

Språk och elevidentiteter i skolans elevdokumentation

Ingela Andreasson

Elevdokumentationen i dagens skola är omfattande, och en dokumentationskultur har kommit att präglade skolan under senare år. I samband med decentralisering och ändrade styrformer har fokus alltmer kommit att riktas mot uppföljning, utvärdering, kvalitetsgranskningar och annan dokumentation. Förändrade och institutionaliserade bedömningspraktiker växer fram inom utbildningsväsendet och trenden har blivit att allt fler dokument ska skrivas för att bedöma, följa upp och utvärdera en elevs lärande och utveckling. I denna artikel problematiseras och diskuteras skolans roll som identitetsförmedlare i den elevdokumentation som skrivs. Utgångspunkten är att det är individuella elever som beskrivs och att denna praktik – att beskriva elever skriftligen – får konsekvenser för hur olika läsare såsom lärare och annan skolpersonal, föräldrar och inte minst eleven själv, uppfattar eleven som person.

SKOLAN STYRS AV TEXTER såsom skollag, förordning, läroplaner, kursplaner och andra styrdokument. Dessutom beskriver den lokala skolan sin egen verksamhet i olika texter i form av exempelvis handlingsplaner, ordningsregler, beskrivningar av olika projekt, information till föräldrar och allmänhet. Sådana texter läggs också ofta ut på skolans hemsida. På det sättet styrs skolan av både stat och kommun men också av sig själv med hjälp av texter.

Men med nya krav på dokumentation följer också texter som inte bara ska tolkas och implementeras utan också författas. Elevers åtgärdsprogram och

individuella utvecklingsplaner med skriftliga områden är exempel på texter som har skolpersonal som författare. I dessa dokument skriver lärare och annan skolpersonal om elevers lärande, personliga utveckling, förmågor och egenskaper från förskola till gymnasiet, vilket innebär att skolan kommit att utgöra en alltmer formaliserad bedömningspraktik. Utbildningssystemet har alltså tagit på sig uppgiften att organisera en slags lärande historia för varje elev eller ”biografier” för att citera Lindgren (2007). Men vad innebär denna fokusering på progression och fortlöpande kontroll av individens ut-

22 Utveckling genom IUP?

veckling för elevens identitetsskapande? Ett sätt att tolka denna fokusering på progression och fortlöpande kontroll av individens utveckling är att förstå den som en form av styrning, där dokumentationen kan ses som en pedagogisk teknik (Andreasson, 2007; Isaksson, Lindquist & Bergström, 2007; Granath, 2008; Vallberg Roth; 2009, Asp Onsjö, 2011).

Några övergripande resultat från studier av individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram de senaste åren har handlat om: elevers egenansvar, självreglerande bedömningar, utvecklingspsykologiskt tänkande, styrningsteknik och att skolsvårigheter beskrivs som individuella brister hos eleven (Skolverket, 2003; Persson 2004; Isaksson, Lindqvist & Bergström 2007; Asp Onsjö, 2006; Andreasson, 2007; Vallberg Roth & Månsson, 2008; Vallberg Roth, 2011 etc.). Resultaten visar också att personliga omdömen i dessa planer är rikliga trots att Skolverket i sina allmänna råd (Skolverket 2008, 2012) skriver att dokumenten inte ska innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper.

Alla elever i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska enligt skollagen (SFS 2010:800) ha en skriftlig individuell utvecklingsplan. Syftet med den individuella utvecklingsplanen är att synliggöra elevens lärande och utveckling i förhållande till de nationella målen för utbildningen. Om en elev får särskilt stöd ska dessutom ett åtgärdsprogram utarbetas. I Skolinspektionens rapport (2012) konstateras emellertid att de individuella utvecklingsplanerna och skriftliga omdömena sällan lever upp till kraven. På två femtedelar av de skolor som ingick i Skolinspektionens regelbundna tillsyn 2011 fick inte elever och vårdnadshavare tillräcklig information om elevernas kun-

skaps- och sociala utveckling. De skriver: "Om elever och vårdnadshavare inte får löpande information om elevens utveckling minskar elevens möjligheter till inflytande och ansvarstagande för sitt eget lärande" (s. 37). I utredningen om ny lärarutbildning (SOU 2008:109) framhålls också att kunskaperna inom området bedömning och betyg-sättning behöver förstärkas för alla lärare.

