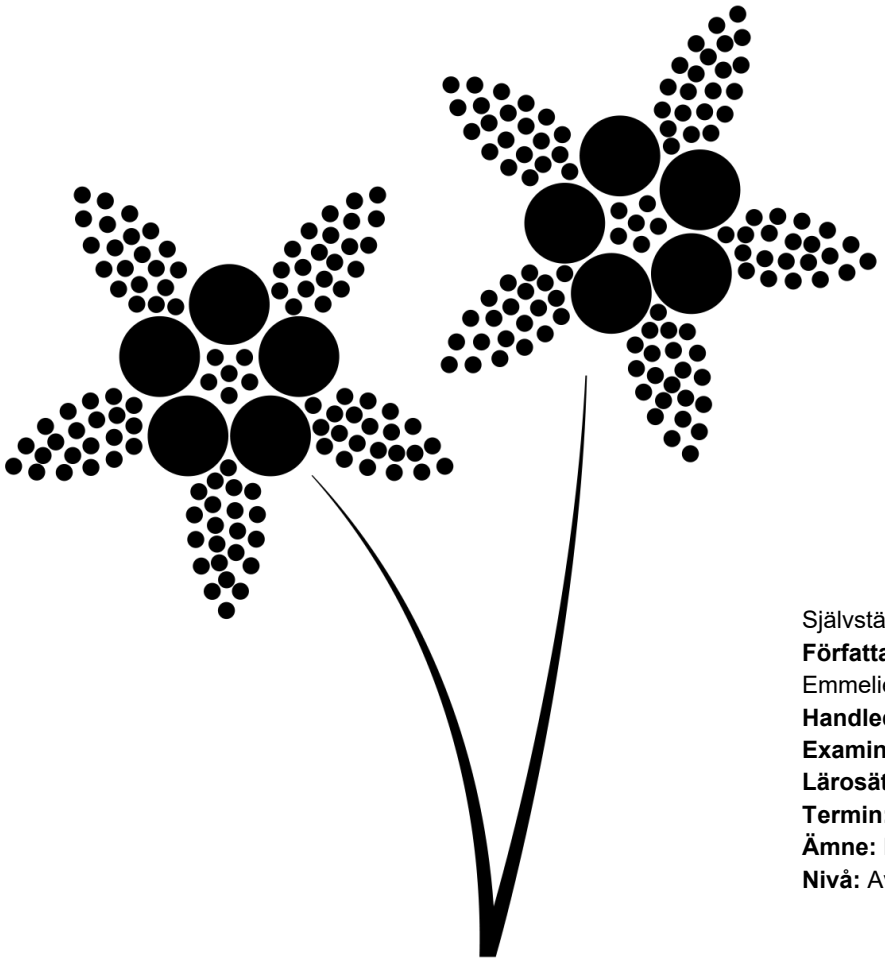
Linnéuniversitetet

Att bli lyssnad på men inte alltid hörd

- En kvalitativ studie om hur elevers delaktighet synliggörs i pedagogiska utredningar i anpassad skola, grundskola och gymnasieskola.



Självständigt arbete
Författare: Charlotta Blomqvist & Emmelie Nord
Handledare: Camilla Forsberg
Examinator: Jenny Westerlund
Lärosäte: Linnéuniversitetet
Termin: HT 2026
Ämne: Pedagogik
Nivå: Avancerad nivå

Linnéuniversitetet

Engelsk titel

Being listened to but not always heard

-A qualitative study on how students' participation are made visible in pedagogical assessments in adapted schools, primary and secondary schools.

Abstrakt

Elevers rätt till delaktighet i skolans stödprocesser betonas i såväl skollagen som nationella och internationella styrdokument. Samtidigt visar tidigare forskning att elever i behov av särskilt stöd inte alltid ges möjlighet att komma till tals i frågor som rör deras utbildning. Mot denna bakgrund undersöker studien hur elevers delaktighet framställs i 41 pedagogiska utredningar från grundskola, anpassad grundskola och gymnasium, med särskilt fokus på elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF). Studiens teoretiska utgångspunkter utgörs av begreppen barnperspektiv, barns perspektiv, barns aktörskap, delaktighet samt relationellt, kategoriskt och dilemmaperspektiv inom specialpedagogik. Makt används också som ett analytiskt begrepp för att synliggöra hur elevens delaktighet och vuxnas tolkningsutrymme framträder i dokumentationen. Studien genomfördes med en kvalitativ forskningsansats genom kvalitativ dokumentanalys av 41 pedagogiska utredningar från de aktuella skolformerna. Analysen fokuserade på hur elevers delaktighet kommer till uttryck, vilka aktörer som ges utrymme i dokumentationen och hur elevens perspektiv framställs. Resultatet visar att elevers delaktighet framställs på olika sätt och i varierande omfattning. I vissa utredningar återges elevernas egna formuleringar, medan delaktigheten i andra främst framträder genom vuxnas beskrivningar och tolkningar. Resultatet visar även variationer mellan skolformerna. I det analyserade materialet framträder elevdelaktigheten som mer begränsad i utredningarna från anpassad grundskola än i flera av de andra undersökta grupperna, både vad gäller förekomst och omfattning. Resultatet behöver dock förstås utifrån materialets storlek och sammansättning. Studien visar att pedagogiska utredningar inte enbart beskriver elevers skolsituation och stödbehov, utan också synliggör hur elevens perspektiv ges utrymme i dokumentationen. När elevens egna erfarenheter får begränsat utrymme väcks frågor om vilket inflytande eleven ges över beskrivningen av sin skolsituation och hur elevens individuella behov synliggörs. Studien belyser därmed vikten av att pedagogiska utredningar utformas så att elevens perspektiv efterfrågas och ges utrymme, i linje med ett rättighetsbaserat och inkluderande arbetssätt.

Nyckelord

Barns aktörskap, barns perspektiv, barnperspektiv, delaktighet, Intellektuell funktionsnedsättning (IF), inflytande, pedagogisk utredning

Förord

Arbetet innebär slutet på vår tid vid Linnèuniversitetet för denna gång. Utbildningen till speciallärare har varit både utmanande och mycket givande. Genom vårt samarbete har vi fått möjlighet att utvecklas tillsammans samt kombinera våra olika perspektiv och styrkor på ett sätt som har berikat arbetet och fördjupat våra kunskaper inom det specialpedagogiska området. Arbetet har också bidragit till nya insikter kring vikten av samarbete, reflektion och ett relationellt förhållningssätt i mötet med elever i behov av stöd.

När det gäller arbetsfördelningen har vi arbetat nära tillsammans genom hela processen. Arbetet inleddes med att vi tog del av aktuell och relevant litteratur, både enskilt och gemensamt, för att därefter diskutera, analysera och bearbeta innehållet tillsammans. Samtliga delar av studien har kontinuerligt granskats och diskuterats gemensamt för att säkerställa ett genomarbetat och kvalitativt slutresultat. Genom ett nära samarbete har vi kunnat komplettera varandras styrkor och erfarenheter, vilket har varit en viktig tillgång under hela arbetsprocessen.

Arbetet har stundtals varit krävande och inneburit både utmaningar och tvivel, men samtidigt också präglats av engagemang, motivation och en stark vilja att utvecklas i vår kommande yrkesroll. Processen har gett oss möjlighet att fördjupa vår förståelse för speciallärarуppdragets komplexitet och betydelsen av att skapa tillgängliga och inkluderande lärmiljöer för alla elever.

När vi skulle formulera en titel till arbetet tog fantasin slut och vi valde därför att använda AI som stöd för inspiration. Genom att utgå från våra egna tankar och idéer växte den titel fram som idag representerar vårt arbete.

Tack

Vi vill rikta ett varmt och innerligt tack till vår handledare Camilla Forsberg för värdefull vägledning, konstruktiv feedback och ett stort stöd genom hela arbetsprocessen. Med tålamod, engagemang och uppmuntran har du hjälpt oss att utveckla vårt arbete och fördjupa våra resonemang. Ditt stöd har varit betydelsefullt och bidragit till att göra denna studie möjlig att genomföra.

Ett särskilt tack riktas också till Judiths Hantverksbageri för att vårt bord ofta stått ledigt under långa arbetsdagar och för det goda, fairtradeodlade kaffet som bidragit till både energi och arbetsro under skrivprocessen.

Vi vill även uttrycka vår stora tacksamhet till våra kollegor runt om i landet samt våra studiekamrater som generöst delat med sig av erfarenheter, tankar och utredningar. Ert bidrag har varit en viktig förutsättning för studiens genomförande och har samtidigt berikat vårt arbete med flera olika perspektiv.

Avslutningsvis vill vi tacka våra familjer och vänner för deras tålamod, stöd och uppmuntran under hela utbildningen. Periodvis har arbetet präglats av både frustration och tvivel, men också av glädje, motivation och framtidstro. Tack för att ni har funnits vid vår sida och stöttat oss genom både utmaningar och framgångar.

Linnéuniversitetet

Innehållsförteckning

1 Inledning 1

2 Problemformulering, syfte och frågeställningar 2
2.1 Problemformulering 2
2.2 Syfte 3
2.3 Frågeställningar 3

3 Bakgrund 3
3.1 Centrala begrepp 3
3.2 Historisk tillbakablick 4
3.3 Skolans ansvar för elever i behov av särskilt stöd 5
3.4 Anpassad skola, grundskola och gymnasium 5
3.5 Intellektuell funktionsnedsättning 6
3.6 Pedagogiska utredningar och kartläggning av elevens situation 6
3.7 Elevers rätt till delaktighet och inflytande 7
3.8 Elevens och vårdnadshavarens delaktighet i utredningsprocessen 7

4 Tidigare forskning 8
4.1 Barnperspektiv och barns perspektiv 8
4.2 Barns rätt till delaktighet och inflytande 9
4.3 Delaktighet som grad och praktik 9
4.4 Barns aktörskap och möjlighet att påverka 10
4.5 Vuxnas tolkningsföreträde och specialpedagogiska dilemman 10
4.6 Barns rättigheter och delaktighet i utbildning 11
4.7 Sammanfattning och forskningslucka 11

5 Teoretiska utgångspunkter 12
5.1 Barnperspektiv och barns perspektiv 12
5.2 Barns aktörskap 13
5.3 Delaktighet 13
5.4 Relationellt och kategoriskt perspektiv 14
5.5 Dilemmaperspektivet 14
5.6 Makt 14
5.7 Sammanfattande analytisk utgångspunkt 15

6 Metod 15
6.1 Metodval 15
6.2 Urval 16
6.3 Datainsamling och genomförande 17
6.4 Datamaterial 17
6.5 Systematisering och analys 18
6.6 Etiska överväganden 19
6.7 Tillförlitlighet och trovärdighet 20
6.8 Metoddiskussion 21

7 Resultat och analys 22
7.1 Elevers delaktighet i pedagogiska utredningar 22
7.2 Analys av elevens delaktighet och perspektiv 24
7.3 Omfattningen av elevens delaktighet 25
7.4 Analys av delaktighetens omfattning och utrymme 26
7.5 Områden där eleven ges möjlighet att uttrycka sig 27
7.6 Analys av innehållsområden och aktörskap 28
7.7 Elevers delaktighet i anpassad och reguljär skola 29

7.8 Analys av variationer mellan skolformer 31
7.9 Sammanfattande analys 32

8 Diskussion 33
8.1 Elevdelaktighet och vuxnas tolkningsutrymme 34
8.2 Delaktighetens omfattning och elevens aktörskap 35
8.3 Elevens erfarenheter som synliggörs 36
8.4 Likheter och variationer mellan anpassad och reguljär skola 37
8.5 Sammanfattande diskussion 38

9 Slutsatser och specialpedagogiska implikationer 39

10 Vidare forskning 40

Referenslista .....

Bilaga 1 1
Bilaga 2 2

1 Inledning

Skolan har ett omfattande uppdrag att skapa förutsättningar för alla elevers lärande och utveckling. Samtidigt diskuteras hur skolans stödinsatser utformas och i vilken utsträckning de möter elevers olika behov och förutsättningar att nå utbildningens mål. Mot denna bakgrund tillsatte Sveriges regering år 2024 en utredning med syfte att undersöka hur elevhälsan kan stärkas och skolans stödinsatser utvecklas (Regeringskansliet, 2024). I rapporten Skolan går inte i repris beskrivs hur svensk skola befinner sig i ett allvarligt läge där elevers kunskapsutveckling och lärares arbetsmiljö har försämrats. En bidragande faktor som lyfts fram är den ökande omfattningen av extra anpassningar och särskilt stöd (Jaara Åstrand & Fahlén, 2024, s. 8). Det aktualiserar frågor om hur elevers behov identifieras, förstås och dokumenteras.

Skolan ansvarar för att möta elever med varierande erfarenheter, förutsättningar och behov. Enligt skollagen ska utbildningen ta hänsyn till elevers olika behov och ge alla elever den ledning, stimulans och det stöd som behövs för att utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §). Elever som riskerar att inte nå utbildningens mål ska skyndsamt ges extra anpassningar. Om dessa inte bedöms tillräckliga ska behovet av särskilt stöd utredas (SFS 2010:800, 3 kap. 7–12 §§). Den pedagogiska utredningen blir därmed ett viktigt underlag för att identifiera hinder för lärande och bedöma elevens behov av stöd (Skolverket, 2014a, s. 28). Hur elevens svårigheter beskrivs i utredningen får betydelse för vilka behov som synliggörs och vilka stödinsatser som framstår som relevanta. Om fokus främst riktas mot elevens individuella svårigheter finns en risk att undervisningens utformning och lärmiljöns betydelse hamnar i bakgrunden. Utredningen behöver därför uppmärksamma hur skolans organisation, undervisning och bemötande påverkar elevens möjligheter att lära och delta (Ahlberg, 2013, s. 67). Det är därmed viktigt att undersöka inte bara vilka behov som beskrivs, utan också hur elevens erfarenheter och perspektiv bidrar till förståelsen av skolsituationen.

Studien omfattar pedagogiska utredningar från både reguljär skola och anpassad skola. Elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) har individuella förutsättningar och behov, vilket kan påverka hur de kommunicerar och uttrycker sina erfarenheter och uppfattningar. Vissa elever uttrycker sig inte främst genom tal och kan därför behöva alternativa eller kompletterande kommunikationssätt för att förmedla sina tankar och önskemål. Det ställer krav på att de vuxna som genomför pedagogiska utredningar anpassar kommunikationen och skapar förutsättningar för elevens delaktighet. Elevens kommunikationssätt bör således inte i sig bli ett hinder för att elevens erfarenheter och uppfattningar ska kunna synliggöras. När en elev har svårt att uttrycka sig verbalt finns en risk att vuxnas tolkningar får större utrymme än elevens egna perspektiv. Det innebär inte att vuxnas tolkningar nödvändigtvis är felaktiga, men det väcker frågor om hur elevens erfarenheter uppmärksammas och hur elevens perspektiv skiljs från andras uppfattningar. Begränsad verbal kommunikation innebär inte att eleven saknar erfarenheter, åsikter eller

möjlighet att vara delaktig. Det blir därför viktigt att undersöka hur elevens perspektiv synliggörs när det inte uttrycks genom tal, och hur utredningarna visar att elevens delaktighet har möjliggjorts. Att genomföra pedagogiska utredningar och analysera svårigheter i relation till elevens lärmiljö ingår i speciallärarens uppdrag (SFS 2007:1111; Regeringen, 2017, s. 3). I Skolverkets allmänna råd betonas vikten av elevens och vårdnadshavarens delaktighet vid utredning och planering av särskilt stöd (Skolverket, 2014a, s. 20–22). Delaktighet handlar dock inte enbart om att eleven får möjlighet att uttrycka sina åsikter, utan också om hur dessa uppfattningar tas tillvara. Att eleven beskrivs i en utredning innebär inte nödvändigtvis att eleven själv har fått komma till tals eller att elevens erfarenheter har påverkat förståelsen av situationen. Mot denna bakgrund är det relevant att jämföra hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar från reguljär och anpassad skola. En sådan jämförelse kan synliggöra om elevens perspektiv ges olika utrymme i dokumentationen och om det finns skillnader i hur elevens erfarenheter och uppfattningar kommer till uttryck. Jämförelsen aktualiserar också en fråga om likvärdighet: innebär skolans gemensamma skyldighet att beakta elevens perspektiv att delaktighet också synliggörs på likvärdiga sätt i utredningar från olika skolformer? Att elever har olika förutsättningar att kommunicera kan motivera olika arbetssätt, men det bör inte innebära att deras perspektiv får mindre betydelse. Samtidigt kan dokumentanalysen inte avgöra om eventuella skillnader i dokumentationen innebär att eleverna faktiskt ges olika inflytande eller får olika stöd i praktiken. Den kan däremot synliggöra skillnader i hur delaktigheten dokumenteras och därigenom väcka frågor om hur skolans ansvar för elevdelaktighet omsätts i de pedagogiska utredningarna.

2 Problemformulering, syfte och frågeställningar

2.1 Problemformulering

Skolans arbete med särskilt stöd präglas av styrdokument som betonar delaktighet, inkludering och en helhetssyn på elevers lärande och utveckling. Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska barn och elever ges möjlighet att uttrycka sina åsikter i frågor som rör dem. Även barnkonventionen och konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning betonar rätten att komma till tals och få sina åsikter beaktade, med hänsyn till ålder och mognad. Skolverket (2014a, s. 29) framhåller också betydelsen av att elever görs delaktiga i arbetet med pedagogiska utredningar och särskilt stöd. När en elev uppvisar svårigheter i skolsituationen eller riskerar att inte nå utbildningens mål ska en pedagogisk utredning ge underlag för att identifiera elevens behov och bedöma lämpliga stödinsatser (Skolverket, 2014a, s. 28). Hur elevens situation beskrivs och tolkas får därmed betydelse för hur stödbehoven förstås. Det gör det relevant att undersöka vems perspektiv som kommer till uttryck och vilket utrymme eleven själv ges i dokumentationen.

