åligger oss.

Det har varit intressant att bearbeta våra intervjuer och vi tycker att vi har fått ut det vi förväntade oss av dem. Vi kunde göra en meningskategorisering (Kvale & Brinkmann, 2009) och såg ett mönster, vilket gjorde det lättare att tolka materialet.

6.3 Tillämpning

Vårt examensarbete har gett oss större insikt och ökade kunskaper om hur pedagogiska utredningar bör vara enligt styrdokument och teorier, och hur det fungerar i verkligheten. Vi har även sett att det finns svårigheter och otydligheter, bland annat med specialpedagogernas uppdrag. Vi har verkligen känt intentionen att alla vill elevens bästa, men har olika syn på hur vi ska uppnå detta.

Som blivande specialpedagoger tycker vi att vi har ett särskilt ansvar för att se helheten kring barnet, det relationella perspektivet (Persson, 2007), och våga utmana och föra ut detta i arbetslagen och ledningen. Vinsten av att ha gjort en ordentlig pedagogisk utredning, är att det blir tydligt om eleven är i behov av stöd och ett åtgärdsprogram behöver upprättas. Det blir lättare att utgå från elevens styrkor i åtgärdsprogrammet, om en pedagogisk utredning är gjord. Vi har även ett ansvar för dokumentationen och hur vi uttrycker oss, vilket språk som används (Hjörne & Säljö, 2008). Här ser vi att vi som specialpedagoger kommer att ha ett ansvar för att inte kategorisera elever och tillskriva dem egenskaper i dokumenten.

6.4 Fortsatt forskning

Det kunde varit intressant för undersökningen att ha samtalat med elever, vårdnadshavare och pedagoger för att få ta del av deras uppfattningar och erfarenheter av pedagogiska utredningar, men på grund av vår begränsade tid har vi inte haft denna möjlighet. Det hade också varit väldigt intressant att analysera några pedagogiska utredningar, för att se språket och perspektivet i dokumentationen.

I vår diskussionsdel ställer vi frågor som skulle kunna vara en del i fortsatt forskning.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Sweden: Studentlitteratur.
- Andréasson, I & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Asp – Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – Dokument eller verktyg?* Göteborgs Universitet.
- Asp – Onsjö, L. (2008) *Åtgärdsprogram i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2005). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Birkemo, A. (1999). Inlärningssvårigheter. I Asmervik, S, Ogden, T & Rygvold, A-L (Red.). *Barn med behov av särskilt stöd*, (s. 125 – 160). Lund: Studentlitteratur.
- Bladini, K. (2004). *Handledning som verktyg och rum för reflektion*. Karlstads Universitet.
- Bosson, G & Gerthsson-Nilsson, Å. (2010). *Specialpedagogens yrkesroll – i relation till examensbeskrivningens intentioner*. (Examensarbete). Specialpedagogiskt program Kristianstad: Högskolan.
- Bråten, I. & Thurmann – Moe, A C. (1998). Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis. I Bråten, I. (Red.) *Vygotskij och pedagogiken* (s.103 – 121). Lund: Studentlitteratur.
- Carlström, M. (2007). Pedagogisk utredning vid läs och skrivsvårigheter. I Ericson, B (Red.), *Utredning av läs – och skrivsvårigheter*, (s. 91 – 145). Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C. Dyson, A & Millward, A. (1998). *Theorising Special Education*. Routledge. New York.
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse*. Natur och Kultur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande*. Stockholm; Liber AB.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I, Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Egelund, N, Haug, P & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- FN konvention om barns rättigheter
[http://www. Barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?paigeid=55](http://www.Barnombudsmannen.se/Adfinity.aspx?paigeid=55), 2011-02-19

- Greene, R W. (2001). *Explosiva barn*. Stockholm; Cura Bokförlag och utbildning AB.
- Gustafsson, L. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Humanistisk – samhällsvetenskapliga forskningsrådet. (1999). *Etikregler för humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*.
- Högskoleförordningen (1993:100/SFS 2006:105 3), *Examensordning för Specialpedagogprogrammet*.
- Hjärne, E & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerberg, D & Sundelin, C. (2003). *Risk och prognos i socialt arbete med barn*. Stockholm; Förlagshuset Gothia.
- Lindsjö, L. (2009). *Föreläsning Höskolan i Kristianstad 27/3*.
- Lgr11. http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf. (2011-02-09)
- Lpo 94. (2001). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm.
- May, T. (1997). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/> (2011-02-04)
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T, Sorlie, M-A, Manger, T & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar*. Stockholm: Liber.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber.
- Ogden, T. (1999). Beteendestörningar hos barn och ungdomar. I Asmervik, S, Ogden, T & Rygvold, A-L (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd*, (s.84 – 124). Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B-I. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2002). *Åtgärdsprogram i grundskolan – förekomst, innehåll och användning*. Göteborgs universitet, www.skolverket.se (2011-02-04)
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber .

