



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete, 15 hp**  
**För speciallärarexamen med specialisering mot**  
**språk-, skriv- och läsutveckling**  
**VT 2021**  
**Fakulteten för Lärarutbildning**

# **Elevbilder i pedagogiska kartläggningar**

## **En diskurspsykologisk analys**

**Jonas Olsson och Sigrid Olsson**

**Författare**

Jonas Olsson och Sigrid Olsson

**Titel**

Elevbilder i pedagogiska kartläggningar - En diskurspsykologisk analys

**Engelsk titel**

The images of students - A discourse psychological analysis

**Handledare**

Katarina Nilfyr

**Examinator**

Daniel Östlund

**Sammanfattning**

Nationella styrdokument poängterar vikten av att kartläggningar genomförs vid behov. Dessa kartläggningar bör ge en heltäckande bild av eleven och dennes skolsituation. Specialläraren förutses ha kunskap om denna process.

Syftet med denna studie är att, med en diskurspsykologisk ansats, analysera och reflektera över hur bilden av eleven framställs i pedagogiska kartläggningar.

Utgångspunkten för analysen tas i de begrepp inom diskurspsykologin som behandlar vilka mönster och positioner individer skapar och befinner sig i.

Som metod har en kvalitativ dokumentanalys valts. Fokus ligger på hur bilden av eleven framställs. Denna bild har sedan tolkats genom vår uppfattning av de diskurspsykologiska begreppen: nodalpunkt, mästersignifikant, myter och tolkningsrepertoar.

Materialet består av 10 kartläggningar från två skolor i Skåne. Dokumenten bearbetades i tre steg: ett första steg för att få en bild av dokumentens utformning och struktur, ett andra steg där innehållet kodas för att skönja mönster, och slutligen ett tredje steg där fokus ligger på att tolka innehållet utifrån de diskurspsykologiska begreppen.

Resultatet redovisas genom att ett antal innehållsfrågor besvaras och sätts i relation till vår tolkning av de teoretiska begreppen och tidigare forskning. Slutsatsen blir att skolpersonalens diskurs blir den som skapar bilden av eleven. Vårdnadshavare och elev får en mer passiv roll i kartläggningarna.

**Ämnesord**

Diskurspsykologi, Pedagogiska kartläggningar, Speciallärarens uppdrag, normer, diskursanalys, elevbild

**Author**

Jonas Olsson och Sigrid Olsson

**Title**

The image of students - A discourse psychological analysis

**Supervisor**

Katarina Nilfyr

**Examiner**

Maria Rubin

**Abstract**

National governing documents emphasize the importance of pedagogical documentation when necessary. These documents should provide a comprehensive picture of the student and his or her school situation. The special needs teacher is expected to have knowledge of this process.

The purpose of this study is to, with a discourse psychological approach, analyze and reflect on how the image of the student is presented in pedagogical documents.

The starting point for the analysis is in the concepts in discourse psychology that deal with the patterns and positions individuals create and find themselves in.

The method chosen is a qualitative document analysis. The focalpoint of the analysis is how the image of the student is presented. This image has been interpreted through our perception of the discourse psychological concepts: nodal point, master significant, myths and interpretation repertoire.

The analyzed material consists of 10 pedagogical documents collected from two schools in Skåne. The documents were processed in three steps: a first step to get an idea of the documents' design and structure, a second step where the content is coded to discern patterns, and finally a third step where the focalpoint is interpreting the content based on the discourse psychological concepts.

The results are reported by answering a number of content questions and placing the answers in relation to our interpretation of the theoretical concepts and previous research. The conclusion is that the school staff's discourse becomes the one that creates the image of the student. Guardians and students are given a more passive role in the pedagogical documentation.

**Keywords**

Discourse psychology, pedagogical documentation, special needs teacher, norms, discourse analysis, the image of students

## **Förord**

Resan som varit denna uppsats startade en regnig morgon i november 2020. Genom individuella forskningsöversikter och designande av forskningsfrågor och metodval fann vi i samtal tillsammans med vår handledare Katarina Nilfyr vår väg och vårt syfte. I en tid då personliga möten omöjliggjorts har våra digitala möten betytt oerhört mycket för vår process - så tack Katarina!

Vi har fördelat arbetet mellan oss för att underlätta inhämtandet av litteratur och forskning. Då kartläggningarna kom från två olika skolor analyserades dessa först individuellt och sedan gemensamt. Att skriva individuellt efter en inledande gemensam process har passat oss och även själva författandet av olika avsnitt av texten har delats upp för att sedan läsas och diskuteras gemensamt.

## Innehåll

Inledning.....	7
Syfte och frågeställningar.....	9
Bakgrund .....	10
Lagar och styrdokument.....	10
Internationella styrdokument.....	10
Nationella styrdokument .....	10
Pedagogiska bedömningar.....	11
Speciallärarens roll i pedagogiska bedömningar.....	14
Normer och attityder .....	15
Nationell och internationell forskning.....	18
Sökning och urval.....	18
Beskrivningar av barn och elever.....	18
Språklig nivå och delaktighet.....	20
Teoretisk ram.....	23
Hermeneutik .....	23
Diskurspsykologi.....	25
Metodologiska överväganden.....	28
Val av metod .....	28
Urval.....	28
Urval och insamling av dokument.....	29
Etik.....	29
Analys och bearbetning av data.....	30
Resultat.....	33
Skola A.....	33
Steg 1 - Initial kodning.....	33
Steg 2 - Fokuserad kodning.....	36

Steg 3 - Fördjupad fokuserad kodning .....	37
Skola B .....	39
Steg 1 - Initial kodning .....	39
Steg 2 - Fokuserad kodning .....	44
Steg 3 - Fördjupad fokuserad kodning .....	45
Sammanfattning .....	46
Rubriksättning och innehåll .....	46
Individen i fokus och trovärdighet .....	47
Diskurspsykologiska begrepp .....	47
Fördjupad analys .....	48
Sammanfattning av fördjupad analys .....	53
Diskussion .....	54
Resultatdiskussion .....	54
Metoddiskussion .....	57
Specialpedagogiska implikationer .....	59
Framtida forskning .....	60
Referenser .....	61

## **Inledning**

I dagens skola möter den pedagogiska personalen en mängd elever vars individuella behov har en oerhört vid spridning. För att beskriva och förstå denna variation skapas bilder av elever. Bilderna skapas i vardagens situationer och diskussioner men nedtecknas också i de dokument som upprättas i skolan. Specialläraren kan ha rollen som den som tar hand om de individer som får enskild undervisning och isolerad färdighetsträning helt skilt från sina ordinarie klasser.

Uppdraget att bedriva enskild undervisning är viktigt och bör utföras i samråd med den ansvariga läraren för att undvika att eleven halkar efter eller helt missar undervisningen som sker i klassen (Jensen, 2017). Rollen som speciallärare kan dock se olika ut från skola till skola, kommun till kommun. Något som kan antas är att det krävs stor flexibilitet i yrket, såväl handledning av kollegor, specialundervisning som utredningsarbete kan ingå i arbetsuppgifterna (SFS, 2017:1111). Byström och Bruce (2018) beskriver att specialläraruppdraget kan tolkas som ett trefaldigt uppdrag; undervisning, utredning och utveckling (s. 31). Undervisningsuppdraget är kanhända det som mest förknippas med specialläraren, antingen med enskilda elever eller i mindre grupper. Dock har specialläraren den kunskap om elevers svårigheter och de verktyg som krävs för att förbättra såväl elevens lärmiljö som lärarens undervisning (Byström & Bruce, 2018).

Enligt Skolverket (2020) omfattades 5,5 % av eleverna i svensk grundskola av ett åtgärdsprogram läsåret 2019/2020. Detta omfattar nästan 59 800 elever. Denna siffra är i stort sett samma som året innan. Skolverkets riktlinjer (Skolverket, 2014) anger att åtgärdsprogram upprättas efter en pedagogisk kartläggning av elevens skolsituation. Olika skolor använder olika mallar för den pedagogiska dokumentationen och sammantaget med individuell frihet i tycke och smak när vi arbetar med skriftspråket ger möjlighet till variation. Kartläggningarnas utformning ser därmed troligtvis olika ut från skola till skola, men innehållet ska följa de riktlinjer våra styrdokument angivit.

Vår framtida yrkesroll som speciallärare kommer innebära möten med elever vars skolsituation beskrivs via en pedagogisk kartläggning. Denna kartläggning ska vara genomförd av kvalificerad personal och ge en heltäckande bild av elevens skolsituation; såväl eleven själv som vårdnadshavare och lärare ska ha fått möjlighet att ge sin bild av elevens svårigheter och färdigheter. Vi vill genom detta arbete öka vår egen kunskap när

det gäller kartläggningar och vikten av vilket språkbruk som används och vi ser detta arbete som en möjlighet till lärande för oss personligen inför vår kommande profession.

Skollagen (SFS 2010:800) är den lagtext pedagogisk personal ska följa när det gäller upprättandet av kartläggningar och utredningar. I 3e kapitlet §7 står:

Om det inom ramen för undervisningen, [...] framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen enligt 5 §, ska detta anmälas till rektorn. Detsamma gäller om det finns särskilda skäl att anta att sådana anpassningar inte skulle vara tillräckliga. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. (SFS 2010:800, 3kap. 7§)

Lagen säger att det är rektor som bär huvudansvaret, men själva utredningen genomförs troligen av mentorer, lärare och personal med specialpedagogisk kompetens. Även eleven själv samt dess vårdnadshavare bör beredas plats att berätta om den skolsituation eleven befinner sig i. Skolans utredning samt elevens och vårdnadshavares berättelser skapar en bild av eleven och dennes skolsituation. Skolans uppdrag är därefter att utifrån denna helhetsbild ge det stöd som behövs. Hur eleven framställs i en pedagogisk kartläggning beror på vem som berättar om eleven; vems röst är det egentligen som skapar bilden av eleven som individ och elevens lärmiljö? Det är denna bild av eleven och hur den skapas som vi vill undersöka och förklara i detta arbete.

I litteraturen och de artiklar som vi läst används såväl pedagogisk kartläggning som utredning för att beskriva de olika pedagogiska dokumenten, men vi har valt att genomgående använda begreppet pedagogisk kartläggning i detta arbete. I vårt arbete används ett antal teoretiska begrepp förankrade i diskurspsykologin. Vi är medvetna om att dessa begrepp har vuxit fram över tid och kan tolkas olika, precis som röster och bilder i kartläggningarna tolkas på olika sätt. Vi vill med vårt arbete presentera vår tolkning av hur begreppen kan appliceras på de för oss aktuella kartläggningarna.

Att med basen i vår specialisering, språk-, skriv- och läsutveckling axla en speciallärarroll och sätta diskurspsykologiska begrepp i relation till elevbilder i kartläggningar var ett nytt grepp. Tidigare forskning har lämnat en kunskapslucka som gör detta till ett ovanligt eller rentav unikt tillfälle för oss att botanisera bland och lära oss nya teorier och synsätt. Våra respektive forskningsöversikter och gemensamt sökande har inte hittat något liknande arbete. Förhoppningsvis förtydligar arbetet med de diskurspsykologiska



begreppen förhållanden och bilder i de kartläggningar vi tagit del av. I förlängningen kan detta höja kvaliteten och öka medvetenheten kring utredningar, samverkan, delaktighet och kvaliteten på åtgärder för framtidens elever.

### **Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att, med en diskurspsykologisk ansats, analysera och reflektera över hur bilden av eleven framställs i pedagogiska kartläggningar. Utgångspunkten för analysen tas i de begrepp inom diskurspsykologin som behandlar vilka mönster och positioner individer skapar och befinner sig i.

Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- Hur framställs bilden av eleven i de analyserade dokumenten?
- Hur kan den bild som presenteras sättas i relation till de diskurspsykologiska begreppen nodalpunkt, mästersignifikant och myt?

# Bakgrund

## Lagar och styrdokument

### Internationella styrdokument

Förenta Nationernas konvention om barnets rättigheter (2018) uppmanar till en internationell samverkan med syftet att alla barn ska ha rätt att få sina behov tillgodosedda. Sedan 1 januari 2020 är denna konvention svensk lag (SFS, 2018:1197). Familjen har ansvaret för sina barn och staten har ansvar för att ge familjen det stöd den behöver för att klara uppgiften. De myndigheter och verksamheter som arbetar med barn och unga har lagar och regler de måste följa, samt samverka mellan varandra på olika nivåer (Jakobsson & Lundgren, 2013). Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) bygger på FN's barnkonvention och är en internationell överenskommelse som ska garantera alla elever en likvärdig skolgång. Den innehåller riktlinjer för skolor som består av jämlikhet, delaktighet och en inkluderande undervisning. Där står även att:

[...] elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov. (Svenska Unescorådet, 2006, Punkt 2).

### Nationella styrdokument

Mellan åren 1970 – 1974 utreddes behoven av extra stöd till de elever som var i behov av det. Arbetet resulterade i SIA-utredningen, *Utredningen om skolans inre arbete* (SOU 1974:53). Här talas det för första gången om åtgärdsprogram där elever, föräldrar och skola samarbetar: ”Elevernas svårigheter sådana de upplevs av dem själva, av deras föräldrar och av skolans personal måste få styra insatsen av skolans stödmöjligheter.” (SOU 1974:53, s 17). Vidare omtalas i utredningen vikten av en metodik och pedagogik samt en lärmiljö som förebygger och inte fokuserar på elevens svårigheter. Eventuella brister skulle kunna identifieras och åtgärdas och en specialpedagogisk metodik användas i hela verksamheten och inte enbart i individuella fall. Skolans lärmiljö skulle vara i fokus och förbättras för alla elever (Lindensjö & Lundgren, 2000; Runström Nilsson, 2019).

Denna målsättning lever kvar i dagens skrivelser angående skolans ansvar att skapa en miljö där elever kan utvecklas och lära. Speciellt ansvar har skolan för de elever som av

någon anledning inte kan nå målen (Lindqvist & Rodell, 2015). Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever ges stöd och stimulans så de når sin fulla potential. Ansvaret för detta stöd ligger på rektor men även den undervisande läraren har ansvaret att uppmärksamma svårigheter och vidta åtgärder. Om en elev riskerar att inte nå kunskapskraven i något ämne, ska hen skyndsamt ges stöd i form av extra anpassningar inom den ordinarie undervisningen. Om dessa extra anpassningar inte är tillräckliga gör läraren en anmälan till rektorn. Rektorn ska sedan se till att elevens behov av särskilt stöd utreds. Visar utredningen att eleven är i behov av särskilt stöd ska stödet ges med utgångspunkt i elevens utbildning i dess helhet. Vidare ska ett åtgärdsprogram utarbetas där det framgår vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och när åtgärderna ska följas upp och utvärderas (Skollagen, 2010:800, 3 kap).

I Lgr11 (Skolverket, 2011) står att all personal som arbetar i skolan ska stödja elever i behov av särskilt stöd och samarbeta med hemmet så skolmiljön blir så god som möjligt för eleven (Lindqvist & Rodell, 2015). Lindqvist och Rodell (2015) påtalar vidare att det står mycket i våra styrdokument *att* stödet ska ges, men inte *hur* det ska ges.