Elevers delaktighet kan framställas genom elevens egna formuleringar, vuxnas sammanfattningar eller beskrivningar av elevens beteende och agerande. Dessa uttryck ger olika förutsättningar för att synliggöra elevens erfarenheter. När elevens egna perspektiv ges begränsat utrymme finns en risk att vuxnas tolkningar får stort inflytande över hur elevens skolsituation och stödbehov beskrivs. Därför är det relevant att undersöka hur delaktighet framställs och vilket utrymme eleven ges i beskrivningen av sina behov.

Det är även relevant att jämföra pedagogiska utredningar från anpassad och reguljär skola. Elever kan ha olika förutsättningar att uttrycka sina erfarenheter, vilket ställer krav på att delaktigheten möjliggörs utifrån individuella förutsättningar. En jämförelse mellan skolformerna kan synliggöra likheter och skillnader i hur elevers delaktighet dokumenteras och bidra till en diskussion om likvärdighet och elevers möjligheter att få sina erfarenheter och stödbehov synliggjorda.

2.2 Syfte

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar från anpassad och reguljär skola.

2.3 Frågeställningar

1. Hur framställs elevers delaktighet i pedagogiska utredningar?

2. Vilka skillnader framträder i framställningen av elevers delaktighet mellan pedagogiska utredningar från anpassad och reguljär skola?

3 Bakgrund

Nedan presenteras de begrepp som är relevanta för studien och som bidrar till förståelsen av elevers delaktighet. Begreppen är centrala för att belysa hur delaktighet kan förstås och uttryckas, men också för att synliggöra den problematik och de utmaningar som kan uppstå när elever ges möjlighet att komma till tals och deras perspektiv ska framställas i pedagogiska utredningar.

3.1 Centrala begrepp

Nedan presenteras de begrepp som är viktiga för studien och som bidrar till förståelsen av elevers delaktighet. Begreppen är centrala för att belysa hur delaktighet kan förstås och uttryckas, men också för att synliggöra den problematik och de utmaningar som kan uppstå när elevers delaktighet ska möjliggöras och framställas i pedagogiska utredningar.

Förenta nationerna (FN) är en global organisation som bildades 1945 efter andra världskriget och arbetar för fred, säkerhet, mänskliga rättigheter och hållbar utveckling (UNICEF Sverige, 2024).

FN konvention om barnets rättigheter, barnkonventionen, är ett rättsligt bindande internationellt avtal som fastslår att personer under 18 år har egna rättigheter. Konventionen omfattar 54 rättigheter som är lika värda och utgör en helhet. Sedan 2020 är barnkonventionen lag i Sverige, med syftet att stärka barns rättigheter (UNICEF Sverige, 2024; Persson, 2019, s. 8).

Salamancadeklarationen antogs i Salamanca, Spanien, 1994 av UNESCO och syftar till att stödja skolor i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Den betonar alla barns rätt till utbildning oavsett särskilda behov eller andra förutsättningar som kan påverka skolgången (Svenska Unescorådet, 2006, s.16).

FN konvention för personer med funktionshinder syftar till att säkerställa jämlikhet, delaktighet, självbestämmande och tillgänglighet för personer med funktionshinder (Institutet för mänskliga rättigheter, 2026).

Skollagen reglerar förskola, skola och vuxenutbildning samt verksamheternas rättigheter och skyldigheter. Lagen beslutas av riksdagen (Skolverket, u.å.e).

Läroplanen är en förordning som anger nationella mål och riktlinjer för olika skolverksamheter (Persson, 2019, s. 11). Den innehåller bland annat skolans värdegrund, övergripande mål och riktlinjer samt kursplaner och betygskriterier. Betygskriterierna anger vilka förmågor och kunskaper eleven ska visa för att uppnå ett visst betyg (Skolverket, u.å.f).

Anpassad skola kallades tidigare särskola och är avsedd för elever med intellektuell funktionsnedsättning. Anpassad grundskola är obligatorisk och har en egen läroplan. Undervisningen utgår från elevernas individuella förutsättningar och behov (Ineland, Molin och Sauer, 2019 s. 95).

Tolkning innebär att försöka förstå det någon säger eller gör och kan även avse översättning mellan språk (Nationalencyklopedin, 2026).

Dokumentation i skolan används bland annat för att synliggöra elevers utveckling och som underlag när en elev riskerar att inte nå målen eller vid byte av klass eller skola (Kunskapsguiden, 2023).

3.2 Historisk tillbakablick

Historiskt har elever som inte motsvarat skolans normer i högre grad fått undervisning i särskilda former, vilket begränsat deras deltagande i den ordinarie undervisningen. Det har funnits en föreställning om att elever i svårigheter kunde påverka skolans resultat och rykte (Persson, 2019, s. 18; Ahlberg, 2013, s. 20–21). Under 1950-talet och framåt förändrades synen successivt. Under 1950-talet och 1960-talet betraktades skolsvårigheter främst som individuella, medan fokus under 1970-talet i högre grad riktades mot undervisning och lärmiljö. Under 1980-talet minskade gränsen mellan specialpedagogik

och ordinarie undervisning, och under 1990-talet fick kommunerna ett större ansvar genom förändringar i styrning och målsystem (Persson, 2019, s. 19–20).

Utvecklingen innebär en förskjutning från individen som bärare av svårigheter till att uppmärksamma undervisning, lärmiljö och organisation. Det är relevant för pedagogiska utredningar, eftersom de kan synliggöra hur elevers svårigheter förstås och var orsaker till dessa lokaliseras.

3.3 Skolans ansvar för elever i behov av särskilt stöd

Skolan har ansvar för att skapa förutsättningar för elevers lärande och utveckling utifrån olika behov och förutsättningar (SFS 2010:800, 1 kap. 4 §). Om det finns risk att en elev inte når de kriterier som minst ska uppfyllas ska extra anpassningar skyndsamt sättas in. Om det inte är tillräckligt ska elevens behov av särskilt stöd utredas (SFS 2010:800, 3 kap. 7–12 §; Jaara Åstrand & Fahlén, 2024, s. 8). Den pedagogiska utredningen blir därmed ett viktigt underlag för att förstå elevens skolsituation och identifiera behov av stöd.

3.4 Anpassad skola, grundskola och gymnasium

Det svenska skolväsendet omfattar olika skolformer med skilda målgrupper, uppdrag och förutsättningar. Studien omfattar grundskola, gymnasium och anpassad skola, vilket gör skolformernas olika villkor relevanta för tolkningen av det empiriska materialet. Anpassad grundskola, tidigare benämnd särskola, är avsedd för elever med intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvad hjärnskada. Undervisningen ska utgå från elevernas behov och förutsättningar och ge möjlighet till personlig utveckling, social gemenskap och delaktighet. Skolformen har en egen läroplan och undervisningen sker i ämnen eller ämnesområden. Betyg ges enligt skalan A–E, där F inte används **(**Skolverket u.å.d; Ineland, Molin & Sauer, 2019, s. 95; Skolverket, u.å.c). Inför mottagande i anpassad grundskola görs en utredning av eleven tillhör skolformens målgrupp. Den omfattar pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning och vårdnadshavares medgivande krävs. En elev kan vara integrerad i en reguljär skola och följa anpassad skolas läroplan (Skolverket, u.å.c).

Grundskolan är nioårig och har betygsskalan A–F från årskurs 6. Elever som inte når kriterierna för godkänt får betyget F. Efter grundskolan kan elever söka gymnasieutbildning utifrån gällande behörighetskrav (Skolverket, u.å.c). Den anpassade gymnasieskolan är fyraårig och finns för de med intellektuell funktionsnedsättning eller förvärvad hjärnskada. Utbildningen finns i två inriktningar, yrkesförberedande nationella program där eleverna läser ämnen samt ett individuellt program där eleverna läser ämnesområden (Skolverket, u.å.f). Efter avslutad grundskola med godkända betyg kan en elev fortsätta studera på gymnasiet. Det finns högskoleförberedande och yrkesförberedande program som eleverna kan välja mellan. Elever som inte är behöriga

för gymnasiet har möjlighet att läsa upp sina betyg på introduktionsprogrammet. (Skolverket, u.å.g)
Skolformerna skiljer sig därmed åt vad gäller målgrupp och styrning, men har samtidigt ansvar för elevers lärande, utveckling och delaktighet. Elevens förutsättningar behöver därför förstås i relation till den undervisning och lärmiljö som erbjuds.

3.5 Intellektuell funktionsnedsättning

Intellektuell funktionsnedsättning (IF), tidigare benämnd utvecklingsstörning, innebär nedsättningar i kognitiva funktioner som kan påverka bland annat förmågan att bearbeta information, förstå omgivningen och samspela med andra (Carlander, 2024, s. 8, 10). Funktionsnedsättningen delas in i fyra nivåer: mild, måttlig, svår och mycket svår (Carlander, 2024, s. 13). Eftersom elever med intellektuell funktionsnedsättning utgör en central målgrupp inom anpassad skola är det relevant för studien. Beskrivningar av elevers behov behöver samtidigt förstås i relation till undervisning och lärmiljö. Det blir särskilt betydelsefullt när pedagogiska utredningar från anpassad och reguljär skola jämförs.

3.6 Pedagogiska utredningar och kartläggning av elevens situation

En pedagogisk utredning ska ge underlag för att förstå elevens situation, identifiera hinder för lärande och synliggöra behov av stöd (Skolverket, 2014a, s. 28). Skulle det finnas tecken på behov av särskilt stöd bör utredningen omfatta elevens skolsituation, måluppfyllelse, samtal med elev och vårdnadshavare samt en pedagogisk analys (Runström-Nilsson, 2019, s. 68, 83, 84, 94). Rektor har det övergripande ansvaret för utredningen, som kan genomföras i samverkan med lärare, specialpedagoger och elevhälsa samt vid behov andra professioner såsom läkare, sjuksköterska, kurator och psykolog (Skolverket, 2014a, s. 28–29). Utredningen består vanligtvis av en kartläggning och en pedagogisk bedömning, där tydliga rutiner för innehåll och dokumentation är betydelsefulla (Skolverket, 2014a, s. 17, 29).

Kartläggningen kan omfatta individ-, grupp- och organisationsnivå och bygga på exempelvis samtal, observationer och tidigare dokumentation (Runström-Nilsson, 2019, s. 68). Den ska synliggöra faktorer som påverkar elevens lärande, svårigheter och styrkor (Skolverket, 2014a, s. 28). På individnivå kan exempelvis kunskaper, skolbakgrund, intressen, närvaro, tidigare stöd och fungerande i undervisningen beskrivas. Gruppnivån kan omfatta undervisningens utformning, gruppsammansättning och relationer, medan organisationsnivån kan synliggöra strukturer, resurser och organisatoriska villkor (Skolverket, 2014a, s. 28–29). För att ge en helhetsbild behöver pedagogiska, sociala och fysiska miljöer samt situationer där eleven fungerar respektive får svårigheter uppmärksammas. Elevens och vårdnadshavarens erfarenheter är viktiga delar av arbetet, och vid behov kan elevhälsa och externa aktörer bidra med underlag, exempelvis

habilitering, Barn och ungdomspsykiatri eller socialtjänst (Runström-Nilsson, 2019, s. 57–59).

3.7 Elevers rätt till delaktighet och inflytande

Elevers delaktighet och inflytande har stöd i både nationella och internationella styrdokument. Barnkonventionen fastslår barns rätt att uttrycka sina åsikter i frågor som berör dem och att dessa ska tillmätas betydelse utifrån ålder och mognad. Principen om lika värde och icke-diskriminering betonas också (Förenta nationerna, 2024, artikel 2, s. 14 och artikel 12, s. 18). Barn med funktionsnedsättning har dessutom rätt att uttrycka sina åsikter och få dessa beaktade utifrån barnets bästa (Förenta nationerna, 2006, s. 12). Funktionsnedsättning kan förstås i relation till samspelet mellan individens förutsättningar och hinder i omgivningen. Därför behöver skolan erbjuda tillgängliga former för kommunikation, exempelvis alternativ och kompletterande kommunikation, punktskrift och lätt språk. Kommunikation omfattar både tal, tecken och andra uttrycksformer (Förenta nationerna, 2006, s. 5, 8). Inkludering kan förstås som elevers möjlighet till närvaro, delaktighet och lärande i skolans gemenskap (Nilholm, 2020, s. 110–112). Ett sådant perspektiv innebär att fokus inte enbart riktas mot elevens svårigheter utan mot skolans ansvar att anpassa undervisning och lärmiljö. Samtidigt finns utmaningar i hur inkludering och stöd organiseras i praktiken (Nilholm, 2020, s. 110–112).

3.8 Elevens och vårdnadshavarens delaktighet i utredningsprocessen

Samarbete med elev och vårdnadshavare är betydelsefullt för att skapa en helhetsbild av elevens skolsituation (Skolverket, u.å.b). Enligt skollagen ska eleven ges möjlighet att uttrycka sin mening i frågor som rör eleven, utifrån ålder och mognad (SFS 2010:800, 1 kap. 10 §). Elevens perspektiv bör därför ingå i den pedagogiska utredningen (Skolverket, 2014a, s. 20–21). Delaktighet handlar samtidigt om mer än att eleven deltar i ett samtal eller får möjlighet att svara på frågor. Eleven behöver ges möjlighet att förstå information, uttrycka sina erfarenheter och få dessa beaktade. Visuellt stöd och andra kommunikationsformer kan vara särskilt betydelsefulla för elever med språklig sårbarhet, svårigheter att bearbeta information eller behov av alternativ kommunikation (Karlsson & Morell, 2023, s. 9–10). När vuxna tolkar och beskriver elevens situation finns en risk att elevens egna erfarenheter får mindre utrymme. Samtidigt har elever kunskap om sin egen skolgång och kan bidra med viktig information om vilket stöd som fungerar. För elever som inte använder tal kan visuella och andra kommunikationsformer vara avgörande för att deras erfarenheter ska kunna synliggöras (Karlsson & Morell, 2023, s. 12–13). Sammantaget innebär det att behov av särskilt stöd behöver förstås i relation till både elevens förutsättningar och undervisningens samt organisationens villkor. Den pedagogiska utredningen blir därmed ett centralt underlag för att synliggöra elevens skolsituation och behov. Elevers delaktighet är en viktig del av denna process och utgör

utgångspunkt för studiens undersökning av hur delaktighet framställs i pedagogiska utredningar i anpassad skola, grundskola och gymnasiet.

4 Tidigare forskning

I de sökningar som genomförts har ingen forskning identifierats som specifikt undersöker barns delaktighet i pedagogiska utredningar, varken nationellt eller internationellt. För att skapa en forskningsbakgrund till föreliggande studie har därför forskning som ligger nära studiens syfte inkluderats. Fokus ligger på barns delaktighet, barns perspektiv, barnperspektiv, barns aktörskap samt dilemman som kan uppstå när vuxna tolkar och fattar beslut om barns situation.

4.1 Barnperspektiv och barns perspektiv

Forskning om barnperspektiv och barns perspektiv utgör en central utgångspunkt för att förstå barns möjligheter att komma till tals. Johansson och Pramling Samuelsson (2003) sammanfattar ett temanummer av Pedagogisk forskning i Sverige som behandlar barnperspektiv, barns perspektiv och delaktighet. Författarna beskriver barns perspektiv som ett centralt begrepp inom forskning om barn, ofta kopplat till barnets bästa och FN barnkonvention. Begreppen är dock inte synonyma, även om de ofta används för att beskriva barns värld och barns röster (Johansson & Pramling Samuelsson, 2003, s. 1).

Qvarsell (2003) problematiserar den vuxnes position i förhållande till barns rättigheter och diskuterar spänningen mellan vuxnas kunskap om vad barn behöver och barnets rätt att uttrycka sin egen uppfattning. Vuxnas föreställningar om vad som är bäst för barn kan därmed få större betydelse än barnets egna erfarenheter (Qvarsell, 2003, s. 103). För en pedagogisk utredning blir det relevant eftersom den vuxne både ska tolka elevens situation och ge eleven möjlighet att uttrycka sin egen erfarenhet.

Johansson (2003) undersöker vad barns perspektiv kan innebära för pedagogisk forskning och pedagogiskt arbete. Barns perspektiv kan enligt Johansson förstås genom barnets erfarenheter, intentioner och meningsskapande. Barns uttryck kan vara språkliga, kroppsliga och sinnliga och komma till uttryck genom exempelvis gester och tonfall. För att förstå dessa uttryck behöver den vuxne försöka förstå barnets handlande utifrån dess sammanhang (Johansson, 2003, s. 42, 44, 46). Beekman, refererad i Johansson (2003), betonar på liknande sätt vikten av att den vuxne försöker se situationen ur barnets perspektiv och möta barnets uttryck med en öppen hållning (Beekman i Johansson, 2003, s. 44). Johansson (2003) betonar samtidigt att förståelsen av en annan människas perspektiv alltid är komplex och aldrig kan bli fullständig (s. 46–47). Det är relevant för pedagogiska utredningar eftersom elevens erfarenheter när de uttrycks av eleven behöver tolkas, sammanfattas och dokumenteras av vuxna.

Halldén (2003) problematiserar begreppet barnperspektiv och visar att det kan ges flera innebörder. Barnperspektiv kan handla om att ta tillvara barnets bästa och villkor, men

också om hur politiska beslut och samhälleliga strukturer påverkar barns möjligheter och positioner (Halldén, 2003, s. 14). Barnets situation behöver därför förstås både utifrån barnets egen utsaga och i relation till de sociala och kulturella sammanhang där barnet befinner sig (Halldén, 2003, s. 14, 16).