En utvidgad bedömningspraktik

Skolan har som tradition varit en institution där bedömningar av eleverna varit ett framträdande kännetecken. När det gäller deras teoretiska förankring handlar forskning ofta om betyg, prov och tester, både som formativ – eller framåtsyftande – bedömning, och som summativ, det vill säga tillbakablickande bedömning (Giota, 2006; Korp, 2006).

Vallberg Roth och Månsson (2008) diskuterar i stället begreppet transformativ bedömning när det gäller individuella utvecklingsplaner. En sådan typ av bedömning innehåller en framåtblickande bedömning, som enligt författarna kan vara "öppen för möjliga variationer i utvecklingsvägarna relaterade till tid, plats och kultur, till pedagogisk miljö" (s. 93).

En sådan framåtsyftande bedömning skulle också kunna sträva efter att ligga inom den så kallade proximala utvecklingszonen och stödja elevens egna frågor, funderingar och tänkande. Begreppet *Zone of proximal development* (ZPD) myntades av Lev Vygotskij¹ och innebär avståndet mellan vad en person å ena sidan kan prestera individuellt och vad man å andra sidan kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater (Vygotskij, 1978).

Det finns sedan lång tid tillbaka en strävan i olika policytexter att se eleverna i skolan utifrån en

1 Lev Vygotskij (1896–1934).

helhetssyn (se bland annat SFS 2010:800; SOU 2002:121; SOU 1997:108; SOU 1974:53). Helhetssynen har lyfts fram som en viktig del i utredningar och bedömningar av elevers behov och utveckling. Detta har inneburit att de bedömningar som görs och dokumenteras har kommit att omfatta fler förmågor och kompetenser. De sträcker sig från de traditionellt smalare bedömningarna av intellektuella förmågor till att gälla bedömningar av kompetenser såsom exempelvis självförtroende, självständighet, initiativförmåga, ansvar och samarbetsförmåga. Bernstein (1983) diskuterar sådana diffusa bedömningskriterier som han menar utgör en osynlig pedagogik i skolan och som delvis hänger samman med skolans nya arbetssätt, såsom exempelvis egen planering och projektarbete. Även Rose (1995) diskuterar skolans utvidgade bedömningar och menar att det i och med psykometrins införande blev möjligt att även bedöma den mentala förmågan och han skriver: ”Det som från och med nu kan bedömas och administreras är inte det man gör utan det man är” (s. 184). Frågor man kan ställa sig är vad detta synliggörande av elevens kompetenser, förmågor och brister i skolans elevdokumentation kan innebära för den enskilde eleven och hans eller hennes identitetsbygge.

Elevdokumentation som textgenre

För att förstå språket i en text är det viktigt att känna till den genre i vilken texten ingår. Bakhtin (1999) menar att det inte enbart går att utgå från lingvistiska satsar när man vill förstå språket. Man måste också studera hur vi använder språket i handling. Men en individ säger/skriver aldrig något som är helt unikt utan talet/texten bygger på tidigare tal/text (intertextualitet) och på så sätt medieras ideologi, historia och kultur genom texten. Texten i sig är således alltid ideologisk.

