



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Pedagogisk utredning

En studie om samverkan i utredningen om en elevs behov av särskilt stöd

Namn: Jennie Sällberg och  
Johanna Grundström  
Program: Specialpedagogiska  
programmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2019  
Handledare: Göran Söderlund  
Examinator: xx

---

Nyckelord: Pedagogisk utredning, utredning av en elevs behov av särskilt stöd, specialpedagog, åtgärdsprogram, lärare

## Abstract

Syfte: Syftet med studien är att ta reda på vilka erfarenheter lärare kan ha av processen att utreda en elevs behov av särskilt stöd. För att besvara syftet kommer området att studeras utifrån följande forskningsfrågor: Hur beskriver lärare samverkan kring utredningen av särskilt stöd? Vilket stöd får lärare av den pedagogiska utredningen?

Metod: Utifrån studiens syfte har kvalitativa intervjuer genomförts. Studien har inspirerats av hermeneutiken som knutit ihop syfte och metod. Intervjuerna genomfördes med stöd av en intervjuguide. Intervjuerna transkriberades för att vara en avgörande del i analysarbetet. Syfte, frågeställningar, vald teori och hermeneutiken låg till grund för analysarbetet. Urvalet till studien skedde genom snöbollsurval som resulterade i nio intervjuer med lärare med erfarenhet av utredningar av särskilt stöd.

Resultat: Resultatet visar att lärare inte upplever att de får ett stöd av den färdigställda pedagogiska utredningen i sin undervisning. När det finns en samverkan med elevhälsans professioner under utredningsprocessen som innehåller former av delaktighet som leder till lärande så erfars ett stöd i undervisningen av lärarna i studien. Resultatet visar vidare att brister eller avsaknad av samverkan bland annat kan härledas till organisationsnivå.

## Förord

Vi vill tacka de lärare som tog sig tid att delta i studien, utan er hade det inte blivit någonting. Ett stort tack vill vi rikta till vår handledare Göran Söderlund som med sina goda råd gjorde det möjligt att genomföra studien. Avslutningsvis skulle vi vilja tacka våra familjer som visat stort tålamod och förståelse i och med arbetet med studien.

Under arbetets gång har vi arbetat med delade dokument via Teams. Arbetet delades upp så att Johanna skrev ett första utkast av tidigare forskning och Jennie skrev ett utkast av metoddelen som vi sedan förbättrade tillsammans och gjorde till vårt gemensamma. Vidare har vi skrivit tillsammans under studiens gång. Genom att vi kunnat dela dokumentet har vi kunnat samarbeta utan att vara på samma plats. Vi samtalade ofta och länge via Skype för att prata om olika delar av texten. Vi har läst, ändrat och diskuterat och förbättrat texten under studiens gång tillsammans. Vi har träffats under flera tillfällen för att underlätta arbetet under vissa delar av studien exempelvis övergripande struktur, analys, resultat och diskussion. Arbetet är verkligen ett gemensamt arbete.

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>2</b>
<b>1 Inledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Syfte och frågeställningar .....	5
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
2.1 Barn i behov av särskilt stöd.....	6
2.2 Åtgärdsprogram .....	6
2.3 Utredning av en elevs behov av särskilt stöd.....	7
2.3.1 Specialpedagogens roll i pedagogiska utredningar .....	8
2.4 Internationell jämförelse av hur några länder uppmärksammar och säkerhetsställer elevers stödbehov.....	8
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>10</b>
3.1 Åtgärdsprogram .....	10
3.2 Dokumentation .....	10
3.3 Samarbete kring åtgärdsprogram .....	10
3.4 Åtgärdsprogram som stöd i undervisningen .....	11
<b>4 Teoretisk referensram</b> .....	<b>12</b>
4.1 Kommunikativt och relationsinriktat perspektiv (KoRP).....	12
4.1.1 Delaktighet, kommunikation och lärande i KoRP.....	12
<b>5 Metod</b> .....	<b>14</b>
5.1 Hermeneutisk inspiration.....	14
5.2 Intervju.....	14
5.2.1 Procedur.....	15
5.3 Bearbetning, tolkning och analys .....	15
5.4 Urval .....	17
Etiska överväganden .....	17
5.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet.....	18
<b>6 Resultat</b> .....	<b>19</b>
6.1 Berättelser om tid, kommunikation och delaktighet.....	19
6.1.1 Tolkande aspekter .....	21
6.2 Berättelser om utredningsprocess och verksamhetsnära dokument .....	21
6.2.1 Tolkande aspekter .....	23

6.3	Berättelser om oklarheter.....	23
6.3.1	Tolkande aspekter .....	24
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>24</b>
7.1	Samverkan kring den pedagogiska utredningen .....	24
7.1.1	Samverkan med vårdnadshavare och elever .....	26
7.1.2	Ett verksamhetsnära dokument .....	26
7.2	Organisation.....	27
<b>8</b>	<b>Metoddiskussion .....</b>	<b>28</b>
8.1	Slutsatser och kunskapsbidrag .....	30
8.2	Förslag på vidare forskning .....	31
<b>9</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>32</b>
<b>Bilagor 1</b>	<b>.....</b>	<b>36</b>
<b>Bilaga 2</b>	<b>.....</b>	<b>37</b>

# 1 Inledning

Historien visar oss att alla elever inte alltid haft rätten att delta i ett gemensamt sammanhang utbildningsmässigt (Skolverket, 2005). Dock har denna inställning fram till dagens datum förändrats och i och med Salamancadeklarationen ges ett internationellt erkännande kring alla elevers rätt att vara och uppleva att de ingår i ett gemensamt sammanhang, och att varje individ har rätt att utbildningsmässigt mötas där den befinner sig (UNESCO, 2009).

Åtgärdsprogrammet syftar till att säkerställa en individanpassad och adekvat undervisning för elever i behov av särskilt stöd, och är tänkt att ses som ett praktiskt redskap i undervisningen (Andreasson, Asp-Onsjö & Isaksson, 2013, Skolverket, 2014a). Skolinspektionens granskningar och forskning visar dock på att arbetet runt åtgärdsprogram inte är tillfredsställande och brister förekommer på flera plan (Skolinspektionen, 2016; 2018a; Andreasson, m.fl., 2013).

Enligt lag (SFS 2010: 800) ska ett åtgärdsprogram upprättas när en elev befaras att inte nå målen för utbildningen. Åtgärdsprogrammet ska föregås av en utredning som utreder en elevs behov av särskilt stöd, den utredningen blir då grunden för det åtgärdsprogram som sedan skapas. I skolverket (2014a) beskrivs att den utredning som görs ska ge skolan det underlag som behövs för att förstå vad en elev har för behov av stöd för att klara sin utbildning. Rektor på varje skola är ytterst ansvarig för att både utse vem som gör den pedagogiska utredningen och att den görs. Utredningen startar med en kartläggning som mynnar ut i en bedömning som sammantaget blir en utredning av en elevs behov av särskilt stöd. Denna utredning rekommenderas att göra i samarbete mellan olika professioner, där vanligen specialpedagog ansvarar, leder och dokumenterar arbetet. Det är endast i undantagsfall som den pedagogiska utredningen görs utan samråd med elevhälsans specialpedagogiska kompetens. Utredningen skall ge tillräckligt med kunskap för att förstå varför eleven har svårigheter i skolsituationen. Om utredningen leder till ett beslut om särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram författas. Åtgärdsprogrammet kan specialpedagog eller lärare författa. Därefter ska de åtgärder som rektorn beslutar kring utföras, oftast av lärare, speciallärare och/eller resurspedagog. Åtgärdsprogrammet ska sedan regelbundet följas upp tillsammans med inblandade professioner, vårdnadshavare och elev, vilket klasslärare vanligen har huvudansvaret för. En utredning som utreder en elevs behov av särskilt stöd behöver inte mynna ut i ett åtgärdsprogram, utan det kan stanna vid att bli ett dokument som pekar ut riktningen för fortsatt undervisning, utan att särskilt stöd sätts in (Skolverket, 2014a). I skolverkets allmänna råd (2014a) syftar arbetet med åtgärdsprogram till hela processen från att utreda en elevs behov av särskilt stöd till arbetet med att skriva och följa upp åtgärdsprogrammet.

Denna studies syfte är att undersöka processens första del och arbetet med framställandet av utredningen som utreder behovet av särskilt stöd. Utredningen som enligt Skolverket (2014a) heter Utredning av en elevs behov av särskilt stöd benämns i studien som utredning eller pedagogisk utredning. Processen kring framställandet av en pedagogisk utredning ska ses som ett gemensamt arbete där olika kompetenser tas tillvara och tillsammans analyserar vad i undervisningen som behöver förändras och vilka behov som behöver tillgodoses (Skolverket, 2014a). Det är denna del av processen som studien har för avsikt att undersöka närmare, och detta kommer göras med stöd av Ahlbergs (2015) specialpedagogiska perspektiv, kommunikativt och relationsinriktat perspektiv (KoRP). Genom detta perspektiv ges möjlighet att granska processen kring pedagogisk utredning utifrån flera olika aspekter.

Det finns mycket forskning kring åtgärdsprogram men relativt lite forskning fokuserar på den del av processen som handlar om att utreda en elevs behov av särskilt stöd. Studiens

forskningsdel kommer därför att bland annat presentera forskning som visar lärares upplevelser och erfarenheter av samarbete mellan olika professioner, vårdnadshavare och elever samt arbete med att dokumentera i framställandet av åtgärdsprogrammet. Studien ämnar bidra med fördjupad kunskap kring hur lärare upplever arbetsuppgiften med utredningar av särskilt stöd samt hur dessa utredningar ger stöd i verksamheten och i klassrummet. Kanske kan studien även bidra till ökad förståelse och kunskap om arbetet med pedagogiska utredningar och även utmana läsaren att reflektera över hur utredningen används och görs vid den egna skolan.

Arbetet med studien började med att söka artiklar, rapporter och annan litteratur. I och med detta synliggjordes att studier specifikt kring pedagogiska utredningar och processen runt denna var få.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att ta reda på vilka erfarenheter lärare kan ha av processen att utreda en elevs behov av särskilt stöd. För att besvara syftet kommer området att studeras utifrån följande forskningsfrågor:

Frågeställningar:

1. Hur beskriver lärare samverkan kring utredningen av särskilt stöd?
2. Vilket stöd får lärare av den pedagogiska utredningen?

## 2 Bakgrund

Nedan presenteras litteratur kopplat till utredning av en elevs behov av särskilt stöd för att ge en bakgrund till studiens syfte. Det kommer att redogöras för ett historiskt synsätt på elever i behov av särskilt stöd. Vidare presenteras innebörden av åtgärdsprogram och pedagogisk utredning, därefter lyfts specialpedagogens roll i pedagogiska utredningar. Avslutningsvis presenteras en internationell jämförelse av hur några länder uppmärksammar och säkerställer eleverns stödbehov.

### 2.1 Barn i behov av särskilt stöd

Sedan 70-talet har ett reformarbete pågått inom den svenska skolan där en central del har varit att stödja de barn som är i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2005). Begreppet barn med behov av särskilt stöd uppkom i Sverige första gången i och med 1968 års barnstugeutredning. Dessa barn definierades, då som nu, på flera olika sätt, bland annat som att de kunde ha emotionella och/ eller sociala svårigheter, samt brister som går att härleda till uppväxtvillkoren, dessa svårigheter kan inte enbart härledas till den enskilda individen, utan uppstår i mötet med samhället och dess förväntningar (SOU 1972:26, 27; Skolverket, 2005). Sedan dess har flera statliga utredningar gjorts i syfte att förtydliga och definiera denna elevgrupp och vilket stöd det är tal om. Bland annat har begreppet "barn *med* särskilda behov" ändrats till "barn *i* behov av särskilt stöd. Det har också tydliggjorts att behovet nödvändigtvis inte är livslångt. Dessa förändringar tolkas som försök att tydliggöra att den enskilda individen inte äger, eller bär ansvar för den problematik som uppstår. Ett stöd kan behövas i olika sammanhang och över olika tidsintervaller (Skolverket, 2005).

### 2.2 Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogram nämns för första gången i Sverige 1974, i och med SIA utredningen (SOU 1974:53). Denna gjordes då det behövdes en förändring av skolans arbete för elever i behov av särskilt stöd. I 1980 års läroplan infördes krav på att åtgärdsprogram skulle införas i skolorna. I kravet infördes så väl beskrivning av individuella insatser så som allmän organisationsutveckling. Det var viktigt att åtgärderna inte skulle läggas på individuella insatser utan hela elevens skolmiljö skulle beaktas. Detta gjorde det möjligt att se brister i lärarens undervisning, men även rektorns arbete kunde vara mål för förändring. Åtgärdsprogrammet skulle vara i ett utvecklingsperspektiv och se till elevens starka sidor (Skolverket, 1980). År 2002 föreslår skollagskommittén förändringar i skollagen som förstärker elevers rätt. I samband med detta föreslås bestämmelse om särskilt stöd vilket stärker elevens rätt och tydliggör rektorns ansvar. Kommittén föreslår i förändringen en arbetsgång för att säkerställa elevens rätt. Arbetsgången kan sammanfattas i följande fem steg: uppmärksamma, utreda, dokumentera, följa upp och utvärdera (SOU 2002:121). Skolverket har gett ut ett flertal råd och stödmaterial genom åren i ett försök att synliggöra och tydliggöra för skolor både hur det är tänkt att åtgärdsprogram ska användas som ett redskap i lärares arbete, och hur processen innan upprättandet av själva åtgärdsprogrammet ska fungera (Skolverket, 2008a; 2013; 2014a; 2014b). Samtidig pekar Skolinspektionen och Skolverket på brister i förfarandet som bland annat handlar om att elever inte får det stöd de behöver, om att rutiner och arbetssätt för att upptäcka elever i behov av särskilt stöd brister och att utredningar tar för lång tid. Men även på att dokumenten är för fokuserade på individen och dess svårigheter (Skolinspektionen, 2018a; Skolverket, 2008b).