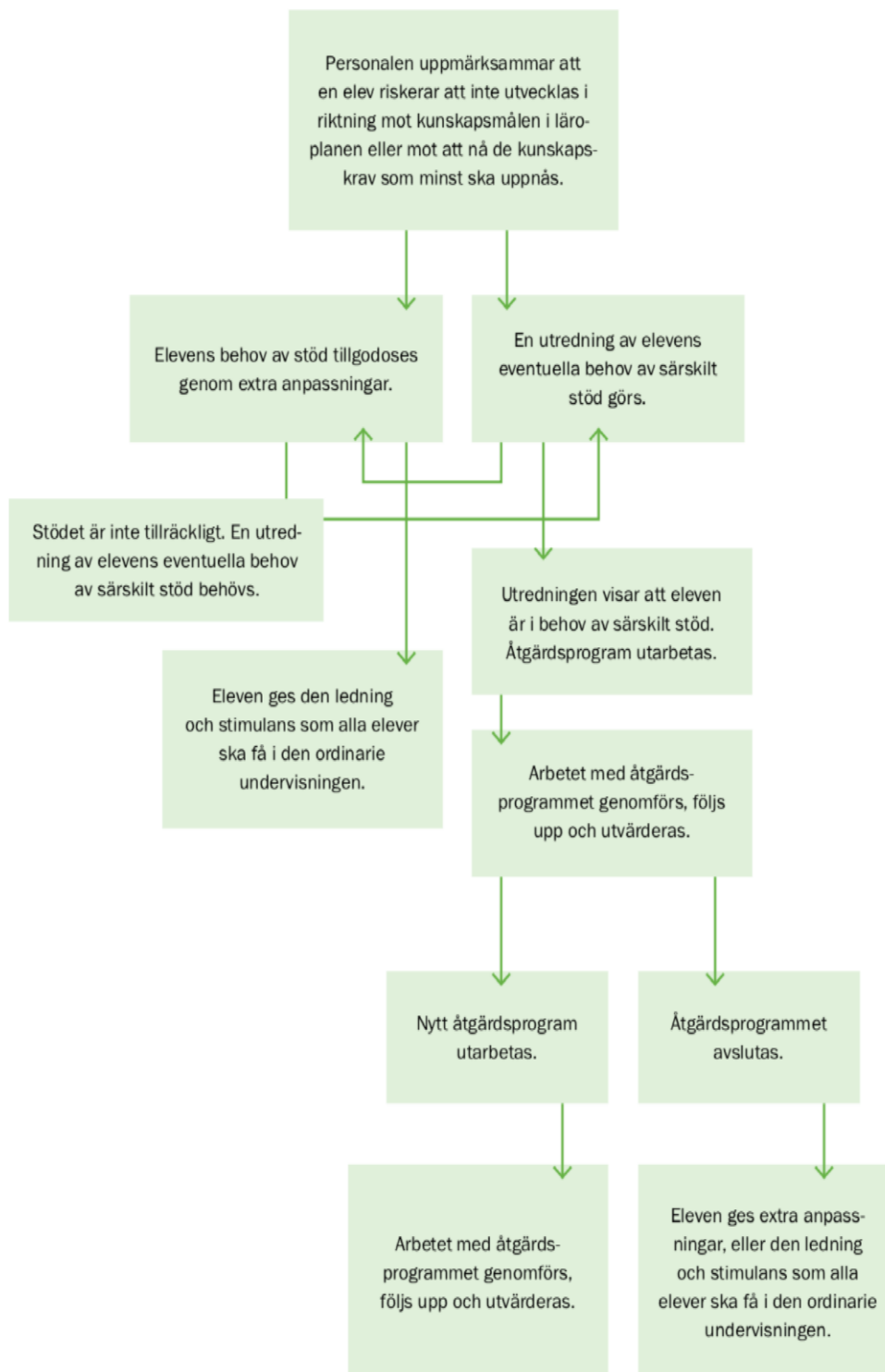
## **Pedagogiska bedömningar**

Skolverkets allmänna råd *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014) är det dokument som mer ingående går igenom hur arbetet med stödåtgärder ska gå till. Först görs en kartläggning av elevens svårigheter på individ-, grupp- och skolnivå. På individnivå kan redogöras för personalens, vårdnadshavares och elevens åsikter och observationer av elevens skolsituation samt vilka eventuella extra anpassningar som gjorts. Här kan även resultat från elevhälsan och övriga instanser redovisas; psykologiska, sociala eller medicinska utredningar. På gruppnivå kan redogöras för vilka pedagogiska metoder som används, hur elevgruppen fungerar samt hur lärmiljön är organiserad i klassrummet. På skolnivå kan redogöras för hur skolan organiserar resurser och hur verksamheten ser ut (Skolverket, 2014).

Efter kartläggningen görs en bedömning av elevens eventuella behov. Blir resultatet av bedömningen att eleven är i behov av särskilt stöd ska åtgärdsprogram upprättas (Skolverket, 2014). Det är av vikt att såväl kartläggningen som bedömningen har fokus mot det pedagogiska och hur skolan kan anpassa lärmiljön för att ge eleven de förutsättningar den behöver utifrån stödbehovet (Lindqvist & Rodell 2015).

Enligt Specialpedagogiska Skolmyndigheten (SPSM, 2020) kan skillnaden mellan pedagogisk utredning och pedagogisk kartläggning vara svår att reda ut. Enligt SPSM (2020) är utredning den övergripande benämningen på den process där kartläggningen av elevens skolsituation genomförs och den efterföljande bedömningen av elevens behov av särskilt stöd. Kartläggningen ska omfatta elevens skolsituation på ett sätt där såväl grupp- som individnivå tydligt belyses (Runström Nilsson, 2019). Vidare skriver Skolverket (2014) om vikten av att skolan noggrant undersöker hur organisationen kring eleven ser ut; resurser, vilka pedagogiska metoder som används, hur de olika lärmiljöerna eleven rör sig i ser ut och andra faktorer som kan påverka elevens svårigheter (Skolverket, 2014). I kartläggningen kan även psykologiska, medicinska och/eller sociala utredningar ingå, till exempel logopedutredning. Elevhälsans olika professioner behöver samarbeta för att skapa en helhetsbild av elevens skolsituation, något som även står omnämnt i skollagen (2010:800, 3 kap. 7 §), de ska i sitt uppdrag skapa pedagogiska situationer där ett gott lärandeklimat har eleven och lärmiljön i fokus (Byström m.fl., 2018). I bedömningen görs sedan en analys av det som kartläggningen visar och hur det kan påverka elevens möjligheter att nå kunskapskraven.

Arbetsgången och arbetsfördelningen när det gäller upprättandet av pedagogisk kartläggning kan illustreras med nedanstående modell (Figur 1). Här visas att det för vissa elever är tillräckligt med extra anpassningar, medan det i andra fall visar sig efter utförd kartläggning att eleven behöver särskilt stöd och därmed ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2014).



Figur 1 Modell över arbetsgången med stödinsatser (Skolverket 2014, s 15).

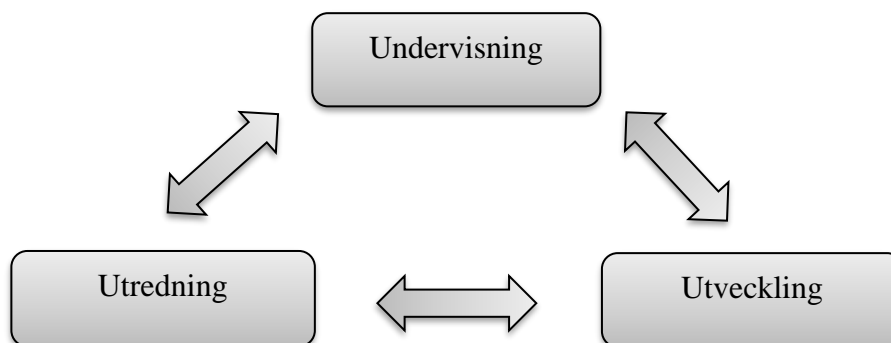
Den kartläggning som görs kan vara av olika omfattning beroende på vilket stödbehov eleven har. I vissa fall kan kartläggningen genomföras relativt snabbt, och i andra behövs en mer ingående utredning med fler deltagande instanser för att utreda vilka insatser som ska göras (Skolverket, 2014).

När kartläggningen genomförs är det viktigt att samarbetet mellan skola och vårdnadshavare fungerar och att allas kunskaper om eleven tas till vara. Skolverket (2011) lyfter fram att högutbildade föräldrar har större möjlighet att stötta sina barns utveckling samt delta i utredningen i tidigt skede. Den kommunikation som sker mellan hem och skola behöver ske på ett sätt som ger vårdnadshavare möjlighet att förstå syftet med utredningen men även ge sin syn på hur elevens skolsituation ser ut.

Åtgärder som föreslås stannar ofta på individnivå, trots att svårigheterna eleverna möter kan vara beroende av bemötande eller skolmiljö. Det finns en tendens att skolan inte främjar en förändring av verksamheten, utan istället segregerar eleven och skapar lösningar som kanske inte är långsiktiga (Runström Nilsson, 2019).

### **Speciallärarens roll i pedagogiska bedömningar**

Bruce och Byström (2018) beskriver speciallärarens uppdrag som tredelat; undervisning, utredning och utveckling (Figur 2). Undervisningsdelen är till viss del inriktad mot en-till-en-undervisning, även om den isolerade färdighetsträningen helt skild från klassen inte längre är den vanligaste rollen för specialläraren (Bruce & Byström, 2018). Specialläraren har med sin kunskap om individanpassningar och enskilda behov även möjlighet att bidra till förbättringar i elevens lärmiljö när hen går från enskild undervisning tillbaka till klassrummet. Utredningsuppdraget kan handla om att inför enskilda kartläggningar redogöra för skolmiljön på organisations-, grupp- och individnivå, samt genomföra enskilda tester på elever. Det kan även innebära utredningar för hela klasser, så kallade screeningar, för att hjälpa lärarna att utreda och anpassa lärmiljön för hela gruppen. Utvecklingsuppdraget kan innehålla kollegialt lärande och arbete med skolans utvecklingsarbete (Byström, 2018).



Figur 2 Speciallärarens tredelade uppdrag. Hämtad från Bruce och Byström, 2018, s 31.

Bruce (2018) menar vidare att det i speciallärarens uppdrag även ingår att med sin specialisering arbeta proaktivt för att förhindra och förebygga att elever i språkliga svårigheter hamnar efter eller helt stannar i sin utveckling. Detta kräver enligt Bruce (2018) att specialläraren med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling har en god kunskap om vilka anpassningar och vilket stöd som kan hjälpa eleven, men även kunskap om bedömning och utredning inom språkutveckling för att kunna bidra till arbetet med att kartlägga elevernas svårigheter och behov av stöd.

## Normer och attityder

Hagtvét m.fl. (2016) omnämner två olika variationer av lärandemiljöer; prestationsorienterade och lärandeorienterade (s 108). I den prestationsorienterade läggs stor vikt vid resultat och prestation. Resultatet värderas och jämförs med andras, det vill säga kategoriseras som bra eller dåligt. Denna jämförelse medför att vissa elever aldrig kommer nå upp till den norm som sätts, det resultat som ska uppnås för att vara en framgångsrik elev. I den lärandeorienterade miljön framhålls istället själva processen i lärandet, det är elevens insats och vilja att lära som läraren uppmuntrar. Klassrummets och lärarens attityd kan ha stora konsekvenser för hur alla elever tar till sig materialet, emellertid har det större genomslag för elever i svårigheter (Hagtvét m.fl., 2016). Samtidigt har eleven ett ansvar för sitt eget handlande och ett behov att få hjälp att förstå detta. Elever i svårigheter kan ha en tendens att undvika svåra lärandesituationer och reagera via negativa beteenden. Utmaningen i utformandet av lärmiljön är att fånga upp dessa beteenden och de bakomliggande orsakerna till dem (Pintrich & Schunk, 2002).

Även Salamancadeklarationen (2006) talar om att det inte finns en norm som eleven ska passa in i:

[...] skillnader människor emellan är normala och att inläringen följaktligen måste anpassas till barnets behov snarare än att barnet skall formas i enlighet med i förväg fastställda antaganden om inlärningsprocessens takt och natur. (Svenska Uneskorådet, 2006, s 17).

Det är således skolan som ska anpassas för allas olikheter och inte olikheterna som ska jämnas ut.

För att hitta platser och former för alla elever i skolan görs ett stort arbete. Ett antal skribenter och forskare har tittat på detta. Exempelvis Hjärne och Säljö (2013) som i sin bok *Att platsa i en skola för alla* bland annat kommer fram till följande. När elever uppvisar normbrytande beteende sätter sig ibland skolpersonal över föräldrarnas vetande vid möten och upprättande av dokument. Det kan resultera i att det som sägs på möten inte överensstämmer med det som skrivs in i dokumenten. Maktkamper och förhållanden mellan olika grupper och yrkeskategorier framkommer också, bland annat när Habiliteringen och skolans psykologer skriver utlåtanden som inte beskriver eleven på samma sätt (Hjärne & Säljö, 2013).

De styrande begrepp som används när eleven positioneras och beskrivs övergripande kan som vi nämner i kommande teoridel benämnas *nodalpunkter*. Dessa har en placerande funktion och sätter enligt Andreasson och Asplund Carlsson (2009) eleven i olika fack. Med andra ord kan eleven bli en elev med problem. Den sanning som blir rådande är inte alltid den som bäst beskriver eleven med en mångfacetterad bild. Författarna anger också att flickor beskrivs med färre ord än pojkar och att vi inte använder alla möjligheter som finns för att ge en så bra beskrivning som möjligt av eleven (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Hjärne och Säljö (2013) tittar bland annat på dokumentation som används före, under och efter ett möte med elevhälsoteam eller en elevvårdskonferens. Det visar sig i deras studie att mötet med föräldrar, det vill säga elevvårdskonferensen, tar ett tydligare avstamp i protokoll eller andra dokument som upprättats tidigare. Författarna anger som anledning till detta att man troligtvis vill hålla en mer formell ton. Föräldrarna möter ett fastställt faktum eller utgår från ett tidigare fattat beslut, medan elevhälsoteamet inte utgår från detta på samma sätt, något Hjärne och Säljö (2013) reagerar på. De påtalar vidare att



skolan är en institution som inte alla gånger är så dokumentationskraftig som andra liknande instanser i samhället.

Synen på eleven och de svårigheter som uppstår präglar orden i dokumenten och dessa ord präglar sedan de insatser och åtgärder som eleverna möter, det vill säga en växelvis påverkan mellan ord och verklighet. Den syn eller de normer och värden som Hjärne och Säljö (2013) upptäckte i sitt arbete pekar på att särskiljande lösningar var dominerande. Dessa särskiljande lösningar var en följd av identifikation av elever med svårigheter. Vidare anges att det i elevhälsosammanhang och i dokumentation kring elever i behov av särskilt stöd inte ges en tillräckligt tydlig bild av elevens skolsituation. Det är lätt hänt att samtal och innehåll i dokument hamnar på en abstrakt nivå, detta för att arbetet ska kunna fortskrida snabbare. I skolans värld finns det en outtalad gemensam referensram kring ord som beskriver elever och förhållanden i skolan, vilket gör att helheten ibland inte beskrivs på ett önskvärt sätt. Med andra ord är det mer relevant att både beskriva/redogöra och förklara/ange orsak till de problematiska områden eller situationer som behandlas i dokumenten för att ge en så rättvis och rättvisande helhetsbild som möjligt (Hjärne & Säljö, 2013). Ges inte denna helhetsbild så kan enligt Antaki och Widdicombe (1998) resultatet bli att man lägger vikt vid till exempel en diagnos eller ett visst beteende. Detta medför sedan att eleven bemöts och ses genom glasögon starkt färgade av den förutbestämda bild betraktaren har.

Asp-Onsjös (2008) studie visar på ytterligare en sida i arbetet kring normer och värden, närmare bestämt att parterna skola och föräldrar går in i kartläggningsarbete och eventuella åtgärdsprogram med olika utgångspunkt och i olika roller. Föräldrarnas roll är ofta passiv och består i en del fall enbart av godkännande av åtgärder. Skolpersonalens roll är en mer maktbesittande eller beslutande roll och den är mera heltäckande. Detta påverkar språkbruket i dokumenten som skiljer sig från det språk som annars används i kommunikation mellan skola och vårdnadshavare (Asp-Onsjö, 2008). Då skolpersonal presenterar åtgärder ligger diskursen på en annan nivå än den vårdnadshavaren befinner sig i, vilket gör att de kanske inte möts på det sätt de gör som pedagog och förälder i mer inofficiella sammanhang.

# Nationell och internationell forskning

## Sökning och urval

Med utgångspunkt i vårt problemområde har vi botaniserat bland och tagit del av forskningsartiklar som berör analys av pedagogiska kartläggningar och åtgärdsprogram. En del artiklar riktar sig mer mot dokumentformen åtgärdsprogram då det bedrivits mer forskning på dessa än pedagogiska kartläggningar. De artiklar som riktar sig mer mot åtgärdsprogram har ändå ansetts adekvata. Internationellt sätt råder inte konsensus i benämning, utformning och handhavande av kartläggande och åtgärdande dokument för elever.

Sökningen efter tidigare forskning har genomförts via ett antal databaser och sökvertyg. Övergripande sökningar gjordes via Högskolan Kristianstads verktyg SUMMON, avgränsningen Peer reviewed gjordes. Förutom detta användes också databaserna ERIC och Swepub. ERIC är inriktad mot psykologi och utbildningsvetenskap och rymmer såväl nationell som internationell forskning. Swepubs material är svenskt, men innefattar all form av forskning. För avgränsning används begreppen refereegranskat och Peer-reviewed. Vid sökning i samtliga databaser kan man med citationstecken använda en sökteknik som gör att man söker efter fraser och inte enbart enstaka ord. I våra fall har följande sökord eller söktekniker använts: "åtgärdsprogram", "Care Documents", "Individual Education Plans", "Individualized Education Program", "Pedagogical Documentation" och "pedagogiska kartläggningar".

Efter genomläsning och antecknande av innehåll har ett antal artiklar valts ut för att belysa vad forskarvärlden har sett och pekat på utifrån innehåll och vems röster som hörs i pedagogiska kartläggningar.

## Beskrivningar av barn och elever

Nedslag i aktuell forskning visar på olika sätt vikten och behovet av att låta eleverna komma till tals. Barrow och Östlund (2019) ger exempel på detta. I deras studie framkom att elevens perspektiv sällan gavs betydande utrymme i kartläggningarna. Författarna pekar vidare på att fokus läggs på testning och andra insatser för att identifiera elever som faller utanför normen. Liknande slutsats drar Palla (2018) då hon utläser och presenterar att förskolan lägger fokus på barnens tillkortakommande och inte förändringar i

skolmiljön. Pallas analys talar för att pedagogerna ges mer utrymme än vad barnen får. Trots Pallas inriktning mot förskola kan studien anses adekvat att presentera här, dels utifrån det något begränsade utbudet av relevant forskning, dels utifrån att det kan ge en fingervisning om hur dokumentationskulturen följer barnets resa genom utbildningssystemet.