Genre är en grupp yttranden eller texter som har

fler gemensamma än särskiljande drag. När det gäller skolans textgenrer känner vi igen några av dem och vet vad vi kan vänta oss av texten medan andra är mer som hybrider. De lånar drag från andra genrer och kan ibland också uppträda förledande. Det finns alltså både skrivna och oskrivna regler för form och innehåll när de gäller olika textgenrer och det är därför viktigt att lära sig vilken genre en text tillhör och vilken genre som den eventuellt försöker efterlikna. Elevdokumentationens olika uttryck behöver därför ställas i relation till de genrer som i övrigt förekommer i skolans textvärld. Frågan är då hur nya texttyper, såsom exempelvis den individuella utvecklingsplanen, ansluter sig till eller bryter mot tidigare genrer i skolan (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner skrivs i sammanhang där styrdokument, kommun, institution, undervisning och individens situation sammanstrålar vilket gör den unik som genre. Frågor som handlar om lärarens uppdrag, vem som är avsändare och mottagare till texten, vilken ton och språkbruk som bör användas etcetera blir därmed betydelsefullt att diskutera innan en sådan text skrivs.

Senare års forskning visar på att elevdokumentation, såsom individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram, ofta har tagit sin form i skolan utan att egentligen ha problematiserats, vilket kan leda till att den skrivs i ett språk vitt skilt från kursplanernas mål. I stället för att relateras till kunskap och lärande relaterar språket i dessa dokument ofta till elevers personligheter, attityder, uppträdande och känslor (se exempelvis Andreasson, 2007; Asp Onsjö, 2006; Granath, 2008).

Språk och språkhandlingar

Ett synsätt som fått bred uppmärksamhet inom human- och socialvetenskaperna är den så kallade

språkliga vändningen som innebär ett förändrat sätt att se på relationen mellan språk och verklighet. Denna kritik går via språkfilosofin med namn som Ludwig Wittgenstein (1953), John Austin (1962) och John Searle (1969) där uppmärksamhet riktas mot verktygen för kunskap och vetande; språk, begrepp, kategorier och klassificeringar som används för att observera och beskriva. De menar att språket inte betecknar världen utan konstruerar världen i samspel med andra människor. Språket är därmed en aktivitet, det vill säga ett görande, och har olika funktioner i sociala samspel. Språk och tanke är på det sättet inte åtskilda utan de är varandras förutsättningar. Ett ords exakta betydelse är inte intressant utan intresset bör i stället riktas mot i vilket sammanhang ett ord används. Ett språk bygger således på olika sociala konventioner och normer och för att kunna använda ett språk förutsätter det att det finns i ett kulturellt sammanhang, vad Wittgenstein kallade ett språkspel. Språk består av flera språkspel där varje språkspel relateras till en bestämd praktik med sin bestämda logik (Andreasson & Asplund, 2009; Börjesson, 2003).

Den pedagogiska forskningen har, enligt Säljö (2000), till stor del varit dekontextualiserad. Detta innebär att man har studerat attityder, handlingar, beteenden och uppfattningar, fränkopplade från sitt språkliga sammanhang och utifrån detta dragit slutsatser om aktörers intentioner och motiv. Det kan vara problematiskt eftersom dessa språkhandlingar inte är några neutrala eller passiva kategoriseringar utan är förtolkade utifrån det samhälle vi lever i, det vill säga utifrån de diskurser som vi exponeras för; diskurser som också utvecklas och reproduceras i institutioner som exempelvis skolan. I vårt komplexa samhälle skapas också nya diskurser och det kan uppstå konflikter mellan dessa i hur vi ska benämna och konstituera nya företeelser (Säljö, 2000; Popkewitz, 1991).

Det finns dock skillnader om språkhandlingen är ett talat ord eller en skriven text. En text kan läsas fritt från tid och rum. Från en språkhandling här och nu upprättad i en viss kontext, blir texten en handling som får återverkningar framåt i tiden – historiskt – och utåt i rummet. Texten går också att arkiveras eller bevaras på andra sätt. Den kan dupliceras och skickas till många. Detta innebär att författaren inte har någon kontroll över texten då den är upprättad, vilket gör denna språkhandling mer problematisk än det talade ordet. Överfört till elevdokumentation i skolan visar studier att texter som individuella utvecklingsplaner eller åtgärdsprogram, ryckta ur sitt sammanhang kan tolkas som både främmande och oförståeliga (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Detta innebär att vid skrivandet av en text behöver man reflektera över vilka effekter en sådan språkhandling kan få. Hur reagerar mottagaren på texten? Hur menar vi att mottagaren här och nu ska ta emot texten? Hur vill vi att det i framtiden ska läsas av olika läsare i olika situationer etcetera? Dessa avvägningar måste skolpersonal som skribenter till elevdokumentation göra inför språkhandlingen och inte oreflekterat författa ett sådant dokument.