Sammantaget visar forskningen att barns perspektiv och barnperspektiv behöver hållas isär men samtidigt förstås i relation till varandra. Barnets erfarenheter är centrala, samtidigt som den vuxnes tolkning och sammanhanget runt barnet påverkar hur dessa erfarenheter förstås. Det blir särskilt relevant i pedagogiska utredningar där elevens erfarenheter ska dokumenteras och ligga till grund för vuxnas bedömningar.

4.2 Barns rätt till delaktighet och inflytande

Forskningen om barns delaktighet visar att barns rätt att komma till tals är nära förknippad med frågan om faktiskt inflytande. Thuresson och Quennerstedt (2020) har genomfört en forskningsöversikt över forskning om inflytande under perioden 2005–2018. Översikten visar att begreppen som används för att beskriva barns och elevers inflytande varierar och att delaktighet, deltagande och påverkan används (Thuresson & Quennerstedt, 2020, s. 94). Författarna framhåller att skola och förskola har ansvar att ge barn och elever möjlighet att praktisera demokratiska principer och påverka sin situation (Thuresson & Quennerstedt, 2020, s. 99). Inflytande kan därmed förstås både som en rättighet och som en del av skolans pedagogiska uppdrag.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) diskuterar barns rätt och möjlighet till delaktighet utifrån både forskning och pedagogisk tillämpning. De framhåller att barns perspektiv och delaktighet är beroende av varandra. Att lyssna till och tolka ett barns uttryck är dock inte tillräckligt för att barnet ska kunna påverka sin situation. Barnet behöver också tas på allvar och ges möjlighet till faktisk delaktighet (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 71). Delaktighet som värde behöver därmed kombineras med faktisk betydelse i den pedagogiska praktiken (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003, s. 76).

Skillnaden mellan att få komma till tals och att faktiskt få påverka är central för föreliggande studie. I en pedagogisk utredning kan eleven få beskriva sin skolsituation utan att det framgår vilken betydelse elevens beskrivning får för den fortsatta bedömningen. Delaktighet behöver därför förstås utifrån både elevens möjlighet att uttrycka sig och vilket utrymme elevens perspektiv får i det fortsatta arbetet.

4.3 Delaktighet som grad och praktik

Lago och Elvstrand (2022) problematiserar elevers deltagande genom att analysera elevers delaktighet i tre aktionsforskningsprojekt. Studien använder Harts delaktighetsstege för att analysera olika grader av delaktighet. Modellen omfattar åtta steg, från situationer där barn saknar faktisk delaktighet till situationer där barn och vuxna tillsammans initierar och genomför beslut (Lago & Elvstrand, 2022, s. 29–30). Modellen

synliggör därmed att delaktighet inte är ett entydigt tillstånd utan kan innebära olika grad av inflytande. Harts delaktighetsstege kan bidra till att problematisera om elevens delaktighet i en pedagogisk utredning faktiskt innebär inflytande eller om eleven främst blir informerad eller tillfrågad. Modellen synliggör skillnaden mellan att elevens perspektiv finns representerat i dokumentationen och att det faktiskt påverkar hur elevens situation förstås och vilka åtgärder som föreslås.

4.4 Barns aktörskap och möjlighet att påverka

Bergnehr (2019) undersöker i en nordisk forskningsgenomgång hur begreppen barnperspektiv och barns perspektiv används och hur barns aktörskap synliggörs i forskningen. Artikeln behandlar också närliggande begrepp som barns röster, inflytande och kompetens. Bergnehr (2019) framhåller att barns utveckling och lärande behöver förstås i relation till den omgivning där barnet befinner sig (Bergnehr, 2019, s. 57).

Barns aktörskap innebär att barn inte enbart förstås som mottagare av vuxnas handlingar utan som personer som påverkar sin omgivning och sina sociala relationer. Barn påverkas samtidigt av andra människors aktörskap och de sammanhang de ingår i (Bergnehr, 2019, s. 51). Genom att synliggöra barns aktörskap minskar risken att barnet positioneras som passivt eller maktlöst (Bergnehr, 2019, s. 52). Bergnehr (2019) skiljer mellan barns påverkan och inflytande. Påverkan kan ske direkt eller indirekt, medan inflytande handlar om möjligheten att påverka sådant som beslutas om den egna personen (Bergnehr, 2019, s. 51–52). Skillnaden är relevant i relation till pedagogiska utredningar eftersom en elev kan påverka sin situation genom handlingar och uttryck utan att ha inflytande över de beslut som fattas om elevens skolgång. Att ett barn är en aktör innebär därför inte automatiskt att barnet har inflytande. För att aktörskap också ska kunna innebära inflytande krävs att omgivningen ger utrymme för barnets erfarenheter och handlingar att få betydelse.

4.5 Vuxnas tolkningsföreträde och specialpedagogiska dilemman

Frågan om barns delaktighet kan förstås utifrån specialpedagogiska perspektiv. Nilholm (2005) beskriver olika teoretiska traditioner inom specialpedagogiken. Det traditionella perspektivet har historiskt haft nära koppling till medicin och psykologi och riktar i hög grad uppmärksamheten mot individens svårigheter (Nilholm, 2005, s. 124–126). Det alternativa perspektivet som också kallas relationella perspektivet riktar i stället fokus mot samspelet mellan eleven och den omgivande lärmiljön samt mot skolans organisation och miljö (Nilholm, 2005, s. 126–127).

Nilholm (2005) introducerar dilemmaperspektivet, där ett centralt dilemma handlar om relationen mellan likhet och olikhet. Skolan ska erbjuda en likvärdig utbildning samtidigt som undervisningen behöver anpassas efter elevers olika behov, förmågor och erfarenheter (Nilholm, 2005, s. 133–134). Dilemmaperspektivet kan relateras till elevens delaktighet i pedagogiska utredningar. Utredningen ska beskriva elevens situation och

behov, men bygger samtidigt på vuxnas bedömningar och tolkningar. Ett dilemma kan därför uppstå mellan behovet av en professionell bedömning och elevens rätt att själv beskriva sin situation. På så sätt knyter Nilholms (2005) resonemang an till tidigare forskning. Qvarsell (2003) synliggör risken att vuxnas föreställningar om barnets bästa får företräde framför barnets egen uppfattning, medan Johansson (2003) visar att den vuxnes förståelse av barnets perspektiv alltid är begränsad. Tillsammans visar forskningen att delaktighet inte enbart handlar om att skapa utrymme för elevens röst, utan också om hur denna röst tolkas och ges betydelse.

4.6 Barns rättigheter och delaktighet i utbildning

Barns delaktighet kan också förstås utifrån ett rättighetsperspektiv. James (2007) diskuterar hur förändringar inom barndomsforskningen och FN konvention om barnets rättigheter har påverkat synen på barn och barns rätt att uttrycka sina åsikter. Samtidigt visar James (2007) att barn fortfarande kan uppleva att deras röster tystas, exempelvis genom att deras åsikter inte efterfrågas eller att deras idéer avfärdas.

Quennerstedt (2015) undersöker hur mänskliga rättigheter synliggörs i läroplanerna för förskola, skola och gymnasieskola. Studien visar att samtliga läroplaner innehåller avsnitt om barns eller elevers inflytande. Inflytande formuleras dock främst som att barn och elever ska ges inflytande, snarare än som en generell rättighet på samma sätt som i ett rättighetsperspektiv (Quennerstedt, 2015, s. 13–15). Quennerstedt (2015) tolkar det som en markering av att barns politiska rättigheter är en angelägenhet för förskola och skola (Quennerstedt, 2015, s. 14). Forskningen synliggör därmed en skillnad mellan formell rätt och faktisk praktik. Att styrdokumenten betonar barns och elevers inflytande innebär inte automatiskt att barnet får inflytande i den konkreta situationen.

4.7 Sammanfattning och forskningslucka

Den tidigare forskningen visar att barns delaktighet behöver förstås som mer än möjligheten att uttrycka en åsikt. Barns perspektiv och barnperspektiv behöver förstås i relation till varandra, samtidigt som vuxnas tolkningar påverkar hur barns erfarenheter synliggörs (Halldén, 2003; Johansson, 2003; Qvarsell, 2003). Forskningen om delaktighet och inflytande visar vidare en skillnad mellan att få komma till tals och att faktiskt få påverka (Lago & Elvstrand, 2022; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Thuresson & Quennerstedt, 2020). Bergnehr (2019) synliggör samtidigt barns aktörskap, medan Nilholm (2005) bidrar med ett specialpedagogiskt dilemmaperspektiv.

Forskningen synliggör därmed flera motpoler som är relevanta för föreliggande studie: barnets perspektiv i relation till den vuxnes perspektiv, delaktighet som rättighet i relation till faktisk praktik samt elevens aktörskap i relation till vuxnas ansvar och tolkningsföreträde. Dessa perspektiv ligger till grund för att undersöka vilket utrymme elevens perspektiv ges och hur elevens erfarenheter återges och tolkas i pedagogiska utredningar. Sökningarna inför studien har inte identifierat forskning som specifikt undersöker barns delaktighet i pedagogiska utredningar. Den forskning som presenterats

behandlar i stället närliggande områden såsom barns perspektiv, barnperspektiv, delaktighet, inflytande och aktörskap. Det finns därför ett behov av att undersöka hur elevers delaktighet kommer till uttryck i pedagogiska utredningar och vilken plats elevens perspektiv får i den dokumentation som ligger till grund för specialpedagogiska bedömningar och beslut om stöd.

5 Teoretiska utgångspunkter

I kapitlet presenteras studiens teoretiska utgångspunkter och hur de används för att analysera det empiriska materialet. Delaktighet utgör studiens centrala analytiska begrepp och kompletteras med barnperspektiv, barns perspektiv, barns aktörskap samt relationellt, kategoriskt och dilemmaperspektiv inom specialpedagogik. Makt används som ett kompletterande begrepp för att analysera relationen mellan elevens erfarenheter och vuxnas tolkningar i dokumentationen. Perspektiven hämtas från forskning om barns perspektiv och delaktighet samt specialpedagogiska perspektiv på elevers svårigheter och behov (Bergnehr, 2019; Elvstrand & Lago, 2022; Halldén, 2003; Nilholm, 2005). Tillsammans bildar de ett analytiskt ramverk för att undersöka hur elevens perspektiv framställs, vilket utrymme eleven ges och hur elevens skolsituation och stödbehov beskrivs. I studien används begreppen barn och elever lite synonymt och det avser samma individer. Detta gäller även i användningen av begreppen barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap, där begreppen används för att analysera olika aspekter av elevers delaktighet i pedagogiska utredningar. Med vuxna avses de personer inom skolan som medverkar i arbetet med pedagogiska utredningar, exempelvis lärare, speciallärare, specialpedagoger och rektorer. Vuxnas tolkningar avser hur dessa personer sammanställer, tolkar och dokumenterar information om elevens skolsituation, erfarenheter och behov.

5.1 Barnperspektiv och barns perspektiv

Barnperspektiv och barns perspektiv är närliggande men inte identiska begrepp. Barnperspektiv avser vuxnas strävan att förstå och ta hänsyn till barns erfarenheter och uppfattningar, medan barns perspektiv riktar uppmärksamheten mot barnets egna erfarenheter och förståelse av sin livsvärld (Pramling Samuelsson et al.; Johansson, 2003, s. 46–47). Skillnaden är relevant vid analys av pedagogiska utredningar, eftersom elevens erfarenheter kan återges på olika sätt. De kan framträda genom elevens egna formuleringar eller förmedlas genom vuxnas sammanfattningar och tolkningar. Att en utredning beskriver elevens situation med hänsyn till elevens behov innebär därför inte automatiskt att elevens eget perspektiv framträder tydligt. Den vuxnes tolkning kan inte heller likställas med elevens perspektiv, eftersom förståelsen av barns erfarenheter alltid är beroende av hur de uppfattas och tolkas av andra (Johansson, 2003, s. 46–47). I studien används begreppen för att analysera vilka erfarenheter och uppfattningar som synliggörs i utredningarna, hur de återges och i vilken utsträckning det framgår vad eleven själv uppfattar som betydelsefullt i sin skolsituation. Begreppen bidrar därmed till att

synliggöra skillnaden mellan vuxnas beskrivningar av eleven och dokumenterade uttryck för elevens egna erfarenheter.

5.2 Barns aktörskap

Barns aktörskap innebär att barn förstås som personer som handlar och påverkar sin omgivning och sina sociala relationer. Bergnehr (2019, s. 51) beskriver aktörskap som något som kan komma till uttryck genom människors handlingar och påverkan på sin omgivning. Barn betraktas därmed inte enbart som mottagare av vuxnas beslut, utan också som aktörer i de sammanhang de ingår i. Aktörskap innebär dock inte att barn har samma möjligheter som vuxna att påverka beslut. Barnets handlingsutrymme behöver förstås i relation till de sammanhang och villkor som omger barnet. I pedagogiska utredningar kan eleven betraktas som en person med erfarenheter av den skolmiljö som beskrivs. Dessa erfarenheter kan exempelvis handla om vilka undervisningssituationer som fungerar, vad eleven upplever som svårt och vilket stöd som upplevs som hjälpsamt. I studien används aktörskap för att analysera hur eleven framställs i relation till sin skolgång och vilket handlingsutrymme som kommer till uttryck i dokumentationen. Analysen riktas mot om eleven beskrivs som en aktiv deltagare med egna erfarenheter och uppfattningar eller främst framställs genom vuxnas beskrivningar och bedömningar. Aktörskap skiljs därmed från delaktighet: aktörskap riktar uppmärksamheten mot elevens handlingar och möjligheter att påverka, medan delaktighet i studien också omfattar vilket utrymme elevens erfarenheter ges i dokumentationen.

5.3 Delaktighet

Delaktighet är studiens centrala analytiska begrepp. I studien förstås delaktighet inte enbart som att eleven är närvarande eller får möjlighet att svara på frågor, utan som hur elevens erfarenheter och uppfattningar kommer till uttryck och vilket utrymme de ges i frågor som rör elevens skolgång. Denna förståelse anknyter till Pramling Samuelsson och Sheridan (2003), som betonar betydelsen av att barns uttryck tas på allvar. Delaktighet kan också förstås som graderad. Lago och Elvstrand (2022) beskriver skillnader mellan att få information, bli rådfrågad och ges möjlighet att påverka. Dessa skillnader är relevanta vid analys av pedagogiska utredningar, eftersom förekomsten av information om eleven inte i sig visar hur elevens egna uppfattningar har tagits till vara. Elevens perspektiv kan finnas med i dokumentationen utan att det framgår vilken betydelse det har fått för beskrivningen av elevens situation eller behov av stöd. I studien används delaktighet för att analysera tre sammanhängande aspekter: hur elevens erfarenheter kommer till uttryck, vilket utrymme de ges och vilken betydelse de får i dokumentationen. Analysen uppmärksammar om elevens uppfattningar återges direkt eller indirekt och om det framgår vad eleven själv anser vara betydelsefullt i sin skolsituation. En kort sammanfattning av elevens uppfattningar kan exempelvis visa att eleven har kommit till tals, men ger inte nödvändigtvis information om hur elevens erfarenheter har beaktats i utredningens fortsatta beskrivning och bedömning. Delaktighet analyseras således inte enbart utifrån om elevens perspektiv förekommer, utan också

utifrån hur det framställs och vilket utrymme det får. Barns perspektiv riktar uppmärksamheten mot elevens erfarenheter, aktörskap mot elevens handlande och möjligheter att påverka, medan delaktighet används för att analysera elevens utrymme i dokumentationen.

5.4 Relationellt och kategoriskt perspektiv

Relationellt och kategoriskt perspektiv erbjuder olika sätt att förstå elevers svårigheter. Ur ett kategoriskt perspektiv riktas uppmärksamheten främst mot elevens individuella egenskaper och förutsättningar. Ur ett relationellt perspektiv uppmärksammas i stället samspelet mellan eleven och den omgivande miljön, exempelvis undervisningens utformning, lärmiljön, organisationen och relationerna i skolan (Sverla, 2023, s. 16–17). Perspektiven är relevanta eftersom sättet att beskriva elevens svårigheter kan påverka hur elevens stödbehov framställs. En beskrivning kan huvudsakligen fokusera på elevens egenskaper och svårigheter eller också belysa hur undervisning och lärmiljö samspelar med elevens förutsättningar. Ett relationellt perspektiv innebär inte att individuella förutsättningar bortses från, utan att de förstås i relation till sammanhanget. I studien används perspektiven för att analysera var svårigheter och stödbehov förläggs i utredningarna. Fokus ligger på om beskrivningarna främst handlar om eleven som individ eller synliggör undervisning, lärmiljö, relationer och organisatoriska villkor.

5.5 Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet synliggör situationer där skolan behöver hantera olika krav och behov som inte alltid kan tillgodoses samtidigt. Nilholm (2005, 2020) beskriver dilemman som situationer där olika ställningstaganden behöver göras och där en lösning kan innebära att andra värden eller behov påverkas. I skolans arbete kan det exempelvis handla om att både förhålla sig till gemensamma mål och ta hänsyn till enskilda elevers förutsättningar. Det kan också finnas skillnader mellan elevens erfarenheter och vuxnas bedömningar av elevens behov. I studien används dilemmaperspektivet för att uppmärksamma hur sådana avvägningar kommer till uttryck i utredningarna. Analysen riktas mot hur elevens individuella behov beskrivs i förhållande till skolans ansvar för undervisning och lärmiljö samt hur elevens uppfattningar förhåller sig till vuxnas bedömningar.