År 2014 ändrades lagen om åtgärdsprogram i syfte att förtydliga reglerna kring anpassningar och särskilt stöd och hade också en bakgrund i kvalitetsbrister och en förekommande



överdokumentation. Lagen tydliggör att åtgärdsprogram handlar om stödinsatser av mer ingripande karaktär och långvariga insatser. Särskilt stöd är från nu ett begrepp inom skolan i Sverige som definierar ett stöd som inte kan genomföras inom ramen för den ordinarie undervisningen. Samtidigt framträder begreppet extra anpassningar, vilket definierar ett individualiserat stöd som eleven har rätt till i undervisningen för att tillgodose sig undervisningens innehåll. Extra anpassningar organiseras inom ramen av den ordinarie undervisningen och kräver ingen föregående pedagogisk utredning (Skolinspektionen, 2016; Skolverket, 2018b). Skollagen (SFS, 2010:800) specificerar fyra typer av särskilt stöd: 1) enskild undervisning, 2) särskild undervisningsgrupp, 3) anpassad studiegång och 4) studiehandledning på modersmålet, vilka ger skäl till att upprätta ett åtgärdsprogram. Skolverket (2014a) ger ytterligare exempel på vad ett särskilt stöd kan vara, så som bland annat långvariga specialpedagogiska insatser eller så många extra anpassningar sammantaget att de inte kan tillgodoses inom skolans ordinarie verksamhet. Sedan lagändringen trädde i kraft har antalet elever som har ett åtgärdsprogram minskat från 14 till 5 %. Samtidigt rapporteras att skolor har svårigheter med att implementera arbetssätt kring extra anpassningar och särskilt stöd (Skolinspektionen, 2016; Skolverket, 2018). Vidare visar att anmälningar till skolverket angående elever som inte anses ges det stöd de har rätt till har ökat i jämn takt sedan 2006, då inkom 297 anmälningar, 2018 inkom 1108 anmälningar (Skolinspektionen, 2018b).

Ett åtgärdsprogram ska upprättas i syfte att säkerställa elevens rätt till undervisning utifrån dennes enskilda behov och utifrån den kontext eleven befinner sig i. Åtgärdsprogrammet ska ha ett pedagogiskt fokus och tydligt och konkret beskriva elevens behov i undervisningen kopplat till uppnåendemålen. Det ska även ange hur länge insatserna ska pågå och vem som är ansvarig att utföra dem. Åtgärdsprogrammet ska följas upp och utvärderas regelbundet i samverkan med alla inblandade professioner samt vårdnadshavare och elev (Skolverket, 2014a; 2014b).

## 2.3 Utredning av en elevs behov av särskilt stöd

Enligt lag ska behovet av särskilt stöd utredas skyndsamt om det på något vis framkommer att en elev inte kommer nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, trots att stöd getts i form av extra anpassningar. Om det finns skäl att tro att extra anpassningar inte kommer vara tillräckliga så ska behovet av särskilt stöd också utredas. Behovet ska även utredas om elev uppvisar andra svårigheter i skolsituationen (SFS 2010:800). År 2014 reviderar Skolverket allmänna råden som handlar om särskilt stöd och ger även ut ett stödmaterial som beskriver hur skolor kan arbeta med den utredning som ligger till grund för beslut om särskilt stöd (Skolverket, 2014a; 2014b).

Enligt Skolverket kan begäran om utredning komma från lärare, annan personal i skolan, vårdnadshavare eller eleven själv. Samverkan mellan arbetslaget, elevhälsans specialpedagogiska kompetens, med vårdnadshavare och elev skrivs fram som nödvändiga för upprättandet av en pedagogisk utredning. Målet med utredningen är att förstå vad eleven behöver för att ges förutsättningar att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Den pedagogiska utredningen består av en kartläggning och en bedömning och båda delarna ska ha ett tydligt pedagogiskt fokus. Utredningen ska vara saklig och inte innehålla en beskrivning av personliga egenskaper eller ha värdeladdade ord. Kartläggningen ska beskriva elevens skolsituation på organisation-, grupp- och individnivå. Skolverket menar vidare att organisationsnivån kan lyfta hur resurser fördelas inom verksamheten, på gruppnivå beskrivs bland annat vilka pedagogiska metoder som används och på individnivå sammanfattas

elevens kunskapsnivå och vilka extra anpassningar som gjorts samt vad som har fungerat bra. Analysen som föregås av bedömningen ska fokusera på hur skolan kan anpassa och utforma lärmiljöerna. Vilka metoder som används och vilket innehåll som undervisningen ska ha för att skapa de bästa förutsättningarna för den enskilda eleven ska analyseras. Det är viktigt att denna görs tillsammans med samtliga som deltagit i kartläggningen, på så vis kommer fler professioners kunskaper till nytta. Slutligen görs en bedömning kring elevens stödbehov och vad som kan öka elevens förutsättningar att nå kunskapskraven som minst ska uppnås. Skolverket menar vidare att en utredning kan synliggöra att en elev inte är i behov av särskilt stöd, utan att förändringar av pedagogiska metoder eller omfördelning av resurser är det som kan behövas (Skolverket 2014a; 2014b).

Det är alltid rektor som är skyldig att utreda om en elev behöver särskilt stöd. Det är även rektors ansvar att organisera verksamheten så att det finns tillräckligt med kompetens, tid och rutiner för att tillgodose elevens rätt till extra anpassningar och särskilt stöd, samt att skapa rutiner så att pedagoger och elevhälsa kan samarbeta för att kvalitetssäkra detta arbete. Rektorn kan delegera utredningsansvaret, så vanligt är att elevhälsans specialpedagogiska kompetens gör utredningen och har en central roll i detta arbete (Skolverket, 2014a; Skolinspektionen, 2016).

### 2.3.1 Specialpedagogens roll i pedagogiska utredningar

I framställandet av pedagogiska utredningar skall enligt lag den samlade elevhälsan delta om det inte är uppenbart obehövt (SFS 2010:800). Skolverket (2014b) skriver att specialpedagogen ofta har en central roll i utformandet av utredningen och det är enligt Skolverket (2014a) endast i undantagsfall som den specialpedagogiska kompetens inte skall inkluderas i arbetet med pedagogisk utredning. Skolverket menar vidare att det är viktigt att rektor säkerställer att den specialpedagogiska kompetensen finns nära i verksamheten och att den nyttjas i ett tidigt skede när problematiska undervisningssituationer uppkommer (2014b). Skolinspektionens granskningar visar att det är stor variation mellan olika skolor och hur de tillvaratar och delger information kring elever som har extra anpassningar och särskilt stöd. Detta resulterar i att relevant information om elevens behov inte når alla pedagoger som möter och undervisar eleven, vilket resulterar i att elever inte får de anpassningar som de har rätt till för att tillgodose sig undervisningen under lektioner, och utbildningen i längden. Skolor kan sakna, och ibland även inte använda den specialpedagogiska kompetens som finns. Detta resulterar bland annat i att pedagoger som genomför pedagogiska utredningar saknar handledning i det arbetet. Granskningarna visar även brister på organisationsnivå där det brister i främjande samarbete och samverkan mellan skolans olika kompetenser och att skolor inte utreder elevens behov av särskilt stöd tillräckligt snabbt (Skolinspektionen, 2016; 2018a).

I SFS (2017:1111) beskrivs specialpedagogens yrkesroll där fokus är att specialpedagogen ska ha förmågan att genomföra pedagogiska utredningar och kunna analysera dessa på organisations-, grupp- och individnivå. Specialpedagogen skall kunna vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i utformandet och arbetet med åtgärdsprogram. I framställandet av åtgärdsprogrammet ingår att samverka med alla berörda aktörer dvs kollegor, vårdnadshavare och andra berörda.

## 2.4 Internationell jämförelse av hur några länder uppmärksammar och säkerhetsställer elevens stödbehov

Internationellt skapades en gemensam riktning kring barn i behov av särskilt stöd och deras rättigheter i och med Salamancadeklarationen (UNESCO, 2009). Grundtanken i deklarationen

handlar om att skolan ska ta tillvara på elevers olikheter och verka för en inkluderande skola som är till för alla barn. Inkludering i sammanhanget definieras som att miljön ska anpassas till barnet och inte tvärtom. För att lyckas med detta måste skolor skapa ett effektivt lagarbete och effektiva samverkansarenor mellan såväl olika professioner som tillsammans med vårdnadshavare. Varje skola ska ha ett kollektivt ansvar för varje elev och den exakta arbetsfördelningen bör fastställas i samverkan mellan varandra (UNESCO, 2009).

Internationellt används begreppet Individual Education Plan (IEP), vilket är jämförbart med det som i Sverige benämns åtgärdsprogram. Den gemensamma nämnaren är att ett individuellt dokument skapas för en elev som är i behov av särskilt stöd. Dokumentets syfte är att precisera vilka stödbehov som är aktuella för att säkerställa en elevs tillgång till det stödet hen har rätt till (Andreasson m.fl., 2013; Skolverket 2014a; U.S. Department of Education, 2002).

Det svenska systemet kring processen mot upprättandet av åtgärdsprogram går att jämföra med Norge, Danmark och England som har liknande upplägg för att identifiera och tillgodose barn som behöver särskilt stöd, vilket internationellt benämns som specialpedagogiska insatser (Andreasson m.fl., 2013; Tennant, 2007). Sverige har liksom USA reglerat i lag att vårdnadshavare ges möjlighet att anmäla skolan om de åtgärder som dokumenteras i åtgärdsprogram/IEP inte görs eller visar på förväntat resultat (Skolverket, 2014a; U.S. Department of Education, 2002). Utredningen som görs i USA innan beslut om eleven har rätt till en IEP skrivs fram som mer omfattande än i Sverige, då externa professioner så som tex. psykolog deltar i ett större team. Att upprätta IEP liksom att följa upp den är också teamets ansvar (U.S. Department of Education, 2002). Finland har ett system kring graden av stöd som går att jämföra med Sveriges system kring stöd och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Skillnader som finns är att extra anpassningar och intensifieringen av dessa inte behöver dokumenteras i ett åtgärdsprogram, specialundervisning i olika konstellationer ingår på så vis i den ordinarie undervisningen (Takala, Prittmaa & Törmänen, 2009; Skolverket, 2014a). Elever som bedöms behöva ha särskilt stöd utreds och hanteras av den individuella elevhälsan i Finland. I Finland särskiljer man på ett individuellt och ett generellt elevhälsoteam, där det generella elevhälsoteamet jobbar i skolan med undervisning och riktar sig mot organisation och gruppnivå. Det individuella elevhälsoteamet arbetar på kommunnivå och riktar sig mot individnivå. I skolorna i Finland anställs och arbetar speciallärare, inte specialpedagoger, i samarbete med lärare, deras arbetsuppgifter likställs dock med de som specialpedagogen gör i Sverige (Byström, Graham & Sjunnesson, 2019; Takala m. fl. 2009). I Finland upprättas individuella dokument kring varje barn när det börjar i förskolan i syfte att säkerställa varje individs rätt till en god barndom och utbildning, I dessa dokument identifieras även barnets eventuella behov av specialpedagogiska insatser (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski, 2018).

Studiens bakgrund visar att arbetet med åtgärdsprogram inte gett eleverna det stöd de har rätt till, och rapporter visar att det handlar om utmaningar på flera olika nivåer. Utifrån studiens syfte och ovan bakgrundsinformation gör avsnittet tidigare forskning ett försök att sammanfatta vad i processen som behöver utvecklas för att säkerställa elevers rätt till särskilt stöd.

## 3 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras nationell och internationell forskning kring åtgärdsprogramprocessen, dokumentation och samverkansformer mellan olika yrkesroller i skolan, för att sedan avslutas i en sammanfattning.

### 3.1 Åtgärdsprogram

Åtgärdsprogrammet har uppkommit utifrån ett behov av ett verktyg som hjälper till att säkerställa att de elever som är i behov av särskilt stöd ska ges tillgång till det stöd de behöver för att nå kursplanens mål (Andreasson m.fl., 2013; Asp-Onsjö, 2006; Rotter, 2014). Åtgärdsprogrammet kan också förstås utifrån idén om en inkluderande skola, då riktlinjerna för kartläggning och upprättandet av ett åtgärdsprogram ska fokusera på hur miljön runt eleven kan förändras (Asp-Onsjö, 2012; Skolverket, 2014a). Processen kring åtgärdsprogram har undersökts från olika perspektiv både nationellt och internationellt och sammantaget behövs mer forskning inom ämnet då det i flera europeiska länder inte finns någon gemensam bild av om dokumentation kring upprättandet av åtgärdsprogram har avsedd verkan (Andreasson, m.fl., 2013; Tennant, 2007). Vidare menar Andreasson, m.fl. (2013) att hela processen kring arbetet med åtgärdsprogram är problematisk då det är en komplex arbetsuppgift för skolpersonal, som dessutom saknar tydliga riktlinjer.

