

»Vi ser att [eleven] har behov av särskilt stöd»

Om kunskapsbildning och informationshantering i skolans elevutredningar

Av PETER STRÖM

Abstract

Ström, Peter, peter.strom@umu.se, Ph.D., Department of Language Studies, Umeå University: “We see that [the pupil] needs special support”: Concerning knowledge construction and information management in schools’ documentation of pupils in need of special pedagogical support.” *Språk och stil* NF 33, 2023, pp. 107–131.

This study engages with the discursive construction of knowledge in school documents concerning pupils in need of special pedagogical support. In these texts, information from various voices is represented and recontextualized, meaning that images of pupils are negotiated and outlined, and ultimately knowledge about pupils and their learning is constructed discursively. The aim of the study is to investigate practices of knowledge construction in these texts. The data consist of 27 documents written by teachers who teach in lower secondary school (7th–9th grades). Drawing on linguistic discourse analysis, lexico-grammatical features are analyzed from both a qualitative and a quantitative perspective. The study shows how information originating from various voices is managed and framed by linguistic means in qualitatively different ways, and how the framing of information contributes to construction of several kinds of knowledge. In the analysis, five forms of framing are identified, along with six different types of voices. By quantifying the forms of framing as related to various voices, the study maps out the legitimization and delegitimization of various voices via the construction of different kinds of knowledge. Even though information from several voices is represented in the texts, it is primarily information from either the writer him/herself or written sources, such as previous documentation about pupils, that is legitimized by the writer.

Keywords: professional discourse, discourse analysis, modality, framing, voice, legitimization, delegitimization.

1 Inledning

I skolan förekommer en rad olika texter, både sådana som har en direkt anknytning till undervisning och sådana vars anknytning till undervisning är mer indirekt. Exempel på texter med indirekt anknytning är utredningstexter som blir aktuella då en elev har svårt att uppnå relevanta kunskapsmål. Benäm-

ningen på dessa elevutredningar varierar men exempel är *pedagogisk utredning* och *pedagogisk kartläggning*. Oavsett benämning är det alltid fråga om en utredning om elevers behov av särskilt stöd. Syftet med dessa utredningar är att kartlägga förhållanden som kan ligga till grund för att en elev har svårt att nå kunskapsmålen och vilka stödinsatser som eleven kan behöva (Skolverket 2014a s. 13). Texterna aktualiserar alltså »[k]unskap om elevernas behov» (Skolverket 2014b s. 10), vad som påverkar elevers lärande samt vad som hindrar och vad som kan underlätta lärande. I texterna hanteras och sammanställs information från ett flertal källor och bilden av elever förhandlas fram. På så vis konstrueras kunskap om elever och deras lärande diskursivt, vilket innebär att dokumenten kan tjäna som underlag för att förstå aspekter av lärares professionella kunskapsbildning.

Kunskapsbegreppet är ett av de mer komplexa begrepp man kan tänka sig och det omfattar många dimensioner. För att få en bättre förståelse av vad kunskap som företeelse kan vara har det gjorts skillnad mellan olika typer av kunskap, såsom deklarativ eller procedural, personlig eller kollektiv och generell eller specifik kunskap (van Dijk 2003). En annan uppdelning innebär en åtskillnad mellan erfarenhetskunskap och expertkunskap (Nikolaidou & Belander 2020). Vidare beskriver Ivanič & Camps (2001 s. 18) ett kontinuum där kunskap vid den ena polen ses som objektiv, definitiv och universell, medan kunskap vid den andra polen ses som subjektiv och situerad i både tid och rum. Kunskapsbegreppet kan också aktualiseras i relation till räckvidd (Rehnberg 2020): Hur vittgående är de kunskaps- och sanningsanspråk som formuleras? Vad är det som hävdas och vilka aspekter av verkligheten omfattas?

I föreliggande undersökning riktas ljuset mot hur kunskap uttrycks och konstrueras diskursivt i skolans utredningstexter. Sådana texter präglas dels av deklarativ professionskunskap (realiserad via exempelvis specialiserad terminologi) som lärare tillgodogjort sig genom särskild utbildning, dels av professionsexklusiv information som just lärare har tillgång till i sin yrkesroll (Kong 2014 s. 10). Sådan information kan handla om specifika elevers studiesituation, hemförhållanden etc., som hanteras och reproduceras i dessa texter. Syftet med studien är att undersöka kunskapsbildande praktiker i lärares utredningstexter. Hur perspektiveras information i dessa utredningar och hur bidrar olika typer av perspektivering till konstruktion av olika former av kunskap? Vilka mönster för perspektivering och kunskapsbildning kan urskiljas i relation till röster i texterna? Eftersom texterna skrivs av lärare inom många skolämnen och av olika lärarkategorier, såsom ämneslärare, speciallärare och specialpedagoger,

blir det fråga om kunskapsbildande praktiker i skärningspunkten mellan flera yrkeskategorier inom lärarprofessionen.