5.6 Makt

Makt används som ett kompletterande analytiskt begrepp för att uppmärksamma vem som får definiera, tolka och dokumentera elevens situation. I pedagogiska utredningar har de vuxna som genomför och sammanställer utredningen en central roll i att samla information och formulera beskrivningar av elevens skolsituation och stödbehov. Elevens erfarenheter återges därför inom en dokumentation som i huvudsak utformas av vuxna (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009, s. 42–44). Det innebär att elevens möjlighet att komma till uttryck behöver analyseras i relation till hur vuxna väljer att återge och tolka elevens erfarenheter. Maktbegreppet riktar därmed uppmärksamheten mot skillnader i

möjligheten att formulera beskrivningen av elevens situation och avgöra vilka uppgifter som får utrymme i dokumentationen. I studien används maktbegreppet för att analysera relationen mellan elevens dokumenterade erfarenheter och vuxnas beskrivningar och bedömningar. Fokus ligger på vilka perspektiv som ges utrymme och hur elevens uppfattningar förhåller sig till vuxnas tolkningar.

5.7 Sammanfattande analytisk utgångspunkt

De teoretiska utgångspunkterna används tillsammans för att analysera hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar. Delaktighet är det centrala analytiska begreppet och används för att undersöka hur elevens erfarenheter uttrycks, vilket utrymme de ges och vilken betydelse de får i dokumentationen. Barnperspektiv och barns perspektiv används för att analysera vilka erfarenheter och uppfattningar som synliggörs och hur de återges. Aktörskap riktar uppmärksamheten mot hur eleven framställs som en handlande person i sin skolgång. Relationellt och kategoriskt perspektiv används för att analysera hur elevens svårigheter och behov förstås och var dessa förläggs. Dilemmaperspektivet synliggör avvägningar mellan olika krav och behov, medan maktbegreppet uppmärksammar relationen mellan elevens erfarenheter och vuxnas tolkningar. Tillsammans bildar perspektiven ett analytiskt ramverk för att undersöka både förekomsten och formen av dokumenterad delaktighet. Ramverket används också för att analysera likheter och skillnader mellan pedagogiska utredningar från anpassad och reguljär skola.

6 Metod

I metodkapitlet redovisas och motiveras studiens metodval, urval, datainsamling och genomförande. Vidare beskrivs hur det empiriska materialet har systematiserats och analyserats. Avslutningsvis behandlas studiens forskningsetiska överväganden samt tillförlitlighet och trovärdighet.

6.1 Metodval

Studiens syfte är att undersöka hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar. För att besvara syftet och forskningsfrågorna valdes en kvalitativ forskningsansats och kvalitativ dokumentanalys. En kvalitativ ansats är lämplig när forskaren vill undersöka innehåll, betydelser och variationer i ett material snarare än mäta förekomsten av ett fenomen enbart i kvantitativa termer (David & Sutton, 2016, s. 257–270). Dokumentanalys innebär att befintligt skriftligt material används som empiriskt underlag för att undersöka innehåll och betydelser i dokument. I föreliggande studie består materialet av pedagogiska utredningar. Metoden är relevant eftersom studiens fokus är hur elevers delaktighet framställs i den skriftliga dokumentationen. Analysen riktas därför mot hur elevens erfarenheter, uppfattningar, önskemål och behov beskrivs samt vilket utrymme dessa ges i dokumentationen (David & Sutton, 2016, s. 257–270).

Den kvalitativa analysen genomfördes som en iterativ process. Det innebar att forskarna återkom till materialet vid flera tillfällen och successivt utvecklade och förfinade kodning och analyskategorier. Analysen utgick därmed från en växelverkan mellan det empiriska materialet och de analytiska tolkningarna (David & Sutton, 2016, s. 257–270). I denna studie innebar det konkret att initiala kodningar prövades mot det samlade materialet och reviderades när nya formuleringar eller variationer identifierades. En kvalitativ dokumentanalys innebär också att forskarnas tolkningar har betydelse för resultatet. I föreliggande studie har det hanterats genom att materialet först analyserades individuellt och därefter gemensamt. Kodningar och tolkningar jämfördes och diskuterades kontinuerligt för att synliggöra olika möjliga tolkningar och skapa en gemensam struktur för analysen.

6.2 Urval

Urvalet utgick från studiens syfte att undersöka hur elever framställs och hur delaktighet kommer till uttryck i pedagogiska utredningar. För att skapa variation i materialet eftersträvades utredningar från olika skolformer, årskurser och skolor. Ambitionen var att inte begränsa materialet till en enskild skola, kommun eller verksamhet. Enligt David och Sutton (2016) kan populationen definieras som samtliga enheter som är relevanta för forskningsfrågan, medan urvalsramen utgör den grupp från vilken det faktiska urvalet hämtas (David and Sutton, 2016, s. 193–194). I föreliggande studie kan populationen förstås som pedagogiska utredningar som berör elever i behov av särskilt stöd. Urvalsramen utgjordes av skolor samt specialpedagoger, speciallärare och rektorer som identifierades genom kontakterna och som hade möjlighet att bidra med avidentifierade pedagogiska utredningar. Urvalet kan beskrivas som ett målinriktat urval, eftersom dokumenten valdes utifrån deras relevans för studiens syfte snarare än utifrån statistisk representativitet (David & Sutton, 2016, s. 193–195). För att öka variationen i materialet eftersträvades spridning av dokument från olika geografiska områden, skolformer och årskurser.

Skolor i olika delar av Sverige identifierades genom sökningar via internet. Därefter kontaktades specialpedagoger, speciallärare och rektorer via e-post. Dessa yrkesgrupper kontaktades eftersom de i sina yrkesroller deltar i arbetet med pedagogiska utredningar och kan ha tillgång till denna typ av dokumentation. Rekryteringen av empiri genomfördes successivt. Flera tillfrågade skolor svarade inte, medan andra avböjde deltagande med hänvisning till exempelvis sekretess, organisatoriska förutsättningar eller tidsbrist. Kontakter togs därför med ytterligare skolor och yrkesverksamma för att skapa ett tillräckligt omfattande och varierat material. De personer som önskade delta ombads att bidra med minst två avidentifierade pedagogiska utredningar. Materialet skulle vara anonymiserat med avseende på elevens och skolans identitet. I de fall dokumenten inte kunde överlämnas fysiskt skickades materialet i stället via e-post i enlighet med forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62–64).

6.3 Datainsamling och genomförande

Datainsamlingen genomfördes stegvis. I ett första skede identifierades potentiella skolor och verksamheter som kunde bidra med pedagogiska utredningar. Därefter skickades information om studiens syfte, genomförande och önskat material till specialpedagoger, speciallärare och rektorer. När en skola eller yrkesverksam person visade intresse för deltagande efterfrågades avidentifierade pedagogiska utredningar. För att skapa variation efterfrågades dokument från olika årskurser och skolformer. Insamlingen följdes kontinuerligt upp genom att det inkomna materialet sorterades utifrån skolform och årskurs. När vissa grupper visade sig vara mindre representerade efterfrågades ytterligare dokument inom dessa grupper.

Material samlades in både genom kontakter med skolor och genom kurskamrater samt skolor i forskarnas närområde. Kontakterna i närområdet användes som ett komplement till den bredare rekryteringen för att möjliggöra ett tillräckligt omfattande material. Samtidigt eftersträvades variation genom att dokument från andra delar av Sverige inkluderades. Under insamlingen uppmärksammades att vissa årskurser och skolformer var mindre representerade. Ytterligare dokument efterfrågades därför för att skapa en större spridning i materialet. Möjligheten att komplettera materialet var dock beroende av skolornas möjlighet och vilja att bidra. Datainsamlingen avslutades när materialet omfattade 41 pedagogiska utredningar och bedömdes ge tillräcklig variation för att kunna besvara studiens syfte och forskningsfrågor.

Genomförandet innebar därmed en växelverkan mellan insamling och överblick av materialet. Materialet sorterades successivt under insamlingen, vilket gjorde det möjligt att uppmärksamma vilka grupper som behövde kompletteras. På så sätt eftersträvades en större spridning mellan skolformer och årskurser snarare än en koncentration till en viss verksamhet. För att se en skillnad mellan skolformerna så behövde vi en spridning.

6.4 Datamaterial

Det empiriska materialet i huvudstudien består av 41 pedagogiska utredningar från grundskolan, gymnasiet och den anpassad skola. Materialet omfattar elever från förskoleklass till gymnasiet, där fyra utredningar omfattar skolformsutredningar från grundskola till anpassad skola. För att skapa variation sorterades materialet utifrån följande grupper: förskoleklass–årskurs 3, årskurs 4–6, årskurs 7–9, gymnasiet samt anpassad skola. Materialet består av pedagogiska utredningar från olika skolor och geografiska områden. Utredningarna följer delvis olika lokala mallar, men har i huvudsak en likartad struktur. Samtliga innehåller en kartläggningsdel och en pedagogisk bedömning samt någon form av bakgrundsinformation om eleven och elevens skolsituation. I vissa utredningar finns tidigare utredningar och beskrivningar av genomförda stödinsatser. Materialet omfattar både utredningar som följer Skolverkets mall och utredningar som bygger på lokalt framtagna mallar. Skolverkets mall består av två huvuddelar: kartläggning och pedagogisk bedömning. Mallen anger att elevens skolsituation ska beskrivas i olika lärmiljöer, men ger begränsad vägledning kring det

specifika innehållet under respektive del. Vikten av att uppmärksamma individ-, grupp- och organisationsnivå betonas däremot i Skolverkets allmänna råd (Skolverket, 2014a, s. 28).

Analysen avgränsades till kartläggningsdelen i de pedagogiska utredningarna, se avsnitt 3.6. Avgränsningen gjordes eftersom kartläggningen innehåller beskrivningar av elevens skolsituation och därmed utgjorde den del av dokumenten som var mest relevant för studiens syfte.

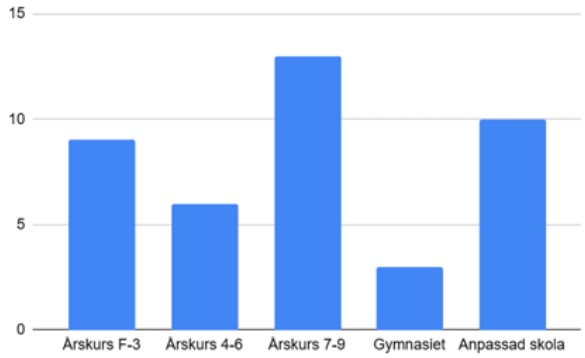


Bild 1. Översikt av insamlat material

6.5 Systematisering och analys

Analysen genomfördes stegvis och bestod av genomläsning, närläsning, initial kodning, kategorisering, jämförelse och gemensam tolkning. Först lästes samtliga 41 pedagogiska utredningar igenom i sin helhet för att skapa en övergripande förståelse av materialets innehåll och struktur. Därefter avgränsades analysen till kartläggningsdelen i respektive utredning. I nästa steg genomfördes en mer detaljerad närläsning. Formuleringar som berörde elevens delaktighet, erfarenheter och position i dokumentationen markerades. Formuleringar som beskrev elevens svårigheter, behov, önskemål och möjligheter att påverka sin situation uppmärksammades.

Den initiala kodningen syftade till att identifiera återkommande formuleringar och mönster i materialet. Exempel på initiala koder var direkt elevdelaktighet, indirekt elevdelaktighet, eleven som aktiv aktör och eleven som objekt för bedömning. Direkt elevdelaktighet användes när elevens egna ord eller uttryck återgavs i dokumentet. Indirekt elevdelaktighet användes när elevens erfarenheter återgavs genom en vuxens beskrivning. När eleven främst beskrevs utifrån svårigheter eller behov kodades det som eleven som objekt för bedömning, medan formuleringar där eleven gavs möjlighet att uttrycka önskemål eller påverka sin situation kodades som eleven som aktiv aktör.

Skillnaden mellan direkt och indirekt elevdelaktighet grundades således på hur elevens erfarenheter förmedlades i dokumentet. Direkt delaktighet identifierades när elevens egen formulering återgavs, medan indirekt delaktighet identifierades när elevens erfarenhet eller uppfattning återgavs genom en vuxens beskrivning.

Efter den initiala kodningen jämfördes koderna utifrån likheter, skillnader och samband. Koder som berörde liknande aspekter av elevens delaktighet sammanfördes därefter i fem övergripande analyskategorier: förekomst av elevens delaktighet, form av elevens delaktighet, perspektiv, innehåll i elevens delaktighet och utrymme. Kategorin förekomst användes för att identifiera om elevdelaktighet dokumenterades eller inte. Form av delaktighet användes för att skilja mellan exempelvis direkt och indirekt återgivning. Perspektiv användes för att uppmärksamma hur elevens erfarenheter och uppfattningar framställdes i relation till vuxnas beskrivningar. Innehåll avsåg vilka delar av elevens erfarenheter som framträdde, exempelvis skolsituation, sociala relationer, känslor, önskemål och behov. Utrymme användes för att uppmärksamma hur omfattande och framträdande elevens delaktighet var i dokumentationen.

Analyskategorierna jämfördes därefter med det empiriska materialet för att pröva om de kunde användas konsekvent genom samtliga utredningar. När nya formuleringar eller variationer identifierades återvände forskarna till tidigare kodningar och prövade om kategoriernas innehåll behövde förtydligas eller justeras. Analysprocessen var därmed iterativ och innebar en återkommande rörelse mellan material, kodning och kategorisering. Analysen genomfördes först individuellt och därefter gemensamt. Forskarna kodade inledningsvis materialet var för sig. Kodningarna jämfördes därefter och skillnader i tolkning diskuterades. Diskussionerna användes för att tydliggöra kategoriernas innebörd och skapa en gemensam struktur för den fortsatta analysen. Under arbetet fördes anteckningar om preliminära tolkningar, återkommande mönster och frågor som uppstod i mötet med materialet. I den fortsatta analysen relaterades de framtagna kategorierna till studiens teoretiska utgångspunkter. Begreppet delaktighet användes som centralt analytiskt begrepp, medan barnperspektiv, barns perspektiv, barns aktörskap, relationellt, kategoriskt och dilemmaperspektiv samt makt användes för att fördjupa tolkningen av hur elever framställdes och hur deras delaktighet gavs utrymme i dokumentationen. Analysen fokuserade enbart på den löpande texten i de pedagogiska utredningarnas kartläggningsdel. Tabeller, formulärens grafiska utformning och annan formell dokumentstruktur ingick inte i analysen. Avgränsningen gjordes eftersom studiens syfte är att undersöka hur elevers delaktighet framställs i den skriftliga dokumentationen. Den samlade analysprocessen kan sammanfattas från genomläsning och närläsning till initial kodning, kategorisering, jämförelse och teoretisk tolkning.

6.6 Etiska överväganden

Studien bygger på pedagogiska utredningar som inhämtats via rektorer, specialpedagoger och speciallärare från olika delar av Sverige. De deltagande skolorna informerades via e-post om studiens syfte, genomförande och hur materialet skulle användas. Elever och vårdnadshavare kontaktades inte direkt, eftersom materialet bestod av avidentifierade dokument. Materialet bedömdes därmed inte innehålla personuppgifter som möjliggör identifiering av enskilda individer, i enlighet med Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62–65). Studien bedömdes inte heller omfattas av etikprövningslagen (2003:460). Allt material har hanterats med hänsyn

till krav på konfidentialitet och dataskyddsförordningen (GDPR). Dokumenten har förvarats säkert och varit tillgängliga enbart för forskarna. Materialet har endast använts för det angivna forskningssyftet och har raderats efter avslutad studie, i enlighet med nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2024, s. 57–59, 66–68). När material är avidentifierat finns en risk att enskilda personer kan identifieras genom indirekta uppgifter eller kombinationer av uppgifter. Särskild hänsyn har därför tagits till integritet, konfidentialitet och anonymitet under hela forskningsprocessen (David & Sutton, 2016, s. 54–55).

En särskild etisk utmaning i studien är att materialet består av redan tolkade dokument, där elevens perspektiv har förmedlats genom vuxnas språk och bedömningar. Det är därför inte alltid möjligt att avgöra om en formulering återger elevens egna uttryck eller en vuxens tolkning av elevens erfarenheter. Tidigare forskning visar att vuxnas beskrivningar av elever kan påverkas av rådande föreställningar, vilket kan få betydelse för hur eleven förstås och bemöts (Sheehy et al., 2013, s. 83–93). Under analysprocessen har vi därför reflekterat över vår egen förförståelse och hur denna kan påverka tolkningen av materialet. Ambitionen har varit att förhålla oss kritiskt till våra tolkningar och vara uppmärksamma på språkliga formuleringar och underliggande antaganden i dokumenten. Vid presentationen av resultaten har särskild försiktighet iakttagits för att undvika att enskilda elever eller elevgrupper kan identifieras eller framställas på ett stigmatiserande sätt (David & Sutton, 2016, s. 55). Etiska överväganden har därmed inte enbart handlat om formella krav utan också om frågor om makt, språk och representation (Vetenskapsrådet, 2024, s. 52–53). De forskningsetiska principerna enligt Vetenskapsrådet (2024 – informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet – har beaktats i studien. Information om studien tillhandahölls genom missivbrev till berörda skolor, där studiens syfte och genomförande framgick. Deltagandet var frivilligt. Eftersom materialet bestod av avidentifierade dokument har konfidentialitetskravet hanterats genom anonymisering och säker lagring. Materialet har endast använts för forskningsändamålet i enlighet med nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2024).

6.7 Tillförlitlighet och trovärdighet

I en kvalitativ studie är tillförlitlighet och trovärdighet centrala för att bedöma kvaliteten i forskningsprocessen. Tillförlitlighet handlar bland annat om hur systematiskt och transparent forskningsprocessen genomförts, medan trovärdighet handlar om i vilken utsträckning analysen ger en rimlig och välgrundad bild av det fenomen som studeras.