På liknande sätt visar Heiskanen m.fl. (2018) genom diskursanalys att den vanligaste beskrivningen av barnet är som problematiskt och inte föränderligt, vilket är i linje med Pallas (2018) slutsats kring beskrivandet av barns tillkortakommanden. Att barn i behov av mycket stöd ges minst utrymme poängteras och belyses ytterligare en gång av Heiskanen m.fl. (2019). Heiskanen m.fl. (2019) påtalar även att den pedagogiska personalen får mest utrymme och lyssnas på mest, samt att vårdnadshavare från socioekonomiskt svaga grupper hamnar i skymundan.

Gelbar m.fl. (2018) belyser vikten av gedigna och tydliga kartläggningar. Om eleven beskrivs enbart genom användandet av diagnostermer så kan detta leda till en generaliserad bild och resultatet bli bristfälligt underlag. Bilden som framställs visar inte hela barnet/eleven och dess potential. Det är inte osannolikt att olika behov och styrkor ryms under samma diagnosbeteckning, speciellt vid autismspektrumtillstånd (Gelbar m.fl., 2018).

Asp-Onsjö (2008) har studerat hur elever framställs i elevdokumentation. Att beskriva elever i text är en komplex process som påverkas av många faktorer. Ibland återkommer standardiserade fraser eller delar från tidigare dokument, detta kallas då intertextualitet. Ett annan faktor som påverkar kan vara vilken inställning författande person har till eleven i fråga, eventuella sympatier eller motstridiga känslor kan påverka hur eleven beskrivs och positioneras. Samma elev kan beskrivas som pigg och glad eller hyperaktiv, beroende på inställningen hos den som utför kartläggningen. Detta benämner Asp-Onsjö (2008) med begreppet *rewording*. Asp-Onsjö (2008) studerar vidare de osynliga förberedelser som sker i arbetslaget inför ett möte med föräldrar, ett möte som kan antas utmynna i dokumentation av någon form. Dessa informella förberedelser och icke uttalade åsikter blir avgörande för om eleven beskrivs som bärare av problemet eller om man utgår från nuläget och sätter adekvata mål inför framtiden. I sin studie ger Asp-Onsjö (2008) ett gott exempel på delaktighet: när eleven är den som undertecknar dokumentet

först, i detta fall ett åtgärdsprogram. Elevens undertecknande borgar för en strävan mot delaktighet och involvering av eleven.

### **Språklig nivå och delaktighet**

Vem som kommer till tals i dokumenten och innehållets form när dokumenten författas har en koppling, vilket visas i två olika artiklar som har publicerats inom den amerikanska forskningen. Lo (2014) granskade den språkliga nivån i åtgärds- och kartläggningsdokument och fann att denna överlag var hög. Hennes forskning visar att nivån som språket skrivs på inte står i direkt paritet till den nivå vårdnadshavare och barn befinner sig på. Lo (2014) visar vidare att detta kan innebära att vårdnadshavare inte förstår allt som skrivs och görs av skolans personal. Detta glapp är därmed en markör för att kommunikationen borde kunna förtydligas och förbättras.

Liknande ståndpunkt presenteras av ett annat amerikanskt forskarteam. Jozwik m.fl. (2017) presenterar en modell som underlättar införlivandet av elevens språk och kultur i dokumenten. Jozwik m.fl. (2017) hävdar att en gemensam grund baserad på elevens utsaga har visat sig vara gynnsamt vid formulerandet av anpassade mål och åtgärder. Detta har tidigare poängterats av bland annat Rose m.fl. (2012) som i sin artikel visar att när mål och insatser är baserade på uttalande av deltagande elever, ökar sannolikheten för positivt utfall av insatserna. När artikeln skrevs fanns inget lagstadgat krav på Irland för dokumentation och kartläggning men merparten av skolorna använde sig av det. Hur långt arbetet fortskridit i implementering och användande skiljde sig åt men Rose m.fl. (2012) fastslår att delaktighet från eleverna och vårdnadshavare var en gemensam nämnare för framgångsrikt handhavande av dokumentation. Även här framträdde personalens röster i dominerande ställning och begränsade därmed elevens möjlighet att komma till tals.

Internationella studier pekar mot att föräldrar med högre utbildningsnivå deltar med större inflytande i kartläggningar och påverkar därmed innehållet i dokumenten (Gelbar m.fl., 2018). Prunty (2011) har ställt barnkonventionen i relationen till användandet av Individual Education Plans (IEP), det vill säga användandet av kartläggningar och åtgärdsprogram. Det finns en strävan att sätta barnens bästa i fokus, men den målsättningen lyckas inte fullt ut. Prunty (2011) visar att det finns en strävan att involvera och samla bakgrundsinformation, dock påverkar föräldrarnas utbildningsnivå inflytandet. Ju högre socioekonomisk status desto större inflytande. Prunty (2011) gör gällande att

socioekonomiskt starka och välutbildade föräldrars åsikter och bild av barnet lyfts fram och ges stort utrymme i kartläggningarna. I samma studie visade det sig också att en stor del av föräldrarna och eleverna inte erhöll ett exemplar av den färdiga kartläggningen. Prunty (2011) lyfter att samarbete kring dokumentationen av barnets skolsituation är av godo, samt att såväl pedagoger, elev och föräldrar bör ges utrymme och möjlighet till delaktighet.

Svensk och internationell forskning pekar på nyttan och vikten av elevdelaktighet och därmed rättvisande elevbilder. Andreasson och Asplund Carlsson (2013) undersökte hur elevernas identitet formulerades i kartläggande dokumentation i skolans värld. Den identitet som eleven ges påverkas av förhållningssättet hos den som författar kartläggningen. Det kategoriska förhållningssättet, där eleven ses som bärare av problemet, var tidigare dominerande. Författarna visar att dagens forskning talar för att ett mer relationellt förhållningssätt håller på att etableras i den svenska skolan. Det strävas efter en helhetssyn kring och inkludering av eleven. Det finns en önskan att dra sig från det kategoriska förhållningssättet. I realiteten har skolan inte nått hela vägen dit, vilket visas i artikelns granskning. Andreasson och Asplund Carlsson (2013) menar att de utifrån Foucaults maktteori ser att eleverna beskrivs som antingen normala elever eller elever med behov av särskilt stöd utifrån om de klarar av vissa förutbestämda moment.

Andreasson och Asplund Carlsson (2013) har kommit fram till att det i de pedagogiska dokumenten ofta fokuseras på det som inte fungerar. Eleven och dennes situationen beskrivs på ett statiskt och icke formativt sätt. Resultat eller beskrivningar av det som inte fungerar lyfts fram i stor utsträckning och överlag ges eleven begränsat utrymme i kartläggningen. Istället framhävs lärarens upplevelse av exempelvis socialt svårhanterliga situationer eller problem med läsinläring. Andreasson och Asplund Carlssons (2013) analys visar att lärarna placerar eleverna i förutbestämda grupper. Placeringen görs utifrån bedömning av elevernas insatser eller lärarnas bild av elevens agerande. Placeringen avgör sedan vilken insats som ska genomföras. Den rådande diskursen gör att lärarens expertmakt håller både lärare och elev inom ett visst område. En följd av detta kan vara att standardiserade beskrivningar, krav och mål sätts upp, vilket kan resultera i att eleven inte tar nästa steg i sin individuella utveckling (Andreasson & Asplund Carlsson, 2013).

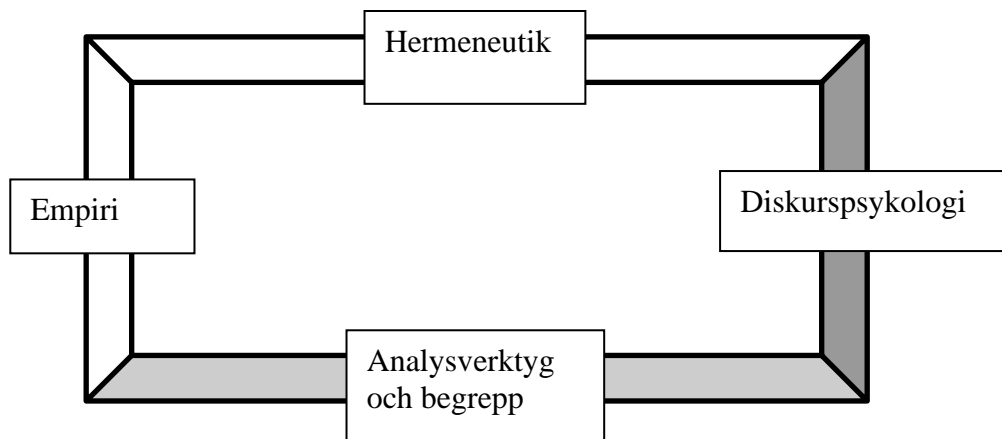
Även Boyd m.fl. (2015) har genom en diskursiv analys studerat frågan om det finns ett glapp mellan teori och praktik när det gäller arbetet med dokumentation kring elever i

skolans värld. Boyd m.fl. (2015) indikerar liknande tema som Andreasson och Asplund Carlsson (2013) lyfter fram; exempelvis att eleven skrivs fram på ett passivt sätt i dokumenten. Elevens agerande beskrivs med negativt laddade termer, ofta återgavs händelser bakåt i tiden, eller händelser helt eller delvis förlagda utanför skolan. Andreasson och Asplund Carlsson (2013) visar att dokumentens innehåll ibland kan ses som rop på hjälp och inte det aktiva verktyg som behövs för elevens utveckling. Risken finns att eleven blir bärare av ett problem, någon som inte medverkar till en lösning eller förbättring av den egna situationen.

Språket i den pedagogiska kartläggningen kan utmåla eleven som passiv och därmed enbart identifieras via de svårigheter eller diagnoser det talas om. Beskrivningarna skapar en bild av en elev som är svår att nå och inte är aktiv i arbetet mot skolans övergripande mål. Boyd m.fl. (2015) såg denna negativa stämpel utifrån de ord som användes i deras empiriska material. Eleven har med andra ord givits begränsat utrymme och därmed begränsas självständigheten och inflytandet över den egna situationen (Boyd, m.fl. 2015). Eleven kan i förlängningen påverkas negativt av denna maktfördelning och språkbruk. Boyd, m.fl. (2015) uttrycker vidare att det inte finns ett givet rätt eller fel sätt att beskriva eleven eller skolan, det förändras över tid. Det viktiga är att använda ett språk som inte förminskar utan skapar möjligheter.

## Teoretisk ram

För att kritiskt granska bilden av eleven i kartläggningar har analysen av de pedagogiska dokumenten genomförts utifrån de teorier och metoder som vi beskriver i nedanstående illustration (Figur 3). Analys och tolkning har utgått från ett hermeneutiskt perspektiv. Med användning av diskurspsykologiska begrepp som myter, nodalpunkter, mästersignifikanter och tolkningsrepertoar förklarar vi de insamlade pedagogiska dokumenten, empirin, vilket utgör den fjärde sidan i vår figur. Det hermeneutiska perspektivet var av överordnad karaktär. Vi använde det som utgångspunkt för vårt teoretiska perspektiv. Diskurspsykologins begrepp blir de teoretiska verktyg som vi använde för att utföra det konkreta analysarbetet, dessa begrepp har i sin tur sitt ursprung i den hermeneutiska traditionen. Vi är medvetna om detta är ett otraditionellt angreppssätt, dock fann vi det passande i arbetet med att kritiskt granska bilden av eleven.



Figur 3. Egen teoretisk modell

### Hermeneutik

Hermeneutik kan enkelt förklaras med att tolka något. Termen kommer från grekiskans *hermeneum* = att förklara, att översätta och användes av antikens filosofer för att tolka religiösa texter (Ödman, 2007). Enligt Ödman (2007) tolkar vi vår omvärld hela tiden, såväl inom vetenskapen som i det vardagliga livet; vi tolkar bland annat texter, musik, religion, våra medmänniskor och våra val. Zimmerman (2015) skriver att målet med att tolka något är att förstå det, att finna en mening i det man tolkar. Hermeneutikens roll i

detta tolkningsarbete är att vara den princip som hjälper oss att förstå det vi behöver tolka eller göra oss förstådda. Målet är förståelse och insikt (Ödman, 2007).

Den socialvetenskapliga forskningen skiljer sig från den naturvetenskapliga på det sätt att människor har tolknings- och reflektionsförmåga. Vi kan, till skillnad från djur och växter, gå emot vår natur och bilda oss nya uppfattningar om oss själva och vår omvärld. (Andersson, 2014). Vårt sociala samspel är föränderligt och hermeneutiska forskare har försökt ge en struktur på hur detta samspel kan förklaras och tolkas. Det är alltså de mellanmännsliga fenomenen som ska tolkas, även om de kan ha formen av objekt (Ödman, 2007).

Zimmerman (2015) påpekar att pedagogiska dokument, likt de som analyseras i denna studie, följer samma struktur som all mänsklig kommunikation: någon säger något om något till någon annan. Dock tappas en aspekt av denna förklaring då författaren/författarna av de dokument som analyseras inte är involverade i tolkningsarbetet. Hur vet vi då att vi tolkat dokumentet på ett korrekt och rättvist sätt? Svaret blir att försöka hålla en så objektiv syn som möjligt och fokusera på materialet som ska analyseras. Dock kräver en analys att den som tolkar har någon sorts förförståelse för materialet. En tolkning av en text inbegriper inte enbart att observera de aspekter som finns, utan även den personliga värderingen av aspekterna (Zimmerman, 2015).

Ödman (2007) påpekar att förförståelsen har särskild betydelse vid tolkning, utan den vet uttydaren knappast vart hen ska utgå ifrån. Friedrich Ast (1778–1841) introducerade begreppet hermeneutisk cirkel som innebär att vår förståelse är uppbyggd som ett pussel, där varje ny bit tillför mer till helheten. Den hermeneutiska cirkeln beskrivs även ibland som en spiral, som från den smala cirkeln i början kan växa då mer och mer energi i form av kunskap förs in och förståelsen ökar, i jämförelse med cirkeln där resonemang kan verka mer statiska (Ödman 2007).

En tongivande teoretiker kring begreppet diskurs är Michel Foucault (2017). Foucaults teorier ligger till grund för diskurspsykologin, vilken i sin tur är den teori som kommer användas i detta arbete. Enligt Foucault har den styrande makten använt olika medel, bland annat språket, för att påverka och kategorisera folket. Centrala begrepp hos Foucault är makt och kunskap, som är nära förknippade då det gäller vad som sägs och vem som får säga det. I kölvattnet av Foucaults tankar finns ett intresse inom diskursanalysen att ta reda på hur ett visst vetande skapas och vidmakthålls samt hur det



styr människor. Exempelvis kan språket i en pedagogisk kartläggning skapa en sanning som bör tolkas utifrån den kontext vari dokumentet skrevs och vilka konsekvenser det har för de som berörs (Foucault, 2002).

Som en övergripande beskrivning av kodningsarbetet eller tolkningen kan begreppen initial och fokuserad kodning användas (Charmaz, 2006). Den initiala beskriver den första övergripande bearbetningen då helheten ses över. Den fokuserade delen består av det mer detaljstyrda läsandet och bearbetandet. Denna analysprocess kommer vi beskriva mer i detalj i Analys och bearbetning av data.

## **Diskurspsykologi**

Winther Jörgensen och Phillips (2000) lyfter fram att vid ett diskursanalytiskt förfarande undersöks vilka mönster som finns och att det inte är ett sökande efter vad människorna egentligen menar. Det ställer krav på den som undersöker diskurser och använder analysverktyg från den diskurspsykologiska verktygslådan. Fokus bör med andra ord ligga på det empiriska materialet och vad som kan utläsas i de ord som används, inte vad man tror någon kan mena med ordet.

Inom diskurspsykologin framställs människan som en social varelse som interagerar och agerar med andra och som konstruerar sitt språk utifrån vilken kontext hen befinner sig i (Svensson, 2019). Traditionellt sett har forskare inom diskurspsykologi intresserat sig för dessa kontextuella interaktioner på mikronivå – till exempel i mataffären eller i klassrummet. Teorin är dock applicerbar i större sammanhang då det är språkets betydelse för maktstrukturer och kunskapen om detta som betonas (Svensson, 2019).

Människan positionerar sig, skapar en självbild, i förhållande till de ord och formuleringar som är adekvata i aktuell situation (Potter & Wetherell, 2002). Subjektet i det som analyseras ges med andra ord ett visst handlingsutrymme, eftersom det är sannolikt att den bild som står i fokus för analys förändras i olika situationer. Detta benämns ibland *tolkningsrepertoar* och kan likställas med mikrodiskurs (Bergström & Ekström, 2018; Svensson, 2019). De individer som är involverade, i detta fall, i kartläggningar ser och positionerar sig själva utifrån de positioner de känner sig bekväma i. Individer som rör sig inom ett visst område har en speciell jargong där betydelser av ord eller begrepp kan ha andra innebörder än utanför det området. Individerna har rollen som såväl producenter som produkter av denna jargong. Dessa

bilder kan skilja sig åt och existerar samtidigt (Bergström & Ekström, 2018; Svensson, 2019). Winther Jörgensen och Phillips (2000) säger att det språk och de ord vi använder utmanar och påverkar den sociala världen runt oss. Strävan är att förstå och nå samsyn i denna process. Vid analysen av språkbruket bör fokus ligga på hur språket konstruerar en verklighet (Svensson, 2019).

Vid vårt användande av teorin har vi valt att fokusera på nedanstående delar från Winther Jörgensen och Phillips (2000) framställning.