2 Offentlighetens texter och lärares skrivande om elever

Som många andra verksamheter i Sverige vilar den offentliga förvaltningen tungt på texter av varierande slag; det gäller för såväl kommunala som statliga samhällsinrättningar som medborgare och enskilda möter i det dagliga livet. Inom den svenska textforskningen har en fritt tillgänglig del av offentlighetens informerande texter, som vänder sig till statens medborgare, studerats i ganska stor omfattning under 2000-talet. Till exempel har Ohlsson (2007) studerat Premiepensionsmyndighetens informationsbroschyrer, Lind Palicki (2010) Försäkringskassans informationsbroschyrer om föräldraförsäkring och Skoglund (2014) Statens folkhälsoinstitut (dåvarande Folkhälsomyndighetens) patientbroschyrer om att sluta röka. På senare år har också texter som skrivs inom offentliga institutioner och som vänder sig inåt mot själva verksamheten studerats. Detta är texter som alltså inte riktar sig till en bred läsekrets i enbart informerande syfte utan snarare adresserar ett mindre antal personer som ofta är verksamma inom en offentlig institution och som inte sällan är del av själva ärendehandläggningen. Exempel på sådana texter är barnavårdsutredningar inom socialtjänsten (Ström 2017), skriftlig förhörsdokumentation inom skattebrottsenheten (Byrman 2017) och tjänsteutlåtanden i kommunala nämnder (Helgesson & Nord 2020).

Skolans elevutredningar är ytterligare exempel på den här typen av myndighetstexter som delvis vänder sig in mot verksamheten. Som sagt skrivs dessa pedagogiska utredningstexter när en elev riskerar att inte nå skolans kunskapsmål och därmed eventuellt är i behov av särskilt stöd (Skolverket 2014a s. 13). Om det i utredningen konstateras att eleven har behov av särskilt stöd ska också ett så kallat åtgärdsprogram upprättas där det särskilda stödet ska specificeras. När ett åtgärdsprogram upprättas kan vissa av de uppgifter som dokumenterats i den pedagogiska utredningen vara relevanta även i åtgärdsprogrammet och därmed överförs till det dokumentet (Skolverket 2014a s. 37). Exempel på innehållsliga teman som är relevanta för båda dokumenttyperna är beskrivningar av elevens arbetsförmåga, kunskaper, närvaro och personliga resurser med relevans för skolarbetet. Trots att det är fråga om två separata dokument

som ska hållas isär framstår det i en studie av lärares skrivpraktiker som att hanteringen av dokumenten sammanfaller och att åtskillnaden i skolpraktiken inte alltid är tydlig (Annerberg 2016 s. 198–199, 224). Det förefaller alltså finnas flera beröringspunkter mellan de två dokumentstyperna.

Praktikerna kring elevutredningar organiseras på olika sätt ute på skolor, till exempel kan det vara olika lärarkategorier, såsom specialpedagoger och klasslärare (klassföreståndare eller mentorer) som skriver texterna (Annerberg 2016). Men ett för alla skolor gemensamt och bärande inslag i utredningspraktiken är att lärare samlar information från ett flertal källor, såsom lärare och elever, och sammanställer informationen i en skriftlig utredning. Med utgångspunkt i den inhämtade informationen, som förhoppningsvis finns dokumenterad i utredningen, drar utredaren slutsatser om elevens lärande och behov av särskilt stöd. Därmed blir texterna viktiga arbetsredskap för lärares analytiska övervägande och kunskapsbildning rörande elevers lärande. Likväl blir utredningarna viktiga dokument för att informera elever och föräldrar om lärarnas professionella bedömningar av orsaker till elevers besvär att nå kunskapsmålen. I likhet med många andra myndighetstexter har utredningarna multipla syften; ett syfte är att anvisa vilket stöd en elev ska ha och ett annat är att dokumentera skolans insatser samt informera föräldrar om skolans bedömningar av deras barns förmågor och svårigheter. Och givetvis finns det en förväntan från samhället om att texterna på adekvata sätt ska vara funktionella i relation till samtliga syften.