Studiens tillförlitlighet har stärkts genom att urval, datainsamling, systematisering och analys har dokumenterats och beskrivits stegvis. Samtliga 41 pedagogiska utredningar har analyserats utifrån samma övergripande fokus och samma analyskategorier. Genom att beskriva hur materialet samlades in, hur det avgränsades och hur kodningen genomfördes ges läsaren möjlighet att följa forskningsprocessen och bedöma hur analysen har genomförts (David & Sutton, 2016, s. 33). Tillförlitligheten har stärkts genom att

materialet först analyserades individuellt och därefter gemensamt. Kodningar och tolkningar jämfördes, och skillnader diskuterades innan den gemensamma analysstrukturen fastställdes. Det bidrog till att synliggöra olika möjliga tolkningar och minska risken för att en enskild forskares tolkning ensamt skulle styra analysen. Trovärdigheten har stärkts genom att materialet valts utifrån studiens syfte och forskningsfrågor och genom att analysen konsekvent har riktats mot hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar. Avgränsningen till kartläggningsdelen innebär att analysen koncentrerats till den del av dokumenten där elevens skolsituation och erfarenheter beskrivs. Trovärdigheten stärks genom att analysen har förankrats i tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter. De teoretiska begreppen har använts som analytiska verktyg för att tolka hur elever framställs, hur elevens delaktighet ges utrymme och vilken betydelse elevens erfarenheter får i dokumentationen. Samtidigt finns begränsningar i studiens material. Urvalet är inte statistiskt representativt och materialet har delvis påverkats av vilka skolor och yrkesverksamma som hade möjlighet och vilja att bidra med pedagogiska utredningar. Det innebär att resultaten inte kan generaliseras statistiskt till samtliga pedagogiska utredningar. Materialets variation vad gäller skolformer, årskurser och geografisk spridning skapar däremot förutsättningar för att identifiera mönster och variationer i hur elevers delaktighet framställs i olika typer av pedagogiska utredningar.

Resultatens överförbarhet behöver därför bedömas utifrån studiens kontext och materialets egenskaper snarare än genom statistisk generalisering. En tydlig beskrivning av urval, datainsamling och analys gör det möjligt för läsaren att bedöma i vilka närliggande sammanhang resultaten kan vara relevanta.

6.8 Metoddiskussion

I denna studie har en kvalitativ dokumentanalys använts för att undersöka hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar. Metoden valdes eftersom styrka med dokumentanalysen är att den synliggör den dokumentation som faktiskt används i skolans verksamhet. Samtidigt är en begränsning att dokumenten endast visar det som har skrivits fram. Om elevens delaktighet inte framgår av dokumentet går det därför inte att dra slutsatsen att eleven inte varit delaktig i den bakomliggande processen. Intervjuer med elever eller vuxna hade kunnat ge kunskap om hur delaktigheten upplevs och hur dokumentationen har vuxit fram. Det hade dock inneburit ett annat fokus än studiens, eftersom denna studie undersöker hur delaktighet framställs i dokumentationen.

Materialet består av 41 anonymiserade pedagogiska utredningar från olika delar av Sverige och omfattar både reguljär och anpassad skola samt olika årskurser. Variation i materialet har möjliggjort att olika sätt att framställa elevers delaktighet kunnat synliggöras. Samtidigt finns begränsningar i urvalet. Fördelningen mellan skolformer och årskurser är inte jämn, vilket innebär att resultaten inte kan användas för att dra generella slutsatser om skillnader mellan dessa grupper. Urvalet kan ha påverkats av vilka verksamheter som hade möjlighet och vilja att lämna ut pedagogiska utredningar.

Analysen genomfördes stegvis genom genomläsning av materialet, identifiering av hur elevens delaktighet framträdde och sortering utifrån studiens analytiska kategorier. En pilotanalys genomfördes för att pröva och utveckla kategorierna innan resterande material analyserades. Eftersom kvalitativ analys innebär tolkning kan förförståelsen påverka resultatet. För att stärka studiens trovärdighet har analysen genomförts av två personer och tolkningar har diskuterats och relaterats tillbaka till det empiriska materialet. En begränsning är att studien analyserar dokumentation och inte den faktiska utredningsprocessen. Studien kan därför inte visa hur eleven faktiskt har fått möjlighet att påverka utredningen eller varför vissa delar av elevens erfarenheter dokumenteras medan andra utelämnas. Resultaten behöver därför förstås som en analys av hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar, snarare än som en beskrivning av elevers faktiska delaktighet.

7 Resultat och analys

I kapitel presenteras resultatet från de 41 pedagogiska utredningarna, fördelade från förskoleklass till gymnasiet, se bild 2. Resultatredovisningen utgår från studiens två frågeställningar och fokuserar på hur elevers delaktighet framställs i dokumentationen. Inledningsvis redovisas förekomsten och formen av elevers delaktighet, följt av delaktighetens omfattning och de områden som elever ges möjlighet att uttrycka sig inom. Därefter redovisas variationer mellan pedagogiska utredningar från anpassad och reguljär skola. Delaktighet, barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap är centrala begrepp i analysen. Relationellt, kategoriskt och dilemmaperspektiv samt makt används för att undersöka hur elevens erfarenheter framställs, vilket utrymme eleven ges i dokumentationen och hur elevens erfarenheter förhåller sig till vuxnas beskrivningar och bedömningar. Resultat och analys redovisas i separata delar inom respektive område. Resultatdelen beskriver vad som framkommer i det empiriska materialet, medan analysdelen tolkar resultaten med stöd av studiens teoretiska utgångspunkter.

7.1 Elevers delaktighet i pedagogiska utredningar

I de 41 pedagogiska utredningarna framkommer att elevers delaktighet dokumenteras i varierande grad och på olika sätt. I 10 av utredningarna saknas dokumentation av elevens delaktighet helt. I 22 utredningar återges elevens erfarenheter indirekt genom vuxnas sammanfattningar, tolkningar eller beskrivningar. I 9 utredningar framträder elevens delaktighet direkt genom att eleven själv uttrycker tankar, erfarenheter eller åsikter, se bild 3.

Ett exempel på indirekt återgivning är:

> XX trivs bra i skolan, med kompisar och lärare. Hen tycker om rasterna och är gärna i skogen. – Elev förskoleklass

I exemplet finns elevens erfarenheter representerade i utredningen, men de återges genom en vuxens formulering. Det framgår vad eleven uppges tycka om, men inte hur eleven

själv har formulerat sina erfarenheter. Exemplet har därför kodats som indirekt elevdelaktighet.

I andra utredningar framträder elevens delaktighet mer direkt:

> Jag tappar lätt koncentrationen, zoomar ut och tänker på annat i klassrummet. – Elev årskurs 7

> Jag tycker inte om iPad, TIME timer, scheman och inte heller hörselkåporna. – Elev anpassad skola

I dessa exempel uttrycker eleverna själva sina erfarenheter och uppfattningar. Formuleringarna har därför kodats som direkt elevdelaktighet. Det första citatet synliggör elevens upplevelse av koncentration i klassrummet, medan det andra visar att en elev uttrycker en egen uppfattning om de stödinsatser och anpassningar som används i skolan.

Det förekommer formuleringar där elevens erfarenheter finns representerade utan att elevens egna ord återges:

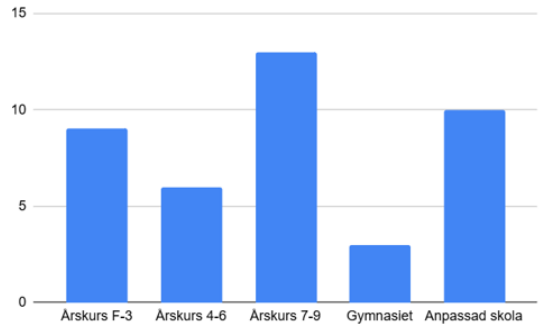
> Anledningen till frånvaron är måendet uppger hon. – Elev introduktionsprogrammet, gymnasiet

Här finns elevens uppfattning dokumenterad, men den förmedlas genom en vuxens återgivning. På motsvarande sätt beskrivs elevens upplevelser i följande exempel:

> Hen blir stressad av tidspress, otydliga instruktioner, oförutsägbarhet och höga ljud, särskilt i klassrummet, matsalen och bussresor. – Elev årskurs 7

I exemplet syns elevens erfarenheter i dokumentationen, men de har formulerats av en vuxen. Beskrivningen innehåller flera konkreta uppgifter om situationer som upplevs som svåra. Samtidigt går det inte att utifrån formuleringen avgöra hur eleven själv har uttryckt sig eller vilka delar av elevens beskrivning som har valts ut för dokumentationen.

Resultatet visar därmed en skillnad mellan att elevens erfarenheter finns representerade genom vuxnas beskrivningar och att eleven själv ges möjlighet att formulera sina erfarenheter. Det visar också att både direkta och indirekta formuleringar kan innehålla betydelsefull information om elevens skolsituation, men att de ger olika möjligheter att urskilja elevens eget perspektiv.



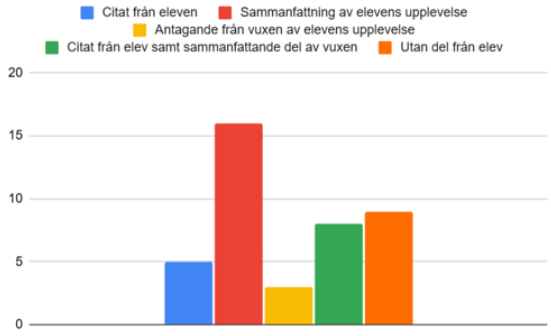


Bild 2: Översikt över elevens delaktighet; Bild 3: Översikt av dokumentation av elevens delaktighet

7.2 Analys av elevens delaktighet och perspektiv

Resultatet kan förstås utifrån skillnaden mellan barnperspektiv och barns perspektiv. Med barnperspektiv avses här vuxnas försök att förstå och beskriva elevens situation, medan barns perspektiv synliggörs genom elevens egna erfarenheter, uppfattningar och uttryck. När elevens erfarenheter återges genom vuxnas sammanfattningar och tolkningar blir elevens perspektiv synligt genom den vuxnes förståelse. När eleven själv kommer till tals blir barns perspektiv mer direkt synligt (Elvstrand & Lago, 2022; Halldén, 2003; Johannsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Thuresson & Quennerstedt, 2020).

Det innebär dock inte att vuxnas beskrivningar saknar betydelse. De kan bidra med viktig information om elevens skolsituation och behov. Samtidigt innebär indirekt återgivning att elevens erfarenheter passerar genom en vuxens urval, tolkning och språkliga formulering. Det är därför relevant att inte enbart undersöka om elevens erfarenheter finns med, utan också hur de återges och vilket utrymme elevens perspektiv får.

I följande exempel återges elevens erfarenheter genom en vuxens formulering:

> Hen trivs bra i skolan, men vill gärna läsa fler ämnen och tycker att det ibland är pratigt när det är stora grupper. – Elev introduktionsprogrammet

Formuleringen synliggör flera delar av elevens situation, exempelvis trivsel, önskemål och upplevelser av lärmiljön. Uppgifterna ger information om vad eleven uppskattar och vad som kan upplevas som svårt. Samtidigt framgår det inte hur eleven själv har uttryckt dessa erfarenheter eller om formuleringen återger alla delar av elevens perspektiv.

I ett annat exempel framträder en skillnad mellan elevens och skolans uppfattning:

> Hen upplever att det är lättast att arbeta tillsammans med YY medan skola har en annan åsikt. – Elev årskurs 3

Exemplet visar att flera perspektiv kan förekomma samtidigt i en pedagogisk utredning. Elevens uppfattning kan skilja sig från skolans bedömning, vilket synliggör att elevens perspektiv inte nödvändigtvis sammanfaller med vuxnas uppfattningar. Det blir därmed

viktigt att uppmärksamma om elevens uppfattning dokumenteras som en självständig erfarenhet och hur den förhåller sig till skolans bedömning.

När eleven själv formulerar sin erfarenhet blir barns perspektiv mer direkt synligt:

> En sak som tar mycket energi från är just ljuden. – Elev förskoleklass

Citatet synliggör elevens egen erfarenhet av skolmiljön och vad som påverkar elevens vardag. Eleven beskriver hur en del av skolmiljön upplevs, snarare än att enbart framställas genom en vuxens bedömning. Samtidigt behöver direkt elevdelaktighet inte likställas med faktiskt inflytande över utredningen. Att eleven får uttrycka en uppfattning visar att elevens perspektiv har getts utrymme, men säger inte i sig något om vilken betydelse uppfattningen får för den fortsatta bedömningen eller utformningen av stödet.

Ur ett relationellt perspektiv framträder elevens erfarenheter i relation till den lärmiljö, undervisning och organisatoriska kontext som eleven befinner sig i. Flera av elevutsagorna handlar exempelvis om ljud, gruppstorlek, instruktioner, stödinsatser och möjligheten att arbeta tillsammans med andra. Svårigheter framstår därmed inte enbart som något som finns hos eleven, utan behöver också förstås i relation till skolans miljöer och arbetssätt. Det relationella perspektivet bidrar således till att flytta fokus från enbart elevens individuella svårigheter till de villkor som påverkar elevens möjlighet att delta. Frågan blir inte bara om eleven kan eller vill uttrycka sig, utan också vilka möjligheter undervisningen och dokumentationsprocessen skapar för eleven att komma till tals (Persson, 2019, s. 165–167).

7.3 Omfattningen av elevens delaktighet

Utöver förekomsten av elevens delaktighet visar resultatet variationer i hur stort utrymme eleven ges att beskriva sin situation, se bild 4. I 2 av de 41 utredningarna får eleven ett mer omfattande utrymme att beskriva sin skolsituation med egna ord. I 10 utredningar saknas elevens delaktighet helt. I resterande 29 utredningar förekommer elevens perspektiv i varierande omfattning, ofta genom vuxnas sammanfattningar eller omformuleringar.

Variationerna syns också inom enskilda utredningar. Elevens uppfattningar kan återkomma i flera delar av kartläggningen, men kan också vara begränsade till en kort kommentar eller en enstaka uppgift.

> Han tycker inte att det är jobbigt med alla ljud, men han tycker det är många barn ute. – Elev förskoleklass

Här framkommer elevens uppfattning i en avgränsad del av utredningen. Eleven uttrycker hur en viss situation upplevs, men citatet ger inte någon bredare bild av elevens övriga erfarenheter av skolsituationen.

Ett annat exempel är:

> Eleven tycker det är viktigt med skolan så hen kan få lära sig saker. – Elev anpassad skola

Exemplet synliggör en uppfattning om skolan, men ger begränsad information om elevens övriga erfarenheter, önskemål och behov. Elevens inställning till skolan framgår, men det utvecklas inte närmare vad eleven vill lära sig eller vilka förutsättningar som underlättar lärandet.

Resultatet visar därmed att elevens delaktighet inte enbart varierar mellan olika utredningar, utan också kan variera i omfattning inom den enskilda utredningen.

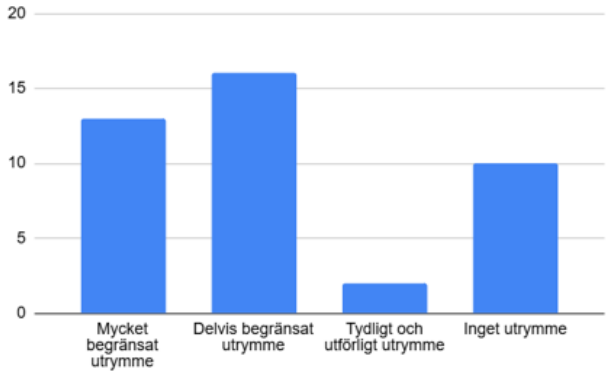


Bild 4: Översikt av utrymmet för elevens delaktighet i utredningarna

7.4 Analys av delaktighetens omfattning och utrymme

Resultatet kan förstås utifrån delaktighet som ett mångdimensionellt begrepp. Att elevens delaktighet förekommer i en pedagogisk utredning utgör en aspekt av delaktighet, men det är också relevant att undersöka hur stort utrymme eleven ges och vilken betydelse elevens erfarenheter får i dokumentationen. Materialet visar en skillnad mellan att eleven ges möjlighet att uttrycka en enstaka erfarenhet och att elevens perspektiv återkommer i flera delar av kartläggningen. En kort kommentar kan synliggöra elevens uppfattning, men ger inte nödvändigtvis en bred bild av elevens erfarenheter, behov och önskemål (Elvstrand & Lago, 2022; Halldén, 2003; Johannsson, 2003; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Thuresson & Quennerstedt, 2020).

Delaktighet kan därför inte enbart förstås utifrån om elevens svar förekommer eller inte. Omfattning, innehåll och placering av elevens erfarenheter behöver beaktas. En elev kan exempelvis få uttrycka sig om ljudnivåer eller koncentrationssvårigheter, men inte om relationer, undervisningens utformning eller vilka stödinsatser eleven upplever som hjälpsamma. Det innebär att dokumentationen kan synliggöra vissa delar av elevens erfarenheter samtidigt som andra förblir osynliga.