Kategoriseringar formar elever

Människor i alla samhällen ägnar sig åt kategoriseringar: män, kvinnor, barn, vuxna, vänner, fiender, sjuka, friska och så vidare. Distinktionerna är mångtydiga och innebär att etablera likheter och skillnader. De skiftar utifrån de sociala situationer och det kulturella sammanhang i vilka människor ingår. Nya kategorier skapas ständigt för att kunna hantera de som inte passar in i redan konstruerade meningssammanhang. Kategoriindelningen av personer är alltså inte naturgiven utan är socialt skapad:

To classify, in other words, is to give the word a structure: to manipulate its probabilities; to make some events more likely than some others; to behave as if events were not random, or to limit or eliminate randomness of events (Bauman, 1991, s.1).

Men kategoriseringar berör också frågor om tillhörighet och gemenskap vilket innebär att varje klassificering skapar dikotomier där man antingen är innesluten eller utesluten. Kategorier skapar därmed gränser utifrån ömsesidigt uteslutande motsatspar som exempelvis innanför/utanför, manligt/kvinnligt, vuxen/barn, natur/kultur, kropp/själ, subjekt/objekt etcetera. Detta språkliga meningskapande kan ses som en fortlöpande process av tolkningar och omtolkningar för att konstruera världen som en begriplig helhet.

Kategoriseringar har således en social funktion och är därmed inte slumpmässigt tillkomna, vilket innebär att det heller inte är något som man med enkelhet förändrar. Men hur en person blir kategoriserad kan få konsekvenser. Om man exempelvis på 1930-talet blev klassificerad som "sinnesslö" fanns det ett antal åtgärder som samhället kunde sätta in, en av dessa var sterilisering (se Boréus, 2005). Medicinska diagnoser är en form av klassificering där man beskriver avvikelser utifrån ett förmodat normaltillstånd. Begrepp och kategoriseringar förändras dock över tid och olika tider tycks ha olika kategoriseringar och olika sjukdomsbegrepp (se Hellblom-Thibblin, 2004; Hjärne, 2004).

Det är ingen lätt uppgift för skolan att hantera olikheter i elevers kulturella och sociala bakgrund och andra förutsättningar såsom förmåga, intressen eller värderingar. Men kategorier kan skapas genom det sätt som skolan benämner dem med olika termer. Detta kan innebära att eleverna både formas och formar sig efter de kategoriseringar

som konstrueras (se Hjärne & Säljö, 2008; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2010). Hur en elev beskrivs i tal och text kan därmed få stor betydelse för attityderna till elevers olikheter i skolan, liksom för de åtgärder som kan tänkas bli aktuella. Skolans uppdrag att fostra och socialisera barn och ungdomar till det rådande värde- och normsystemet kan ibland stå i konflikt med att tillvarata dessa olikheter, vilket i sin tur kan leda till oenighet om vad som betraktas som normalt och avvikande i skolan och i samhället.

Popkewitz (1998) diskuterar inkludering och exkludering utifrån den norm vi väljer att göra avgränsningar och kategorisering från. Han menar att vi måste fråga oss vilka värderingar som utgör normen och fokusera på hur vi formulerar våra principer och hur vi konstituerar våra begrepp:

It directed me to understand that the very knowledge that organizes teaching, learning, classroom management and curriculum inscribes a certain selectivity in what teachers "see" think, feel and talk about regarding children and school subjects. The effects of that selectivity ... Rather the norms are embodied in the categories, distinctions, differentiations, and divisions by which teachers come to "see" and act towards children (Popkewitz, 1998 s. 5–6).