Med jämna mellanrum ändrar Skolverket sina anvisningar till lärare om vilka texter som ska skrivas, hur de ska skrivas och vad de ska kallas. Ingen tidigare studie har specifikt undersökt skolans elevutredningar, men däremot har andra typer av lärares texter – inte minst åtgärdsprogram – stått mer eller mindre i centrum av studier om lärares skrivande. I en studie av några olika dokument som alla kan beskrivas som *elevplaner* gör Andreasson (2007) nedslag i åtgärdsprogram och diskuterar exempelvis pronomenanvändning, tilltal och inslag av värderingar ur ett kritiskt perspektiv. Även specialiserad terminologi aktualiseras i texterna, vilket ses som uttryck för ett professionellt språkbruk (jfr Kong 2014 s. 10). Det språkbruket förknippas vidare med distansering från samt exkludering av elever och föräldrar, vilket lyfts fram som ett hinder för dessa personer att känna sig delaktiga i åtgärdsprogrammen (Andreasson 2007 s. 83). Vidare beskrivs vaga och oprecisa passager i texterna som exempel på ett informellt språkbruk, vilket i sin tur sägs medföra negativa konsekvenser för användbarheten av dokumenten som grund för exempelvis utvärdering och uppföljning. Analysen präglas genomgående av ett bristper-

spektiv. Särskilt lyfts ensidiga beskrivningar av elever (exempelvis via listor med elevers egenskaper) fram som problematiska, och en medvetenhet om vikten av att nyansera beskrivningar av elever betonas som avgörande för att motverka negativ självuppfattning hos elever (Andreasson 2007 s. 166–167).

Skriftliga åtgärdsprogram ingår också i Asp-Onsjös (2006) bredare studie av processer kring åtgärdsprogram. Analyserna fokuserar förvisso på enkäter, muntliga samtal och intervjuer, men även resultat från analyser av skriftliga texter presenteras. I de analyserna urskiljs några inriktningar eller diskurser som kan känneteckna åtgärdsprogram som process, och exempel på sådana diskurser är *diagnostisk*, *dialogisk* och *formalistisk*. En viktig sak som framkommer är att åtgärdsprogram som process är något betydligt mer komplext än åtgärdsprogram som skriftlig text. I texterna problematiseras förhållanden i liten utsträckning och beskrivningarna av elever är ensidiga, även i de fall lärarens uppfattningar går isär enligt analys av relaterat muntligt material. Sådan komplexitet tonas alltså ned väsentligt i texterna. Därtill framgår det att föräldrars och elevers delaktighet i processen att urskilja och beskriva elevers problematik är starkt begränsad, som en följd av att de inblandade lärarna har dragit upp huvudlinjerna för utredningens slutsatser redan innan samtal med elever och föräldrar hålls. Det ger bilden av att åtgärdsprogrammen som dokument mest är »ett spel för gallerierna» (Asp-Onsjö 2006 s. 201).

Vissa av de problem med elevdokumentation som ovanstående studier belyser blir också synliga i Johanssons (2018) analyser av lärares skriftliga omdömen. Hon studerar bland annat skribenternas agerande i texterna via språkhandlingar och finner att lärarna agerar på oväntade sätt i förhållande till aktuella styrdokument (Skolverket 2013). Det sker genom att lärarna uttrycker attityder och personorienterade värderingar, vilket går på tvärs med omdömenas syften att lärarna ska värdera elevernas kunskaper och prestationer med utgångspunkt i lärandemål och samtidigt undvika att värdera elevernas allmänna beteende och personliga egenskaper. Dessa attityduttryck ses som indikationer på att skribenterna har svårt att ta en så distanserad roll från eleverna som lärarna rekommenderas göra (Johansson 2018 s. 102). Dessa personvärderande inslag ges dock rent utrymmesmässigt (antal ord) relativt liten plats i texterna.