Det synliggör en maktaspekt i dokumentationen. Den som formulerar och sammanställer elevens erfarenheter har inflytande över vilka delar av elevens situation som blir synliga och hur de beskrivs. Makt förstås här inte enbart som ett medvetet försök att begränsa elevens inflytande, utan också som något som kan uppstå genom dokumentationens struktur, urval och språk. När vuxna sammanfattar elevens erfarenheter avgör de samtidigt vilka uppgifter som tas med, vilka som utelämnas och hur de sätts i relation till skolans bedömning. Elevens delaktighet behöver därför förstås i relation till både det utrymme som ges och den betydelse som elevens erfarenheter får i den fortsatta utredningsprocessen. Här framträder ett dilemma. Den vuxne har ansvar för att sammanställa och bedöma information om elevens behov av stöd. Samtidigt behöver elevens egna erfarenheter ges möjlighet att påverka förståelsen av situationen. Elevens erfarenheter utgör en del av underlaget, medan vuxna sammanställer och bedömer information från flera delar av elevens skolsituation. Det kan förstås utifrån dilemmaperspektivet, där olika behov och perspektiv behöver hanteras inom ramen för samma pedagogiska utredning (Nilholm, 2005, s. 133–134).

7.5 Områden där eleven ges möjlighet att uttrycka sig

I resultatmaterialet framträder fyra områden där elever ges möjlighet att uttrycka tankar och erfarenheter: skolsituation, sociala relationer, känslor samt önskemål och behov, se bild 5. Områdena identifierades genom den inledande sorterings- och närläsningsprocessen. Under kodningen uppmärksammades återkommande formuleringar som berörde olika delar av elevens skolsituation. Formuleringarna sammanfördes därefter till fyra innehållsområden. Områdena används för att synliggöra vilka delar av elevens erfarenheter som får utrymme i den pedagogiska utredningen.

Resultatet visar att 8 av de 41 eleverna fick möjlighet att uttrycka sig inom samtliga fyra områden. För 12 elever framkommer ingen möjlighet att uttrycka sig inom något av områdena. De resterande 21 eleverna fick möjlighet att uttrycka sig inom ett, två eller tre områden.

Ett exempel på hur elevens perspektiv kan vara avgränsat till skolsituationen är:

> Jag tycker om att jobba i mitt klassrum. – Elev anpassad skola

Citatet visar att eleven ges möjlighet att uttrycka en positiv erfarenhet av sin skolsituation. Det ger däremot ingen information om elevens möjlighet att uttrycka sig om exempelvis sociala relationer, känslor eller önskemål och behov.

I andra utredningar omfattar elevens erfarenheter flera delar av skolsituationen. Exempelvis beskrivs hur ljud påverkar elevens situation:

> Hen blir stressad av tidspress, otydliga instruktioner, oförutsägbarhet och höga ljud, särskilt i klassrummet, matsalen och bussresor. – Elev årskurs 7

Här framträder erfarenheter som berör både känslor och skolsituation samt olika delar av elevens skolmiljö. Beskrivningen ger information om flera faktorer som uppges påverka eleven och visar hur elevens upplevelser kan kopplas till undervisningens och miljöns utformning.

Önskemål och uppfattningar om stödinsatser förekommer:

> Hen uttrycker att det känns tryggt när en vuxen sitter bredvid och förklarar steg för steg. – Elev anpassad skola

Exemplet visar att eleven ges möjlighet att uttrycka en uppfattning om vilka stödinsatser som upplevs som hjälpsamma. Det synliggör samtidigt att elevens delaktighet kan handla om mer än att beskriva svårigheter. Eleven kan också uttrycka vad som fungerar och vilka förutsättningar som skapar trygghet i undervisningen.

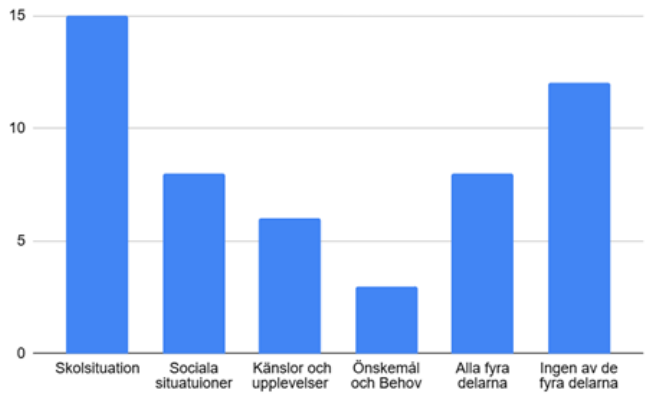


Bild 5: Översikt av de studerade innehållsområdena

7.6 Analys av innehållsområden och aktörskap

Resultatet kan förstås utifrån delaktighet och barns perspektiv. Eleverna ges olika möjligheter att uttrycka erfarenheter av sin skolsituation, vilket innebär att elevens perspektiv kan vara mer eller mindre omfattande. Att endast 8 av 41 elever ges möjlighet att uttrycka sig inom samtliga fyra områden visar att elevens perspektiv ofta är avgränsat till vissa delar av skolvardagen. Vilka områden som inkluderas får betydelse för vilken bild av eleven som framträder. Om eleven exempelvis ges möjlighet att beskriva sin skolsituation men inte sina relationer eller önskemål, blir dokumentationen av elevens perspektiv mer begränsad. När flera områden inkluderas kan en mer sammansatt bild av elevens erfarenheter framträda. Vuxnas urval får därmed betydelse för hur elevens situation förstås. Det är inte enbart mängden dokumentation som är relevant, utan vilka delar av elevens erfarenheter som ges utrymme. En kartläggning som främst fokuserar på svårigheter och brister riskerar att ge en begränsad bild av eleven, medan frågor om intressen, relationer, fungerande situationer och önskemål kan bidra till en bredare förståelse. Resultatet kan också förstås utifrån barns aktörskap. När eleven ges möjlighet

att uttrycka vad hen tycker, upplever eller önskar framträder eleven som en aktör med egna erfarenheter och uppfattningar. Eleven blir då inte enbart föremål för skolans bedömning, utan synliggörs som en person som kan bidra med kunskap om sin egen situation (Bergnehr, 2019, s. 51–52).

När elevens erfarenheter främst sammanfattas av vuxna blir elevens aktörskap mindre direkt synligt. Det innebär inte att eleven saknar aktörskap, utan att dokumentationen i mindre utsträckning visar hur eleven själv agerar, resonerar eller tar ställning. Elevens aktörskap kan finnas när elevens egna ord inte återges, men det blir svårare att urskilja i texten. Samtidigt behöver elevens aktörskap förstås i relation till den vuxnes ansvar för dokumentationen och tolkningen av materialet. Den pedagogiska utredningen är ett dokument där vuxna behöver strukturera information och göra bedömningar. Dilemmat består därför i att dokumentationen behöver innehålla vuxnas tolkningar, samtidigt som dessa inte bör ersätta eller osynliggöra elevens egna erfarenheter (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009, s. 42–44, 53, 63; Bergnehr, 2019, s. 51–52).

Ur ett relationellt perspektiv blir det också betydelsefullt att undersöka om elevens uttryck kopplas till skolans lärmiljö och organisation. När eleven exempelvis beskriver stress i samband med ljud, otydliga instruktioner eller tidspress kan dessa erfarenheter förstås i relation till undervisningens och miljöns utformning. På motsvarande sätt kan elevens beskrivning av att det känns tryggt när en vuxen förklarar steg för steg ge information om vilka arbetssätt som upplevs som hjälpsamma. Elevens uttryck kan därmed bidra till att identifiera förändringar i skolans arbetssätt, snarare än enbart beskriva individuella svårigheter (Sverla, 2023, s. 16–17).

7.7 Elevers delaktighet i anpassad och reguljär skola

För att besvara den andra forskningsfrågan undersöks hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar från anpassad respektive reguljär skola. Jämförelsen utgår från det aktuella materialet och ska därför inte förstås som en generell jämförelse mellan skolformer. Materialet är begränsat och inte jämnt fördelat mellan grupperna, vilket innebär att eventuella variationer behöver tolkas med försiktighet. I de 10 utredningarna från anpassad grundskola saknas dokumenterad elevdelaktighet i fyra fall. I flera av de övriga utredningarna återges elevens perspektiv genom korta sammanfattningar eller begränsade formuleringar. Det förekommer också direkta citat där eleven själv uttrycker vad hen tycker om eller upplever som svårt.

Ett exempel från anpassad grundskola är:

> Pingis är roligt på raster. Vaktmästaren är bra, cafeterian är bra. Lektioner är jobbigt. – Elev anpassad skola

Citatet synliggör både positiva och negativa upplevelser av skolan. Eleven uttrycker vad som uppskattas under raster och i skolmiljön, men också att lektionerna upplevs som

jobbiga. Elevens uppfattningar framträder direkt, men det framgår inte vad som gör lektionerna jobbiga eller hur denna uppgift har använts i utredningens fortsatta analys.

Ett annat exempel är:

> Jag tycker om att jobba med vuxna, klasskompisar sådär. Jag tycker det är jobbigt med förändringar. – Elev anpassad skola

Här uttrycker eleven både en uppfattning om att arbeta tillsammans med vuxna och en erfarenhet av förändringar som upplevs som svåra. Citatet ger därmed information om flera delar av elevens skolsituation. Samtidigt framgår det inte om utredningen utvecklar elevens erfarenheter eller beskriver vilka situationer och förändringar som avses.

I ytterligare ett exempel återges elevens uppfattning indirekt:

> Han säger att praktiska ämnen är roliga och att det känns bra när en vuxen hjälper honom. – Elev anpassad skola

Beskrivningen visar att elevens uppfattning om undervisningen och stödet finns med i utredningen. Den innehåller information om både elevens intresse för praktiska ämnen och upplevelsen av hjälp från en vuxen. Eftersom uppgifterna återges indirekt framgår det däremot inte hur eleven själv har formulerat dessa erfarenheter.

Ett särskilt exempel gäller en elev vars uppfattningar framkommit genom skolans trivselenkäter:

> Vid skolans genomförande av trivselenkäter upplever hen sin skolsituation som positiv och kan även uttrycka vad hen inte gillar. – Elev anpassad skola

I detta fall har eleven fått möjlighet att uttrycka sina uppfattningar i ett annat sammanhang, men uppgifterna har inte dokumenterats som elevens delaktighet i den pedagogiska utredningen. Exemplet visar därför att det behöver skiljas mellan att eleven har fått möjlighet att uttrycka sig och att elevens uppfattningar faktiskt synliggörs i det underlag som används för att bedöma elevens situation och behov av stöd.

I materialet från reguljär skola finns exempel där elevernas erfarenheter beskrivs i relation till undervisningens upplägg och konkreta behov av stöd. En elev i årskurs 7 uttrycker:

> Jag vill ta små pauser under lektionerna - bensträckare utanför klassrummet. Jag tycker det är svårt att läsa frågorna på ett prov och skriva svaren, jag behöver hjälp med det. – Elev årskurs 7

Här framkommer både elevens upplevelse av svårigheter i en provsituation och elevens önskemål om stöd. Eleven uttrycker vad som är svårt och vad som skulle kunna underlätta. Ett annat exempel är:

> Slutligen upprepar han igen att han vill ha kortare uppgifter, vara i en mindre grupp och ha längre pauser. – Elev årskurs 8, SU-grupp

Här synliggörs konkreta önskemål om undervisningens utformning och förutsättningarna för att kunna arbeta. Citaten ger information om hur elever beskriver situationer som blir svåra och vilka förändringar de själva efterfrågar.

Samtidigt finns det exempel på att elever i anpassad grundskola uttrycker uppfattningar om stöd och undervisning som går utöver allmänna omdömen om trivsel. En elev uttrycker exempelvis:

> Hen uttrycker att det känns tryggt när en vuxen sitter bredvid och förklarar steg för steg. – Elev anpassad skola

Exemplet visar att en kort beskrivning kan innehålla konkret information om vilka arbetssätt som upplevs som hjälpsamma. Det går därför inte att dra slutsatsen att elever i anpassad grundskola enbart uttrycker vad de tycker om eller inte tycker om. Materialet innehåller också exempel på uppfattningar om lärande, undervisning och stöd. Jämförelsen visar därmed både likheter och variationer mellan skolformerna. I båda grupperna förekommer utredningar där elevens delaktighet saknas, där elevens erfarenheter återges indirekt och där eleven uttrycker sig med egna ord. Det som varierar är bland annat vilket innehåll som synliggörs, hur konkret elevens erfarenheter beskrivs och hur stort utrymme elevens uppfattningar får.

7.8 Analys av variationer mellan skolformer

Utifrån materialet framträder både likheter och variationer mellan anpassad och reguljär skola. Elevens perspektiv kan vara frånvarande, återges genom vuxnas formuleringar eller uttryckas genom elevens egna ord i båda skolformerna. Samtidigt framträder skillnader i materialet när det gäller innehållet i de dokumenterade erfarenheterna och hur konkret elevens uppfattningar kopplas till undervisningen och behovet av stöd. I flera av utredningarna från anpassad grundskola återges elevens uppfattningar kortfattat, exempelvis genom vad eleven tycker om i skolan, vilka aktiviteter som upplevs som positiva eller vad som känns jobbigt. Andra exempel visar dock att eleverna också uttrycker uppfattningar om undervisning och stöd, exempelvis att praktiska ämnen är roliga eller att det känns bra när en vuxen hjälper till. I utredningar från reguljär skola finns exempel där elever mer specifikt beskriver koncentrationssvårigheter, behov av pauser, svårigheter med prov eller önskemål om kortare uppgifter och mindre grupper.

Dessa exempel synliggör en möjlig variation i vilket innehåll som får utrymme i dokumentationen. I vissa formuleringar framkommer främst elevens inställning till en aktivitet eller situation, medan andra beskriver hur eleven upplever sitt lärande, vad som blir svårt och vilket stöd som kan behövas. Det är dock inte möjligt att utifrån enskilda citat fastställa att denna skillnad gäller generellt för de två skolformerna. Exemplen visar variationer i det undersökta materialet, men underlaget räcker inte för att avgöra hur vanligt förekommande respektive sätt att dokumentera är i skolformerna i stort.

Formen för delaktighet behöver uppmärksammas. En elev kan uttrycka sig direkt, men utrymme eller påverkar den fortsatta bedömningen. Omvänt kan en indirekt beskrivning innehålla konkreta uppgifter om elevens erfarenheter och behov. Det avgörande är därför inte enbart om elevens egna ord förekommer, utan också vilket innehåll som återges och hur det används i utredningen. Exemplet med trivselenkäten från anpassad grundskola tydliggör ytterligare en aspekt. Eleven har där fått möjlighet att uttrycka sina uppfattningar, men uppgifterna har inte synliggjorts som elevens delaktighet i den pedagogiska utredningen. Det visar att dokumentationen inte nödvändigtvis speglar alla tillfällen då eleven har uttryckt sina erfarenheter. Resultatet behöver därför tolkas som en analys av hur delaktigheten framställs i de skriftliga utredningarna, inte som en fullständig bild av elevens möjlighet att komma till tals under hela utredningsprocessen.

Det finns också skäl att vara försiktig med att koppla variationerna direkt till skolform. Elevernas ålder, undervisningsform, lärmiljö och individuella stödbehov kan påverka vilka frågor som blir aktuella och hur elevens erfarenheter dokumenteras. De vuxnas arbetssätt, utredningarnas struktur och vilka frågor som ställs kan ha betydelse. I materialet finns dessutom exempel på elever som senare skrevs in i anpassad grundskola. Sådana fall behöver förstås utifrån vilken skolform eleven tillhörde när den aktuella utredningen genomfördes. Resultatet ger därmed inte tillräckligt underlag för att dra generella slutsatser om skillnader mellan skolformerna. Materialets begränsade omfattning och ojämna fördelning innebär att variationerna behöver förstås som resultat av det aktuella urvalet. Det är inte möjligt att fastställa om skillnaderna beror på skolform eller på andra faktorer.

I en jämförelse mellan skolformerna blir det därför betydelsefullt att uppmärksamma hur delaktigheten formas i mötet mellan eleven och den pedagogiska och organisatoriska kontexten. Frågan handlar inte enbart om vilken skolform eleven tillhör, utan också om vilka möjligheter dokumentationen och utredningsprocessen skapar för elevens erfarenheter att bli synliga och få betydelse. Analysen visar således att elevers delaktighet inte bör förstås som en egenskap hos en viss skolform. I stället behöver delaktighet undersökas i relation till de sammanhang där utredningarna genomförs, de frågor som ställs och det utrymme som eleverna ges att uttrycka sina erfarenheter (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009, s. 49–55).

7.9 Sammanfattande analys

Sammantaget visar resultatet att elevers delaktighet i de 41 pedagogiska utredningarna kommer till uttryck på olika sätt och i olika omfattning. I 10 utredningar saknas dokumenterad elevdelaktighet helt, i 22 återges elevens erfarenheter indirekt och i 9 framträder elevens delaktighet direkt genom elevens egna ord. Variationerna syns också i hur stort utrymme eleven ges och vilka delar av skolsituationen som eleven får möjlighet att uttala sig om. Endast 8 av de 41 eleverna ges möjlighet att uttrycka sig inom samtliga fyra identifierade innehållsområden, medan 12 inte ges möjlighet att uttrycka sig inom något av dessa områden. Analysen visar att delaktighet behöver förstås som mer än att

elevens ord eller uppfattningar finns dokumenterade. Det handlar också om vilket utrymme eleven ges, vilka områden eleven får möjlighet att uttala sig om, hur elevens erfarenheter återges och vilken betydelse de får i skolans fortsatta bedömning. En kort formulering kan synliggöra en viktig erfarenhet, men ger inte nödvändigtvis en bred bild av elevens situation. På motsvarande sätt kan ett direkt citat visa att eleven har fått uttrycka sig utan att det framgår om elevens uppfattning har påverkat förståelsen av elevens behov eller de stödinsatser som övervägs.