Popkewitz visar hur den språkliga praktiken särskiljer barn utifrån en sorts universella normer om likhet som finns inbyggda i den pedagogiska praktiken. Men för att identifiera en elev som exempelvis behöver särskilt stöd krävs också kriterier för särskiljning. Dessa kriterier är i sin tur del av en vidare föreställningsvärld om varför särbehandling behövs och grundade i relation till normativa ideal som är formulerade i en given historisk och social kontext.

Det handlar alltså om att reflektera över hur samhället och skolan som institution skapar distinktioner, och vilka föreställningar om barn och lärande som dessa bygger på. Den elevdokumentation som skrivs i skolan är alltså en språkhandling som både implicit och explicit uttrycker normer och värderingar, och denna text kan komma att påverka hur elever förstår och upplever sig själva.

Text som identitetsskapande handling

Det synsätt som under en lång tid dominerat identitetsdebatten menar att identiteten är given och människan betraktas som ett enhetligt subjekt med en oföränderlig identitet. Människans jag eller själv existerar inuti var och en, och detta inre är själva kärnan till tänkande och kommunikation. Relevanta faktorer såsom till exempel klass eller kön producerar i detta perspektiv en sammanhängande identitet. Uttryck och formuleringar som "sitt sanna jag" och "innerst inne är han ..." eller "vara sig själv" hör till detta perspektiv (se exempelvis Sarup, 1996; Rose, 1996).

I det sen- eller postmoderna synsättet ses i stället människan som en social varelse och jaget som en tillfällig konstruktion. Uttryck för jaget ses inte som ett uttryck för individens inre psykologiska essens utan som en form av berättelse. Jaget är inte en isolerad autonom agent utan är socialt konstruerat. Identiteter uppstår, omformas och blir föremål för förhandling i sociala praktiker (Hall, 1996).

Identiteten blir enligt detta synsätt huvudsakligen till i samspel med omgivningen och utifrån samhälleliga och ideologiska krav och önsknings. Barn och unga ställs inför dolda, såväl som uttalade, krav och förväntningar på sig själva som individer. Även om valmöjligheterna i dag kan tyckas oändliga, styrs ändå barn och unga in i identitetsskapandet av samhället, familjen, marknaden, sko-

lan etcetera. Elevdokumentationen kan sägas vara en sådan arena där barns identiteter uttalas och formas för att skapa en skolbarns- eller elevidentitet (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Denna postmoderna syn på identiteten utgör utgångspunkten i en textanalytisk studie som visar hur identiteter skrivs fram och ges betydelse i skolans elevdokumentation. Det är denna studie som utgör empirin i denna text. Materialet består av totalt 358 elevdokument och är hämtat från 14 olika grundskolor spridda över hela landet (se vidare Andreasson, 2007).

Resultatet i studien visar att de elevbeskrivningar som skrivs fram i dokumenten ser olika ut beroende på elevers behov och svårigheter men också utifrån genus. Det är bedömningar av elevens kunskapsmässiga, sociala, beteendemässiga och även kroppsliga (motoriska) förmågor som skrivs fram i dokumenten. Alla dessa delar i elevens tillvaro bedöms utifrån normalitetens mall. Materialet blottlägger också beskrivningar och värderingar av elevens personliga egenskaper, ofta i positiva ordalag men det förekommer även ett meroreflekterat tal som har en negativ klang. Många beskrivningar är knutna till egenskaper snarare än till elevens kompetens och handlar då snarare om vem man är i stället för vad man kan och vad man gör.