### 3.2 Dokumentation

Genomgångna dokumentanalyser visar på att det som faktiskt skrivs fram i de färdigställda åtgärdsprogrammen är en problematik som förläggs hos eleven, istället för att skriva fram det specifika stöd som eleven behöver i olika situationer och vilka interventioner som faktiskt fungerar, eleverna själva blir bärare av sina svårigheter och dessa kan även skrivas fram som personliga egenskaper (Heiskanen m.fl., 2018; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007). Vidare kan själva åtgärder i åtgärdsprogrammet skrivas fram som allmänpedagogiska lösningar, tex. att ge tydliga instruktioner eller dela upp instruktionerna i förväg. Ansvariga personer och längden på åtgärder har också visat sig saknas (Räty, Vehkakoski & Pirttimaa, 2019). I en textanalys av 358 stycken åtgärdsprogram i Sverige från 14 olika grundskolor synliggörs att det som skrivs fram är sociala tillkortakommanden som utgörs av svårigheter med uppförande, kroppsligt uppförande, tex hur eleven rör sig i klassrummet, sitter, står eller springer, eller som handlar om hygien (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). Bakom ett skrivet åtgärdsprogram så föreligger en process där elevens behov kartläggs, synliggörandet av denna process visar att de arbetslag som har former för samverkan och samtal ökar sina förutsättningar för att skapa åtgärder som utgår från elevens behov, och att det inte är åtgärdsprogrammet i sig som skapar dessa förutsättningar (Asp-Onsjö, 2006). Det verkar vara så att en dokumentation som följer de riktlinjer som finns inte är liktydigt med att lärandemiljön kring eleven är densamma (Asp-Onsjö, 2006). Det som står i dokumentet kan alltså visa sig inte stämma med det som är den faktiska verkligheten i klassrummet, processen kring åtgärdsprogram och dokumentation måste utvecklas till ett verktyg som lärare kan dra nytta av (Asp-Onsjö, 2006; Räty m.fl., 2019; Goepel, 2009).

### 3.3 Samarbete kring åtgärdsprogram

I såväl västeuropeiska länder som i USA ska processen mot ett åtgärdsprogram handla om ett samarbete mellan olika professioner och personer som anses ha viktig kunskap om vad som kan bidra till en elevs framgång i skolan (Stroggilos & Xanthacou, 2006; Goepel, 2009; Asp-Onsjö, 2006; Heiskanen, 2017). När det handlar om samarbetet med vårdnadshavare och

elever visar forskning bland annat på hur upprättandet av åtgärdsprogram kan gå till genom så kallade dubbla samtal, pedagogerna har ett förberedande samtal innan möte med vårdnadshavare sker, så när vårdnadshavare blir inblandad i processen handlar det mer om en förhandling, att få vårdnadshavare att acceptera föreslagna insatser/ åtgärder. Denna process blir således mer att likna vid ett maktutövande från skolans sida (Asp-Onsjö, 2006; Andreasson & Asplund Carlsson, 2013). I en fallstudie gjord genom triangulering visade resultatet att där föräldrar inte ser åtgärdsprocessen som ett verktyg för samarbete mellan skolan och hemmet, till skillnad från lärarens uppfattning som är att vårdnadshavare ges möjlighet till inflytande i processen (Stroggilos & Xanthacou, 2006). Elever själva är sällan delaktiga i att diskutera fram de åtgärder som sedan skrivs fram i åtgärdsprogrammet, eller kan redogöra för de mål som de har uppsatta i sitt åtgärdsprogram (Stroggilos & Xanthacou, 2006; Pawley & Tennant, 2008; Goepel 2009). Med detta i åtanke visar en större studie i USA ett positivt samband mellan elevers deltagande i processen kring sitt åtgärdsprogram och ökad måluppfyllelse (Barnad-Brak & Lechtenberger, 2010).

Samordning och samarbete saknas ofta i processen kring åtgärdsprogram mellan lärare och andra professioner inom skolan som är eller bör vara involverade i processen (Barow & Östlund, 2019; Stroggilos & Xanthacou, 2006). Lärare uttrycker dock en tydlig vilja och ett behov av att ha ett nära samarbete med olika professioner inom skolan, så som specialpedagog, speciallärare eller psykolog, när det handlar om att möta barn i behov av särskilt stöd. Det som förhindrar detta är ofta tidsbrist samt otydliga riktlinjer kring hur processen och samarbetet kring åtgärdsprogram ska fungera (Kreits-Sandberg, 2015; Hirsh, 2015; Tennant, 2007; LeDoux, Shanna & Burt, 2012). I USA där åtgärdsprogrammet utarbetas av ett externt team, framkommer till viss del liknade resultat, lärare förstår hur viktigt det är med samarbete men möter ofta hinder som handlar om tid, och möjligheten att schemalägga för gemensam planering. Åtgärdsprogrammet upplevs som svåröversiktligt och svårt att följa. Lärare upplever att de inte ges möjlighet att delta i processen och att dokumenten är svårlästa. Det finns en önskan om att de skulle vara mer kortfattade och innehålla konkreta åtgärder som de har användning av i den direkta klassrumsundervisningen (LeDoux, m.fl., 2012; Rotter 2014).

### 3.4 Åtgärdsprogram som stöd i undervisningen

Flera forskare diskuterar åtgärdsprogrammets potential som ett fungerande verktyg för lärare, och menar bland annat att processen kring dokumentationen kan ses som tidskrävande, onödigt krånglig och byråkratisk. De menar att om nyttan med processen inte är synlig så är det svårt att se det extra arbetet som krävs som meningsfullt (Tennant, 2007; Rätty, m.fl., 2019). Vidare anses samarbetet mellan olika professioner inom skolan ha ett behov av att utvecklas, då det ses som en framgångsfaktor i arbetet med alla delar i processen kring åtgärdsprogrammet. Om alla professioner som är inblandade i processen tar ett gemensamt ansvar, utbildar varandra och kommunicerar ofta så borde förutsättningarna för elever i behov av särskilt stöd öka (Le Doux, m.fl. 2012). Åtgärdsprogrammets form har ett behov av att förändras i grunden för att bli ett verktyg som det går att samarbeta kring för alla inblandade professioner, vilket det alltså inte är nu (Rätty m.fl., 2019; Stroggilos, m.fl., 2006). Om alla inblandade har en gemensam uppfattning om vilka mål som ska uppnås för eleven så har åtgärdsprogrammet potential att bli ett viktigt pedagogiskt verktyg, menar Goepel (2009). Detta skulle kunna uppnås genom att bredare mål författas, som alla inblandade parter kan relatera till och att utvärderingarna sker ungefär två gånger per år, så alla ges möjlighet att delta på uppföljningsmötena menar Stroggilos & Xanthacou (2006). Otydliga riktlinjer och avsaknad av implementering av dessa menar Tennant (2007) och Andreasson, m.fl. (2013) är

bidragande orsaker till att processen kring åtgärdsprogram inte är tillfredsställande. Värt att lyfta fram i detta sammanhang är ett längre forskningsprojekt som pågår i Irland, där är inte åtgärdsprogram lagstadgade än, men riktlinjer rekommenderar att de används. Studien har följt och följt upp 165 lärare som deltagit i fortbildning vars syfte är att öka deras kunskaper kring arbetet med åtgärdsprogram. Resultaten visar att lärare formulerar mer konkreta mål, samarbetar och involverar eleverna mer i processen efter genomförd utbildning (King, 2016; King, Ni Bhroin & Prunty, 2018). I vissa fall saknar lärare även konkret information i dokumenten som kan stödja dem i att komma vidare i arbetet med eleven (Räty, m.fl., 2019).

Mycket av den forskning som har gjorts nationellt handlar om processen åtgärdsprogram och vad som dokumenteras i åtgärdsprogrammet. Forskningen undersöker också samarbetsformer kring olika professioner i skolan när det handlar om barn i behov av särskilt stöd.

Internationellt finns forskning där lärares röster kommer till tals kring hur de uppfattar processen kring åtgärdsprogram, tex i USA. Det som här behöver tas hänsyn till är att dokumentet som författas i USA är mer komplext och ansvarig lärare är inte uttalat en samverkanspartner i upprättandet av dokumentet. I Finland görs utredningen av en generell elevhälsa, och går således heller inte helt att jämföra med svenska villkor. Därav är det befogat att undersöka lärares erfarenheter av och samverkan kring dokumentet pedagogisk utredning i Sverige.

## 4 Teoretisk referensram

Studiens teori tar inspiration från den Göteborgsbaserade forskaren Ann Ahlbergs kommunikativt relationsinriktade perspektiv (KoRP). Detta forskningsperspektiv inriktar sig mot skolan och särskilt mot elever i behov av särskilt stöd. Perspektivet inriktar sig mot villkor och förutsättningar för inkludering i processerna kring delaktighet, kommunikation och lärande. KoRP ger möjlighet undersöka skolan som institution och verksamhet, vilket denna studie delvis kommer dra paralleller till i ett möjligt sätt att förklara vilka faktorer som påverkar processen pedagogisk utredning (Ahlberg, 2015).

### 4.1 Kommunikativt och relationsinriktat perspektiv (KoRP)

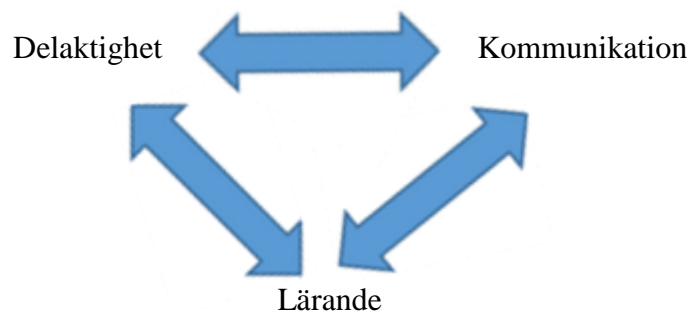
KoRP har vuxit fram utifrån den faktiska forskningspraktiken och ses som ett relationellt perspektiv. Det relationella perspektivet handlar om att förklara skolsvårigheter utifrån de interaktioner/relationer som ständigt sker i skolan, det vill således söka förståelsen av skolsvårigheter i den omgivande miljön. KoRP försöker bredda synen på hur vi kan förstå skolans praktik, genom att ta hänsyn till både den sociala praktiken som människan befinner sig och samspelar i, såväl som den enskilda människans erfarenheter och kunskaper. Perspektivet sätter fokus på elevers möjlighet att lära utifrån hur specialpedagogiska insatser och skolan organiseras och hur styrdokument får genomslag i skolans sociala praktik. Perspektivet kan användas för att finna friutrymme för inkludering men även för att förklara och förstå skolans praktik, möjlighet till utveckling och förändring. Perspektivet använder sig av begreppen delaktighet, lärande och kommunikation som kan användas som analytiska verktyg och visar på hur dessa samspelar med varandra, till exempel när det handlar om att samverka kring en pedagogisk utredning (Ahlberg, 2015).

#### 4.1.1 Delaktighet, kommunikation och lärande i KoRP

När begreppen delaktighet, kommunikation och lärande används i KoRP är det i en kontextuell mening, det vill säga att de används i situationer som är knutna till skolans verksamhet och till elever i behov av särskilt stöd. Begreppen är inte allmängiltiga utan

kopplade till en specifik innebörd genom koppling till till exempel organisering och genomförande av undervisning av elever i särskilda behov.

*Delaktighet* handlar om det som görs i vardagen, det är en pågående process som ständigt förändras och formas i samspel med andra. Genom KoRP knyts delaktighet till exkluderings- och inkluderingsprocesser. Delaktighet är samspelet mellan individer och mellan individer och miljö, som i sin tur skapar förutsättningar för delaktighet på samhälle-, skol-, grupp- och individnivå. Begreppet *kommunikation* handlar om människors gemenskap och samhörighet. Genom att kommunicera skapas det texter, förs samtal, som i sin tur leder till handlingar. Skolan skall uppnå mål för utbildning vilket kräver fungerande kommunikation på alla nivåer av verksamheten. Samtal kan finnas både i informella och formella möten. Formella möten är till exempel utvecklingssamtal och elevhälsomöten, informella möten kan ske till exempel på raster eller i korridoren. Skolor har olika meningsskapande kontexter beroende på traditioner, kultur och anställdas professionella historia. Det är i kommunikation i olika kontexter som relationen och samspelet formar skolans verksamhet och ger möjlighet till lärande och delaktighet. Inom KoRP fokuseras kommunikation mot former i handlingar och språk. Detta byggs upp av skolans sociala praktik. Genom att använda KoRP kan studien som teori bland annat använda kommunikation för att identifiera olika typer av samarbete och samverkan inom olika delar av organisationen. Det tredje begreppet är *lärande*. Lärande är som delaktighet en pågående process som ständigt är under utveckling mellan olika parter i skolans vardag och i de sammanhang där man möts. I teorin är det centralt hur lärande relationer skapas och det är betydelsefullt hur samverkan fungerar mellan olika aktörer i skolan (Ahlberg, 2015). Utifrån denna modell kan studiens forskningsfrågor förstås utifrån flera olika påverkansfaktorer, och därmed ges olika aspekter på hur processen kring utredning av en elevs behov av särskilt stöd behöver genomföras för att bli ett faktiskt stöd i verksamheten.



Figur 1. Visar en illustration över hur de tre begreppen delaktighet, kommunikation och lärande står i relation till varandra i KoRP (Ahlberg, 2015).

Då denna studie har för avsikt att undersöka lärares erfarenheter av samverkan kring hur en pedagogisk utredning skapas och hur processen kan stödja dem i undervisningen kommer resultatet diskuteras utifrån ett specialpedagogiskt kommunikativt relationsinriktat perspektiv där de tre begreppen i modellen ovan är utgångspunkter för analysen.

## 5 Metod

Studiens syfte är att ta reda på vilka erfarenheter lärare kan ha av pedagogiska utredningar. I och med detta syfte blir intervju en relevant metod för insamling av empiri. Studien är inspirerad av hermeneutisk forskningsansats och nedan kommer hermeneutiken presenteras med några relevanta begrepp som kommer vara centrala i studien. Vidare kommer urval, etiska överväganden och intervju presenteras. Därefter presenteras bearbetning, tolkning och analys. Slutligen presenteras trovärdighet, tillförlitlighet samt generaliserbarhet.