Jämförelsen mellan anpassad och reguljär skola visar både likheter och variationer. I båda skolformerna förekommer exempel där elevens delaktighet saknas, återges indirekt eller framträder direkt. I det aktuella materialet finns samtidigt variationer i vilket innehåll som dokumenteras. Vissa formuleringar beskriver främst vad eleven tycker om eller upplever som jobbigt, medan andra mer konkret synliggör elevens erfarenheter av undervisningen, svårigheter i lärandet och önskemål om stöd. Exemplen från anpassad grundskola visar dock att elever också där uttrycker uppfattningar om undervisning, förändringar och vilket stöd som upplevs som hjälpsamt. Det begränsade materialet ger inte stöd för generella slutsatser om att elever i den ena skolformen är mer eller mindre delaktiga än elever i den andra. Däremot visar det att delaktighet kan framställas på olika sätt och att elevens erfarenheter kan få olika stort utrymme i dokumentationen. Det visar också att elevens möjlighet att uttrycka sig och elevens delaktighet i den skriftliga utredningen inte alltid sammanfaller. Exemplet med trivselenkäten illustrerar att elevens uppfattningar kan ha uttryckts utan att synliggöras i utredningen.

Resultatet och analysen visar därmed att pedagogiska utredningar inte enbart återger elevers erfarenheter, utan också formas av vuxnas urval, tolkningar och organisatoriska villkor. Det blir därför viktigt att skilja mellan vad eleven själv har uttryckt, hur erfarenheterna har återgetts och vilken betydelse de ges i dokumentationen. Analysen synliggör också att frånvaro av dokumenterade elevuppgifter inte kan likställas med att eleven saknar erfarenheter eller aktörskap. Den visar i stället vad som blir synligt i det analyserade materialet och vilka delar av elevens perspektiv som inte framträder i texten. Dessa resultat utgör en utgångspunkt för diskussionen om elevdelaktighet, vuxnas tolkningsutrymme, makt och skolans möjligheter att skapa förutsättningar för elever att bli lyssnade på och få sina erfarenheter beaktade.

8 Diskussion

Studiens syfte har varit att undersöka hur elevers delaktighet framställs i pedagogiska utredningar och vilka variationer som framträder mellan anpassad och reguljär skola. Resultatet från de 41 analyserade utredningarna visar att delaktigheten varierar både i förekomst, form och omfattning. Elevens erfarenheter återges ibland med egna formuleringar och ibland genom vuxnas sammanfattningar. I vissa utredningar saknas dokumenterad delaktighet helt. Resultaten väcker frågor om vad delaktighet innebär i praktiken och vilket utrymme eleven får att påverka förståelsen av sin egen skolsituation.

Att elevens erfarenheter nämns i en utredning innebär inte automatiskt att eleven har haft inflytande över hur situationen förstås eller hur behov av stöd bedöms. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det betydelsefullt eftersom pedagogiska utredningar kan påverka vilka svårigheter som uppmärksammas, hur de förklaras och vilka åtgärder som föreslås. Om elevens erfarenheter får begränsat utrymme finns en risk att förståelsen av elevens behov främst formas utifrån vuxnas bedömningar, medan elevens upplevelser av undervisningen och lärmiljön inte blir lika synliga. Det blir särskilt viktigt när elever behöver anpassade kommunikationssätt för att uttrycka sina erfarenheter. Delaktighet kan då inte enbart förstås som elevens förmåga att svara på frågor eller uttrycka sig med ord. Det handlar också om hur vuxna skapar förutsättningar för eleven att förmedla sina erfarenheter och hur dessa sedan tas tillvara. Jämförelsen mellan skolformerna väcker dessutom frågor om likvärdiga möjligheter till delaktighet, eftersom elevens perspektiv framstår som mer begränsat i de analyserade utredningarna från anpassad grundskola än i flera av de övriga grupperna.

8.1 Elevdelaktighet och vuxnas tolkningsutrymme

I 10 av 41 utredningar saknas dokumenterad elevdelaktighet, i 22 återges elevens erfarenheter genom vuxnas formuleringar och i 9 förekommer elevens egna formuleringar. Resultatet visar därmed att vuxnas beskrivningar är vanligare än elevens egna formuleringar. Det väcker frågor om vilket utrymme eleven får att beskriva sin situation och hur elevens erfarenheter påverkar den bild som skapas av elevens behov. En pedagogisk utredning ska bidra till att identifiera elevens behov och vilka pedagogiska insatser som kan behövas (Skolverket, 2014a, s. 28). Samtidigt är utredningen inte en neutral återgivning av elevens situation. Vuxna väljer ut, tolkar och sammanställer information, vilket påverkar vilka erfarenheter och behov som blir synliga. Andreasson och Asplund Carlsson (2009, s. 49–55) visar hur dokumentation innebär urval och tolkning. Det innebär att vuxna inte enbart beskriver elevens situation, utan också bidrar till att forma bilden av eleven och vad som framstår som viktigt att uppmärksamma eller åtgärda. Att elevens erfarenheter återges av vuxna betyder inte nödvändigtvis att eleven inte har varit delaktig. Däremot blir det svårare för läsaren att avgöra vad eleven själv har uttryckt och vad som bygger på vuxnas tolkningar. Även förekomsten av elevens egna formuleringar innebär inte automatiskt att eleven har haft inflytande över utredningen. En central fråga är därför inte enbart om elevens erfarenheter finns med, utan om de får betydelse för hur skolsituationen analyseras och behoven bedöms.

Det kan förstås genom skillnaden mellan barnperspektiv och barns perspektiv. Barnperspektiv handlar om vuxnas försök att förstå barnets villkor och behov, medan barns perspektiv utgår från barnets egna erfarenheter och uppfattningar (Runström-Nilsson, 2019, s. 68, 83, 84, 94). Båda perspektiven kan behövas i en pedagogisk utredning, men de är inte utbytbara. När vuxnas beskrivningar dominerar finns en risk att deras förståelse av elevens situation får företräde framför elevens egen uppfattning. Elevens erfarenheter kan då bli ett komplement till vuxnas bedömningar i stället för att bidra till själva analysen. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv får det konsekvenser för

hur svårigheter och stödbehov förstås. Om vuxnas tolkningar dominerar kan utredningen främst komma att beskriva vad eleven har svårt med, medan elevens upplevelser av undervisningen och lärmiljön får mindre utrymme. Det kan påverka vilka frågor som ställs och vilka åtgärder som framstår som rimliga. Om en elev exempelvis upplever att instruktionerna är otydliga kan behovet handla om hur undervisningen struktureras, snarare än enbart om att eleven behöver mer individuellt stöd.

För elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) eller andra kommunikationsbehov kan delaktigheten kräva särskilda överväganden. Om delaktighet främst efterfrågas genom muntliga frågor eller krav på sammanhängande svar riskerar elever som kommunicerar på andra sätt att få mindre utrymme. Ansvaret för delaktigheten kan därför inte läggas på elevens förmåga att uttrycka sig på vuxnas villkor. Skolan behöver också skapa fungerande möjligheter för eleven att förmedla sina erfarenheter, exempelvis genom bildstöd, alternativ och kompletterande kommunikation (AKK), konkreta val eller andra anpassade kommunikationssätt (Karlsson & Morell, 2023). Observationer kan bidra till förståelsen av elevens situation, men behöver skiljas från elevens egna uttryck och tolkas med försiktighet. Ur ett maktperspektiv är det centralt eftersom det är de vuxna som sammanställer utredningen och avgör vad som förs in i dokumentationen. När elevens perspektiv förmedlas genom vuxna finns en risk att vuxnas tolkningar framstår som elevens egna uppfattningar. Därför behöver det vara tydligt vad eleven själv har uttryckt och vad som är den vuxnes bedömning. Det är också viktigt att synliggöra om elevens uppfattning har påverkat analysen eller om den endast återges som information. Annars riskerar utredningen att främst återge skolans förståelse av elevens behov. Resultatet behöver samtidigt tolkas med försiktighet. Studien undersöker dokumenterad delaktighet och kan inte visa hur delaktig eleven faktiskt har varit i samtal eller andra delar av utredningsprocessen. Frånvaro av dokumenterade elevperspektiv bevisar alltså inte att eleven inte har varit delaktig. Däremot innebär den att läsaren får begränsade möjligheter att se hur elevens erfarenheter har tagits tillvara. Det är betydelsefullt eftersom utredningen ska bidra till förståelsen av elevens skolsituation och behov av stöd.

8.2 Delaktighetens omfattning och elevens aktörskap

Resultatet visar att elevens delaktighet ges olika stort utrymme. I två utredningar får elevens egna formuleringar ett mer omfattande utrymme, medan dokumenterad delaktighet saknas i tio utredningar. Övriga utredningar visar variationer däremellan. Delaktighet behöver därför förstås som mer än en fråga om den förekommer eller inte. Även omfattningen och betydelsen av elevens perspektiv behöver uppmärksammas. Barnkonventionen betonar barns rätt att uttrycka sina åsikter i frågor som berör dem och att åsikterna ska beaktas utifrån ålder och mognad (Förenta nationerna, 2020). Även skollagen anger att barnets bästa ska vara utgångspunkt och att barn ska ges möjlighet att uttrycka sina åsikter i frågor som rör dem (SFS 2010:800, 1 kap. 10 §). Mot den bakgrunden är variationerna i dokumenterad delaktighet viktiga att problematisera. När elevens perspektiv saknas eller ges litet utrymme blir det svårt att avgöra hur elevens erfarenheter har påverkat förståelsen av elevens behov.

Resultatet aktualiserar också frågan om elevens aktörskap. När elevens erfarenheter, önskemål och uppfattningar synliggörs kan eleven framträda som en person som bidrar till förståelsen av sin situation. Om eleven främst beskrivs utifrån svårigheter och behov som vuxna har identifierat finns däremot en risk att eleven framställs som mottagare av stöd snarare än som en aktiv deltagare. Det är möjligt att en elev får omfattande stöd samtidigt som elevens egen uppfattning om stödet inte framgår. Förekomsten av stöd är därför inte i sig ett tecken på att eleven har varit delaktig eller att stödet motsvarar elevens upplevda behov. Här finns en viktig skillnad mellan att identifiera behov åt eleven och att försöka förstå behoven tillsammans med eleven. Vuxnas pedagogiska bedömningar är nödvändiga, men de bör inte ersätta elevens perspektiv. Om elevens erfarenheter inte efterfrågas på sätt som fungerar för eleven kan vuxnas uppfattningar bli styrande för både problemformulering och val av insatser. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv behöver elevens delaktighet därför förstås som en del av arbetet med att identifiera och analysera stödbehov, inte som ett tillägg när bedömningen redan är gjord. Studien kan inte visa hur stort inflytande eleverna faktiskt har haft, men resultatet visar att det inflytandet inte alltid blir synligt i dokumentationen. Det väcker frågan om hur skolans arbetssätt kan säkerställa att elevens erfarenheter inte bara efterfrågas, utan också beaktas när stödbehov formuleras och insatser planeras.

8.3 Elevens erfarenheter som synliggörs

I 8 av 41 utredningar framkommer delaktighet inom samtliga fyra analyserade områden: skolsituation, sociala relationer, känslor samt önskemål och behov. I 12 utredningar saknas dokumenterad delaktighet inom dessa områden, medan 21 innehåller delaktighet inom ett till tre områden. Resultatet visar således att det inte bara varierar hur mycket utrymme eleven får, utan också vilka delar av skolsituationen eleven får möjlighet att beskriva. Skolverket (2014a) betonar betydelsen av att förstå elevens skolsituation utifrån elevens förutsättningar och den pedagogiska, sociala och fysiska lärmiljön. Elevens egna erfarenheter kan bidra med kunskap som inte alltid är synlig för vuxna. I materialet beskriver elever exempelvis tidspress, otydliga instruktioner, oförutsägbarhet och höga ljud som belastande. En elev uttrycker också att vissa stödinsatser, såsom iPad, timer, scheman och hörselkåpor, inte uppskattas. Sådana beskrivningar visar varför elevens perspektiv behöver tas på allvar: en insats som vuxna bedömer som lämplig behöver inte upplevas som hjälpsam av eleven.

När elevens erfarenheter får begränsat utrymme finns en risk att utredningen främst beskriver vad vuxna anser att eleven behöver, snarare än hur eleven själv upplever sin skolsituation. Det kan göra att viktiga aspekter av undervisningen, sociala relationer, trygghet eller befintliga stödinsatser inte blir synliga. Elevens perspektiv bör därför inte enbart användas för att bekräfta vuxnas bedömningar, utan också kunna utmana och nyansera dem. Det är särskilt viktigt i anpassad grundskola. Skolformens anpassningar innebär inte automatiskt att varje elevs individuella behov är tillgodosedda. En elev kan behöva ytterligare anpassningar eller stöd även i en redan anpassad lärmiljö. Om elevens erfarenheter inte efterfrågas eller dokumenteras på ett sätt som fungerar för eleven finns

en risk att dessa behov inte uppmärksammas tillräckligt tydligt. Den specialpedagogiska frågan handlar därför inte bara om huruvida elevens erfarenheter finns med i texten, utan om vilken betydelse de får för förståelsen av elevens situation och för beslut om stöd.

Ur ett relationellt perspektiv behöver elevens svårigheter förstås i relation till den miljö där de uppstår (Ahlberg, 2013; Persson, 2019). Elevens upplevelser kan bidra till att synliggöra vilka delar av undervisningen eller lärmiljön som behöver förändras. Om utredningen huvudsakligen fokuserar på elevens svårigheter finns en risk att ansvaret för problemen placeras hos eleven, medan undervisningens och lärmiljöns betydelse får mindre utrymme. En kritisk granskning behöver därför fråga både vad som beskrivs som elevens behov och vilka förhållanden i skolmiljön som undersöks. Elevens erfarenheter kan på så sätt bidra till att vidga analysen från individuella svårigheter till samspelet mellan elev, undervisning och lärmiljö. Det betyder inte att individuella stödbehov ska tonas ned, utan att de behöver förstås i sitt sammanhang. En pedagogisk utredning kan därmed bli ett underlag för att undersöka både vilket stöd eleven behöver och vilka förändringar i lärmiljön som kan skapa bättre förutsättningar för lärande och delaktighet.

8.4 Likheter och variationer mellan anpassad och reguljär skola

Jämförelsen mellan grupperna visar skillnader i hur elevdelaktighet dokumenteras. I de tio utredningarna från anpassad grundskola saknas dokumenterad delaktighet i 4. När delaktighet förekommer är utrymmet ofta begränsat och elevens erfarenheter återges vanligtvis genom vuxnas sammanfattningar. Två utredningar innehåller elevens egna formuleringar, men dessa omfattar endast cirka 2,5 respektive 3,5 rader. Endast en elev får uttrycka erfarenheter inom samtliga fyra analyserade områden.

I F–3 saknas dokumenterad delaktighet i två av nio utredningar och elevens egna formuleringar förekommer i två. I årskurs 4–6 saknas delaktighet i tre av sex utredningar, medan två av de återstående utredningarna omfattar samtliga fyra områden. I årskurs 7–9 saknas dokumenterad delaktighet i en av tretton utredningar, och elevens egna formuleringar förekommer i sex. Trots det omfattar endast tre utredningar samtliga fyra områden. I de tre gymnasieutredningarna förekommer delaktighet i samtliga, men endast en omfattar alla fyra områden. Jämförelsen visar att elevens perspektiv kan vara dokumenterat utan att få särskilt stort utrymme. Den visar också att de analyserade utredningarna från anpassad grundskola uppvisar ett mönster av mer begränsad dokumenterad delaktighet än flera av de övriga grupperna. Skillnaden är viktig eftersom en utredning där elevens perspektiv ges litet utrymme riskerar att ge en ofullständig bild av elevens erfarenheter och individuella behov.

Det väcker en fråga om likvärdighet: får elever i olika skolformer jämförbara möjligheter att uttrycka sina erfarenheter och påverka förståelsen av sina stödbehov? Om elevens perspektiv i anpassad grundskola mer sällan dokumenteras eller endast återges kortfattat finns en risk att viktiga individuella behov inte blir lika tydliga i utredningen.

Skolformens generella anpassningar kan inte ersätta behovet av att undersöka varje elevs förutsättningar och erfarenheter. Att undervisningen är anpassad utifrån skolformens mål innebär inte att alla individuella behov automatiskt är identifierade eller tillgodosedda. En möjlig tolkning är att befintliga anpassningar i vissa fall kan uppfattas som tillräckliga, vilket skulle kunna minska uppmärksamheten på behov av ytterligare individuellt stöd. Studien kan dock inte fastställa att det sker. Den visar inte hur skolorna resonerar när de bedömer stödbehov eller vilka insatser eleverna faktiskt får. Däremot motiverar resultatet att frågan undersöks närmare. Kritiken riktas alltså mot risken att elevers individuella behov inte blir tillräckligt synliga, inte mot ett påstående om att studien har bevisat att elever i anpassad grundskola får mindre stöd i praktiken. Det har även varit svårare att samla in utredningar från anpassad grundskola, och uppgifter har lämnats om att pedagogiska utredningar genomföras mer sällan där. Det väcker frågor om hur stödbehov uppmärksammas och dokumenteras inom olika skolformer. Uppgifterna är dock inte tillräckliga för att dra slutsatsen att pedagogiska utredningar generellt genomförs mer sällan i anpassad grundskola. Skillnader i insamlingen kan ha flera förklaringar, och frågan behöver undersökas vidare.

Resultaten behöver också förstås utifrån materialets begränsningar. Grupperna är olika stora, och särskilt årskurs 4–6 och gymnasiet bygger på få utredningar. En av utredningarna i gruppen årskurs 4–6 är dessutom en skolformsutredning där eleven senare började i anpassad grundskola. Därför går det inte att dra generella slutsatser om att elever i anpassad grundskola alltid har mindre delaktighet än elever i reguljär skola. Resultatet visar däremot att det finns en skillnad i det material som analyserats och att denna skillnad väcker relevanta frågor om likvärdighet.