När det gäller hur pojkar och flickor beskrivs, framkommer att kollektiva föreställningar om hur pojkar och flickor bör vara, har en förmåga att tränga in i dokumenten och skapa skillnader. De bilder som framkommer är att pojkar många gånger är mer utförligt beskrivna utifrån sina behov och att dessa beskrivningar knyter an till deras förmåga eller färdighet. Flickorna däremot blir i större utsträckning beskrivna utifrån sina personliga egenskaper trots att de bedömts ha liknande behov och svårigheter som pojkarna. Det är trevliga, glada, arbetsvilliga, flitiga, ambitiösa,

mjuka, snälla, rara, omtänksamma och tillgivna flickor som beskrivs i dokumenten. De är insocialiserade i skolans ordning och några disciplinproblem anges inte för någon av dem.

Barn lär sig sina respektive könskoder genom det sätt på vilket vi språkligt beskriver och benämner dem i sociala praktiker och de kan då anta de positioner som finns tillgängliga inom ramen för denna praktik (Davies, 2003). Genom att använda denna språkliga form blir flickorna konstruerade i texten och deras beteende blir både berömvärdt och relevant för den feminina könstillhörigheten. De lär sig hur genusidentiteten hör ihop med specifika innebörder och betydelser. Ingen av pojkarna är beskrivna som "rar och tillgiven" eller som "våldigt mjuk och alltid trevlig" som är några exempel tagna från studien (se vidare Andreasson, 2007).

Studien visar således att det är könade och vuxencentrerade processer i skolan som konstruerar eleverna i texterna. För att bryta traditionella könsmonster och arbeta för en likvärdig och jämlik skola behöver det uppmärksammas och diskuteras vilken betydelse det har att elever skrivs fram på olika sätt beroende på vem eleven är. Detta gäller framför allt en förståelse som handlar om hur föreställningar, attityder, bedömningar, förväntningar och beteende påverkar elevers identitetskonstruktion.

Forskning (Öhrn, 2002; Keddie, 2006; Reed, 2006 etc.) visar emellertid att det finns ett komplicerat förhållande mellan kön, social bakgrund och etnicitet och att det är viktigt att förhålla sig till detta spänningsfält vid en diskussion om könsmonster. Man måste därför i en analys fråga sig vilka pojkar och vilka flickor som analysen avser. Det finns alltså flera sociala ordningar som interagerar vid framskrivningen av elever i texter både hos eleverna och bland pedagogerna.

De dokument som studerats i den refererade stu-

dien ovan (Andreasson, 2007) är i huvudsak skrivna av kvinnliga pedagoger och i den kvinnodominerade miljö som skolan utgör. Huruvida pedagogers egen könstillhörighet har betydelse i detta sammanhang är dock osäkert. Wernersson (2006) har i en forskningsöversikt studerat genusforskning i pedagogik och i denna framkommer att när det gäller undervisningens utformning eller flickors och pojkars undervisningsresultat, kan man generellt säga att lärarens eget kön förefaller ha liten betydelse. Hon påpekar emellertid att den symboliska innebörden kan vara betydande.

Vid analysen av elevdokumentationen framträder några tecken som speciellt lyfts fram som betydelsefulla i texterna. Det är ansvar, motivation, social kompetens, självständighet och medvetenhet. Dessa blir i texterna viktiga inslag för bedömning av eleverna och skrivs fram närmast som en förutsättning för lärande. Det handlar alltså om att eleverna i skolan behöver vara arbetsorienterade, motiverade och ta ansvar för sitt skolarbete. Men de behöver också vara medvetna om sina svårigheter och begränsningar (se vidare Andreasson, 2007).

Våra föreställningar om normer och andra värderingar påverkar alltså hur vi konstruerar oss själva och andra men våra föreställningar påverkar också i hög grad vårt handlande. Det innebär att man som pedagog är en del av processen att både forma och omforma elever i skolan. Hur elever beskrivs och framställs i skolans texter kan sägas vara en sådan process som kan ha en reproducerande effekt men den kan också ses som en möjlighet till förändring. Ett första steg i denna förändringsprocess är emellertid att bli medveten om den och att lyfta fram och diskutera den. Genom att man som pedagog är medveten om betydelsen av hur en elev skrivs fram och nödvändigheten av att reflektera över detta, öppnas en möjlighet att beskriva eleven på ett mer nyanserat sätt i elevplanen.