### 5.1 Hermeneutisk inspiration

Hermeneutiken handlar om att tolka och förstå det som undersöks men även att förstå och förmedla upplevelser av fenomen snarare än att förklara det. Hermeneutiken syftar till få olika förståelsehorisonter att mötas och förenas. I hermeneutiken finns det många sätt att förstå omvärlden eller en händelse och det finns inte ett rätt (Ödman, 2019; Westlund, 2019).

Hermeneutiken söker erfarenheter och upplevelser av ett fenomen som kan förstås på olika sätt av olika personer och fokuserar inte på förklaringen av fenomenet. Detta medför att den kunskap som inbringas inte kan jämföras eller omvandlas till en annan situation (Kvale & Brinkmann, 2015). Denna studie inriktar sig på lärares förståelse och erfarenheter av pedagogiska utredningar som fenomen, och detta måste förstås utifrån lärares olika förförståelse och i den kontext som de arbetar i, vilket gör att en hermeneutisk ansats är väl lämpad. Inom hermeneutiken anses språket ha en bakomliggande betydelse för de ord som används vilket skapar den värld vi lever i. Inom hermeneutiken försöker forskaren ha en öppenhet för empirin för att se var den leder istället för en granskande och observerande ansats. Inom hermeneutiken är det intressant att ha i åtanke hur något förmedlas och lyssna efter det som inte blir sagt (Ödman, 2019). Förståelse och tolkning är två grundläggande begrepp i hermeneutiken som är ömsesidigt förenade med varandra och används i den så kallade hermeneutiska spiralen eller hermeneutiska cirkeln. Det är i en pendling mellan förförståelse och förståelse samt del och helhet som vi kommer till ny förståelse som för förståelsen framåt och bildar ny kunskap. I denna tolkande spiral bildas en pendling mellan förflutet och framtid samt mellan del och helhet (Westlund, 2019).

### 5.2 Intervju

Till studien valdes en kvalitativ ansats. Detta då intervjupersonernas erfarenheter är det som ska studeras. I en kvalitativ ansats med semistrukturerade frågor ges möjlighet att avvika från de ursprungliga intervjufrågorna och ge informanten möjlighet att ge information som verkar relevant och viktig för ämnet, men även för den som håller i intervjun att ställa fördjupande och förtydligande frågor (Bryman, 2018). Intervjuguiden konstruerades för att skapa en ordning utifrån syftet och frågeställningarna. Detta gjordes genom att bryta ner studiens frågeställningar i mer avgränsade frågor som blev intervjufrågorna. Intervjuerna strukturerades utifrån en intervjuguide av semistrukturerad modell (Bilaga B) då det enligt Bryman (2018) och Kvale & Brinkmann (2015) underlättar den senare analysen och ger möjlighet till att få informanterna att berätta så mycket som möjligt utan att påverkas av intervjuaren. Inledande frågor i intervjuguiden riktas mot informantens bakgrund. Detta gör att svaren på vidkommande frågor kan sättas i ett sammanhang enligt Kvale & Brinkmann (2015). Ett antal frågor förbereddes också, vars syfte var att ha till stöd för att, där det behövdes, få en fördjupad diskussion och lyssna in vad informantens berättelser kring pedagogisk utredning faktiskt handlade om. Dessa följdfrågor var till för att användas i inledande, uppföljande, och preciserande karaktär. Detta menar Kvale & Brinkmann (2015)



och Bryman (2018) ger en dynamisk dimension av intervjuerna och syftar till att hålla samtalet flytande och tar hänsyn till de mellanmänniska förhållandena.

Studien har en hermeneutisk ansats och söker informanternas berättelser. Den information som kom fram sågs som del i en process där kunskapen formades i mötet mellan intervjuaren och informanten. De berättelser som kommit fram igenom intervjuerna är personligt erfarna och kan inte ses som en övergripande sanning. Kvale och Brinkman (2015) beskriver att det krävs erfarenhet och känslighet för att genomföra en intervju. Då studiens intervjupersoner är oerfarna i att genomföra intervjuer valdes att genomföra två pilotintervjuer. Dessa intervjuer utfördes på två lärare som hade den erfarenheten som studien eftersökte. Syftet med pilotintervjuerna var att säkerhetsställa intervjufrågorna och att dessa gav svar på forskningsfrågorna, hur frågorna tolkades samt om någon fråga var otydlig. Intervjuerna genomfördes var och en för sig på grund av studiens tidsram samt för att kunna jämföra hur frågorna tolkades under de olika intervjuerna. Empirin som kom fram under pilotintervjuerna ingår också i studien. Trost (2010) menar att genom att använda den empiri som blev skapad från pilotstudierna till studien tas empirin tillvara på, intervjupersonerna ges möjlighet att öva sig med intervjurollen och situationen men även att bekanta sig med frågorna på ett naturligt sätt. Det ges också en uppfattning om hur lång tid en intervju tar.

### 5.2.1 Procedur

För att skapa trygghet inför intervjun har studien genomförts med så kallade uppsökande intervjuer. Stukåt (2014) beskriver uppsökande intervjuer som ett sätt att få informanterna att känna sig trygga i intervjusituationen. Alla informanter har fått välja plats efter deras önskemål. Sju av intervjuerna skedde på informanternas arbetsplatser i ett grupprum. Fia kom till intervjupersonens kontor och Eva ville träffas på ett bibliotek i närheten av hennes arbete. Inför intervjun med Eva bokades det då ett grupprum på biblioteket som användes. Samtliga intervjuer varade mellan 20 – 30 minuter. Alla intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon. Intervjuerna genomfördes enskilt med någon av författarna till studien.

## 5.3 Bearbetning, tolkning och analys

Enligt Kvale & Brinkmann (2015) finns det olika sätt att genomföra transkriberingen. I studien valdes att transkribera allt som anses för studien relevant. Detta innebär att bakomliggande ljud, harklingar och upprepningar av samma ord har uteslutits. Även uttalanden kring ämnen som inte var relevant för studiens syfte och frågeställningar togs bort. Efter att samtliga intervjuer transkriberats så lästes empirin i sin helhet för att i ett första skede få en bild av vad informanterna berättat. Stukåt (2014) menar att en analys handlar om att hitta mönster för att kunna skapa olika kategorier. Detta gjordes genom att sortera empirin i delar utifrån studiens frågeställningar med hjälp av färgkodningar. Under denna process påbörjades även en identifiering av olika teman. Temana identifierades så som Kvale & Brinkmann (2015) beskriver det, genom att markera vanligt återkommande ord, men även genom att ta hänsyn till i vilken kontext de uppkom. Genom denna kodning och meningskoncentrering identifierades bland annat när ordet befann sig i ett positiv eller negativ utsaga och behövde läsas i större kontext för att det skulle förstås i dess fullständiga sammanhang. Enligt Kvale & Brinkmann (2015) bygger meningskoncentrering på kodning och meningskoncentrering handlar om att identifiera innebörden av det som uttalats. Därefter lästes empirin ytterligare i sin helhet med fokus på de teman som uppstått, för att sedan kategoriseras under de uppkomna temana med stöd av studiens valda teori när det behövdes för tolkning. Under analysprocessens gång uppkom ytterligare pendlar mellan del och

helhet för att uppnå en god gestalt utan motsägelser. Detta menar Kvale & Brinkmann (2015) är ett av rättesnörerna i en hermeneutiks tolkning utan motsägelser i texten.

**Tabell 2.** Visar exempel på hur exempel på hur kodningen som identifierade olika teman och slutligen blev huvudkategorier i resultatet gick till.

<b>Meningsbärande enhet</b>	<b>Meningscentrering</b>	<b>Tema</b>	<b>Huvudkategori</b>
<i>Bella: "Vi bokade upp tider då jag fick sitta och beskriva, framförallt nuläget. Hur gör du nu? Vad ser du nu? Vad har du provat? O vilka svårigheter, styrkor, allt det här...kartla.. Pusslet..."</i>	Vi bokade upp tider där jag fick sitta och beskriva och kartlade pusslet	Tillsammans Samtal	Delaktighet kommunikation
<i>Gittan: "Det är ju synd för man har ju lite olika perspektiv på svårigheterna. Särskilt den här eleven, eleven fungerade mycket bättre på fritids."</i>	Det är synd när vi har olika perspektiv	Helhetssyn	Utredningsprocessen

Det verktyg som används under resultatanalysen inspireras av Kvale och Brinkmann (2015). De beskriver tre olika tolkningskontexter; självförståelse, sunda förnufts kritiska förståelse och teoretisk förståelse. Självförståelse är tolkningen som görs av uttolkaren av vad som sägs av intervjupersonen. Självförståelse är en omformulerad koncentrering av meningen. Denna uttolkning görs från intervjudeltagarens egen synvinkel och uttalande, och återfinns under resultatets huvudrubriker. Den sunda förnufts kritiska förståelse är den tolkning som går utanför intervjupersonernas egen förståelseram. Denna tolkning kan vara kritisk mot utsagorna under intervjuerna. Den teoretiska förståelsen uppnås sedan genom att stödja tolkningen mot någon eller några teorier. I underrubriken tolkande aspekter återfinns sunda förnufts kritiska förståelse och i valda delar den teoretiska förståelsen som kopplats till studiens teori som utgår från kommunikativt relationsinriktat perspektiv (KoRP) (Ahlberg, 2015). De sju huvudkategorierna som kom fram genom analysen var delaktighet, kommunikation, tid, utredningsprocess, verksamhetsnära dokument och oklarheter.

Analysen genomfördes efter att studiens bakgrund och tidigare forskning hade skrivits. Det medförde att analysen skedde med en förståelse av utredningar av en elevs behov av särskilt stöds i en historisk kontext, genom lagar och deklARATIONER och i en nationell och internationell kontext som inte gick att frånga i analysen av empirin. Detta menar Kvale och Brinkman (2015) är ett rättesnöre för hermeneutisk tolkning vilket beskrivs som att forskaren inte kan gå utanför den förståelsehorisont som forskaren har.

## 5.4 Urval

Med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställning skapades tre relevanta kriterier som informanterna skulle inneha för att kunna delta i studien:

- 1) Erfarenheter från det senaste året av processen att utreda en elevs rätt till särskilt stöd.
- 2) Arbetade med elever i årskurs 1–6.
- 3) Utbildade lärare med minst en grundskoleexamen eller liknande.

För att hitta informanter till studien sökte vi till en början två kollegor som vi mött på tidigare arbetsplatser. Kontakt togs genom att ett mail skickades ut med information kring studiens syfte (Bilaga A). För att sedan hitta fler informanter ställdes frågan till dessa två om de kunde rekommendera andra kollegor som stämde överens med studiens kriterier. Samma mail skickades ut till dessa personer. På detta sätt fick studien nio informanter som stämde överens med kriterierna. Bryman (2018) & Stukåt (2014) kallar detta för ett snöbollsurval.

Snöbollsurvalet resulterade i att samtliga informanter kommer från nio olika skolor i två större städer i mellersta Sverige. Detta urval går inte att generalisera vilket inte den hermeneutiska ansatsen som studien inspireras av strävar efter.

**Tabell 1.** Visar en sammanställning av deltagarnas utbildning, yrkeserfarenhet, kön och ålder.

Deltagare	Utbildning	Antal år i yrket	Kön	Ålder
Deltagare 1/ Anna	Tidigare år lärare 1–6	3 år	Kvinna	32 år
Deltagare 2/ Bella	Tidigare år lärare 1–6	5 år	Kvinna	40 år
Deltagare 3/ Ceasar	Tidigare år lärare 1–6 och speciallärarutbildning	8 år	Man	32 år
Deltagare 4/ Disa	Tidigare år lärare 1–6	12 år	Kvinna	37 år
Deltagare 5/ Eva	Tidigare år lärare 1–6	11 år	Kvinna	39 år
Deltagare 6/ Fia	Tidigare år lärare 1–6	14 år	Kvinna	39 år
Deltagare 7/ Gittan	Lärare mot tidigare åldrar f-3	3 år	Kvinna	30 år
Deltagare 8/ Hans	Läraryrket och lärare i fritidshem	20 år	Man	62 år
Deltagare 9/ Isabelle	Lärare mot tidigare åldrar 1–6	8 år	Kvinna	33 år

## Etiska överväganden

Studiens empiri bygger på lärares berättelser om pedagogiska utredningar. I berättelserna framkommer beskrivningar av elever i behov av stöd och samarbeten med professioner från elevhälsan. Ahlberg (2018) menar att det i ett vetenskapligt arbete finns en maktdimension inbyggd som forskaren måste vara medveten om. En forskare måste ständigt vara uppmärksam och reflektera över sin egen position och relation till de människor som studien anser sig undersöka. I specialpedagogisk forskning finns en dubbel påverkan, forskningen påverkar inte bara samhället i stort utan kan även påverka individen vilket medför en extra tyngd att förstärka de etiska förhållningstagandena i forskningen. Utifrån detta har studiens empiri omsorgsfullt gått igenom för att säkerställa avidentifiering. Diskussioner har också

förts löpande för att noggrant ta ställning till vilken empiri som verkligen är relevant för studiens syfte, för att minimera att beskrivningar av barn och pedagoger som kan upplevas som känsliga finns representerade i empirin, vilket Ahlberg (2018) menar är viktigt att problematisera kring.