- *Nodalpunkter, mästersignifikanter och myter.*
  - *Nodalpunkterna* organiserar övergripande diskurser, exempelvis Sverige, skolan eller hemmet. Denna diskurs gäller på ett övergripande men ändå konkret plan.
  - *Mästersignifikanterna* skapar eller organiserar identiteter, till exempel elev, förälder, rektor.
  - *Myterna* syftar till sociala konstruktioner; kompisar, lärarkollegiet, alla andra föräldrar.

Det sistnämnda begreppet, myter har med identitet att göra. Det knyts till de båda ovanstående, men är enligt tolkningsrepertoaren ständigt under möjlig förändring utifrån den aktuella sociala kontexten (Winther Jörgensen och Phillips 2000).

I vår studie använder vi ovanstående begrepp för att förstå och tolka det språk som används för att beskriva eleven i kartläggningarna.

Potter och Wetherell (1987) var grundläggande för den diskurspsykologiska inriktningens framväxt. De lade stor vikt vid att ha den sociala interaktionens betydelse i åtanke när de granskade vilka diskurser som skapades och vidmakthölls. Winther Jörgensen och Phillips (2000) lyfter att social identitetsteori kan vara användbar när analyser sker utifrån diskurspsykologisk inriktning. Denna teori går ut på att individer identifierar och placerar sig i en grupp och uttrycker en social ställning, i stället för personlig identitet. Detta kan resultera i att man förhärligar sig själv och diskriminerar motparten.

Vidare menar författarna åter att det är subjektets förändring eller förändrade beskrivningar av subjektet som konstrueras i samspel med andra (Winther Jörgensen & Phillips 2000). I diskurspsykologin läggs större vikt vid hur text styrs mot sociala

handlingar, tidigare nämnda grupper och andra sociala konstruktioner. I den kritiska diskursanalysen fästs större vikt vid den rent lingvistiska uppbyggnaden.

Grupperns olika status kan ge orden olika värde och påverka exempelvis trovärdighet eller genomslagskraft vid nedtecknandet av en kartläggning (Wahl, 2007). Här är det passande att introducera ytterligare ett begrepp som vi använder i vår analys:

*modalitetsmarkörer.*

Wahl (2007) redogör för begreppet modalitetsmarkörer som ett sätt att sortera begrepp, i vårt fall begrepp som används i kartläggningar. Det går ut på att begreppen ordnas hierarkiskt utifrån det genomslag de får i dokumentet. Wahl kallar detta genomslag för trovärdighet. Högt genomslag benämns som hög trovärdighet och lågt genomslag som låg trovärdighet. Det har ingenting att göra med huruvida man litar på uppgiftslämnaren eller ej. Statusen bestäms utifrån vilken empiristisk bakgrund det hänvisas till, samt hur tidsangivelser används (Wahl, 2007). Enligt Wahl (2007) väger hänvisningar till olika tester vid tidsangivna tillfällen och resultat av dessa tester tyngre än en vårdnadshavares uppfattning.

# Metodologiska överväganden

## Val av metod

Denna studie har en kvalitativ ansats på så vis att tonvikten ligger på förståelse och förtydligande (Bryman, 2018). Valet föll på att genomföra en kvalitativ dokumentanalys inspirerad av diskurspsykologisk teori. Dokumentanalys syftar till att med texter som empiriskt material analysera och resonera kring hur något framställs, i detta fall skolelever (Boréus & Kohl, 2018; Lindgren, 2011; Widén, 2015). Widén (2015) förtydligar även att en dokumentanalys kan ta olika teoretiska inriktningar. Inom det pedagogiska utbildningsområdet kan det handla om att fördjupa sig i beteenden som beskrivs i text och/eller psykologiska innebörder i texter. I ljuset av detta ansågs den diskurspsykologiska traditionen vara ett område att hämta inspiration från när vi applicerar teoretiska begrepp i analysen.

Skol- och utbildningstexter kan anses vara adekvat material för dokumentanalys (Widén, 2015). I sökandet efter nationell forskning kring elevbilder i kartläggningar fann vi utbudet relativt sparsmakat. Den internationella forskningen vi läst behandlar språkbruk och maktstrukturer i kartläggningar, något vi anser har anknytning till vår studie.

## Urval

Utifrån studiens syfte och upplägg valdes följande urvalsprocess. Vi utgick från två specifika variabler för att påbörja processen. Detta benämns strategiskt urval (Johannessen, m fl., 2020; Stukát, 2011). Variablerna i detta fall var att de kartläggningar som valdes ut skulle behandla språklig problematik, samt hämtas från årskursspannet 4–6. Det var den elevbild vi avsåg att granska, eftersom den matchar vår specialisering och behörighet. Det strategiska urvalet gjordes med strävan att det empiriska underlaget ska matcha syfte och frågeställning (Bryman, 2018).

Det gjordes inga vidare gallringar utan de dokument vi fått ta del av är de som användes i analysarbetet. Rektorer valde ut kartläggningar utifrån de variabler som presenterats. Dessa kartläggningar överlämnades efter anonymisering till oss. I kommande undersökning ligger fokus på tolkning och förståelse. En kvalitativ textanalys tar ansenlig tid i anspråk, vilket påverkar eller begränsar behovet att ett stort antal dokument som

empiriskt underlag i undersökningen (Stukát, 2011). Det kan dock på förhand vara svårt att avgöra hur stort underlag som behövs (Bryman, 2018).

## **Urval och insamling av dokument**

Rektorer på två olika skolor i södra Sverige kontaktades. Rektorererna informerades kring innehållet i och syftet med denna studie. Utifrån detta fördes en diskussion där urval, sekretessbedömning och anonymisering hanterades av rektor på vardera skolan. De olika dokumenten i skolan regleras av olika former av sekretess (SFS 2009:400), detta går igenom mer i detalj under Etik.

Sammanlagt tio kartläggningar kring språkliga svårigheter efterfrågades från årskurs 4–6, och de två tillfrågade rektorerna bistod med handhavandet. Utifrån förfrågan fick vi ta del av sammanlagt 10 pedagogiska kartläggningar, fem från varje skola. Till följd av att rektorerna stod för verkställandet hade vi ingen insyn i hur de genomförde det faktiska urvalet. Hur representativa dessa kartläggningar är kan vi inte uttala oss om. Då vi endast hanterat anonymiserade dokument finns inte någon risk att vi påverkar urvalet av det empiriska materialet förutom de variabler som gavs; åldersspannet årskurs 4–6 samt att kartläggningarna skulle behandla språklig problematik (Vetenskapsrådet, 2020).

Vi vet inte vem eller vilka som sammanställt de kartläggningar som vi analyserat i denna studie på grund av att dokumenten som tidigare nämnts anonymiserats. Därför använder vi genomgående termen *skolpersonal* när vi syftar på den person/de personer som bidragit från skolans håll i de kartläggningar vi analyserat.

## **Etik**

All forskning, men speciellt den som berör minderåriga ställer höga krav på de etiska principerna. Att värna om dessa etiska principer kräver att den utförande parten är väl insatt i frågor som rör: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Bryman, 2018). Vi anser att kraven för etiska överväganden uppfylls genom tidigare nämnda handhavande. Nedan följer ett förtydligande kring de etiska principerna.

Informationskravet: Rektorererna informerades om syftet med vårt arbete när förfrågan ställdes. Enskilda individer kontaktades inte, varken elever eller övrig personal blev involverade.

Samtyckeskravet: Utifrån sekretesslagstiftningen (SFS 2009:400) gällande pedagogiska kartläggningar behövdes inte samtycke inhämtas från elever eller vårdnadshavare.

Konfidentialitetskravet: Då kartläggningarna var helt anonymiserade när vi fick ta del av dem uppfylldes detta krav per automatik. Dokumenten förvarades på en fysisk plats, lagrades ej digitalt och utan möjlighet för åtkomst för obehöriga.

Nyttjandekravet: När förfrågan ställdes redogjordes för hur och på vilket sätt dokumenten skulle användas; som analysunderlag i vårt arbete. Efter avslutad kurs destrueras dokumenten.

Givetvis ska ingen lida skada eller uppenbart drabbas negativt av medverkan i någon studie (Stukát, 2011). Stukát (2011) hänvisar till Vetenskapsrådets *Codex* (2020) för omfattande riktlinjer kring detta. Som tidigare nämnts uppfylldes urval och anonymisering innan vi fick del av dokumenten, vilket medförde att det ej krävdes insamlande av föräldrars eller elevers medgivande. Vi numrerade kartläggningarna för att kunna redogöra för enskilda citat. Numreringen skedde slumpvis och utan förkunskap om innehåll. Kartläggningarna från skola A numrerades 1–5 och kartläggningarna från skola B numrerades 6–10.

Dokumentet är av känslig art och det är av vikt att dessa hanteras konfidentiellt. Uppgifter ska ej spridas och dokumentet har efter insamlandet förvarats på säker plats och ej transporterats mellan olika platser. Analysarbetet skedde ej digitalt, vilket borgar för säkert informationsskydd. Likaså är det ej möjligt att identifiera aktuella personer i rapporten. Efter avslutat och godkänt arbete kommer dokumentet att destrueras (Vetenskapsrådet, 2020).

Vi har utifrån vår sammanvägning bedömt vårt arbete som säkert och forskningsetiskt riktigt (Vetenskapsrådet, 2017).

## **Analys och bearbetning av data**

Processen med att analysera de pedagogiska kartläggningarna inleddes med att utifrån fokus på rubriker eller inledande frågeställningar granska hur innehållet som följde under varje huvudrubrik framställdes. Var det så att rubriker och formulering tydligt påverkade vilken bild av elev eller lärmiljö som gavs? Styrde rubriker eller frågor svaren i en tydlig riktning?

Sedan granskades dokumenten igen, denna gång för att se hur ofta olika begrepp förekom och hur de användes. I kodningsarbetet har vi använt Charmaz (2006) begrepp *initial* och *fokuserad* (s. 46) kodning för att få struktur vid analysarbetet. Det har inneburit att vi haft en arbetsgång att följa och kodningen därmed fördjupas då dokumenten går igenom flera gånger. Den initiala kodningen beskriver den första övergripande bearbetningen då helheten ses över. Den fokuserade kodningen består av det mer detaljstyrda läsandet och bearbetandet.

Vid den initiala kodningen hittade vi de nyckelbegrepp som var mest frekventa eller värdeladdade utifrån vår förförståelse om kartläggningar. Vid den initiala kodningen är det viktigt att vara öppen för förändringar och nya idéer och inte vara låst vid tidigare uppfattningar om vad som ska hittas (Charmaz, 2006). När den initiala kodningen är genomförd följer den fokuserade, där nyckelbegreppen samlas i olika mönster eller teman. Målet med detta var att leta efter teman eller samlade områden, om sådana gick att upptäcka. Vi ville se om dessa mönster i så fall var konstanta eller om de förändrades utifrån vem som talade och vad man talade utifrån den diskurspsykologiska traditionen (Charmaz, 2006; Bergström & Ekström, 2018).

**Steg 1 - initial kodning.** Första ledet i arbetet var att läsa igenom dokumenten. Först för att skapa en överblick och sedan för att notera vilka rubriker som användes för att se om upplägg och formuleringar påverkar innehållet i kartläggningarna. Denna fas är det som tidigare beskrivits som initial kodning enligt Charmaz (2006). Charmaz termer för kodning är övergripande beskrivningar som syftar till den process som läsning, kodning och tolkning innebär. I detta första steg överblicksläste och antecknade vi utifrån rubrikerna i respektive dokument. Med de diskurspsykologiska begreppen i bakhuvudet utkristalliserades bilder under respektive rubrik eller analysområde.

**Steg 2 – fokuserad kodning.** I andra ledet blir det en mer fokuserad och riktad process, som benämns fokuserad kodning (Charmaz, 2006). Denna process sker utifrån en mer styrd angreppsvinkel med fokus på hur de olika respondenterna talar om ämnet, vilka ord de mest frekvent använder och vilket utrymme och makt dessa ord ges i dokumenten. Potter (1996) beskriver detta med termen trovärdighet. Det syftas då på vilket genomslag de olika begreppen får, det vill säga vem man lyssnar mest på och vilken av de olika bilderna som blir den dominerande. Utifrån ordens förekomst placerades orden i fack, enligt tabellen nedan (Figur 4). Tabellen är inspirerad av det som Wahl (2007) presenterar

i sin text om begreppet modalitetsmarkörer. I resultatdelen kommer de markörer vi finner i kartläggningarna redovisas enligt tabellen (Figur 4).

<i>Skola A</i>	Respondent.	Markörer
Högre trovärdighet / högt genomslag	Skolpersonal	
Låg trovärdighet / lågt genomslag	Elev och vårdnadshavare	

Figur 4. Egen tabell. Modalitetsmarkörer.

**Steg 3 - fördjupad fokuserad kodning.** Det tredje ledet som också innefattas i den fokuserade kodningen fokuserar på tre diskurspsykologiska begrepp. Dessa begrepp är nodalpunkter, mästersignifikanter och myter. Detta tredje led blir därmed en förlängning eller fördjupning av den fokuserade kodningen (Charmaz, 2006). Arbetet i steg tre gör att den helhet vi vill skapa med den teoretiska ramens fyra sidor blir komplett (se Figur 3). Som slutfas i denna del användes de frågor som återfinns i punktform nedan. Frågorna sätter de diskurspsykologiska begreppen i relation till den sociala verklighet som beskrivs och formas genom dokumenten och de ord som är eller blir rådande.

Nästkommade del blev att utifrån de teoretiska verktygen som tagits upp tidigare och nedanstående frågor gå djupare in i texterna för vidare analys. Dessa frågor har vi själva formulerat för att skapa en röd tråd i vår analysprocess.

- Vad talas det om?
- Vad är problemet? Är det samma problem?
- Hur talar man om eleven, svårigheter eller utmaningar?
- Vad tas som sanning? Strävar man efter att se bakom och leta djupare eller bredare?
- Vilka bilder eller vilka utsagor ges mest trovärdighet i kartläggningarna?
- Hur positioneras eleven och andra i dokumenten? Kan vi se en förändring under tiden vi läser dokumenten?
- Syns effekter eller följder för de inblandade?

Avslutningsvis gjordes en sammanfattning av analysen.



## Resultat

Den tidigare beskrivna arbetsgången med initial och fokuserad kodning ledde fram till följande resultat. För att ge en så tydlig bild som möjligt presenteras resultatet utifrån de tre steg som redovisats under föregående rubrik.

### Skola A

Skola A är en F-6 skola i en mindre stad i södra Sverige. Skolan har cirka 240 elever, fördelade på två åtskilda lokaler.

#### Steg 1 - Initial kodning

Den initiala kodningen visar hur några rubriker återkommer. För skola A är uppbyggnaden av dokumentens rubriker gemensam för samtliga dokument. De inledande rubrikerna på första sidan ger information om namn, klass och eventuell övrig information om skolan. Denna informativa sida följs av en mer kartläggande eller undersökande del. Där återfinns rubriken Syfte och frågeställning. Denna rubrik syftar till att presentera den aktuella orsaken till att kartläggningen genomförs. Här ges den person som genomför kartläggningen fria händer att formulera och specificera vad man vill utröna med arbetet. I de aktuella kartläggningarna var dock syfte och frågeställningar ofta allmänt författade: "Kartläggning av kunskaper för att ge rätt stöd i alla ämnen samt hitta X starka sidor och bygga på dem. Detta för att stärka X skolsjälvbild och ge möjlighet till måluppfyllelse" (kartläggning 2). Ett annat citat som visar en generaliserad bild av hur eleven positioneras i de granskade kartläggningarna är: "Reda ut Xs svårigheter för att ge henne rätt stöd" (kartläggning 5). Eleven positioneras som bärare av svårigheter och det är inte tydligt formulerat varför det är anses nödvändigt att kartlägga den aktuella eleven.

Efter detta följer rubriken Tidigare dokumentation. Där redogörs för eventuella tidigare utredningar och vilka tester som genomförts: "ITPA, genomförd av speciallärare" (kartläggning 1). Fokus ligger på läshastighetsresultat och andra normativa tester, det vill säga varje enskild individs resultat jämförs med ett standardiserat normalvärde: "DLS, där han ligger på stanine 2–5" (kartläggning 4). "Lilla Duvan åk 5 (lågt) och DLS åk 4 läsförståelse stanine 3" (kartläggning 2). "X har även genomfört Skolverkets

bedömningsstöd i svenska. X är osäker på bokstäver, sa s när det var c och X sa i när det var lilla l” (kartläggning 1).

Tidigare insatta extra anpassningar tas också upp. Det visar sig att samtliga elever som är aktuella i kartläggningarna har varit i kontakt med olika former av extra anpassningar. Dessa anpassningar rör sig om allt från schema med bildstöd, via avskärmad plats till en-till-en-stöd vid uppstart eller hela lektionspass (kartläggning 1 och 4). Det går även att utläsa att eleven fått specialpedagogiska enskilda insatser: “Några gånger i veckan arbetar X tillsammans med specialläraren i annat rum på skolan. Läser läslistor med resurspedagog” (kartläggning 2).