Ur ett relationellt perspektiv behöver variationerna förstås i relation till undervisningens och lärmiljöns förutsättningar. Dilemmaperspektivet synliggör att pedagogiska utredningar behöver hantera flera perspektiv och avvägningar (Nilholm, 2005, s. 125–132). Samtidigt har vuxna ett betydande inflytande över hur informationen sammanställs och vilka aspekter som ges utrymme. Det ställer krav på att vuxna granskar sina egna tolkningar och säkerställer att elevens erfarenheter inte försvinner bakom deras bedömningar. Frågan om delaktighet handlar därför både om hur eleven ges möjlighet att kommunicera och om hur skolans organisation och dokumentationsrutiner tar tillvara det som eleven förmedlar.

8.5 Sammanfattande diskussion

Studien visar att elevers delaktighet framställs på olika sätt i pedagogiska utredningar. Variationerna gäller om delaktighet dokumenteras, om elevens erfarenheter återges med egna eller vuxnas formuleringar, hur stort utrymme eleven får och vilka delar av skolsituationen som synliggörs. Resultaten visar därmed att det inte är tillräckligt att enbart konstatera om elevens perspektiv finns med. Det behöver också granskas hur det framställs och vilken betydelse det får i förståelsen av elevens behov.

Studiens specialpedagogiska betydelse ligger i att pedagogiska utredningar inte bara beskriver elevens situation, utan också bidrar till att forma förståelsen av svårigheter och behov av stöd. När elevens erfarenheter får begränsat utrymme finns en risk att vuxnas bedömningar dominerar och att undervisningens och lärmiljöns betydelse inte uppmärksammas tillräckligt. Delaktighet behöver därför ses som en del av analysen av elevens skolsituation, inte enbart som en fråga om att samla in eller dokumentera elevens synpunkter. Jämförelsen mellan skolformerna väcker dessutom frågor om likvärdiga möjligheter. I de analyserade utredningarna från anpassad grundskola framstår elevdelaktigheten som mer begränsad än i flera av de övriga grupperna. Det kan innebära en risk att viktiga erfarenheter och individuella stödbehov inte blir tillräckligt synliga i underlaget för vuxnas bedömningar. Att eleven går i en skolform där undervisningen är anpassad innebär inte att alla individuella behov automatiskt blir tillgodosedda. Varje elev behöver få sina erfarenheter och förutsättningar uppmärksammade. Studien kan däremot inte fastställa att elever i anpassad grundskola faktiskt får mindre stöd eller sämre förutsättningar i praktiken. Resultatet visar skillnader i dokumenterad delaktighet, inte hur eleverna har deltagit i hela utredningsprocessen eller vilka stödinsatser de har fått. Skillnaderna bör därför förstås som en anledning att granska rutiner och arbetssätt, snarare än som ett slutgiltigt bevis på ojämlikhet.

Fortsatt forskning skulle kunna kombinera dokumentanalys med intervjuer med elever och vuxna för att undersöka hur elevens perspektiv efterfrågas, tolkas och används i beslut om stöd. Det skulle också vara relevant att undersöka om det finns skillnader mellan skolformerna i hur pedagogiska utredningar genomförs och hur individuella stödbehov uppmärksammas. Sammantaget visar studien att elevdelaktighet behöver ses som mer än en formulering i ett dokument. Den handlar om vilka möjligheter eleven får att förmedla sina erfarenheter, hur vuxna tolkar det som kommer fram och om erfarenheterna faktiskt tas tillvara i skolans arbete. En central specialpedagogisk uppgift blir därmed att bidra till arbetssätt där elevens perspektiv får betydelse för förståelsen av skolsituationen, analysen av lärmiljön och bedömningen av vilket stöd som behövs.

9 Slutsatser och specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat synliggör att elevers delaktighet i pedagogiska utredningar varierar i förekomst, form och omfattning. Delaktigheten framträder ofta indirekt genom vuxnas sammanfattningar och tolkningar, medan endast ett fåtal utredningar ger eleven ett större utrymme att beskriva sin situation med egna ord. Även möjligheten att uttrycka erfarenheter av skolsituation, sociala relationer, känslor, önskemål och behov varierar. Resultatet visar därmed att elevens perspektiv inte alltid får ett tydligt utrymme i det dokumenterade underlaget för bedömningar av stödbehov. Elevdelaktighet är både en rättighetsfråga och en viktig förutsättning för att vuxna ska kunna skapa en så nyanserad förståelse som möjligt av elevens skolsituation. För elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF) blir det särskilt relevant eftersom individuella förutsättningar

och kommunikationsbehov kan påverka hur delaktighet möjliggörs (Skolverket, 2014b; Förenta nationerna, 2018). Ansvaret för delaktigheten kan därför inte enbart läggas på elevens förmåga att uttrycka sig, utan behöver också förstås utifrån hur vuxna skapar möjligheter för eleven att förmedla sina erfarenheter.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det betydelsefullt eftersom pedagogiska utredningar bidrar till att identifiera och analysera stödbehov samt planera pedagogiska insatser. När elevens erfarenheter synliggörs kan de bidra till en bredare förståelse av elevens situation, där både individuella förutsättningar och lärmiljöns betydelse uppmärksammas. Om elevens erfarenheter får begränsat utrymme finns däremot en risk att utredningen i hög grad speglar vuxnas och vårdnadshavares tolkningar. Det kan innebära att elevens upplevelser av undervisningen, relationerna och befintliga stödinsatser inte får tillräcklig betydelse i analysen. Resultatet visar också att det är viktigt att skilja mellan att elevens erfarenheter dokumenteras och att de faktiskt påverkar förståelsen av elevens behov. Studien kan inte fastställa vilket inflytande eleverna har haft under hela utredningsprocessen, men den visar att elevens delaktighet inte alltid blir synlig i dokumentationen. Det väcker en specialpedagogisk fråga om hur vuxna kan säkerställa att elevens erfarenheter inte enbart återges, utan också beaktas när behov identifieras och insatser planeras.

För speciallärare och specialpedagoger innebär resultaten ett ansvar att bidra till arbetssätt som skapar förutsättningar för elevdelaktighet. Det kan handla om att använda anpassade kommunikationssätt, ge eleven tillräckligt med tid och skapa situationer där eleven kan uttrycka erfarenheter, önskemål och uppfattningar. Det är också viktigt att tydliggöra vad eleven själv har uttryckt och vad som bygger på vuxnas tolkningar. På så sätt kan elevens perspektiv skiljas från vuxnas bedömningar utan att någon av dessa kunskapskällor behöver uteslutas. Sammantaget visar studien att pedagogiska utredningar har potential att synliggöra elevens erfarenheter och bidra till ett mer individanpassat stöd, men att denna potential inte alltid framträder i dokumentationen. Ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv innebär att elevens svårigheter behöver förstås i samspel med undervisningen och lärmiljön, samtidigt som elevens individuella behov uppmärksammas. Elevdelaktighet blir därmed inte enbart en fråga om hur utredningen formuleras, utan också om hur vuxna förstår elevens situation och använder den kunskapen i det fortsatta arbetet.

10 Vidare forskning

Studiens resultat visar behov av fortsatt forskning om hur pedagogiska utredningar utformas och används för att beskriva och förstå elevers behov. Eftersom studien omfattar 41 pedagogiska utredningar kan resultaten inte generaliseras till Sverige som helhet. De synliggör däremot frågor som behöver undersökas vidare. Ett område är variationen i utredningarnas struktur, kartläggningsområden och dokumentationsformer. Framtida studier skulle kunna undersöka hur utredningar utformas i olika skolor och skolformer

samt hur vuxna resonerar kring vad som ska dokumenteras och vilka aspekter av elevens skolsituation som ges utrymme.

Ett annat viktigt område är hur elevens delaktighet möjliggörs, dokumenteras och tas tillvara. Det finns behov av forskning om arbetssätt som ger elever med olika förutsättningar möjlighet att uttrycka sina erfarenheter och om hur vuxna tolkar och använder det som eleven förmedlar. Det är särskilt relevant för elever som inte använder talat språk eller som behöver alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). Det finns redan olika sätt att kommunicera utan tal, men det behövs mer kunskap om hur dessa uttryck kan uppmärksammas, tolkas och tas tillvara i pedagogiska utredningar. Forskning kan exempelvis undersöka hur visuellt stöd, konkreta val, observationer och andra kommunikationsformer kan bidra till att eleven får möjlighet att påverka förståelsen av sin situation. Samtidigt behöver studier uppmärksamma skillnaden mellan elevens egna uttryck och vuxnas tolkningar av dessa.

Vidare forskning kan även undersöka sambandet mellan pedagogiska utredningar och efterföljande stödinsatser. Det skulle exempelvis vara relevant att studera hur informationen i en utredning påverkar vilka behov som identifieras, vilka insatser som föreslås och hur dessa genomförs och följs upp. En sådan inriktning kan bidra till ökad kunskap om vilken betydelse elevens dokumenterade erfarenheter får i det fortsatta specialpedagogiska arbetet. Det finns också behov av forskning om gemensamma principer eller kvalitetskriterier för pedagogiska utredningar. Studien ger dock inte underlag för att dra slutsatsen att ett gemensamt nationellt kartläggningsmaterial är lösningen. I stället kan framtida forskning undersöka vilka gemensamma principer som kan stödja kvalitet och elevdelaktighet utan att begränsa möjligheten att anpassa utredningen efter elevens behov och den aktuella skolformen. En möjlig inriktning är att utveckla och pröva sådana stöd tillsammans med elever och vuxna, med fokus på att synliggöra elevens perspektiv, tydliggöra vuxnas tolkningar och beskriva elevens styrkor, behov och lärmiljö. Målet bör inte vara att alla elever utreds på samma sätt, utan att alla ges likvärdiga möjligheter att förmedla sina erfarenheter och få dem beaktade. Fortsatt forskning behöver därför undersöka både hur delaktighet kan möjliggöras för elever med olika kommunikativa förutsättningar och hur skolans arbetssätt kan säkerställa att det som eleven förmedlar får betydelse för analysen och det fortsatta stödet.

Referenser

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik*. Liber.

Andreasson, I & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld.* Liber

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogisk forskning och kritik*, volym 5, 49–61.

Elvstrand, H & Lago, L. (2022). Elevers delaktighet: ett sätt att utmana och utveckla aktionsforskning i skolan?. *Forskning och förändring nr 5*, 25–45.

Förenta nationerna. (2018). *Konventionen om barns rättigheter*

Förenta nationerna. (2006). *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige, Nr 1–2*, 12–23.

Hjörne, E., & Säljö, R. (2017). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Studentlitteratur.

Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd.* Gleerups 2:a upplagan

Institutet för mänskliga rättigheter. (2026). Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. Hämtad 260825 från https://mrinstitutet.se/manskliga-rattigheter/konventioner-och-stadgor/konventionen-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning

Jaara Åstrand J., & Fahlén, Å. (2024). *Skolan går inte i repris. Så påverkas undervisningen och arbetsmiljön av extra anpassningar och särskilt stöd*. Sveriges Lärare. Hämtad 260607, från https://www.sverigeslarare.se/siteassets/5.-om-oss/opinion-och debatt/undersokningar-och-rapporter/skolan-gar-inte-i-repris svlu013-2024-03.pdf

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv – forskare och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, Nr 1–2*, 42–57

Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk forskning i Sverige, Nr 1–2*, 1–5.

Karlsson, J & Morell, A. (2023). *Elevdelaktighet i skolan med visuellt stöd som verktyg.* Gothia

Kunskapsguiden. (2023). Dokumentation, journalföring och sekretess. Socialstyrelsen. Hämtad 260705 från https://kunskapsguiden.se/omraden-och-teman/barn-och-unga/vagledning-for-elevhalsa/dokumentation-journalforing-och-sekretess

Läroplanen Skolverket. (2025f). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr22) (uppdaterad upplaga, gäller från 1 augusti 2025).

Nationalencyklopedin, tolkning. Hämtad 260827 från, https://www.ne.se/uppslagsverk/skola/standard/tolkning NE Nationalencyklopedin AB

Nationalencyklopedin, makt, Hämtad 260601 från https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/makt , NE Nationalencyklopedin AB

Nationalencyklopedin, profession, Hämtad 260827 https://www.ne.se/uppslagsverk/skola/avancerad/profession , NE Nationalencyklopedin AB.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik Vilka är de grundläggande perspektiven?, *Pedagogisk Forskning i Sverige, nr 2* s 124–138

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik.* Studentlitteratur

Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Liber

Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S. (2003). Delaktighet och värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige, Nr 1–2*, 70–84

Runström-Nilsson, P. (2019). *Specialpedagogik i praktiken*. Studentlitteratur

Sheehy, K, Nind, M, Rix, J och Simmons, K. (2013). Ethics and research in inclusive schools – *Values into practice*, Routledge

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

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

Sveriges riksdag. (2003). Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. Svensk författningssamling. Hämtad 260521. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/

Sveriges riksdag. (2017). Högskoleförordningen (SFS 2017:1111). Hämtad 260521 https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordningen-1993100_sfs-1993-100

Sveriges riksdag. (2010). Lag (2010:800) Skollagen, Regeringskansliet utbildningsdepartementet

Sverla, D. (2023). *Den anpassade grundskolan – när elevsynen lyfter lärandet.* Lärarförlaget.

Svärd, A.-K., & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet: Uppdrag, pedagogik och bemötande*. Studentlitteratur.

Skolverket. (2014a). *Allmänna råd med kommentarer: Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.

Skolverket. (2014b). Utredning av en elevs behov av särskilt stöd. Hämtad 260831, Skolverket. https://www.skolverket.se/larande-och-trygghet/elevhalsa-och-stodinsatser/stod-och-tidiga-insatser/organisera-extra-anpassningar-och-sarskilt-stod-i-forskola-och-skola-stod-till-rektor/utredning-av-en-elevs-behov-av-sarskilt-stod

Skolverket. (u.å.c). Om anpassade grundskolan. Utbildningsguiden. Hämtad 260831, https://utbildningsguiden.skolverket.se/grundskolan/om-forskoleklass-och-grundskola/om-anpassade-grundskolan

Skolverket. (u.å.d). Anpassade grundskolan. 260903, https://www.skolverket.se/undervisning/anpassade-grundskolan

Skollagen Skolverket. (u.å.e). Skollagen och förordningar. Hämtad 251121, https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/skollagen-och-forordningar

Skolverket. (u.å.f). Om anpassade gymnasieskolan. Utbildningsguiden. Hämtad 260831. https://utbildningsguiden.skolverket.se/gymnasieskolan/om-anpassade-gymnasieskolan

Skolverket. (u.å.g.). Gymnasieskolan. Skolverket. Hämtad 261002 från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan

SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet.

SFS 2007:1111. Förordning om examensordning. Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet.

Thuresson, H och Quennerstedt, A. (2020). Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 92-116

Quennerstedt, A. (2015). Mänskliga rättigheter som värdefundament, kunskapsobjekt och inflytande: en läroplansanalys. *Utbildning och demokrati, Vol 24*, 5-27

UNICEF Sverige. (2024). Hämtad 251102 från https://unicef.se/barnkonventionen. Barnkonventionen.

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*. Vetenskapsrådet.

Linnéuniversitetet

Bilagor

Bilaga 1

Informationsbrev till skolor

Hej!

Vi heter Lotta Blomqvist och Emmelie Nordh och är studenter på speciallärarprogrammet vid Linnéuniversitetet. Som en del av vårt självständiga arbete vill vi studera pedagogiska utredningar för att analysera innehåll och metoder som används i dessa.

Vi undrar därför om du kan hjälpa oss med att få tillgång till pedagogiska utredningar. Vi är medvetna om att materialet måste vara avidentifierat, då syftet är att studera innehållet och inte enskilda individer. All hantering kommer att ske i enlighet med gällande sekretess- och etiska riktlinjer.

Tacksam om ni kan informera oss om hur vi kan gå vidare för att få tillgång till detta material, samt om det finns särskilda rutiner eller dokumentation som krävs för detta.

Tack på förhand för er hjälp!

Med vänliga hälsningar

Lotta Blomqvist och Emmelie Nordh

E-post Charlotta Blomqvist: cb224bu@student.lnu.se
E-post Emmelie Nord: enodm08@student.lnu.se

Studien genomförs inom ramen för kursen i självständigt arbete våren 2026. Vid frågor är ni välkomna att kontakta oss eller vår handledare:
Camilla Forsberg, lektor i pedagogik
E-post: camilla.forsberg@lnu.se

Bilaga 2

Kodschema- analys av elevens delaktighet, analyskategorier

1. Förekomst av elevens delaktighet
   - ☐ Ingen elevdelaktighet
   - ☐ Indirekt elevdelaktighet (vuxnas tolkning)
   - ☐ Direkt elevdelaktighet (citat eller tydligt markerad elevutsaga)

2. Form av elevens delaktighet
   - ☐ Citat från eleven
   - ☐ Sammanfattning av elevens upplevelse
   - ☐ Antaganden om elevens upplevelse

3. Perspektiv
   - ☐ Eleven som aktiv aktör
   - ☐ Eleven som mottagare av åtgärder
   - ☐ Eleven som objekt för bedömning

4. Innehåll i elevens delaktighet
   - ☐ Skolsituation/undervisning
   - ☐ Social situation
   - ☐ Känslor och upplevelser
   - ☐ Önskemål och behov

5. Utrymme
   - ☐ Mycket begränsat
   - ☐ Delvis utrymme
   - ☐ Tydligt och utförligt utrymme