Enligt Vetenskapsrådet (2002) beskrivs att det finns fyra övergripande etiska krav som all forskning är tvungen att ta hänsyn till, dessa är informationskravet, samtyckskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det åligger alla forskare att informera deltagare i studien om dessa krav. Informanterna i studien fick informationen att deltagandet var frivilligt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst genom det mejl som de fick då vi mailade ut förfrågan om deltagande i studien. Denna information upprepades även vid intervjuerna. Informanterna blev informerade i samma utskick om att studien skulle av anonymiseras så varken deras identiteter eller arbetsplats skall kunna utläsas vilket konfidentialitetskravet kräver. Nyttjandekravet uppfylls genom att alla deltagarna i studien även gavs information om att materialet i studien enbart kommer att användas i denna studie, tillhörande seminarium och i Göteborgs universitets databas. Den insamlade empirin kommer efter godkänd examination att förstöras.

## 5.5 Tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet

Vid en vetenskaplig studie är det viktigt att forskarna är medvetna om hur studien skall skrivas för att öka tillförlitligheten och trovärdigheten. Studien är en kvalitativ studie av personers upplevelse av ämnet. Vilket innebär att den data som framkommit vid intervjuerna blir studiens mätinstrument (Bryman, 2018). Nedan kommer valda aspekter redovisas för att visa hur vi har ökat studiens trovärdighet och tillförlitlighet. Ahrne och Svensson (2016) belyser att det är viktigt som forskare inom det kvantitativa området skall sträva efter att vara neutral och hålla distans till studien samt minimera sin medverkan i forskningsprocessen. Innan intervjuerna genomfördes samtalade vi kring att det var viktigt att inte lägga våra åsikter på intervjupersonerna utan i stället vara empatiska kring personernas åsikter.

Forskning skall vara trovärdig för att den skall bli accepterad av läsaren och forskningsvärlden som ett bidrag av kunskap. Genom att forskningen är transparent ökar det forskningens trovärdighet och genom att tydligt förklara och beskriva tillvägagångssätt och val ökar möjligheten till diskussion kring studien (Bryman, 2018; Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011).

Tillförlitlighet handlar om att studien skall kunna replikeras och få likande resultat (Bryman, 2018). För att öka studiens tillförlitlighet har arbetsgången i metoddelen noggrant och systematiskt presenterats. Genom att genomarbete intervjuguiden mot studiens syfte och frågeställningar har det insamlade materialet säkerhetsställt att undersöka det studien har för avsikt att undersöka. Intervjuerna genomfördes med ljudupptagning för att kunna gå tillbaka och lyssna vid behov. När det görs en kvalitativ studie menar Ahrne & Svensson (2016) att det är önskvärt att göra mellan 10 och 15 intervjuer för att uppnå en mättnad. En mättnad är när samma svarsmönster uppkommer under intervjuerna. Samtidigt menar Ahrne & Svensson (2016) att i en studie där 6–8 personer intervjuas så ökar säkerheten att få fram ett material som är relativt oberoende av den enskilda individens personliga uppfattningar.

## 6 Resultat

I resultatet presenteras empiri från studiens intervjuer. Empirin presenteras under tre rubriker med tillhörande tolkande aspekter. I under rubrikerna tolkande aspekter tolkas resultatet med stöd av studiens valda teori.

### 6.1 Berättelser om tid, kommunikation och delaktighet

Anna berättade om en pedagogisk utredning som startade genom att hon kontaktade specialpedagogen. I samtalet diskuterades vad som tidigare gjorts kring eleven och vilka svårigheter eleven hade. Anna berättade att hon började kartläggningen genom att skriva ner nuläget och de åtgärder hon redan gjort. Specialpedagogen observerade sedan i klassrummet vid ett flertal tillfällen. Sedan sammanställde specialpedagogen all information som framkommit utifrån en mall och skickade det till henne. Anna berättade att hon här gavs tillfälle att kommentera det skrivna och göra eventuella förändringar. Vidare berättade Anna att hon önskade att ett möte med specialpedagogen hade skett för att gå igenom utredningen och diskutera den och tror att det då skulle bli mer givande.

Bella beskrev en pedagogisk utredning som startade i att hon tog kontakt med specialpedagog och speciallärare. De återkopplade till henne efter ärendet varit lyft till elevhälsan att en utredning skulle påbörjas. Bella berättade att de därefter bokade upp tider för möten där hon fick beskriva framförallt nuläget genom att problematisera utifrån vissa frågor.

*“Hur gör du nu? Vad ser du nu? Vad har du provat? Vilka svårigheter, styrkor, allt det här, kartlade pusslet. Sen så skrev dom ihop en och jag fick ta del av den, titta och se, stämmer det här?”* (Bella)

Bella berättade att specialpedagogen skrev utredningen och att hon där efter fick läsa den. Specialpedagogen frågade Bella om hon hade uppfattat situationen rätt. Bella kom då med en del förslag på förändringar som hon upplevde att hon fick gehör för. Bella använde ordet delaktighet när hon berättade om utredningsarbetet och menade att hon inte var ansvarig för utredningen, men att hon var med i processens alla delar.

Eva började sin berättelse med att beskriva hur rutinerna på hennes skola ska vara, riktlinjerna är att anmäla behovet av en utredning om särskilt stöd till elevhälsan. Därefter går ärendet vidare till specialpedagogen som har uppgiften att skriva utredningen i samråd med ansvarig lärare. Vidare pratade Eva generellt om sina erfarenheter kring pedagogiska utredningar. Hon berättade att ibland så får hon den färdiga utredningen i handen att läsa av specialpedagogen, och ibland kan hon få den för att återkomma med synpunkter. Hon sa att det nog inte var tanken att det skulle gå till så utan att de mer skulle sätta sig ner och diskuterar utredningen. Eva berättade att när specialpedagogen som skrev utredningen inte hade tillräckligt med kunskap om undervisningen så stämde inte heller det som skrevs fram i utredningen. Vidare upplevde Eva att just nu görs dokumentet för att det är ett krav på att det ska finnas. Eva såg det som positivt när tid fanns att samtala kring elever, men att det var en utmaning att få till den tiden.

I Hans berättelse beskrivs en pedagogisk utredning som han fick överta och avsluta. Han berättade att en kartläggning fanns men att det saknades ett beslut om åtgärdsprogram. Hans berättade att hela processen med utredningen tog nio månader vilket han menade tog alldeles för lång tid. Hans gjorde då en sammanfattning av kartläggningen och gick till rektorn och sa

att nu måste du besluta om att ett åtgärdsprogram upprättas. Där efter skrev han och specialpedagogen åtgärdsprogrammet tillsammans.

Utredningen tog sin början i, som Disa beskrev det, i att hon uppmärksammade eleven, hur och till vem framkommer inte i hennes berättelse. Disas berättelse innehöll många beskrivningar av ett samarbete med specialläraren, vilken hon uppgav var ansvarig för den pedagogiska utredningen. Hon berättade att de gjorde den tillsammans genom att beskriva fram olika möten och testsituationer och förändringar på individnivå som gjordes i klassrummet. Disa berättade att utredningen pågick under en ganska lång period. Berättelsen om samarbetet är i positiv anda och innehåller beskrivningar av många processer. Disa berättade att även andra professioner var involverade i eleven. Följande citat ger en bild av hennes berättelse:

*“Jo, men det var ju då när vi jobbade med honom och han testades av både henne och mig. Det var samtal med föräldrar. Vi satt ju tillsammans och fyllde i de här dokumenten. Och det gjorde vi, vi satt tillsammans, från första stund och fyllde i, sen satt vi var och en för sig och sedan satt vi tillsammans igen.”//...//“Han var mycket uppe på EHT så vi hade specialpedagogen med. Vi hade skolpsykologen med, vi hade kuratorn, asså, vi hade hela EHT med.” (Disa)*

Cesar beskrev att processen började i arbetslaget där man lyfte en elev och sedan tog arbetslaget tillsammans med elevhälsan, specialpedagog och rektor ett beslut på att starta den pedagogiska utredningen. Han beskrev att man gjorde en slags grov prioritering vilken elev man skulle börja utreda först. Cesar berättade vidare att det är ansvarig lärare som då påbörjade att skriva kartläggningen enligt skolans mall. I det arbetet tog läraren hjälp av kollegor i arbetslaget genom att be dem läsa igenom det skrivna och komma med synpunkter. Därefter skickades kartläggningen till specialpedagogen. Cesar berättade att det sedan blev en färdig pedagogisk utredning, hur han sedan fick ta del av den gick inte att utläsa i empirin, Cesar sa såhär:

*“Ej..ja, det beror ju lite på vad det är för elev och vad det rör sig om...var man befinner sig i processen.” (Cesar)*

Cesar uttryckte att utifrån att den pedagogiska kartläggning inte sedan användes på något sätt så är det onödig tid som läggs på att skriva den, tid som istället kunde läggas på andra insatser för eleven.

Under framställningen av utredningen berättade Gittan att specialpedagogen och hon träffades flera gånger och samtalade om vad som fungerade och inte för eleven. Hon berättade även att specialpedagogen var i klassrummet och observerade vid några tillfällen. Gittan berättade vidare att hon skickade en sammanställning till specialpedagogen som hon sedan sorterade in i organisation, grupp och individnivå. Specialpedagogen träffade eleven vid ett flertal tillfällen men det som sas i dessa möten upplevde Gittan att hon inte fick en återkoppling på från specialpedagogen.

Isabelle arbetar på en skola där staten är arbetsgivare till skillnad från de andra informanterna som arbetar på kommunala skolor. Hon berättade att processen påbörjades då hon anmälde behovet av utredning som utreder särskilt stöd till rektorn i en färdig blankett. Rektorn utsåg sedan vem som skulle utreda eleven och på hennes skola är det specialpedagogen. Isabelle berättade vidare att specialpedagogen hade mycket att göra på skolan och att hon fick vänta länge på att en utredning startade. Isabelle berättade att det finns många speciallärare på

skolan och tyckte att deras utredningskompetens borde tas tillvara bättre, i dagsläget är de inte ansvariga för några utredningar. När utredningen startade blev hon tillsammans med alla andra lärare som var i kontakt med eleven kallade på ett kartläggningssamtal. När kartläggningssamtalet hade varit brukade utredningen gå snabbt berättade Isabelle. Specialpedagogen skrev alla delar av utredningen och när den var klar fick hon komma med åsikter. När allas åsikter kommit in skrev specialpedagogen åtgärdsprogrammet.

Fia berättade att hon gör utredningen själv enligt skolverkets mall, som sedan skickas till specialpedagogen. Specialpedagogen och Fia skriver sedan tillsammans åtgärdsprogrammet.

Disa beskrev att vårdnadshavarna och eleven blev involverade tidigt i processen och de hade återkommande möten tillsammans. Disa använde ordet påtryckningar, när hon beskrev att skolan under en tid försökte övertala föräldrarna att göra en fördjupad utredning.

Både Gittan och Isabelle berättade om att specialpedagogen träffade eleven vid ett flertal tillfällen för att samtala och testa eleven inför utredningen. Isabelle berättade även att kartläggningen innehöll en elevintervju. Denna elevintervju återkommer hon till vid flera tillfällen och berättade att den pedagog som hade bäst relation till eleven gjorde intervjun. Fia och Anna berättade att de efter att utredningarna var klara hade möten med föräldrarna där det som kommit fram presenterades.

### 6.1.1 Tolkande aspekter

De berättelser som beskriver arbetsgången i pedagogisk utredning innehåller flera teman som ligger nära varandra, *synpunkter, samråd, kontakt och samtal*. En möjlig tolkning av dessa teman ger den gemensamma huvudkategorin *kommunikation*. Beroende på var de ligger i berättelsernas kontext, handlar det då också om avsaknaden av kommunikation. Andra återkommande teman är *samarbete* och *tillsammans* där en möjlig tolkning skapar huvudkategorin *delaktighet*. Samtliga informanter berättade om delaktighet eller avsaknaden av delaktighet på olika sätt. Ett ytterligare tema som framkommer i informanternas berättelser är *tid*. En tolkningsmöjlighet är att lärarna upplevde att det var en process som låg utöver deras arbetsuppgifter som de själva inte har kontroll över. Hans berättade att det tagit nio månader att framställa utredningen vilket slutade med att han själv gick till rektorn för att beslutet skulle tas om åtgärdsprogram.