Efter detta ges elev och vårdnadshavare utrymme under två rubriker eller områden. Dessa rubriker är formulerade som frågor i form av: Vad beskriver elev? och Vad beskriver vårdnadshavare? Frågorna ställs passivt och svaren ges också med elev och vårdnadshavare som passiva berättare; det vill säga författaren av dokumentet replikerar de svar som givits eller så har utredande pedagoger gjort en tolkning av vad eleven tycker. Följande citat ger en bild av att någon annan berättar vad eleven tycker eller hur eleven upplevs fungera: ”X verkar trivas i skolan. Hon är alltid arbetsvillig och flitig.” (kartläggning 5). Detta ser vi ytterligare exempel på i vårt empiriska underlag: “Han verkar trivas bra för det mesta”, “Vi upplever att han har störst koncentration på morgonpasset.” (kartläggning 4).

När det gäller vårdnadshavare uppvisar dokumenten en stor variation. I en del kartläggningar saknas vårdnadshavares röst helt och hållet, i andra kommer de till tals i aktiv form, oftast via mailsvar som klistrats in i dokumentet. Denna slutsats dras utifrån att svaren är formulerade i aktiv form samt ordval och språk. De skiljer sig från tidigare svar vilka utifrån rubrikerna tolkas som nedskrivna av pedagoger. Det syns en tydlig skillnad gentemot det tidigare visade citatet från elevens del i kartläggningen: ”Att han har svårt att svara snäll till kompisar, slåss och bråkar mycket och till slut kommer han inte ha några kompisar. Samtidigt som han kan vara väldigt hjälpsam och snäll mot sina kompisar” (kartläggning 3) och ”Samarbetet med skolan fungerar ganska bra. Han upplever ofta att får utskällning fast det var fler som var med. Ni gör ett bra jobb och vi uppskattar det ni gör” (kartläggning 4).

Nästkommmande rubrik är Vad kan påverka på grupp- och skolnivå? Under denna rubrik ger pedagogerna en översiktlig bild av klass och skolmiljö. “Gruppen består av 23 elever.

11 flickor, 12 pojkar. Ganska hårt klimat bland en del elever” (kartläggning 3). Det finns ett antal stödfrågor eller frågor på detaljnivå som följs i besvarandet av huvudrubrikens övergripande fråga. Överlag ges en bild av gruppens sammansättning och hur denna påverkar den enskilde individen. Exempelvis: ”Hårt klimat i gruppen med många konflikter mellan ett visst antal elever. Det är tydlig struktur på tavlan med instruktioner om dagens lektioner, bildstöd, enskilda instruktioner och målet är att arbetsro skapas.” (kartläggning 4).

Sedan följer rubrikerna: Hur ser elevens kunskapsutveckling ut? och Hur ser elevens sociala utveckling ut? Även här ger pedagogerna sin bild utifrån ett antal stödfrågor. Fokus ligger till en början på betyg eller omdömen och vilka kunskapskrav eller delar av krav som redan nåtts. Efter detta ges bilder med olika djup, där pedagogerna går igenom vilka starka sidor eleven har och det skrivs fram vad som behöver utvecklas. Omfånget är varierande och det skiljer sig även åt kring med vilken precision måluppfyllelse eller utvecklingsområden beskrivs. Nedanstående citat symboliserar bilden av elevens starka sidor och utvecklingsområden.

I dagsläget bedöms X i de teoretiska ämnena uppnå vissa mål, främst inom so och no. (kartläggning 2).

Han är ganska stark i matte om han kan hålla fokus. Algoritmer är en stark sida, men problemlösning är svårare. (kartläggning 4).

Eleven kan under korta stunder visa utvecklade förmågor och strategier inom flera ämnen., att välja och prioritera i både lärsituationer och lek behöver han stöd och hjälp med. (kartläggning 3).

Fritidshemmet tas upp som en rubrik. Dock är merparten av eleverna inte aktuella för fritids varpå det inte står något under rubriken i de aktuella kartläggningarna.

Avslutningsvis finns en pedagogisk bedömning och analys. Dessa är de avslutande rubrikerna i dokumenten. Det är tydligt utifrån utformning på stödfrågorna att man här vill få till stånd en pedagogisk diskussion, där det i slutändan ska beslutas huruvida det är aktuellt med särskilt stöd eller hur skolan på andra sätt ska gå vidare för att främja elevens utveckling. I tre av fem kartläggningar saknas helt resonemang eller slutsatser kring vad som ska göras härnäst.

I de övriga två kartläggningarna ges förslag på hur särskilt stöd kan öka elevens förutsättningar till högre måluppfyllelse. Förslag ges för hur man i ett åtgärdsprogram

kan organisera arbetet samt hur de förutsättningar som ges succesivt utvecklar eleven i riktning mot målen: "X känner sig trygg och lär sig bättre i mindre sammanhang" (kartläggning 2). "Tydlig struktur och fasta rutiner". "X får ut mest av undervisning en till en där X kan få tät återkoppling.". "X behöver mycket grundläggande träning och förstärkning av baskunskaper framför allt i matematik, engelska och svenska" (kartläggning 1). I två kartläggningar används följande formulering: " [...] stödbehov är omfattande och behövs under längre tid" (kartläggning 1 och 2).

## **Steg 2 - Fokuserad kodning**

I läsning av dokumenten och markering och systematisering av ord visade det sig att skolpersonal och elev/vårdnadshavare använde olika ord när de diskuterade eleven i förhållande till skolan. Fokus låg inte på samma sorts ord och även om samma elev beskrevs användes olika begrepp. Fördelningen visas genom nedanstående tabell (Figur 5). Begreppet trovärdighet syftar här, utifrån Potter (1996) till hur mycket man lyssnar och vilken påverkan orden får senare i dokumenten. Det har alltså ingenting att göra med att man inte skulle lita på vårdnadshavare eller elev.

Nedanstående tabell (Figur 5) redovisar de mest frekvent förekommande markörerna i kartläggningarna numrerade 1–5. Elev och vårdnadshavare ges utrymme att ge sin bild under vardera en rubrik. Rubrikerna är Vad beskriver elev? och Vad beskriver vårdnadshavare? Rent utrymmesmässigt ges de alltså mycket mindre möjlighet att uttrycka sig än skolpersonalen. Skolpersonal har flera olika områden eller rubriker att utgå från när de beskriver elevens situation. Det används allt ifrån tidigare individuell testning och allmän skolinformation till vilka kunskapsmål som eleven befaras ha svårt att uppnå.

De mest frekventa markörerna för elev och vårdnadshavare beskriver lust- eller olustladdade upplevelser som kopplas till trivsel och vänner. Dessa knyts inte direkt till den övergripande nodalpunkten Läroplan och måluppfyllelse, som är rådande i detta sammanhang. Dessa markörer rör sig i stället mot den punkt som i vårt arbete benämns myter och som handlar om det sociala och hur individen förhåller sig där. Markörerna som är frekventa för skolpersonalens beskrivningar handlar om prestation och strävan mot mål.

<i>Skola A</i>	Respondent.	Markörer
Högre trovärdighet / högt genomslag	Skolpersonal	Bedöms, arbeta med, nivåer, arbetsro, förstärka, behärska, fokus, repetition, svårigheter.
Låg trovärdighet / lågt genomslag	Elev och vårdnadshavare	Tycker om, gillar, gillar inte, lätt, svårt, kompisar

Figur 5. Modalitetsmarkörer skola A

### Steg 3 - Fördjupad fokuserad kodning

Det tredje analyssteget bestod av en övergripande sammanvävning av de frågor som tidigare angivits i punktform (s. 32), satt i relation till begreppen nodalpunkter, mästersignifikanter och myter. De två tidigare stegen har skapat grund och förförståelse i vår process. I kommande redogörelse beskrivs vilket resultat detta ledde till.

Det talas om eleven i förhållande till läroplanens mål. Det blir med andra ord läroplan och skolan som helhet som definieras som nodalpunkt, med andra ord den övergripande diskurs som både elev/vårdnadshavare och pedagoger förhåller sig till. I detta fall huruvida eleven når eller inte når de mål som finns angivna för respektive årskurs: ”X befars att inte nå målen i åk 6 i matte, svenska och engelska” (kartläggning 5). Eleven positioneras här i underläge utifrån hur hen sätts i relation till måluppfyllelse. Här är det endast pedagogernas röster och definitioner som syns i kartläggningen: ”I engelska är x på nybörjarnivå” (kartläggning 1).

Det som skapar identiteter benämns inom diskurspsykologin som mästersignifikanter. Eleven är i detta fall den som benämns och beskrivs. Här beskrivs eleven dels av andra vuxna, dels utifrån testresultat (Figur 6 och 7). Vi kommer genom utdrag från vårt empiriska underlag här ge exempel på hur bilden av eleven skiftar.

## Pedagoger beskriver samma elev inom olika områden

X har lätt för att kommunicera i tal	Finmotoriken är inte åldersadekvat, svårt att utföra skrivuppgifter
X är arbetsvillig och flitig	DLS, hon ligger på stanine 2-det är lågt, engelska glosor 3 av 16 rätt

Figur 6. Mästersignifikanter skola A

Vårdnadshavare beskriver sitt barn	Pedagoger beskriver samma elev
X trivs i skolan och har bra kompisar	Tycker bäst om att arbeta i liten grupp
Vilka ämnen Y behöver träna på vet jag inte.	I engelska är Y på nybörjarnivå.
Bra kontakt med lärarna, inget att klaga på.	Mycket i muntliga uppgifter handlar om vad som hänt hemma
Jag tycker att läsningen har lossnat.	Vi fokuserar på grundläggande lästräning.

Figur 7. Mästersignifikanter skola A

Eleven förflyttas här mellan olika roller, beroende på vilken social konstruktion hen befinner sig i eller utgår från. Eleven får olika positioner, till exempel som en elev som behöver grundläggande träning eller placeras utifrån nivå. Det är denna position som mest frekvent lever kvar i slutet av kartläggningen. Positionen beskrivs via de markörer som angivits med hög trovärdighet i tidigare analyssteg, det vill säga bilden av en elev som inte presterar enligt normen och behöver mycket grundläggande stöttning.

Myter i detta sammanhang syftar till sociala identiteter ofta knutna till kompisar eller andra vuxna. Eleverna i dokumenten beskrivs överlag i skiftande ordalag. Exempelvis som "glada och flitiga, okoncentrerade eller osäkra och i behov av extra vuxenstöd". "X fungerar väl med vuxna. Hon kan ibland hamna i konflikt med några tjejer i gruppen" (kartläggning 5). Detta sker när pedagoger beskriver eleven. När eleven beskriver sig själv så är det som tidigare nämnt genom pedagogens röst. Det talas om att eleven trivs, vilka ämnen eleven tycker är roliga eftersom hen är duktig inom det området. "De ämnena X gillar bäst är svenska, teknik och gymna för de ämnena tycker X att X är bra på" (kartläggning 1). I flera av elevbeskrivningar återkommer önskan om ett mindre

sammanhang. “X tycker det är jobbigt med lektioner i helklass då X tycker det är svårt att veta vad X ska göra samt ta in all information” (kartläggning “). “Det är bäst att arbeta i liten grupp (kartläggning 3).

Vårdnadshavare talar i tre av fem fall om att vara en god kamrat och ha kompisar, att vara med andra barn som är snälla. “Jag tror X känner bättre gemenskap nu” (kartläggning 1). “Han har det nog lite kämpigt med kompisar.”, “Han känner många men inga han umgås med. Träffar Y ibland på helgerna, men det är nytt” (kartläggning 4). Detta får genomslag i de fall åtgärder föreslås i form av undervisning i mindre grupp. Annars faller de socialt betingade beskrivningarna eller markörerna bort under processen. Den diskursen blir alltså inte dominerande när organisationen kring eleven fastställs i slutet av kartläggningen.

## **Skola B**

Skola B är en F-9 skola i en större stad i södra Sverige. Skolan har cirka 900 elever.

### **Steg 1 - Initial kodning**

Dokumentet insamlade från skola B saknar försättsblad då dessa plockades bort i anonymiseringsprocessen. Således saknas information om namn, årskurs, eventuella tidigare utredningar, extra anpassningar och testresultat. Dokumentet inleds med en uppmaning: ”Beskriv elevens skolsituation i olika lärmiljöer inom verksamheten, utifrån den kartläggning som gjorts.” (kartläggning 6–10).

Därefter följer huvudrubrikerna Individnivå, Gruppnivå, Skolnivå, Eleven berättar och Vårdnadshavare berättar. Rubrikerna är inte alltid i samma ordningsföljd, men är närvarande i alla dokument. I en av kartläggningarna finns ingen dokumentation under Eleven/Vårdnadshavare berättar, och ingen förklaring ges till att den delen fattas (kartläggning 9) och i ytterligare en kartläggning fattas dokumentation under Skolnivå (kartläggning 10). I de andra finns utförlig dokumentation under samtliga rubriker.

Samtliga kartläggningar har förslag på anpassningar och åtgärder bifogat i slutet. Detta är dock inte en del av kartläggningen utan snarare en bedömning av elevens behov. Därför inkluderas inte dessa delar i följande resultatredovisning.

## **Individnivå**

Under Individnivå följer flera underrubriker: kommunikation och information, planering och organisation, sinnesintryck/motorik, uppmärksamhet, impulsivitet/aktivitet, tidsuppfattning, flexibilitet samt kunskap och måluppfyllelse. Det finns inga stödfrågor i dokumenten, allt redovisas i löpande text. Det är inte möjligt att avgöra vem som sammanställt denna del av kartläggningen.

### *Kommunikation och information*

Samtliga kartläggningar innehåller snarlika beskrivningar. Exempelvis återfinns meningen ”Eleven har svårt att förstå underförstådda budskap, sarkasm och ironi.” ordagrant i fyra av fem kartläggningar. Även resten av paragraferna liknar varandra både när det gäller beskrivningar av eleven och innehåll. Eleverna i kartläggningarna verkar ha likartade svårigheter gällande att kunna kommunicera med sina lärare och skolkamrater: ”Eleven har svårt att delta i samtal med flera personer.” (kartläggning 9) och ”Eleven har svårt att inleda och avsluta ett samtal.” (kartläggning 7). Paragrafen avslutas med minst ett positivt utlåtande: ”Eleven har förmåga att förstå andras behov.” (kartläggning 8) eller ”Eleven har god förmåga att delta i samtal.” (kartläggning 6).

### *Planering och organisation*

I denna paragraf står mycket om elevens motivation och förmågan att upprätthålla denna: ”Elevens motivation styrs mycket av vads [sic] han tycker är roligt och tråkigt.” (kartläggning 7). Samtliga kartläggningar innehåller frasen ”Eleven visar svårigheter med att få överblick och veta vilken ordning uppgifter ska göras.” (kartläggning 6–10). Det beskrivs vidare att vissa av eleverna har svårt att skapa struktur och att starta och komma vidare i skolarbetet: ”Det är svårt för eleven att upprätthålla motivationen, komma vidare om han blir avledd samt att bli klar.” (kartläggning 8). Mycket fokus ligger på elevens svårigheter, det enda positiva utlåtandet står i tre av kartläggningarna, och meddelar att: ”Eleven har förmåga att hålla reda på sina saker.” (kartläggning 6,8 och 10).

### *Sinnesintryck/motorik*

Tre av kartläggningarna berättar att eleven har svårigheter med att sitta still under längre stunder. ”Han lägger sig ofta över bänken eller golvet.” (kartläggning 7), ”Eleven upplevs ha [...] svårt med att avgöra hur mycket styrka man behöver till en viss uppgift.” (kartläggning 10) och ”Eleven behöver ofta gå på toaletten och det kan bero på att han



behöver en paus.” (kartläggning 8). En parentes här är att dessa tre elever är pojkar och de andra utan rapporterade svårigheter med att sitta stilla är flickor.

#### *Uppmärksamhet*

Samtliga elever har svårigheter när det gäller uppmärksamhet och koncentration. Svårigheterna gäller främst att filtrera bort oväsentliga intryck och att behålla uppmärksamheten under en längre tid: “Eleven har svårt att rikta sin uppmärksamhet mot det som pågår i lärosituationen.” (kartläggning 6–10). Tre av kartläggningarna (kartläggning 6, 8 och 9) talar om att eleven ”verkar inte lyssna” och gör slarvfel. Andra utlåtanden under denna paragraf är ”Han producerar ingenting på lektionerna.” (kartläggning 10) och ”Ofta kommer hon på sidospår.” (kartläggning 6).

#### *Impulsivitet/aktivitet*

Fyra kartläggningar redovisar inga svårigheter med impuls kontroll. Eleven i kartläggning 7 har svårigheter med att kontrollera impulsen att säga olämpliga saker: ”Ibland börjar han sjunga under genomgångar och har då svårt att avbryta sig.”. Samtidigt står det att han klarar att hålla tillbaka impulsen att göra olämpliga saker och styra sina känslor.

#### *Tidsuppfattning*

Två av eleverna har god tidsuppfattning. De övriga har svårigheter med tidsplanering och att beräkna tidsåtgång: “Eleven har svårt att beräkna tidsåtgång för olika aktiviteter och veta hur lång tid en uppgift tar.” (kartläggning 7). Eleverna har även svårt att ”skynda sig” och att ”fördela tiden mellan olika uppgifter och aktiviteter” (kartläggning 7, 8 och 9).