Elevdokumentationens etik

Den individuella utvecklingsplanen ska upprättas i anslutning till utvecklingssamtalet, som ska genomföras minst en gång per termin. Därtill kommer skriftliga omdömen i de ämnen som eleven får undervisning i. I vissa fall ska dessutom ett åtgärdsprogram skrivas. Detta innebär att elevdokumentationen är en omfattande verksamhet i skolan. En elev kommer alltså att få en beskrivning av sig själv som (miss)lyckad elev minst 18 gånger under skoltiden och i många fall vid åtskilligt fler tillfällen. Det är därför synnerligen viktigt att denna omfattande textpraktik övervägs av alla ansvariga och sker på ett professionellt och etiskt korrekt sätt.

Det är en svår och grannlaga uppgift för lärare att skriva den elevdokumentation som ingår i läraruppgiften. En framkomlig väg kan vara att arbetslag och lärarkollegor tillsammans diskuterar och reflekterar över hur dokumentationen kan utformas. Lärarna måste emellertid själva ta ansvar för textens utformning och kan inte helt förlita sig på en mall eller en form som kommun- eller skolledning bestämt. Även om skolan bör ta ett gemensamt beslut är det ändå de enskilda lärarna som ska vara experter på elevers lärande och utveckling. Lärarna behöver därför utveckla ett sakligt språk som är grundat i exempelvis ämnesdidaktisk forskning när det gäller den kunskapsmässiga delen och i utbildningsvetenskaplig, psykologisk eller pedagogisk forskning när det gäller den sociala utvecklingen (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Dokumentationen måste också grundas i kunskap om gällande styrdokument särskilt med tanke på att det finns ett krav på att lärare ska kunna förklara för elev och föräldrar hur de nationella målen konkretiseras i undervisningen. De nationella målen ska vara kända för elever och föräldrar och bedömningen av elevens kunskapsutveckling ska ske i relation till målen (Skolverket, 2008, 2012).

Lärare eller annan skolpersonal som har till uppgift att upprätta ett dokument över en elev har både en stor tolknings- och beskrivningsmakt. Enligt Hundeide (2006) har lärares uppfattningar och åsikter, särskilt om de uttrycks skriftligen, stor genomslagskraft. Det finns en stor risk, menar hon, att eleven "intar en förlorarposition och börjar se sig själv i ljuset av lärarens uppfattning" (s. 61). Amerikansk forskning (Mehan m fl. 1996) har studerat utveckling av lyckade såväl som misslyckade skolkarriärer. Det framkommer att skolans sorteringspraxis i form av åtgärdsprogram utgör en kraftig styrning i skapandet av identiteten av den elev vars karriär i skolan inte är den mest lyckade. Om detta budskap upprepas alltför många gånger approprieras, eller övertas, denna uppfattning av eleven själv. Eller som Vygotskij (1978) konstaterade så är de intramentala (inre) processerna bara en upprepning av de intermentala (mellanmänskliga) processerna. Med detta menas att olika stämmor som uttrycker vilka vi är som individer, flyttar in i vår egen tankevärld. Överfört till elevdokumenten blir det således viktigt att låta dokumenten om möjligt vara så mångstämmiga och nyanserade som möjligt (Andreasson & Asplund Carlsson, 2009).

Det är min förhoppning att de individuella utvecklingsplanerna och åtgärdsprogrammen i framtiden mindre kommer att handla om elevernas tillkortakommanden och mer om deras närmaste utvecklingsmöjligheter på väg mot målen. Undervisningens utformande, skolans insatser och aspekter på skolmiljöns påverkan bör få ett större utrymme i dokumentationen och att den därmed kommer att handla mindre om hemmets och elevernas ansvar.