## 6.2 Berättelser om utredningsprocess och verksamhetsnära dokument

Samtliga lärare menade att det som skrivits fram i utredningarna generellt, eller i stora drag stämmer med den situation som är. Anna, Isabelle och Disa resonerade kring specialpedagogens roll i utredningen och menade att det är viktigt att denne är inne i verksamheten mycket i syfte att få fram en bild som stämmer, och att det ökar förutsättningarna för att utredningen som de upplever det blir korrekt och konkret skriven utifrån elevens behov. Alla lärare utom Fia berättade att de fått läsa igenom ett utkast av utredningen innan den färdigställts och därigenom fått möjlighet att ändra i formuleringar som varit felaktiga. Bella tyckte att det var viktigt att dokumentet speglade verksamheten utifrån att hon sedan skulle använda det i sin undervisning som ett redskap och ett hjälpmedel. Anna, Eva och Disa resonerade kring den skrivna texten utifrån att verksamheten förskönades till viss del, och ibland fanns delar i utredningen som inte stämde alls. Eva menade att det var väldigt obehagligt om det stod något i den pedagogiska utredningen som sedan inte gjordes i verksamheten för eleven och Anna beskrev det såhär:

*“I utredningen står det att vi har en resurs i klassen som kan jobba med eleven utifrån hans svårigheter. I detta fall fungerar inte resursen. Så det som skrivs fram i den pedagogiska utredningen är inte rättvist.” (Anna)*

Samtliga informanter menade att det inte är någon ny information som kommer fram, utan att det snarare är en sammanfattning av det som redan görs. Anledningen till detta skiljer sig åt i berättelserna. Isabelle och Hans till exempel menade att insatserna redan är gjorda och att det beror på den tid det tar att färdigställa hela utredningen. Anna, Eva och Ceasar var tydliga med att det som stod helt enkelt inte var något “nytt”, men att de ser utredningen som en slags bekräftelse på det man redan vet och förhoppningsvis redan gör. Bella och Gittan menade först att det som stod i dokumenten hade gjort att de ändrat undervisningen i klassrummet, men under berättelsernas gång resonerar de sig fram till att förändringarna i undervisningen kan härledas till den process som informanterna varit delaktiga i under utredningens gång, Bella sa såhär:

*“Men när jag får ner det på ett papper så blir det tydligt. Då blir jag ju mer medveten om vilken hjälp det faktiskt blir för den här eleven, alla de här sakerna som vi kommit fram till, som vi gör.” (Bella)*

Gittan uttryckte inledningsvis att utredningen ger henne ett stöd, och började sedan beskriva de anpassningar som hon gör, därefter konstaterade hon att de var gjorda i samarbete med hennes kollega och gjordes under utredningens gång. Disa var tydlig med att det var sättet som utredningen gjordes på som blev hjälpen för henne. Disa tyckte att det var viktigt att man gjorde utredningarna tillsammans och att man som lärare fick vara delaktig och menade att om man är med i processen så ökar förståelsen och att man på så vis gör förändringar i undervisningen snabbare. Fia liksom Gittan beskrev det på liknande sätt, där de menade att om olika yrkesprofessioner satt tillsammans så kommer fler olika sätt att se på eleven fram som kan hjälpa dem i undervisningen. Fia berättade:

*“Om vi sitter tillsammans, jag, specialpedagogen, de andra i arbetslaget så kan vi få en mer helhetssyn. Alla ser ju på eleven på olika sätt och vad hen behöver.” (Fia)*

Gittan berättade följande:

*“Det är ju synd för man har ju lite olika perspektiv på svårigheterna. Särskilt den här eleven, eleven fungerade mycket bättre på fritids.” (Gittan)*

Gittan, Fia och Eva berättar att det som hjälpt dem vidare har varit att själv få skriva kartläggningsdelen i utredningen. De berättar att detta gör att de sätter mer fokus på elevens behov. Fia säger såhär:

*”Jag får mer fokus på eleven //...// vad man behöver lägga mer stöd på till exempel intensivträning i svenska eller att han behöver öva mer på att forma bokstäver.” (Fia)*

Tre av informanterna beskrev erfarenheter av pedagogiska utredningar som redan fanns på elever som de mötte för första gången. Samtliga beskrev att dokumentet då sågs som något som kunde vara användbart för att snabbt få en helhetsbild av elevens behov. Detta beskrevs dock fram lite olika beroende på vad utredningen innehöll, hur specifikt skriven den var. Hans utgick från en kartläggning som konkret beskrev var eleven befann sig kunskapsmässigt ämne för ämne och berättade att han ibland gick tillbaks till kartläggningen för att titta på de olika delarna, för att på så vis uppdatera sig kring behoven hos eleven. Gittan berättade att då hon kände att dokumentet hade varit ett verktyg för henne var när det hade varit utförligt och konkret skrivet. Ceasar som uttryckte att de pedagogiska utredningarna ofta innehöll delar



som inte handlar om den specifika undervisningen berättade att han läste igenom den för att hitta relevant information.

*“Jag skummar ju utredningen, jag läser ju det som jag behöver, som handlar om vad det är för typer av anpassningar som jag behöver göra i min undervisning. Jag letar ju efter det som lärare i min profession när jag läser en utredning.”*(Ceasar)

### 6.2.1 Tolkande aspekter

Möjliga teman är *helhetssyn, tät kontakt* och *återkommande* möten som tillsammans bildar huvudkategorin *utredningsprocessen*. I berättelsernas framträder beskrivningar som gör att det är i arbetet mot den färdiga utredningen som informanterna börjar tänka kring vad eleven har för behov. Detta görs utifrån de förutsättningar som finns. Dels med kollegor, dels med kompetens ut elevhälsan men också genom själva författandet av kartläggningsdelen i utredningen. Detta genom att analysen kunnat utläsa att det är viktigt att det som står är *konkret* och *korrekt* samt att dokumentationen ger en *bild som stämmer*, vilket blir möjliga teman *verksamhetsnära dokument*. avsaknaden av det. Informanternas berättelser innehåller flera problematiseringar kring vad den pedagogiska utredningen och processen kring upprättandet av den bör innehålla för att utredningen ska stödja dem i deras undervisning.

## 6.3 Berättelser om oklarheter

Sex av informanternas berättelser innehåller uttalanden som tyder på att det finns en osäkerhet när det handlar om vad pedagogisk utredning som utreder särskilt stöd är och hur processen går till. När Disa berättade om hur den pedagogiska utredningen gjordes innehåller hennes berättelse processer och exempel på anpassningar som hon och specialläraren provade på individnivån under en lång period. Hon berättade också att hela elevhälsan var inblandad, samt att insatserna pågick upp till år två. Under Fias berättelse har intervjuperson med sig mallarna gällande pedagogisk utredning från skolverket. Dessa tittar de i tillsammans för att reda ut om Fia skrivit utredningen själv, eller om det handlar om kartläggningen.

*“Jag gör ju dom själv. Eller, alltså kartläggningen gör jag och sen tar specialpedagogen ut bedömningen och lägger in i åtgärdsprogrammet.”* (Fia)

Eva och Ceasar funderade kring den pedagogiska utredningen. Eva berättade att hon ville ha mer kunskap om hur den skulle skrivas, att det inte fanns något i hennes utbildning till lärare som berättade hur en utredning skulle gå till. Eva och Ceasar ställde frågan till sig själva:

*“För vem är utredningen till för egentligen?”*(Eva)

Eva menade vidare att det fanns många olika dokument som egentligen inte användes och som bara blir liggandes. Hon berättade:

*“Nu i min värld känns det som ett dokument som görs för att det skall finnas. För att det är krav på att det skall vara så.”* (Eva)

Ceasar menade att en utredning har så många mottagare så det var svårt att veta vad som egentligen skulle stå där, och hänvisade till föräldrar, elevhälsa, logopedi och BUP. Gittan berättade att hon upplevde att rutinerna kring pedagogisk utredning på skolan var oklara.

*“Vad är syftet med den pedagogiska utredningen? Jag tycker det är oklart var den tar vägen. Jag skall skriva ihop om hur det är på grupp och individnivå men sen vet typ inte vad den skall ligga till grund för. Är det för att jag skall ha det i undervisningen eller är det för att visa föräldrarna?”*  
(Ceasar)

### 6.3.1 Tolkande aspekter

Utifrån informanternas berättelser så framkommer möjliga tolkningar till tre teman. Dessa teman är: *osäkerhet i framställandet av utredningen*, *osäkerhet i syfte med utredningen* samt *önskan om mer kunskap*. Dessa tillsammans bildar huvudkategorin *oklarheter*. Med detta menas att informanterna under delar av intervjun visar viss osäkerhet kring olika begrepp, eller att vi under intervjun återkommer till frågor som inte helt blir utredda. Några informanter uttrycker explicit att de vill ha mer kunskap, som till exempel Eva. Medan det i till exempel Fias berättelse blir synligt genom aktiviteter som sker utanför den transkriberade texten. Ibland finns det en avsaknad av vissa delar i berättelserna, som till exempel hos Disa som beskriver fram ett nära samarbete och processer om att pröva och ompröva, men i empirin finns det inte tydligt uttryckt om en pedagogisk utredning faktiskt blir nedskriven. Som visas under samtliga resultatrubriker så växlar flera av informanterna mellan olika begrepp. Ibland pratar de om pedagogisk kartläggning, men under tolkningsprocessen går det att förstås som att det egentligen är hela utredningen de menar, och tvärt om.

## 7 Diskussion

Nedan diskuteras resultatets centrala delar. Resultatet presenteras utifrån studiens två frågeställningar. Resultatdiskussionen belyser, utifrån olika aspekter och med stöd av studiens valda teori, hur samverkansformer i en utredningsprocess kan se ut och vilka faktorer som kan vara viktiga för att lärare ska uppleva att den pedagogiska utredningen är ett stöd i deras undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

### 7.1 Samverkan kring den pedagogiska utredningen

Resultatanalysen visar på att samverkan kring den pedagogiska utredningen förekommer, men hur det går till och i vilken grad det sker varierar. De informanter som under utredningens gång har fått tillfällen att möta professioner från elevhälsan, och problematisera och diskutera kring de dilemman som uppstår i deras undervisning, hade nytta av utredningsprocessen. De informanter som beskrivit en arbetsgång som enbart handlar om att författa dokument som sedan skickas till ansvarig specialpedagog, eller de berättelser som saknar eller har få inslag av kommunikation och samverkan är också de informanter som menar att de har lite eller ingen nytta av den pedagogiska utredningen i sin undervisningspraktik. Informanter berättade om delaktighet eller avsaknaden av delaktighet på olika sätt. I arbetsgången som lärarna berättade om berättade alla utom Disa mestadels om formella möten. Disa beskrev ett nära samarbete med specialläraren med både informella och formella möten. I dessa möten uttryckte hon ett givande samarbete. De övriga lärarna berättade om det formella mötet som planerades in för att göra utredningen. I informanternas berättelser finns det olika utsagor om hur dokument skickas fram och tillbaka, men även om formella mötena där deltagarna satte sig ner för att skriva utifrån en mall. Vidare visar resultatanalysen på berättelser om samarbete mellan kollegor som en del av utredningen.

Utifrån KoRP (Ahlberg, 2015) går det att se det som att det inte är vilka möten och samtal som helst som gör att utredningsprocessen ses som ett stöd i undervisningen, utan det är de möten som mynnar ut i ett lärande, som i sin tur bidrar till ökade förutsättningar för eleven. Ahlberg (2015) menar att kommunikationen sker i olika kontexter där samspelet och relationer formar skolans verksamhet och ger möjlighet till lärande och delaktighet. Utifrån detta synsätt så räcker det inte för en skola att upprätta rutiner för hur utredningsprocessen ska gå till, utan skolan måste också inneha en hög grad av kommunikation som öppnar upp för delaktighet och lärandeprocesser, vilket även Asp-Onsjö (2006) menar ökar förutsättningarna för att skapa åtgärder som utgår från elevens behov. Andreasson m.fl. (2013) pekar på, att processen kring arbetet mot ett åtgärdsprogram är en komplex arbetsuppgift som dessutom saknar tydliga riktlinjer, Goepel (2009) menar i sin tur att processen kring åtgärdsprogram måste förändras till ett verktyg som lärare kan dra nytta av. Stroggilos och Xanthacou (2006) visar att samarbete och samordning saknas mellan de professioner som bör vara delaktiga i utredningsprocessen.

Delaktighet i utredningsprocessen innan åtgärdsprogrammet författas ger en framgångsrik undervisning av elever i behov av särskilt stöd enligt Asp-Onsjö (2006). I sin forskning påvisar hon att det inte är själva åtgärdsprogrammet som skapar förutsättningarna för en god undervisning, utan det handlar om att de arbetslag som har former för samverkan och samtal verkar vara de som har förutsättningarna att sedan lyckas med undervisningen. Detta bekräftas i denna studie, som visar att där det förekommer flera informella möten ses samarbetet som bärande, former för kommunikation som leder till delaktighet finns. Formella möten kan också ses som något positivt, och dessa indikerar på att skolorna följer de riktlinjer som skolverket (2014a) menar att det ska finnas under utredningens gång. Dock visar resultatanalysen på att det i dessa fall inte sker en lika hög grad av kommunikation som är problematiserande, vilket enligt Ahlberg (2015) då skulle kunna bidra till ett lärande som i slutändan gynnar eleven. Skolinspektionen (2018b) visar på att skolor har svårigheter att implementera arbetssätt kring särskilt stöd, och enligt Rätty, Vehkakoski & Pirttimaa, (2019) har åtgärdsprogram som skrivs flera brister. En anledning till detta kan vara det ensamarbete i dokumentationen som kan förekomma under utredningens gång. Enligt KoRP (Ahlberg, 2015) så bidrar kommunikation bland annat till att skapa texter som i sin tur leder till handlingar. Om det då finns en avsaknad av kommunikation som problematiserar det stödbehov som finns hos eleven så är det troligt att detta också blir tydligt i den dokumentation som produceras.

Informanternas berättelser innehåller samtal med kollegor i processen kring utredningen och dessa beskrivs som positiva. Utifrån resultatanalysen så nämns dessa samtal i de berättelser där den färdiga utredningen inte anses komma med något nytt utan är mer bekräftande av det som redan gjorts i klassrummet. Resultatanalysen visar också att bristen på samverkan med elevhälsan, eller den tid en utredning tar att göra, gör att lärarna själva och tillsammans med lärarkollegor börjar skapa fungerande lösningar i undervisningssituationer. Samverkan med professionerna i elevhälsan brister visar både resultatanalysen och forskning (b.la. Barow & Östlund, 2019; Kreitz-Sandberg, 2015). En möjlig slutsats av detta kan vara att lärarna skapar fungerande lösningar i verksamheten utan tydlig samverkan med elevhälsan utifrån lärarens uppdrag att ge barn i behov av stöd rätt förutsättningar i skolan.