#### *Flexibilitet*

Här redovisas att samtliga elever har svårigheter att fylla ut sin egen tid och att hitta flexibla lösningar på problem: Det tas även upp att flera av eleverna har svårt att uppfatta nyanser och att hantera ostrukturerade miljöer: ”Hon har svårt att byta tankespar” (kartläggning 6) och ”Det är svårt för henne att [...] föreställa sig sådant som ska ske och anpassa sig efter andras idéer.” (kartläggning 9). Alla kartläggningar nämner här att det är extra svårt för eleverna när förutsägbarheten minskar och rutiner ändras: “Eleven har svårt att hantera oförutsägbarhet och ovisshet, t ex när rutiner ändras och han inte ges möjlighet att ändra sig.” (kartläggning 8). Även svårigheter med att kompromissa nämns i samtliga kartläggningar.

### *Kunskap och måluppfyllelse*

Samtliga elever når inte målen i ett eller flera ämnen. I två av kartläggningarna nås inte målen i svenska, då ges en förklaring: ”Han har svårt med avkodning och har en låg genomsnittlig verbal förmåga.” (kartläggning 6). I en av kartläggningarna anges en positiv bild och elevens styrkor gällande skolämnen: ”Han visar intresse för SO, NO teknik och framför allt matte.” (kartläggning 7).

### **Gruppenivå**

Under Gruppenivå följer en redogörelse för klassens storlek och sammansättning samt en beskrivning av den differentierade lärmiljön i klassrummet; såväl den fysiska som den pedagogiska och den sociala beskrivs. I två av kartläggningarna redovisas de i punktform och i de övriga tre i löpande text.

#### *Fysisk miljö*

Här beskrivs klassrummets utseende; bordens placering, vilket bildstöd som finns, vilka hjälpmedel såsom skärmar och hörlurar som finns att tillgå samt en redovisning av det digitala stödet.

#### *Pedagogisk miljö*

Metoder, arbetssätt och material beskrivs. I två av kartläggningarna används exempelvis frasen ”Vi har tydlig struktur vid lektionsstart och avslut.” (kartläggning 6 och 8) vilket indikerar att det är läraren/mentorn som beskriver den pedagogiska miljön. I de övriga är det den mer passiva formen ”Läraren startar och avslutar lektionen på samma sätt.” (kartläggning 9) som berättar om klassrummet.

#### *Social miljö*

Här redogörs för vilka rutiner och regler som ska följas. Det är tydligt att det är läraren som bestämmer: ”Alla elever ska sitta på sina platser som läraren bestämt.” (kartläggning 10). Det beskrivs även att det ska finnas vuxna i matsalen och på rasterna.

### **Skolnivå**

Under Skolnivå beskrivs skolan som helhet, var den ligger samt hur många elever som går på skolan. Det finns dessutom en kort beskrivning av skolans pedagogiska vision: ”Vi arbetar för ett gott arbetsklimat som stimulerar elevernas motivation, ansvarstagande och

lust att lära. Vi vill att X-skolan ska vara varje elevs bästa skola där alla lyckas, känner trygghet och får en god framtidstro.” (kartläggning 6–9).

### **Eleven berättar**

I samtliga fem kartläggningar berättar eleverna att de trivs i skolan och att de har kompisar. De har god relation till de vuxna i skolan: “I skolan kan han prata med alla mentorer i åk X.” (kartläggning 7). Det som stör dem mest i arbetet är andra elever och när det är rörigt i klassrummet: ”Han berättar att han blir ledsen och arg när han blir retad, andra elever stör och det är mycket ljud.” (kartläggning 8), “Eleven berättar att hon tycker det är jobbigt när andra inte förstår eller det är mycket ljud.” (kartläggning 6). Reaktionen från eleverna är oftast att de blir arga och ledsna. Eleverna får tillfälle att ge sina egna önsknings för hur detta kan lösas och deras förslag är rimliga och genomtänkta, till exempel: ”få sitta på annan plats”, ”ta pauser under lektionen”, ”få göra andra uppgifter” och ”ha extra genomgång med lärare” (kartläggning 6, 7, 8 och 10). Eleverna får även möjlighet att berätta vad de gör på fritiden och vad de tycker om att göra med familj och vänner.

I kartläggning 9 saknas information från vårdnadshavare och elev. Anledning till detta ges ej.

### **Vårdnadshavare berättar**

Tre av fem vårdnadshavare önskar insatser inriktade mot mer kontroll och att lärarna ska vara närvarande och ha kunskap om eleverna och deras svårigheter: “De [vårdnadshavarna] vill gärna att de [lärarna] uppmuntrar honom i att leka med andra barn.” (kartläggning 10). De önskar även mer kommunikation med lärarna och detta handlar om såväl läxor som konflikter med andra elever: “Vårdnadshavare pratar gärna i telefon med skolan och har ett möte om det behövs.” (kartläggning 8). Samtidigt som de lägger stora krav på skolan så beskriver de barnen som ”gnällig” (kartläggning 7) och ”Man måste pusha honom att försöka.” (kartläggning 8). Samtliga vårdnadshavare beskriver elever som är glada och nöjda med skolan och som har god kontakt med sina lärare: “Vårdnadshavare har sett stora framsteg och de märker att han mår bra i skolan nu. Han vill gärna gå dit. Han tycker skolan är roligare nu.” (kartläggning 8).

## Steg 2 - Fokuserad kodning

I detta steg lästes dokumenten och ord markerades och systematiserades. Det visade sig då att skolpersonal och elev/vårdnadshavare använde olika ord när de diskuterade eleven i förhållande till skolan. Fokus låg inte på samma sorts ord och även om samma elev beskrevs användes olika begrepp. Fördelningen visas genom nedanstående tabell, (Figur 7). Begreppet trovärdighet syftar här, utifrån Potter (1996) till hur mycket man lyssnar och vilken påverkan orden får senare i dokumenten. Det har alltså ingenting att göra med att man inte skulle lita på vårdnadshavare eller elev.

Den pedagogiska personalen ges störst utrymme för sina beskrivningar av eleverna. De använder ett mer avancerat språk som ingår i skolans nodalpunkt eller övergripande diskurs, Vårdnadshavare och elever använder ett språk som kan beskrivas som mer känsloladdat och använder inte någonstans samma ord som den pedagogiska personalen trots att de beskriver samma elev. I nedanstående tabell (Figur 8) redovisas de mest frekvent förekommande markörerna i kartläggning 6–10. Skolpersonalens markörer är insamlade från delen av kartläggningarna under rubriken Individnivå. Vårdnadshavares och elevers markörer är insamlade från Eleven berättar och Vårdnadshavare berättar.

<b>Skola B</b>	Respondent.	Markörer
Högre trovärdighet / högt genomslag	Skolpersonal	svårigheter, konsekvenser, förmåga, avgöra, lämplig nivå, planera, anpassa, prioritera, uttrycka, redogöra, hantera
Låg trovärdighet / lågt genomslag	Elev och vårdnadshavare	jobbigt, berättar, upplever, önskar, tycker, oroar, gnällig, kompisar, arg/ledsen/stressad

Figur 8. Modalitetsmarkörer skola B

De markörer som elev och vårdnadshavare använder när de beskriver eleven är de med låg trovärdighet. Det är dessa som inte har lika stor tyngd när det gäller att skapa bilden av elevens styrkor och svårigheter. Det medför att det är skolpersonalens

modalitetsmarkörer som ges mest trovärdighet och därmed får mer tyngd i kartläggningen och den efterföljande bedömningen.

### Steg 3 - Fördjupad fokuserad kodning

Det tredje analyssteget bestod av en övergripande sammanvävning av de frågor som tidigare angivits i punktform (s. 32), satt i relation till begreppen nodalpunkter, mästersignifikanter och myter. De två tidigare stegen har skapat grund och förståelse i vår process. I kommande redogörelse beskrivs vilket resultat detta ledde till.

Den övergripande diskursen, nodalpunkten, är skolan och skolans språk. Språket som används i kartläggningarna har en speciell betydelse för personal inom skolan. Fraser som till exempel ”lämplig nivå” har en speciell innebörd i just den diskurs som den specifika skolan skapat. Det kan vara svårt för vårdnadshavare och elever att ta till sig och förstå innebörden i termer som är typiska för skolans nodalpunkt. En gemensam diskurs där alla involverade är inbegripna i betydelsen och värdet i de olika begreppen behövs för att skapa en helhetssyn och en rättvis bild av elevens skolsituation.

När vårdnadshavare och skola ska beskriva samma elev ses diskrepans i språket på flera ställen. Vårdnadshavare har inte samma syn på elevens svårigheter som skolpersonalen.

Vårdnadshavare beskriver sitt barn	Pedagoger beskriver samma elev
Han är nyfiken och frågar vad saker betyder när han inte förstår	Eleven har svårt att uttrycka vad han vill alternativt be om hjälp, ställa frågor för att få information och kunna lösa problem.
De ser att han mår bra nu när han kan läsa och förstå vad han läser.	Han har svårt med avkodning. Det är också svårt för honom att plocka ut det väsentliga i ett samtal eller text. .

Figur 9. Mästersignifikanter skola B.

Mästersignifikanten i detta fall är skolan och normen ”elev”; en elev som klarar att sitta still, lyssna på genomgångar, arbeta självständigt och hålla reda på sina saker. I kartläggningarna talas om elevens svårigheter och det nämns endast på ett fåtal platser vilka positiva egenskaper eller färdigheter eleven har. Detta gäller såväl skolans personal

som vårdnadshavare och elev - de redogör för vad som inte fungerar och således bryter eleven mot normen. ”X har svårt att komma ihåg läxor och andra skoluppgifter. X har svårt att arbeta på egen hand och behöver mycket vuxenstöd.” (kartläggning 6). Läroplanens mål diskuteras inte i lika stor omfattning, endast en kort paragraf i slutet av kartläggningen redogör för detta: ”Eleven når ej målen i flera ämnen” (kartläggning 6–8). Den skapade identiteten, mästern signifikanten elev, blir svår att leva upp till för de elever vars kartläggningar som redogörs för i denna studie. Därtill läggs att nodalpunkten kan vara svår att förstå för elev och vårdnadshavare, då kan extra press läggas på eleven då hen ska möta en norm som hen omöjligen kan möta.

Myten, den skapade sociala identiteten, är även den skiftande i vissa fall. Vårdnadshavare beskriver en elev som är nöjd och glad med sin skola, medan pedagoger beskriver en elev i svårigheter (se Figur 9). Skolans beskrivning av eleven har i princip aldrig fokus mot elevens sociala situation. Den sociala miljö som beskrivs handlar om vilka regler som styr eller vilka vuxna som finns var. Elevens plats i den sociala miljön beskrivs inte lika ingående. Det är däremot den som elever och vårdnadshavare fokuserar mest på. Vårdnadshavare vill att deras barn ska ha en trygg plats där de kan socialisera med andra barn och vuxna, samtidigt som de lär sig. Eleverna berättar om klassrum där kompisarna stör, men samtidigt är de sociala situationerna viktiga.

## **Sammanfattning**

### **Rubriksättning och innehåll**

**Skola A** – passiva frågor och passiva svar.

Rubriker är ställda till pedagogerna på ett sätt som ger vägledning i hur de kan användas, men det ger också en förskjutning mot en passivisering av elev och vårdnadshavare. Det återberättas vad någon annan sagt eller skrivit. Pedagogerna ger ibland svar som hänvisar till tester eller mätbara skolresultat. Vårdnadshavares röster återfinns inte alls i en del dokument. I andra fall har svar klistrats in som erhållits via mail. Sista rubriken Bedömning och analys syftar till förslag på hur man ska arbeta vidare för att öka elevens möjlighet gällande måluppfyllelse. I tre av fem dokument saknas innehåll under denna rubrik.

**Skola B** – fokus på elevernas svårigheter

Kartläggningarna är omfattande och innehållsrika. Såväl elever som vårdnadshavare får utrymme och kan ge sin bild av elevens skolsituation. Skolans del är indelade i ett flertal underrubriker vilka delar upp kartläggningen i till exempel kommunikation och information samt planering och organisation. Detta gör att det blir lätt att läsa och hitta i kartläggningarna. Fokus ligger på elevernas svårigheter, deras färdigheter ges lite utrymme.

### **Individen i fokus och trovärdighet**

Överlag ligger fokus på eleven och resultat. Det som beskrivs är anpassningar och andra förutsättningar på grupp och skolnivå. Det syns en innehållsskillnad mellan skolans utlåtande och vårdnadshavares utlåtande. Vårdnadshavare lägger oftare större vikt vid sociala relationer, händelser kring kamrater och hur det fungerar med rutiner. Skolan pratar om resultat och måluppfyllelse, ibland om koncentration och liknande förutsättningar. Fokus ligger på individanpassningar, inte lika mycket tyngd ligger på att anpassa miljön och organisationen. Det finns exempel på det sistnämnda, men det är eleven och hans svårigheter som är i centrum i de flesta kartläggningar, inte skolans möjligheter att möta dessa.

Orden som används skiljer sig därmed åt. Föräldrar använder ofta ord som: gillar, lätt, svårt och kompisar. Skolan använder: förstärka, nivåer, bedöms och repetition. Skolans språkbruk ges högre trovärdighet än elevens och vårdnadshavarens.

### **Diskurspsykologiska begrepp**

Nodalpunkt är den övergripande diskurs som eleven relateras i förhållande till, i detta fall läroplanens mål och normen "elev" som förväntas uppfylla dessa mål. Det är den referensram som dokumentförfattarna och skolan utgår från.

När eleven sedan beskrivs av olika vuxna skapas olika identiteter utifrån vilka mästersignifikanter som används, vilka ord och på vilket sätt elevens identitet framställs. Detta skiftar mellan föräldrar, eleven själv och pedagogers beskrivningar. Skolan kan säga att fokus ligger på grundläggande lästräning och föräldrarna säger att läsningen har lossnat.

Hur elevens identitet i förhållande till andra beskrivs benämns som myter; eleven beskrivs som glad och arbetsvillig, i behov av extra vuxenstöd i mindre sammanhang, vara med

andra barn och så vidare. Det är en identitet som får genomslag i åtgärder eller förslag på hur arbete kan fortskrida. Det är eleven som är i behov av lugnt sammanhang med färre kamrater närvarande vid lektionstillfällena, inte skolan som ska organisera en lugn och trygg miljö.

## Fördjupad analys

Frågeställningen i denna studie var att med en diskurspsykologisk ansats, analysera och reflektera över hur bilden av eleven framställs i pedagogiska kartläggningar.

Vår fördjupade analys utgår från våra frågor på sidan 32 och redovisas i punktform nedan.

- Vad talas det om?

Syfte och frågeställning anges som en uppstartsrubrik för kartläggningarna från skola A, fyra av fem kartläggningars syfte drar sig mot snarlikt mål. Skolan vill kartlägga för att tydliggöra kunskaper och kunna erbjuda rätt stöd. I ett fall (kartläggning 3), är syftet med anpassningarna att skapa hållbara relationer till elever och vuxna.

Detta gör att olika diskurspsykologiska begrepp hamnar i fokus, även om en tydlig övervikt läggs mot nodalpunkten läroplan och mål och hur eleven positioneras i förhållande till detta med olika mästersignifikanter. Närmare bestämt de olika bilder olika individer ger av eleven i förhållande till den situation som för tillfället är aktuell. Vi tror detta är riskabelt och att det kan leda till att resultatet eller utkomsten av kartläggningen inte når sin fulla potential.

Som tidigare nämnts så fokuserar kartläggningarna från skola B på vilka svårigheter eleven har istället för att dokumentera elevens färdigheter. Detta bidrar till att trots den omfattande och grundliga kartläggningen så är det en övervägande negativ bild av eleven som framställs. I några kartläggningar finns en liten notis om vilka ämnen eleven når målen i eller vilka ämnen hen tycker är roliga, men fokus från skolpersonalen ligger på vad eleven inte klarar. Det är eventuellt naturligt att detta fokus finns i en kartläggning, men bilden av eleven blir inte så mångfacetterad när endast en sida får mest plats. Samtidigt är det skolan - lärare och specialpedagogisk personal – som har mest trovärdighet när det gäller uttalanden om eleven.

- Vad är problemet? Är det samma problem?



I grund och botten är det samma problem man förhåller sig till – elevernas bristande måluppfyllelse. Med andra ord är det egentligen samma nodalpunkt som är rådande eller bakomliggande i alla kartläggningar. I en kartläggning ligger sociala relationer i bakgrunden, men detta påverkar elevens position i förhållande till måluppfyllelse. Det är den position och bild som är startpunkten för den senare resan mot målet som är anledningen till att kartläggningen görs. Då personerna som beskriver barnet ser olika saker så ger de också olika bilder och använder olika mästersignifikanter för att positionera och beskriva barnet. Så även om det är samma problem, så är det samtidigt inte det.

Det är förståeligt att lärare och vårdnadshavare beskriver eleven från olika perspektiv, men det kan skilja sig tämligen radikalt mellan utsagorna. Exempelvis beskriver vårdnadshavare i kartläggning 7 att eleven “är nyfiken och frågar vad saker betyder när han inte förstår” och pedagogen beskriver samma elev med “Eleven har svårt att uttrycka vad han vill alternativt be om hjälp, ställa frågor för att få information och kunna lösa problem.” Det här visar hur vad som ses som ett problem från skolans sida inte alls överensstämmer med hur vårdnadshavare ser sitt barn.

- Hur talar man om eleven, svårigheter eller utmaningar?