Avslutningsvis vill jag understryka att det finns ett behov att lyfta upp och diskutera skolans roll som identitetsförmedlare i den elevdokumentation som skrivs. Ytterst handlar det om den enskilda

lärarens eget etiska förhållningssätt. Att vara varsam i hur man språkligt beskriver någon annan person kan vara oerhört betydelsefullt för den enskilde elevens möte med sig själv speglad av pedagog.

Referenser

- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation* (Göteborg Studies in Educational sciences, 259). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Asp Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun* (Göteborg Studies in Educational sciences 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp Onsjö, L. (2011). *Dokumentation, styrning och kontroll i den svenska skolan*. *Educare* 2011:2. 39–56.
- Austin, J. L. (1962) *How to do things with words*. Oxford: Oxford UP.
- Bakhtin, M.M. (1999). *The problem of speech genres*. I N. Coupland, & A. Jaworski (Red.), *The Discourse Reader*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Bernstein, B. (1983). *Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken*. I B. Bernstein & U. P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik. Studier av den kulturella reproduktionen*, (s. 48–65). Stockholm: Liber.
- Boréus, K. (2005). *Diskriminering med ord*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.
- Giota, J. (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11(2). 94–115.
- Granath, G. (2008) *Milda makter! Utvecklingsamtal och loggböcker som disciplinerings-tekniker* (Göteborg Studies in Educational sciences 263). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hall, S. (1996). *Introduction. Who needs identity?* I S. Hall och Paul du Gay, *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Hellblom-Thibblin, C. (2004). *Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45–1988/89*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school* (Göteborg Studies in Educational sciences, 213). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. 1. uppl. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling. Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). *School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden*. *European Journal of Special Needs Education*. Vol.22. No.1, February 2007, 75–91.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2010) *Pupils with special educational needs: a study of the assessments and categorising processes regarding pupil's school difficulties in Sweden*.

- International Journal of Inclusive Education, 14: 2, 133–151.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion* (Malmö Studies in Educational sciences, 24). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Keddie, A. (2006). *Gender and Schooling: Frameworks for transformative social justice. Discourse: studies in the cultural politics of education*. Vol. 27, No 3, September 2006, 399–415.
- Lindgren, J. (2007). *Biography as Education Governance*. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. Vol. 28, No 4, 467–483.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. & Lintz A. (1996). *Constructing school success*. Cambridge: Cambridge UP.
- Persson, B. (2004). *Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla – en fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter?* Utbildning & Demokrati 13, nr 2: 97–113.
- Popkewitz, T.S. (1991). *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College.
- Popkewitz, T.S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College.
- Reed, L. (2006). *Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling*. I M. Arnot, & M. Mac an Ghail, Gender and Education. The RoutledgeFalmer Reader. New York & London: Routledge.
- Rose, N. (1995). *Psykologens blick*. I K. Hultqvist, & K. Peterson (Red.), Foucault namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik. Stockholm: HLS förlag.
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge UP.
- Sarup, M. (1996). *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Searle, J. R. (1969) *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge UP.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Fritzes.
- Skolinspektionen (2012). *En skola med tilltro lyfter alla elever. Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2011. Rapport 40-2012:2991*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2008) *Allmänna råd. För arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012) *Allmänna råd. Utvecklings- samtalen och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgi- vet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildnings- departementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet: betänkande av 1999 års skollagskommitté*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning. Betänkande av utredningen om en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokultu- rellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2008). *Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning med variation*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 13(2), 81–102.

- Vallberg Roth, A.-C.(2009). *Styrning genom bedömning av barn*. *Educare* 2–3:195–219.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). "Gör alltid sitt bästa" "Duktig! Kan ibland vara lite stökig" – Om bedömning och dokumentation av barn. I I. Tallberg Broman Skola och barndom. Normering, demokratisering, individualisering. Malmö: Gleerups.
- Wernersson, I. (2006). *Genusperspektiv på pedagogik*. Stockholm: Högskoleverket.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.
- Wittgenstein, L. (1992). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales. (Original publicerat 1953).
- Öhrn, E. (2002). *Könsmonster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.