### 7.1.1 Samverkan med vårdnadshavare och elever

I resultatanalysen framkommer ett fåtal berättelser om vårdnadshavare och elevers samverkan i den pedagogiska utredningen. Berättelserna visar att vårdnadshavare får information om utredningen när den är klar, vilket kan liknas vid det som Asp-Onsjö (2006) kallar dubbla samtal. En berättelse innehåller även ordet påtryckningar när det handlar om kontakten med vårdnadshavare, vilket tyder på brister i samverkan med vårdnadshavare. Detta går i linje med Stroggilos och Xanthacou (2006) som menar att vårdnadshavare inte känner sig delaktiga i utredningsprocessen. Enligt skolverket (2014a) skall skolan samverka med både vårdnadshavare och elev. Vårdnadshavarens och elevens unika kunskaper om situationen är viktig och skolan skall vara lyhörd för dessa. Detta borde kunna ses som en del som specialpedagogen bör ta ansvar för, då det i examensförordningen (SFS 2017:1111) står att denne ska vara en samtalspartner gentemot vårdnadshavare.

Isabelle berättade att under utredningens gång genomfördes en elevintervju. Även Gittan och Disa berättade att specialpedagogen/specialläraren träffade eleven enskilt. Under de andra intervjuerna framkom inte att eleverna var delaktiga i utredningen. Barnad- Brak och Lehtenberg (2010) beskriver ett positivt samband mellan elevers inflytande i processen kring att framställa åtgärdsprogrammet och ökad måluppfyllelse.

### 7.1.2 Ett verksamhetsnära dokument

Resultatanalysen visar att samtliga informanter, ibland efter att de påpekat felaktigheter, tycker att beskrivningarna i de pedagogiska utredningarna i stora drag stämmer. Dock berättar en del informanter, att de ibland upplever det skrivna som ett problem, och menar att utredningarna till viss del förskönar verkligheten. Isabelle lyfter åtgärdsprogrammet som här får statuera ett exempel på att det känns som en färdig medicin, och att det inte handlar om elevens specifika behov. Råty m.fl. (2019) menar att åtgärdsprogram som skrivs ofta innehåller allmänpedagogiska lösningar och ingen tydlighet i vem som ska ansvara för föreslagna åtgärder. Detta sammantaget indikerar att utredningen som ligger till grund för åtgärdsprogrammet inte lyckas svara på de frågor Skolverket (2014a) menar att den ska för att ge, ett heltäckande underlag för elevens behov av stöd i skolan. Ceasar som beskriver att han "skumläser" utredningarna för att hitta det som är relevant för hans undervisning, tyder på att utredningen innehåller mer än Skolverkets (2014a) riktlinjer säger att den ska göra. Studier i USA (LeDoux, m.fl., 2012; Rotter 2014) visar på liknande resultat, där lärare tycker att utredningen är svårläst och att de inte får delta i utformandet i den utsträckning de önskar. Syftet med en pedagogisk utredning är dels att utreda rätten till särskilt stöd, men också att synliggöra och förstå elevens behov i undervisningssituationer, innehållet ska kortfattat och sakligt beskriva just detta (Skolverket, 2014a). Förutsättningarna att använda utredningen som ett stöd i undervisningen ökar således om det som skrivs stämmer med verksamheten och handlar om elevens behov på ett konkret sätt.

Sammantaget är informanterna kritiska till den utredning som görs utifrån att det inte framkommer något nytt, eller för att utredningen är för allmänt skriven. Dock visar resultatet på att redan gjorda utredningar kan vara ett stöd när informanterna möter eleven för första gången, samtidigt som Heiskanen (2017) indikerar att den dokumentation som görs ofta har för stort individfokus och saknar interventioner som fungerar och inte innehåller konkreta pedagogiska insatser. Resultatanalysen kan således bekräfta lärares förmåga att utifrån sin profession sortera och ta del av det som är relevant i utredningen, oavsett dess kvalitet. Det går också att utifrån KoRP (Ahlberg, 2015) resonera kring den samverkan som sker mellan

kommunikation, delaktighet och lärande, om lärare får ta del av en utredning där de inte haft möjlighet att delta i processen att skapa den, skapas troligen en annan förståelse kring detta, där känslan av en eventuell icke fungerande process troligen inte infinner sig.

I resultatet framkommer i några av informanternas berättelser att de utredningar som ska göras tar tid, eller att de får vänta länge tills utredningen startar. Detta i sin tur gör att lärarna ordnar efter deras förmåga så att elevernas behov tillmötesgår i undervisningen vilket gör att när utredningen väl är klar är insatserna redan gjorda och dokumentet blir inget nytt vilket några av informanterna i resultatet beskriver. Detta bidrar troligen till att utredningen inte ses som ett stöd i undervisningen. Att utredningar tar tid bekräftas av Tennant (2007) och Råty m.fl. (2019) som visar i sin forskning att processen kring dokumentationen är tidskrävande, onödigt krånglig och byråkratisk.

## 7.2 Organisation

Resultatanalysen visar att flera informanter funderar på för vem utredningen är till för och flera informanter uttrycker en osäkerhet kring hur utredningsprocessen går till. Fia, Gittan, Anna och Eva berättar om en osäkerhet kring vad som är utredningens syfte. Detta tillsammans med avsaknaden av samverkan med elevhälsans professioner indikerar brister på organisationsnivå.

Detta visar att rektor som har ansvaret att organisera verksamheten så det finns tid, rutiner och kompetens i verksamheten som säkerställer elevers rätt till adekvat utbildning (Skolverket, 2014a) inte har lyckats tydliggöra dessa rutiner. Detta ansvar gäller också för att skapa rutiner som möjliggör samarbete mellan elevhälsa och lärare (Skolverket, 2009; Skolverket, 2014a; Skolinspektionen, 2016). Avsaknaden av detta kan göra att utredningen blir ett dokument som blir svårläst och inte meningsfullt eftersom lärarna inte deltar i utformandet. Det finns en vinning om flera professioner är inblandade i utformandet av åtgärdsprocessen då det kan skapas ett lärande mellan olika professioner och i förlängningen en ökning mot måluppfyllelse för eleven (Le Doux, m.fl., 2012). Ansvaret för denna samverkan ligger också hos specialpedagogen då det i examensordningen för specialpedagoger (SFS 2017:1111) går att läsa att specialpedagogen både skall kunna genomföra en utredning och vara en samverkanspartner med alla berörda aktörer.

Skolinspektionen (2018c) pekar på att det finns brister i främjandet av samverkan mellan skolans olika yrkeskompetenser, och att elevhälsans stöd inte används i detta arbete, vilket även är synligt i denna studie. Utifrån KoRP (Ahlberg, 2015) är delaktighet en ständigt pågående process som formas och förändras, och delaktighet ger förutsättningar för samarbete, som tillsammans med kommunikation skapar möjligheter för lärande. Resultatanalysen visar att vissa av informanterna inte ges möjlighet till samarbete, och således riskerar processen till lärande att utebli. Vidare menar Ahlberg (2015) att hur insatserna sätts in för barn i behov av stöd är beroende av både vad för kommunikation som sker och var i organisationen den sker.

## 8 Metoddiskussion

Nedan diskuteras metodval och genomförande utifrån kritiska aspekter. Avslutningsvis presenteras studiens kunskapsbidrag och förslag på vidare forskning

Studien inspireras av hermeneutisk forskningsansats vilket möjliggjort att studera lärares erfarenheter av pedagogiska utredningar. Genom val av forskningsansats kan ett sammanhang mellan studiens syfte och metodval tillskrivas. I en hermeneutisks ansats försöker forskaren ha en öppenhet för empirin för att se var den leder (Ödman, 2019). Utifrån studiens forskares egen förförståelse vad det en utmaning att förhålla sig till den öppenhet som hermeneutiken förespråkar. Därav blev den hermeneutiska ansatsen viktig för att hela tiden under analysarbetets gång förhålla sig till det informanterna faktiskt berättade och inte låta resultatet styras av egna förutfattade meningar. Studiens valda perspektiv, KoRP (Ahlberg, 2015) låg till grund för analysen. Vald modell gav en möjlighet att använda begreppen delaktighet, kommunikation och lärande för att se på fenomenet pedagogisk utredning från ett organisationsperspektiv som var gynnsamt för studien. Genom att se på empirin genom KoRP gavs möjlighet att kunna se insatser som behövde ändras på organisationsnivå vilket gav studien en tydlighet för verksamhetsutveckling.

För att finna informanter till studien som uppfyllde önskade kriterier för studiens syfte och frågeställningar startades med att bryta ner vilka önskade förkunskaper som krävdes för ett deltagande. Studien önskade informanter som var utbildade lärare, hade tidigare erfarenhet av pedagogiska utredningar samt hade deltagit på något sätt i genomförandet av en utredning det senaste året. Anledning till att detta urval var att informanterna skulle ha erfarenhet av det ämne som studien önskades undersöka. För att hitta informanterna genomfördes ett snöbollsurval (Bryman, 2018; Stukåt, 2014). Detta urval användes eftersom vi behövde utnyttja andras kontaktnät för att hitta informanter som passade in på studiens kriterier och befann sig på olika arbetsplatser. Studien eftersträvade en bredd på informanterna utifrån att få ta del av berättelser från olika skolor. Empirin innehåller berättelser från lika många arbetsplatser som det finns informanter. I urvalet eftersöktes lärare med erfarenhet av pedagogiska utredningar, dock innehåller resultatet utsagor som gör att det går att resonera kring vilka kunskaper informanterna har av pedagogiska utredningar. Det går även att urskilja vilka kunskaper som saknas. Det kan vara så att fenomenet pedagogisk utredning är så komplext att det trots informanternas erfarenheter var en utmaning att förstå utredningens alla delar och hur processen ska gå till.

Genom att studien sökte lärare med vissa förkunskaper finns möjlighet att replikera studien med samma kriterier. Det går dock inte att generalisera de fynd som studien visar då det finns flera variabler som lett till empirin. Vid en möjlig återskapande av studien finns möjligheter till andra svar från informanterna beroende på bakgrund, erfarenheter och dagsform. Studien innehåller nio intervjuer, vilket gör att det inte är möjligt att generalisera resultatet, och troligen går det att skapa fler tolkningsaspekter beroende på val av teoriansats och forskarnas egna erfarenheter av fenomenet pedagogisk utredning.

Trost (2010) beskriver att för att öka kvalitet och trovärdigheten i ett arbete är en triangulering med olika metoder önskvärd. Ahrne och Svensson (2016) är kritiska till att använda intervju som enda undersökningsmetod då det helst skall vara ett komplement till observationer. Detta för att genom intervju får man intervjupersonernas perspektiv på fenomenet men det är inte säkert att människor gör de dom säger. Intervju utger en begränsad bild av det fenomen som undersöks och det är viktigt att vara medveten om detta under analysen. Då studien

undersöker lärares upplevelser och erfarenheter var inte avsikten att titta på vad som faktiskt hände i den verkliga verksamheten. Den bild som studien ger är begränsad till just detta, vilket förhoppningsvis även analysen av resultatet påvisar. Det hade varit önskvärt att genom att triangulera metoden och komplettera med både observation och enkät belysa studien från flera håll men denna studies tidsbegränsning och knappa resurser gavs inte denna möjlighet. Även en triangulering genom att intervjua specialpedagoger för att belysa deras syn på pedagogiska utredningar hade ökat studiens trovärdighet. Ytterliga ett sätt att öka trovärdigheten i studien hade varit att informanterna hade fått läsa transkriberingarna och ge möjlighet till att komplettera eller korrigera sina svar. Detta var något som studiens korta tidsintervall inte gjorde möjligt.

Att intervjua kräver ett visst mått av erfarenhet enligt Stukåt (2014), där av fördes samtal efter varje genomförd intervju där det fanns möjlighet att reflektera över genomförandet. För varje intervju som gjordes ökade erfarenheten av situationen och reflekterande samtal kring intervjuernas starka respektive mindre starka sidor förekom regelbundet under studiens gång. Dessa samtal utgick från de transkriberade intervjuerna. Under dessa samtal belystes bland annat när ledande frågor ställts och riskerat att påverka informanternas utsagor.

Studiens empiri samlades in under semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2018). De halvstrukturerade intervjuerna gav möjlighet att ställa följdfrågor och ge utrymme att ändra ordningen på frågorna så att informanten kunde fördjupa sig i de frågor som hen upplevde viktiga för ämnet. Intervjuerna följde en intervjuguide för att ge möjlighet för forskarna att stötta sig mot frågor som var relevanta för studien. Trost (2010) menar att genom att använda en intervjuguide inges en trygghet i intervjusituationen för intervjupersoner som inte har så mycket erfarenhet av att hålla intervjuer. Under intervjuerna var intentionen att få samtalen att flyta så intervjuguiden har varit ett stöd under samtalen samtidigt som det fanns möjlighet att ändra ordningen på frågorna eller ställa följdfrågor för att skapa utrymme för ett samtal där informanterna fick möjlighet att berätta sina berättelser. Genom att använda ljudinspelning genom mobiltelefon menar Bryman (2018) att den som intervjuar undviker att anteckna och kan då koncentrera sig på vad den som blir intervjuad säger, vilket också ökar förutsättningarna för att ställa relevanta följdfrågor. Att anteckna under intervjuerna var heller inget som sågs som ett alternativ, då en del av den hermeneutiska ansatsen är att transkribera texter för att vidga förståelsehorisonten, vilket inspelat material gav möjlighet till (Kvale & Brinkman, 2015).

Med stöd av metodlitteratur (Kvale & Brinkman, 2015) som lästes upprepande gånger under bearbetningsfasen genomfördes tolkningen av empirin. Litteraturen var ett ständigt stöd för att säkerställa att bearbetning skedde utifrån kodning och meningskoncentrering och därigenom finna teman i empirin. Genom att luta sig mot litteraturen uppnåddes förhoppningsvis att studiens teman inte färgades av vår förståelse. Enligt hermeneutiken går det inte att frånga att forskarna har en förståelse av ämnet men då detta fanns med under både bearbetning bör det inte ha varit avgörande för resultatets utfall.