När eleven positioneras utifrån testresultat så ges en bild av att eleven ligger långt ifrån den norm eller den normalfördelning som hänvisas till. Antingen ges denna hänvisning med stöd utifrån det använda testmaterialets bedömningsskalor eller mer generella ordalag. När det gäller de mer generella beskrivningarna så kan det vara i stil med följande: “behöver extra muntliga genomgångar” (kartläggning 5). Ett annat exempel är: “behöver stöd för att förstå och genomföra uppgifter” (kartläggning 8). Mästersignifikanterna positionerar här eleven som en elev i behov av stöd, samtidigt som det på samma gång ges en beskrivning av vad som hjälper eleven, eller möjligtvis hur svårigheterna visar sig för den undervisande läraren.

Elevens svårigheter kopplas till hans förmåga att utföra skolarbetet, något som är självklart då kartläggningen behandlar just detta. Vårdnadshavare och elever beskriver sina bekymmer med känsloladdade ord: “jobbigt, upplever, önskar”. Skolans personal har en annan diskurs, en mer saklig och stram redogörelse för hur eleven bör klara skolan: “avgöra, planera, prioritera”. Visserligen kan dessa mer sakliga ord antas vara

utmaningar, men vår tolkning av kartläggningarna är att det är svårigheter hos eleven som beskrivs, inte utmaningar.

- Vad tas som sanning? Strävar man efter att se bakom och leta djupare eller bredare?

I flertalet kartläggningar hänvisas det till testresultat gällande läsning. I samtliga fall har eleven redan fått extrainsatser kring läsning eller så är det inskrivet i kartläggningen att denna åtgärd ska sättas in. Vårdnadshavares ord saknas ibland, eller återges passivt, likadant med elevernas egna ord. Till exempel:

Han verkar trivas bra för det mesta. Han vill sitta långt fram, han vill veta vad som är extra viktigt att komma ihåg. Han vill inte ha så mycket text på tavlan. Han välter ofta av stolen, tycker om att arbeta i mindre grupp. Vänder sig om mot klasskamrater, pratar, sjunger och tänker högt. Vi upplever att han har störst koncentration på morgonpasset (kartläggning 4).

Det läggs i en del fall in längre mailsvar från föräldrar och samtal har förts med ett antal olika pedagoger som möter den aktuella eleven.

Tolkningen av detta är att det finns en strävan eller önskan att se bakom och hitta en bild som kan vara sann för samtliga, trots det är det den pedagogiska nodalpunkten läroplan och mål samt de mästersignifikanter som positionerar eleven som ges högst trovärdighet. Detta märks också när pedagogerna i kartläggning 4 (se ovan) återger vad eleven beskriver. Pedagogernas fokus blir vad som styr det eleven återger. I kartläggning 4 blandas det som diskurspsykologin kallar myt, den sociala identiteten, in. Elevens agerande gentemot kamrater ges en positionerande bild av hur han är och vad han kan vara betjänt av. Dock vet inte vi som läsare hur eleven positionerar sig själv utifrån den nodalpunkt som pedagogerna refererar till. Vårdnadshavares åsikter, som återges som mailsvar i helformat, ger en bild av en elev som tycker skolämnen är lätta. När han förhörs på engelskläxa hemma klarar han det galant. Denna bild återkopplar man inte till, eventuellt för att denna kartläggning inte innefattar en analys eller förslag på hur man kan gå vidare.

Skola B har i sina kartläggningar en grundlig genomgång av social, pedagogisk och fysisk lärmiljö om man utgår ifrån rubriksättningen. Bakomliggande orsaker till elevens svårigheter kan beskrivas med hur skolan hittills mött elevens behov. Dock är det, som hos skola A, den pedagogiska nodalpunkten som ges mest trovärdighet. Den

eftersträvansvärda sanningen blir här skolans bild av eleven. Elevens sociala position, myten, ges inte särskilt mycket plats.

- Vilka bilder eller vilka utsagor ges mest trovärdighet i kartläggningarna?

Tidigare punkts analys svar lyser igenom och färgar även denna del. Vårdnadshavares markörer som är mest lust och olust-betonade finns ofta med i beskrivningen, dock lyser de med sin frånvaro i en del av kartläggningarna. Den identitet som skapas av vårdnadshavares och skolpersonals beskrivningar hängs upp på begreppet mästersignifikant. Skolpersonal använder begrepp som är relaterade till den högre rådande nodalpunkten. Det talas om att "ligga lågt på testresultat, repetera, befästa, förstärka". Det kan verka som det är en enbart negativ bild, men försök att lyfta starka sidor görs även i dessa fall i de flesta kartläggningar.

En vårdnadshavare anser att läsningen har lossnat för och ger en positiv bild av skolan och kontakten med lärare (kartläggning 1). Bilden stämmer överens med skolpersonalen när det gäller kontakten och samverkan. Däremot syns bristande samsyn eller samförstånd i förhållande till övergripande nodalpunkt, måluppfyllelse. Personalen anger att man fokuserar på grundläggande lästräning, vilket också återkommer senare.

Myterna som är det tredje diskurspsykologiska begrepp som vi tolkat och använt oss av handlar om bilden kopplad till sociala relationer som ofta knyts till kompisar eller andra vuxna i skolan. Vårdnadshavare talar om vikten av att vara en god kamrat, och att barnet inte är snäll mot kompisar. Samma vårdnadshavare beskriver (kartläggning 3) att barnet sitter helt ensam i ett rum och gör saker själv. Skolpersonalen ger en bild där eleven socialiserar på ett fungerande sätt med en specifik kamrat. Antalet vuxna som rör sig i klassen har starkt begränsats. Eleven har inte heller ork till längre arbetspass i helklass, då det uppstår frustration.

Det blir i detta fall tydligt att den bild som är relaterad till andra vuxna och kompisar är viktig, föräldrar lägger överlag större vikt vid denna, åtminstone står det mer text att finna kring detta. Klassrumsklimat och relationer till andra tas upp i flera kartläggningar och det är en form av användande av begreppet myt. Det ger mest genomslag, eller anses trovärdigt, på det sätt att man i tre av kartläggningarna från skola A och samtliga från skola B resonerar eller föreslår arbete inom en mindre /annan undervisningsmiljö än hemklassen och dess klassrum. Så även om den bilden ges stort utrymme i beskrivningen

så får den utrymme i kartläggningens resultat eller diskussionsdel. Denna redovisning är ett exempel på hur tolkningsrepertoaren styr och positionerar elevbilden.

- Hur positioneras eleven och andra i dokumenten? Kan vi se en förändring under tiden vi läser dokumenten?

Som tidigare nämnts har respondenterna olika markörer de lägger vikt vid. Eleven beskrivs ofta med tonvikt på olika saker, beroende på om det är skola eller vårdnadshavare som beskriver. Eleven och vårdnadshavare positionerar eleven i mer sociala positioner: trivsel, våga fråga, lugn och ro, ha kompisar, enkla ämnen, pyttelite svårt med matematik, svårt komma ihåg läxor etcetera. Skolpersonal ger bilder som relateras till de markörer som förknippas med strävan mot mål i läroplanen. Tolkningsrepertoaren styr alltså vilken bild eller vilken position ges. Detta är en naturlig process då det är ett pedagogiskt dokument som analyseras, inte en social utredning. Det ger dock att elevens position blir som en elev som inte når de krav skolan ställer, och därmed inte följer normen. Bilden av eleven förändras i de kartläggningar vi analyserat beroende på vem som talar om eleven. Dock är det tydligt att det är den pedagogiska personalen och skolans nodalpunkt som har högst trovärdighet.

- Syns effekter eller följder för de inblandade?

I tre av fem kartläggningar för skola A saknas slutlig analys, eller förslag på hur man går vidare. Därmed går det inte att bedöma effekter eller följder för dessa elever. I de två där det återfinns, kartläggning 1 och 2, presenteras en analys över hur man ämnar gå vidare. I båda dessa ingår lösningar med betoning på de markörer som kodningen visade att pedagogerna använde i stor utsträckning och som därmed ges stor trovärdighet. Dessa är exempelvis: tät återkoppling, arbetsro, repetition, förstärka, behärska fokus, grundläggande nivåer. Kartläggningen kommer fram till att behovet av stöd är omfattande och behövs under längre tid. Dessa båda kartläggningar visar en tydlig dokumentation bakåt i tiden, dock består den mestadels av testresultat i svenska, matematik och engelska. Samtliga kartläggningar från skola B har även förslag på åtgärder bifogade, en bedömning av elevens behov. Dessa delar är inte med i vår analys och kan därför inte analyseras på djupet. Dock kan nämnas att de är utförliga och utvärderingsbara. Endast kartläggningsdelen är inte en helhetsbild av vad skolan har erbjudit och kan erbjuda för

att underlätta för eleven, därför blir det en positiv påföljd att bedömningen finns som en del av helheten i utredningen.

Eleven framställs olika beroende på hur tydlig nodalpunkten läroplan och mål är för den person som beskriver eleven. Socialt relaterade beskrivningar och mästersignifikanter är dominerande i de bilder vårdnadshavare ger. Det uppstår en passivisering av elev och vårdnadshavare i dokumenten. Skolpersonalens starka ställning gör att de mästersignifikanter de presenterar blir de dominerande. Eleven sätts ofta i relation till en traditionell normbild av flitig och duktig elev. Myterna och de sociala konstruktionerna ges inte så stort utrymme. Effekten av dessa myter blir att förorda arbete i mindre grupper eller för att beskriva en bild där eleven gynnas av arbete eller nära kontakt med en vuxen. Den tidigare presenterade passivisering av elev och vårdnadshavare minskar deras trovärdighet i kartläggningarna. Eleven framställs som bärare av problem och beteende som faller utanför normen. Elevbilden som presenteras med testresultat som underlag är den som ges mest trovärdighet. Det är också i dessa två kartläggningar som man gått hela vägen och presenterar åtgärder eller mer omfattande analys.

### **Sammanfattning av fördjupad analys**

Utifrån det övergripande organiserande begreppet nodalpunkt ser vi att den bild vårdnadshavare ger inte är samstämmig med skolpersonalens. Den övergripande nodalpunkten, som för skolpersonal är läroplan och mål, skapar den rådande diskursen. Det är med andra ord måluppfyllelse som är den referenspunkt som eleven sätts i förhållande till när hen beskrivs. För vårdnadshavare verkar inte detta vara lika tydligt. Dels ger de ibland utlopp för andra mål, exempelvis de av mer social karaktär som kanske är viktigare för vårdnadshavare, eller så är de inte tillräckligt bekanta med den diskurs som utifrån dokumentets författare är rådande.

När eleven framställs av skolpersonal sätts denne, som tidigare nämnts, i relation till resultat: en fast och klar nodalpunkt finns. För vårdnadshavarna är detta mer svävande, deras bild är inte lika strukturerad. En faktor som kan påverka detta för skola A är den utformningen av rubrikerna. Den passiva formen ger ett utgångsläge som ger en bild av mer allmän karaktär. Den sociala nodalpunkt som är rådande för vårdnadshavare speglar inte samma elevbild som skolan ger.

Skola B har en övergripande diskurs där elevens svårigheter är i fokus. Bilden av eleven som skapas är den av en elev som inte klarar skolans krav snarare än att skolan inte klarar av att möta elevens behov. Mästersignifikanten - eleven som den perfekta eleven - går inte att leva upp till för de elever som kartläggningarna behandlar. Normen bidrar även till att lärarna skapar en nodalpunkt där ett språk används som eventuellt inte är begripligt för vare sig elev eller vårdnadshavare. Värdet i begrepp som "lämplig nivå" kan vara svårt att greppa, och därmed minskar förståelsen för läsare som inte införstådda i diskursen.

## **Diskussion**

### **Resultatdiskussion**

Under arbetets gång har ståndpunkten varit att våra resultat kan finna beröringspunkter, likheter och stöd i den tidigare forskning som presenterats i detta arbete intagits. Vår studie visar att eleven överlag positioneras i förhållande till nodalpunkten läroplan och mål, eleven porträtteras utifrån var han eller hon befinner sig i förhållande till målen. Det finns precis som Salamancadeklarationen (2006) och Svenska Unescorådet (2006) uttrycker en sak att ha i beaktande: huruvida elev eller skola ska anpassas för att skapa ultimata förutsättningar för individen. Här ställs den specialpedagogiska kompetensen på sin spets. För att möta och skapa en samstämmighet utifrån allas bild krävs samarbete. Hjärne och Säljö (2013) har tittat på skapandet av denna samstämmighet och identifierat vissa risker. Författarna såg att det ibland inte fördes in den information som vårdnadshavare lämnade på möten något som givetvis inte är gynnsamt för någon. Liknande upplevelse kunde utläsas i vår analys. I våra fall var det i form av en passiv återgivning eller omskrivning av det vårdnadshavare sagt. Ibland tolkades elevens agerande och skrevs in under rubriken: Vad beskriver eleven? Detta påverkar givetvis bilden av eleven oerhört mycket, då det blir skolpersonalens rådande diskurs samt version som dominerar.

Asp-Onsjö (2008) talar om intertextualitet, det vill säga återanvändandet av standardiserade fraser och återanvändande av färdiga delar från tidigare dokument. Att vissa ord förekommer mer frekvent är fastslaget, det ligger i kartläggningarnas natur. För dokumenten från skola A kunde inte intertextualitet uppmärksammas som ett problem. I

kartläggningarna från skola B märks en tydlig intertextualitet. Flera fraser är likartade i dokumenten. Anledningen till detta är okänd, men vår tanke går till att den som författat kartläggningarna utgår från någon sorts mall. Det är i och för sig inte en direkt forskningsfråga, men det är ett moment som är relevant att förhålla sig till när det gäller författandet av kartläggningar och andra dokument i skolans värld.

De elever som är aktuella för denna typ av kartläggningar är elever som enligt Andreasson och Asplund Carlsson (2009) utkristalliserats som elever vars måluppfyllelse riskerar att fallera, något som i vårt empiriska underlag ofta beskrivs med hänvisningar till testresultat. Det är en form av indelning och det finns här en risk att eleven ses som en elev med problem. Detta för tankarna till det kategoriska perspektivet där eleven ska fixas och inte som med det relationella förhållningssättet där skolan vill anpassa och skapa möten på en annan nivå (Ahlberg, 2013). I dokumenten finner vi utlåtanden och beskrivningar som läsaren kan identifiera som belägg för att det ena eller andra perspektivet har antagits. Exempelvis återfinns testresultat och diagnoser som underlag för pedagogiska kartläggningar från skola A, vilket antyder att ett kategoriskt synsätt råder. Det relationella synsättet anses exempelvis i kartläggningar från skola B, där skolmiljön beskrivs för att ge en bild av hur skolan anpassat klassrummet för att eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen.

Barrow och Östlund (2019) framhåller vikten av att eleven får komma till tals gällande sin situation. Barrow och Östlund (2019) menar att många skolor kan utvecklas inom detta område. Vårt begränsade empiriska underlag ger en fingervisning om att det kan råda en liknande situation i de skolor som deltagit i vår studie. I kartläggningar från skola A saknas ibland elevens version helt och hållet. I andra återges elevens berättelse genom en nedskrivna tolkning av skolsituationen. I underlaget från skola A leder två av fem kartläggningar till åtgärdsprogram. Dessa kartläggningar är också de två kartläggningar som innehåller en utförlig genomgång av resultat från lästest. Bedömningen blir därmed att de mästersignifikanter som gestaltar och positionerar eleven som fallande utanför normen är dominerande. Denna slutsats pekar i den riktning som presenteras av Barrow och Östlund (2019), tillika Palla (2018). Även vårdnadshavares synpunkt är en viktig del av helhetssynen i kartläggningarna. Då vi inte har bakgrundsinformation till varför den delen fattas i en av kartläggningarna från skola B är det svårt att utvärdera.

Vårdnadshavare har ett annat språkbruk än pedagoger, något som är naturligt då de inte talar om sina barn med samma diskurs som pedagogerna använder.

Heiskanen m.fl. (2018) som använt diskursanalys som metod, påtalar att den vanligaste beskrivningen av barn är som problematiska och inte föränderliga. I vårt empiriska underlag kan man finna spår av denna problematiska elevbild. Det lyfts dock samtidigt tillfällen, platser och områden som fungerar bättre. Därför ändras elevens bild och position även om det är samma pedagoger som beskriver samma elev.

Lo (2014) behandlar den språkliga nivån i dokument som skola och vårdnadshavare utbyter. Denna nivå är förhållandevis hög och det kan medföra att vårdnadshavare inte tar till sig den kompletta bilden. Detta berör det som visas i denna studie, gällande fokus på sociala situationer, relationer eller skolresultat. Det finns med andra ord ett glapp mellan vilka mästersignifikanter som skolpersonal och vårdnadshavare använder. Likaså är nodalpunkten mål troligtvis oklar för en hel del vårdnadshavare. Detta visar sig i vårt material (kartläggning 1 och 8) på så vis att vårdnadshavare säger att läsningen lossnat, samtidigt som pedagogen säger att man fokuserar på grundläggande lästräning och avkodning.

I vårt underlag kunde vi utläsa att elev och vårdnadshavares bilder återgavs i andra hand eller i passiv form. Detta kan sättas i relation till det Andreasson och Asplund Carlsson (2013), Boyd m.fl (2015) uppmärksammat i sina studier och benämner som passiv framskrivning. En risk med detta är att eleven enbart ses som problem eller som bärare av en specifik diagnos. Vi upplever att detta kan ses som en faktor som begränsar elevens inflytande och i förlängningen kan påverka självbild och trivsel negativt. Vi finner stöd för detta antagande i studier författade av Andreasson och Asplund Carlsson (2013), Boyd m.fl (2015).