Regeringens proposition (2009/10:165) *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/14/23/68/25bd4959.pdf> (2011-02-19)

Rosenquist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C & Björk – Åkesson, E (Red.), (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.36– 47). Vetenskapsrådets rapportserie 5;2007.

Rossmann, GB. & Rallis, SF. (2003). *Learning in the field*. Saga publications, Inc. California.

Salamanca deklARATIONEN. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet.

SFS 1994:1194 *Grundskoleförordningen, 5 kap 1 §*

Skidmore, D. (2000). *Parents experience of a struggle for inclusion*. . Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7-10 September 2000.

Skolinspektionen. (2010). *Tillsyn och kvalitetsgranskning 2009*. Statens skolinspektion Dnr 40-2010:5014

Skolverket. (2008a). *Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm. Fritzes.

Skolverket. (2008b). *För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm. Fritzes.

Skolverket. (2008c). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm. Fritzes.

Skolverket. (2008d). *Nya språket lyfter*.

Skolverket. (2007). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm. Liber.

SOU 2004:104 *Att lära för en hållbar utveckling*

Svenska Akademiens ordlista <http://www.svenskaakademien.se> (2011- 02-04)

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

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M, Rosenqvist, J, Lansheim, B, Ranagården, L & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen*. Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, G O. (1993). *Gruppen som grogrund*. Stockholm; Liber utbildning.

Åkerman, R. (2011). *Föreläsning högskolan i Kristianstad 18 feb*.

Öhlmer, I. (2004). *Åtgärdsprogram – Ett verktyg i skolans vardag*. Västerås; IÖ Respons.

Bilaga 1

Missivbrev

Hej

Vi är två studerande, Annica Eriksson och Lill Persson, från Specialpedagogiska programmet på Högskolan i Kristianstad som ska skriva vårt examensarbete. Arbetet ska handla om Pedagogiska utredningar. Vårt syfte med arbetet är att fördjupa kunskapen och synliggöra betydelsen av pedagogiska utredningar inför skrivandet av åtgärdsprogram. Vi kommer att genomföra ett antal intervjuer med specialpedagoger och rektorer kring ämnet. Vi ser gärna att du medverkar i vår undersökning och vi skulle vilja komma och intervjua dig. Intervjun kommer att ta 30 – 60 minuter. Under vecka 2, 2011, kommer vi att ringa dig för att ev. boka en tid för intervjun under jan. -11. Under intervjun kommer vi att anteckna och spela in, men efter att vårt examensarbete har blivit godkänt kommer allt material raderas. Vi följer Vetenskapsrådets etikregler för humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning. Du gör oss en stor tjänst genom att medverka och vi ser fram emot att träffa dig. När vi är examinerade och godkända får du ta del av vårt arbete om intresse finns.

Med vänlig hälsning
Annica & Lill

EKAA@skola.engelholm.se
lill.persson@helsingborg.se

Bilaga 2

Våra faktiska frågor är dessa:

Intervjufrågor till specialpedagoger

1. Vad har du för tjänst? Arbetar du ensam eller i team? Hur länge har du arbetat som specialpedagog?
2. Hur får du veta att en elev är i behov av särskilt stöd? (hur visar sig problemet och tänkbara orsaker)
3. Vad är det som sätter igång en pedagogisk utredning? (bara läs o skriv) Vem gör den och varför? Syfte?
4. Vad gör du för att skapa dig en bild av elevens situation? Har du några särskilda metoder? (tester, observationer, samtal med pedagog - elev – förälder)
5. Vad innehåller en utredning för dig? På vilka nivåer? (org. Grupp. o individ)
6. Hur dokumenteras denna utredning?
7. Vad leder den till? (ÅP) Vilken typ av åtgärder?
8. Upplever du speciella svårigheter och hinder med kartläggningen?
9. Hur länge är en pedagogisk kartläggning aktuell? Är det ett levande dokument?
10. Kommer den nya läroplanen att förändra ditt arbete?
11. Är pedagogiska utredningar en stor del av ditt arbete? Har det ökat eller minskat sista tiden?

Intervjufrågor till rektorer

1. Vilka rutiner har ni på skolan för att upptäcka elever i behov av särskilt stöd?
2. Hur får du information om dessa elever? (EVT)
3. Vad gör du för att skapa dig en bild av elevernas situation på din skola?
4. Vem gör de pedagogiska utredningarna på din skola?
5. När görs de och i vilket syfte?
6. Vad leder de till? Vilka åtgärder?
7. Hur dokumenteras de och vilken återkoppling får du?
8. Vilka förändringar ser du kommer att ske vid införandet av den nya läroplanen?
9. Upplever du att du får det stöd och de förutsättningar du behöver för att genomföra styrdokumentet av dina chefer?