Arbetet med analysen var en stor del av arbetet. Det krävde både tid, samarbete och öppenhet. Med inspiration av hermeneutiken gick analysen av empirin mellan del och helhet samtidigt som vår förståelsehorisont ständigt utvidgades med stöd av vald teori och nya infallsvinklar när vi återgick till transkriberingarna av intervjun. Analysen gick mellan del och helhet vilket påverkade analysarbetet. Under analysen fanns en öppenhet kring det fanns andra tolkningsmöjligheter till texten. Genom att använda vald teori och de tre tolkningskontexten

har intervjuerna inom ramen för en god gestalt presenterats i analysen så som Kvale och Brinkman (2015) går att förstås.

Resultatet innehåller en del som diskuterar vårdnadshavare och elevers samarbete i utredningsprocessen, intervjuguiden innehöll inte några specifika frågor kring med vilka samarbetet skedde under utredningsprocessen, dock var det samverkansformerna med elevhälsans professioner som informanterna valde att problematisera kring. Detta går att se från olika aspekter, antingen är det så att detta inte är lärarnas främsta fokus, eller så har detta val påverkats av att de visste att forskarna studerade till specialpedagoger.

Studien är begränsad till nio intervjuer. Enligt Ahrne och Svensson (2016) kan en intervjustudie som innehåller material från mellan sex till åtta personer minska risken att presentera enskilda individers uppfattningar. Det är önskvärt att studien uppnår mellan 10 och 15 intervjuer för att uppnå en mättnad, denna studie är relativt liten och anses inte ha uppnått en mättnad fullt ut. Under intervjuerna kunde olika svar urskiljas och genom att utöka antalet informanter kunde resultatet se annorlunda ut. Som litteraturgenomgången visar, finns det flera olika aspekter som kan belysa vad som ger, och inte ger elever i behov av särskilt stöd en adekvat undervisning och genom KoRP (Ahlberg, 2015) gör studien ett försök att belysa den komplexitet som fenomenet pedagogisk utredning utgör. Trots denna komplexitet görs nedan en ansats att belysa några slutsatser och beskriva fram det kunskapsbidrag som studien kan bidra till.

## 8.1 Slutsatser och kunskapsbidrag

I resultatanalysen framgår elevers delaktighet i några av berättelserna och identifieras som samtal i syfte att eleven ska ges möjlighet att ge sin bild av skolsituationen. Vårdnadshavare är inte i fokus i några av informanternas berättelser, och när de nämns så handlar det om att vårdnadshavare får information om vad som kommit fram i utredningen. Denna studies syfte har varit att undersöka lärares erfarenheter kring pedagogiska utredningar och satt luppen på samverkansformer. De samverkansformer som informanterna valt att problematisera är inte de med vårdnadshavare eller elever. En aspekt som flera forskare (Strogilos & Xanthacou, 2006; Asp- Onsjö, 2006; Goepel, 2009) har tittat på är vårdnadshavare och elevers delaktighet i utredningsprocessen. Forskning och rapporter (Skolinspektionen, 2018a; b.la Strogilos & Xanthacou, 2006) har en enad bild om att denna delaktighet måste stärkas. Barnad- Brak & Lechtenberger (2010) studie visar också ett tydligt samband mellan elevers delaktighet i utredningsprocessen och ökad måluppfyllelse.

Resultatet visar att informanterna, trots deras erfarenhet av pedagogiska utredningar inte har en heltäckande kunskap kring processens samtliga delar och för vem utredningen är till för. Detta visar på brister i organisationsnivå, där rektor tillsammans med elevhälsan inte har tagit sitt ansvar i att fortbilda personal och implementera de nya riktlinjer som kom 2014 (Skolverket, 2014a, 2014b). King (2016) och King m.fl. (2018) påvisar dessutom i en studie från Irland ett samband mellan läres fortbildning kring processen kring åtgärdsprogram och hur lärare då samarbetar mer kring denna, vilket torde vara en väg att gå för skolor även i Sverige.

Resultatet visar att ingen av informanterna ser utredningen som ett stöd i deras undervisning. Tidigare forskning problematiserar åtgärdsprogrammet som ett pedagogiskt verktyg där bland annat Rätty m.fl. (2019) menar att åtgärdsprogrammets form behöver ändras i grunden för att



kunna bli ett verktyg som det går att samarbeta kring. Denna studie fokuserar på utredningen som ligger till grund för åtgärdsprogrammet och utifrån studiens resultat blir parallellen tydlig, om utredningen inte innehåller processer av kommunikation och delaktighet som leder till lärande, utifrån KoRPs perspektiv (Ahlberg, 2015) blir det en utmaning att påbörja detta samarbete utifrån det färdigställda åtgärdsprogrammet. Således kanske det är formerna i utarbetandet av utredningen som också behöver ses över, vilket denna studie vill uppmana skolor att göra.

## 8.2 Förslag på vidare forskning

I arbete med studien har det visats vara tydlig att det saknas både internationell och nationell forskning kring processen fram till åtgärdsprogram. Förslag på vidare forskning är att med hjälp av triangulering genomföra en studie där det forskas på vilket sätt som en utredning om en elevs rätt till särskilt stöd ger verkan för eleven i klassrummet. Vidare hade det kunnat vara intressant med en kvantitativ studie som tittar på hur utredningsprocessen rent organisatoriskt går till på flera skolor för att få en bred bild på eventuella brister.

## 9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik- att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlberg, A. (Red.). (2018). *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*: Stockholm: Liber.
- Andreasson, I, Asp-Onsjö, L & Isaksson, J. (2013). *Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges*. European journal of Special education, 28(4), 413–426, doi: 10.1080/08856257.2013.812405
- Andreasson, I & Asplund Carlsson, M (2013). *Individual Educational Plans in Swedish schools- forming identity and governing function in pupils`documentation*. International Journal Of Special Education, 28(3), 58-67.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2016). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. University of Gothenburg.
- Barow, T. & Östlund, D. (2019). “*The system shows us how bad it feels*”: *Special educational needs assessment in North Rhine West phalia*. Germany, Eurpean journal of Special Needs Education, 34(5), 678-691, doi: 10.1080/08856257.2019.1603595
- Barnad-Brak, L & Lechtenberger, D. (2010). *Student IEP Parcipation and Academic Achievement Across Time, Reme and special Education*, 31(5), 343-349, doi: 10.1177/0741932509338382.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Byström, A., Gram, C. & Sjunnesson, H. (2019). *Fenomenet elevhälsa - Ett diskussionsunderlag som belyser elevhälsa i Sverige och Finland*, (Rapport Vol. 17, nr 1). Kristianstad: Kristianstad University press
- Dysthe, O. Hertzberg, F. & Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Goepel, J. (2009). *Constructing the individual Education Plan: confusion or collaboration?* Support for Learning, 24(3), 126-132, doi: 10.1111/j.1467-9604.2009.01412.x
- Heiskanen, N, Alasuutari, M & Vehkakoski, T. (2018). *Positioning children with special educational need in early childhood education and care documents*, British journal of sociology of education, 39(6), 826–843, doi: 10.1080/01425692.2018.1426443
- Hirsh, Å. (2015). *IDPs at Work*, Scandinavian Journal of Educational. Research, 59(1), 77–94, doi: 10.1080/00313831.2013.840676
- Isaksson, J, Lindqvist, R & Bergström, E. (2007). *Schoolproblems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden*, Europeans journal of Special Needs Education, 22(1), 75–91, doi: 10.1080/08856250601082323

King, F. (2016). *Teacher professional development to support teacher professional learning: systemic factors from Irish case studies*. *Teacher development: An international journal for teacher professional development*, 20 (4), 574–594, doi: 10.1080/13664530.2016.1161661

King, F, Ni Bhroin, O & Prunty, A. (2018). “*Professional learning and the individual education plan process: implications for teacher educators*”. *Professional Development in Education*, 44(5), 607-621, doi: 10.1080/19415257.2017.1398180

Kreitz-Sandberg, S. (2015) ‘*As an educator you have to fix many things on your own*’: *A study of teachers’ perspectives on organizing inclusion in various welfare contexts*. Hellesdatter Jacobsen, *Rights of Children in the Nordic Welfare States: Conceptual and Empirical Enquiries* (s. 145–167). Århus: NSU Press.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

LeDoux, C, Shanna, L & Burt, W. (2012). *Meeting the needs of Special education Students in inclusion Classrooms*, *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, win, 2012, 20–34.

Pawley, H & Tennant, G. (2008). *Students perceptions of their IEP targets*, *Support for Learning*, 23(4), 183–186, doi: 10.1111/j.1467-9604.2008.00392.x

Rotter, K. (2014). *IEP use by general and special education teachers*, *SAGEopen*, 4(2), 29 april, 2014, doi: 10.1177/2158244014530410

Räty, L, Vehkakoski, T & Pirttimaa, R. (2019). *Documenting pedagogical support measures in Finnish IEPs for students with intellectual disability*, *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 35-49, doi: 10.1080/08856257.2018.1435011

Stroggilos, S & Xanthacou, Y. (2006). *Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties*, *Journal of Special Needs Education*, 21(3), 339-349, doi: 10.1080/08856250600810872

Stukát, S. (2014). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund; Studentlitteratur.

Takala, M, Pirttimaa, R & Törmänen, M. (2009). *Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland*, *British Journal of Special Education*, 36(3), 162–173, doi: org//10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x

Tennant, G. (2007). “*IEPs in Mainstream Secondary Schools: An Agenda for Research.*” *Support for Learning* 22(4), 204–208, doi: 10.1111/j.1467-9604.2007.00472.x

SFS 2017:1111. *Svensk författningssamling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 1994:1194. *Grundskoleförfordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar – Kvalitetsgranskningsrapport*. Hämtad från Skolinspektionen: <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/skolans-arbete-med-extra-anpassningar/>

Skolinspektionen (2018a). *Årsrapport 2018 - Skillnader i skolkvalitet och strategisk styrning*. Hämtad från Skolinspektionen: <https://skolinspektionen.se/arsrapport-2018>

Skolinspektionen (2018b). *Tillsyn utifrån individärenden -Statistik över anmälningar och beslut 2018*. Hämtad från skolinspektionen: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/statistikrapporter/anmalningar/tillsyn-utifran-indivIsabellerenden-2019/tillsyn-utifran-indivIsabellerenden-2018.pdf>

Skolverket (2018c) *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2017/2018*, PM. Hämtad från Skolverket: <https://www.skolverket.se/getFile?file=4084>

Skolverket (1980). *Mål och riktlinjer för grundskolan*. Stockholm: Liber

Skolverket (2005). *Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. (rapp 207).

Skolverket (2008a). *Allmänna råd och kommentarer, den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2008b). *Särskilt stöd i grundskolan, en sammanställning av forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2009). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014a). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2014b). *Stödinsatser i utbildningen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2013). *Arbete med åtgärdsprogram förelever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet. Betänkande av 1999 års skolagskommitté*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1972:26, 27. *Förskolan del 1 och 2. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

U.S Department of Education (2002). *A guide to the individualized education program*. Hämtad från: <https://www2.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>

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

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I. Fejes, A., Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (3 .Uppl). Stockholm: Liber.

Ödman, P-J. (2019). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Malmö: Holmbergs.

# Bilagor 1

Missivbrev

Hej!

Vi är heter Johanna och Jennie och studerar sista terminen vid Göteborgs universitet. Under hösten skriver vi vår magisteruppsats för att vara färdiga specialpedagoger våren 2020. Uppsatsens syfte är att undersöka vilka erfarenheter lärare kan ha av utredning om en elevs behov av särskilt stöd.

Utredningen av en elevs behov av särskilt stöd ligger till grund för ett eventuellt åtgärdsprogram vilket är en process. Studien har därför valt att inrikta sig på framställandet av utredningens process.

Vi skulle önska att du var med i vår studie men vill betona att deltagandet är frivilligt. Du kan när som helst avbryta intervjun. Intervjun kommer spelas in för att sedan transkriberas. Efter intervjun kommer din identitet att noggrant att döljas under arbetes moment för att din anonymitet ska garanteras. När uppsatsen är godkänd kommer all data att raderas.

Vill du delta eller har frågor kring studien önskar vi att du hör av dig till oss inom en vecka. Vi kommer därefter ta kontakt med dig för att boka in en tid för intervju.

Har du frågor går det även bra att kontakta vår handledare och vetenskapligt ansvarige Göran.

Jennie Sällberg  
Jenniesallberg@gmail.com

Johanna Grundström  
Jogru22@icloud.com

Handledare och vetenskapligt ansvarig:  
Göran Söderlund  
Goran.soderlund@gu.se

Hoppas vi ses!

Med vänliga hälsningar Johanna och Jennie

# Bilaga 2

Intervjuguide

## Inledning

Presentation av studiens syfte samt etik

## Bakgrundsfrågor:

Ålder?

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vad jobbar du som nu?

## Huvudfrågor:

Vad har du för erfarenhet av pedagogiska utredningar? (Hur många?)

Hur gick det till när den pedagogiska utredningen gjordes?

Hur fick du ta del av den pedagogiska utredningen?

Stämmer det som skrivs fram i utredningen överens med din bild av situationen? På vilket sätt stämmer det /stämmer det inte?

Gör du några förändringar i din undervisning baserat på den pedagogiska utredningen?

Kan du konkretisera genom att ange några exempel!

På vilket sätt upplever du att ni i er verksamhet möter behoven som skrivs fram i bedömningen?

Finns det delar i processen kring utredning som du tycker kunde se annorlunda ut?

## Avslutande frågor

Är det något du vill tillägga om pedagogisk utredning?

## Följdfrågor:

Kan du berätta mer om...

Kan du ge något konkret exempel...?

Hur tänker du kring...?

Har jag förstått dig rätt om jag tror att din uppfattning är ...?

Vilken betydelse har...?