Rose m.fl. (2012) fastslog att om vårdnadshavare och/eller elev ej kommer till tals så försämras förutsättningarna för engagerat arbete för att överbrygga svårigheterna skolan vill arbeta med. Vårt empiriska underlag visar på flera exempel där vårdnadshavare och/eller elev inte alltid ges det utrymme som skulle skapa detta engagemang, då deras röster ibland fattas eller återges i passiv form eller som återberättade fakta presenterat av skolpersonal.

I vår analysdel lyfts att det skulle kunna vara en idé att kartlägga och arbeta för att fånga in elevernas röster på ett nyanserat och heltäckande sätt. Jozwik m.fl. (2018) har bearbetat



en modell för att införliva elevens röst i dokument i skolan. Detta finner vi intressant och som ett belegg för att det är viktigt för skolan att utvecklas ytterligare i sin strävan efter att utveckla sin medvetenhet om innehållet i kartläggningar och andra dokument. Med ökad delaktighet följer gynnsammare insatser på grupp och individnivå. Om pedagoger fastnar i generaliserade bilder och insatser finns risken att skolan inte blir så inkluderande som den skulle kunna vara. Därför anser vi att en ökad medvetenheten om arbetet med kartläggningar och dess innehåll är av vikt, ett arbete som rymmer väl med det som beskrivs i examensordningen för speciallärare (SFS 2017:1111).

Runström Nilsson (2019) anger att det finns tendenser mot att skolan i åtgärderna stannar på individnivå och inte lyfter helheten. Det presenterades åtgärder för två av fem kartläggningar för skola A. Därmed är underlaget begränsat, även för att vara vägvisande enbart för denna studie. De två som har ett innehåll under denna rubrik föreslår åtgärder som är individfokuserade. I kartläggning 1 och 2 nämns tätt vuxenstöd och arbete i mindre sammanhang som vägar framåt. Dessa åtgärder ligger som Runström Nilsson (2019) säger på individnivå. De åtgärder som föreslås i kartläggningarna från Skola B har ej analyserats, men samtliga ger olika uppslag på hur elevens behov kan mötas.

Att röra sig mellan individ och gruppnivå ligger i speciallärarens roll och arbetsuppgifter (Bruce & Byström, 2018). Medvetenheten om innehållet och hur vi förhåller oss till kartläggningar blir därför av stor vikt. Arbetar specialläraren proaktivt finns även möjligheter att arbeta stödjande på flera nivåer, vilket teoretiskt skulle kunna leda till att antalet insatser med åtgärdsprogram minskar. Bruce och Byström (2018) lyfter också att stödjande insatser i kollegiala sammanhang är gynnsamma. Speciallärare och klasslärare skulle kunna utgå från gjorda kartläggningar och gemensamt arbeta för utvecklandet av inkluderande arbetssätt.

## **Metoddiskussion**

Vi har funnit att det strategiska urval som låg till grund för vårt underlag uppfyllde det efterfrågade syftet. Vi fick ta del av pedagogiska kartläggningar som var aktuella och innehöll ett adekvat underlag. Under arbetets gång framgick dock att samtliga kartläggningar saknade underlag i vissa rubriker eller stycken. Tre av fem kartläggningar från skola A saknade också den slutliga analysen eller förslag på åtgärder. Icke kompletta dokument kan på sätt och vis påverka trovärdigheten (Bryman, 2018).

I korrelation med vårt syfte fann vi dock att det inte påverkade utfallet eller trovärdigheten negativt. Då vi ville se vilka bilder som skapas och hur eleven porträtteras är det gynnsamt med icke tillrättalagda dokument. I detta fall är avsaknaden av bild eller röst också ett underlag för analys.

Vår hermeneutiska bas och sedan teoretiska ram baserad på vår tolkning av diskurspsykologiska begrepp tog en subjektiv och kvalitativ ansats, vilket är viktigt att ha i åtanke, vi ville se vilka bilder som gavs. Bryman (2018) lyfter att kvalitativ forskning ibland utsätts för kritik för att vara för ostrukturerad och påverkad av infall för de som utför arbetet, därför kan det vara svårt att i detalj följa vad som gjorts och vad som förändrats under resan gång.

I denna studie ligger detta lite i sakens natur och kan anses vara en naturlig del i en diskurspsykologisk analys. I vårt arbete förhåller vi oss till dokumenten och dess innehåll, tolkning innebär förändring och bearbetning, ungefär på samma sätt som elevens position förändras i processen då de beskrivs.

Initial och fokuserad kodning användes som övergripande metodiskt arbetssätt vilket passade syfte och frågeställningar. Det gav möjligheten till att genom upprepad läsning och kodning upptäcka nyanser i språkbruket som kunde kopplas till teorin. Denna process som vi dels gjorde individuellt men även gemensamt borgar för god samstämmighet och tillförlitlighet. Även en förhoppning om ökad transparens och tydlighet låg som bakgrund till detta ((Bryman, 2018).

För att ge ytterligare djup i studien och få ett större underlag kunde dokumentanalysen kompletteras med intervjuer eller observationer. Givetvis kan antalet insamlade kartläggningar alltid utökas och därmed inbringa ett större underlag. Vid upplevelse av avsaknad av teoretisk mättnad hade utökning av underlag blivit aktuell (Stukát, 2011).

Vårt handhavande av anonymiserade kartläggningarna och hur vi publicerat delar av citat bedöms leva upp till de krav och riktlinjer som Vetenskapsrådet (2017, 2020) anger, dels specifikt när användandet av uppgifter som gäller barn och dels de rent allmänna förhållningslinjerna.

Under processen snävade vi av vårt empiriska underlag från att röra både kartläggningar och åtgärdsprogram till enbart kartläggningar. Vid analysen skulle vi kunnat utgå från andra faktorer, till exempel genus. Vi strävade efter att hålla oss till de elevbilder som vi

kunde utläsa utifrån de tre diskurspsykologiska begreppen, nodalpunkt, mästersignifikanter och myter. Hade detta inte gjorts kunde mängden underlag och arbete lätt bli ogripbar, vilket vi kom fram till i samråd med vår handledare.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Studiens innehåll är relevant utifrån speciallärarens profession. Denna roll som beskrivs i examensordningen (SFS 2017:1111) tar upp flertalet beröringspunkter som kan knytas till detta arbete. Upprättande och utvärderande av kartläggningar och åtgärdsprogram återkommer i så väl examensordning som i det dagliga arbetet. Vårt examensarbete och tidigare forskning visar att det finns en vinst i att medvetandegöra konsekvenser av det språk som används i dokument i skolans värld. Arbetet med att utveckla lärmiljöer och att undanröja hinder kan i många fall knytas till kartläggning av behov och styrkor hos individer och grupper.

Bilden av eleven kan som vi visat ge stora eller små effekter för individen, varför det kan anses adekvat att för den verksamme specialläraren att medvetandegöra detta i större utsträckning. Många gånger kan slentrianmässiga formuleringar eller negativa utlåtande få stort utrymme. En ultimata fungerande samverkan med hemmen är gynnsam för samtliga parter. Vi ser i detta arbete en vinst i, om vi, med vår kompetens kan agera för att skapa så goda och fruktbara möten och dialoger som möjligt. När så inte är fallet tappar vi, som det visat sig i detta arbete, bort vårdnadshavare och/eller elever. I det kartläggande arbetet skulle kanske elever kunna involveras tidigare med stor framgång och på ett alternativt sätt. Lärare och representanter för den specialpedagogiska professionen möter elever och utvecklar hela tiden verksamheten som är till för eleverna. Därför skulle det vara önskvärt att arbeta med ett kartläggande förhållningssätt som är formativt och mer involverande. Detta arbete kan eventuellt rikta sig mot samtliga elever, inte enbart de som hamnat i sökarljuset för att de positioneras långt från nodalpunktens mål.

Utifrån det Bruce och Byström (2018) lägger fram kring speciallärarens uppdrag pekar vårt arbete på ett tydligt användningsområde inom det specialpedagogiska fältet. Både på individuell och gruppnivå kan den kunskap som tydliggjorts i vårt arbete användas för att utveckla innehållet och stärka ett elevcentrerat förhållningssätt i kartläggningar.

## **Framtida forskning**

Vi ser här flera olika möjligheter till vidare forskning som skulle bringa större kunskap kring detta område. Det skulle med fördel kunna involvera flera andra typer av arbete än dokumentanalyserade studier.

Utifrån att endast förhålla sig till dokument skulle en vidare studie kunna rikta sig mot att se samband och jämföra de åtgärdsprogram som i en del fall blev resultat av kartläggningarna. Ett alternativ kan vara att fortsätta på inslagen väg och använda och utveckla den diskurspsykologiska ansatsen.

För att vidga perspektivet skulle en kombination av kvantitativ och kvalitativ ansats kunna användas, en så kallad flermetodsforskning (Bryman, 2018). Där skulle underlag utifrån frekvent förekommande och positionerande ord vara underlag för att kvantitativt följa vilka och hur många kartläggningar som resulterat i åtgärdsprogram, för att därefter sätta bilden av eleven i ny jämförelse för att se hur eller om positionerna har förändrats.

Mer intressant men också mer tidskrävande vore att följa aktuella elever i en longitudinell fallstudie (Bryman, 2018). Detta kräver givetvis ett stort och gediget arbete för att i samklang med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer utarbeta och förhålla sig till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017).

Önskvärt vore då att närvara vid undervisning, möten och skoldagar för att följa och se hur det rent praktiskt ter sig i vardagen. För att lägga ytterligare djup och tyngd i studien kan kvalitativa forskningsintervjuer genomföras på fältet (Kvale & Brinkman, 2014). I dessa ges möjlighet att finna ytterligare svar och fler nyanser av de bilder som presenteras genom ord i kartläggningarna. Analys av intervjuer ger då en validering av det man som forskare skrivit fram utifrån deltagande, observation och analys av dokument (Kvale & Brinkman, 2014).

## Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber.
- Andersson, S. (2014). *Om positivism och hermeneutik: en introduktion i vetenskapsteori*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: om textpraktiker i skolans värld*. Liber.
- Andreasson, I & Asplund Carlsson, M. (2013). *Individual Educational Plans in Swedish schools – Forming identity and governing functions in pupil's documentation*. International Journal of Special Education. 28(3), 58–67. Hämtad från: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024414.pdf>
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Studentlitteratur.
- Antaki, C. & Widdicombe, S. (1998). *Identities in Talk*. Sage Publications. Hämtad från: <https://books.google.se/books?id=QPym-8WT7YC&printsec=frontcover&hl=sv#v=onepage&q&f=false>
- Barrow, T. & Östlund. (2019). “The system shows us how bad it feels”: special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. European Journal of Special Needs Education, 34(5), 678–691. doi:10.1080/08856257.2019.1603595
- Bergström, G & Ekström, L (2018). Tre diskursanalytiska inriktningar. I K. Boréus & G. Bergström (Red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, (s. 253–301). Studentlitteratur.
- Boréus, K. & Bergström, G. (red.) (2018). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Boréus, K & Kohl, S. (2018). Innehållsanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (s. 49–93). Studentlitteratur.
- Boyd, V. A., Stella, L.Ng. & Schryer, C.T. (2015). *Deconstructing language practices: discursive constructions of children in Individual Education Plan resource documents*. Disability & Society, 30(10), 1537–1553. Doi: 10.1080/09687599.2015.1113161
- Bruce, B. (red.) (2018). *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Bruce, B. (2018). Inledning. I B. Bruce (red.) *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3 uppl.). Liber.
- Bryman, A. & Burgess, R.G. (red.) (2002). *Analyzing qualitative data*. London: Routledge. Hämtad från [www.books.google.se](http://www.books.google.se) <https://books.google.se/books?id=7mmKAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=sv#v=onepage&q&f=false>

- Byström, Anette (2018). Den nya speciallärarutbildningen. I B. Bruce (Red), *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Byström, A. & Bruce, B. (2018) Specialisering barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling. I B. Bruce, (red.). *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Byström, A., Graham, C. & Sjunnesson, H. (2018) Specialläraren i elevhälsoarbetet. I B. Bruce, (red.). *Att vara speciallärare: språk-, skriv- och läsutveckling respektive matematikutveckling*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Fangen, K. & Sellerberg, A. (red.) (2011). *Många möjliga metoder*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (2017). *Övervakning och straff – fängelsets födelse*. Arkiv förlag.
- Foucault, M. (2002). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. Routledge.
- Konvention om barnets rättigheter. (2018)  
<https://www.regeringen.se/49d199/globalassets/regeringen/dokument/socialdepartementet/barnets-rattigheter/konventionen-om-barnets-rattigheter-svenska-2018.pdf>
- Gelbar, N.W., Bruder, M. B., DeBiase, E & Molteni, J. D. (2018). *A Retrospective Chart Review of Children with ASDs Individual Education Plans Compared to Subsequent Independent Psychological Evaluations*. Journal of Autism and Development Disorders, 48, 3808–3815. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3652-4>
- Hagtvet, B.E., Frost, J. & Refsahl, V. (2016). *Intensiv läsinlärning: dialog och bemästrande när läsningen har låst sig*. (1. uppl.) Stockholm: Studentlitteratur.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2019). *Intertextual Voices of Children, Parents, and Specialists in Individual Education Plans*. Scandinavian Journal of Educational Research. 2019(09). 1–18.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650825>
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., & Vehkakoski, T. (2018). *Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents*. British Journal of Sociology of Education, 39(6), 827–843.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443>
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (4., [rev.] uppl.). Studentlitteratur
- Jakobsson, I. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga i behov av särskilt stöd viktigare än diagnos*. Johanneshov: MTM.
- Jensen, L. (2017). *Inkluderingskompetens vid adhd & autism*. (2:a upplagan). Södra Sandby: Be My Rails.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2020). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Upplaga 2). Stockholm: Liber.

Jozwik, S. L., Cahill, A., & Sánchez, G. (2018). *Collaboratively Crafting Individualized Education Program Goals for Culturally and Linguistically Diverse Students*. *Preventing School Failure*, 62(2), 140–148.

Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förl..

Lindgren, S. (2011). Textanalys. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.). *Många möjliga metoder* (1. uppl.), (s. 269–281). Studentlitteratur.

Lindqvist, G. & Rodell, A. (2015). *Stöd och anpassningar: att organisera särskilda insatser*. (1 uppl.). Stockholm: Gothia Fortbildning.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3 uppl.). Studentlitteratur.

Lo, L. (2014). *Readability of Individualized Education Programs*. *Preventing School Failure*, 58(2), 96–102. <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1080/1045988X.2013.782532>

Palla, L. (2018). *Individcentrerad prestation och måluppfyllelse i förskolan? När åtgärdsprogram blir examinerande dokument och verktyg i specialpedagogiska processer*. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 23:1–2, s. 89-106

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. (2. ed.) Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.

Potter, J. & Wetherell, M. (2002) Analyzing Discourse. I A. Bryman & B.Burgess (Red.), *Analysing qualitative data*. (s.47–56). Hämtad från [www.books.google.se](http://www.books.google.se) <https://books.google.se/books?id=7mmKAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=sv#v=onepage&q&f=false>

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. Sage.

Prunty, A. (2011). *Implementations of children's rights: what is in "the best interests of the child" in relation to the Individual Education Plan (IEP) process for pupils with autistic spectrum disorders (ASD)?* *Irish Educational Studies*, 30(1), 23–44. Doi:10.1080/03323315.2011.535974

Rose, R., Shevlin, M., Winter, E., O'Raw, P., & Zhao, Y. (2012). *Individual Education Plans in the Republic of Ireland: an emerging system*. *British Journal of Special Education*.39(3),110–116. <https://doi-org.ezproxy.hkr.se/10.1111/j.1467-8578.2012.00548.x>

Runström Nilsson, P. (2019). *Pedagogisk utredning och kartläggning: att analysera och bedöma elevers behov av särskilt stöd*. (Fjärde upplagan). Malmö: Gleerup.

- SFS 2017:1111. *Examensförordning för speciallärarexamen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2018:1197. *Lag om Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet MRB
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Unescorådet. <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Sverige. Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2011). *Särskilt stöd i grundskolan: en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. (Rev. [utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2020), *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2019/2020*. Statistik hämtad 2021-03-03 från [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=549771](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=549771)
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande utgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet. <https://data.riksdagen.se/fil/05E39236-FAE0-4D79-B729-BCE1D13E4737>
- SPSM, (2020) <https://www.spsm.se/stod/rattigheter-lagar-och-rattigheter/atgardsprogram/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2 uppl.). Studentlitteratur
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Sverige (2020). *Skollagen (2010:800): med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (Elfte upplagan). Stockholm: Norstedts juridik.
- Vetenskapsrådet. (12 april 2020). *Forskning som involverar barn*. <https://codex.uu.se/forskning-pa-manniskor/forskning-pa-barn/>
- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. [https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)
- Wahl, T. (2007). Konstruktioner av kroppsakta. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalys i praktiken*. (s.196–223). Liber.
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s.176–196). Liber.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Zimmermann, J. (2015). *Hermeneutics: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.



Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2., [omarb.] uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.