Johanssons (2018) analys av hur elevers egenskaper värderas av lärare kan relateras till Annerbergs (2016) textnära analyser. I de senare framkommer det att de egenskaper som lärare tillskriver elever nästan enbart är positiva. Annerberg (2016) finner inga förekomster alls av formuleringar som: *eleven är...* följt av adjektiv som anger negativa egenskaper. I de fall lärare beskriver negativa

eller problematiska aspekter av elever eller deras agerande sker det genom konstruktioner som: *eleven har...* Ur ett diskursanalytiskt perspektiv spelar den här typen av skillnader i formulering en viktig roll för texters betydelse och därmed för den bild av elever som konstrueras.

3 Material

I detta avsnitt beskrivs först insamling och urval av studiens empiriska material. Därefter ges en översiktlig beskrivning av den aktuella textgenren och de skrivpraktiker inom vilka texterna produceras. Dessa beskrivningar är viktiga för läsarens möjlighet att förstå relevansen av de aspekter av texterna som analysen fokuserar på.

3.1 Materialinsamling och urval

Studiens material består av skriftliga texter som är skrivna av olika typer av lärare, exempelvis mentorer (klassföreståndare) och specialpedagoger. De undervisar alla i grundskolans år 7–9; texterna handlar alltså om elever i grundskolans senare år. Totalt analyseras 27 dokument som är rubricerade *Pedagogisk utredning* eller liknande. De är skrivna i nio kommuner vid nio kommunala skolor (tre texter från varje skola), och alla texterna är daterade år 2019. Insamlingen av texterna har skett via kontakt med kommunernas arkivavdelningar, och innan texterna lämnades ut till mig avidentifierades de av personal vid respektive kommun. Bortsett från urvalskriteriet att texterna skulle vara daterade 2019 har urvalet av texter varit slumpmässigt genom att jag kontaktade var tjugonde kommun i en icke alfabetisk lista över Sveriges 290 kommuner. Det innebar att jag var i kontakt med 14 kommuner, men av diverse anledningar fick jag bara ut texter från 9 av dem.

Kommunerna har gett mig tillgång till utredningstexterna på olika sätt; vissa kommuner har skickat papperskopior till mig och andra har skickat texterna som elektroniska textdokument. Alla analyser är gjorda digitalt vilket inneburit att jag, i de fall texterna skickats till mig som papperskopior, har transkriberat texterna i ordbehandlingsprogram (Microsoft Office Word) och därefter överfört texterna till Microsoft Office Excel där jag har genomfört analyserna. Texterna består av fritext (som formuleras av utredaren) och rubriker samt ev. standardiserad instruktionstext till skribenterna, men analys

görs enbart av fritext. Totalt omfattar de 27 utredningarna 22 476 ord (fritext, rubriktext och instruktionstext) med ett genomsnitt på ca 830 ord per utredning. Därutöver tillkommer standardtext som ingår i tabeller.

3.2 Pedagogiska utredningar som texter

För skrivandet av utredningstexterna tillhandahåller Skolverket mallar med rubriker och instruktionstext till skribenter (se Skolverket 2014a), men i slutändan är det rektorer som beslutar om hur utredningarna ska utformas. Utformningen av mallarna kan alltså variera mellan skolor, men gemensamt för utredningarna är att de viktigaste innehållsliga delarna dokumenterar information som skribenten har inhämtat från olika röster, till exempel berörda lärare, eleven och elevens föräldrar. I vissa fall inhämtas information också från exempelvis skolpsykolog och andra texter som handlar specifikt om eleven. Med grund i den inhämtade informationen gör skribenten därefter någon form av analys eller bedömning av eleven och dess behov av särskilt stöd som också dokumenteras i utredningen.

4 Diskursteoretisk utgångspunkt och diskursanalytisk metod

I det här avsnittet presenteras studiens teoretiska grund och analytiska metod. Först redovisar jag de teoretiska utgångspunkterna med fokus på begreppet kunskap. Därefter redogör jag för huvuddragen i analysmetoden med fokus på begreppet perspektivering. I studien anläggs ett konstruktivistiskt perspektiv på kunskapsbegreppet, och studien fokuserar på perspektivering och rekontextualisering av information i utredningstexterna.

Studien bygger på diskursteoretiska idéer om språkets betydelse för människans förståelse av sin omgivning. Med hjälp av språket kan människan sätta ord på iakttagelser och idéer, och därmed är det via språket som hon förstår sig själv och världen omkring henne (Linell 1998 s. 4). Inom diskursteori betonas också texters betydelse för människans kunskapsbildning, som främst sker via muntliga och skriftliga texter (van Dijk 2011 s. 27), och det är i muntliga och skriftliga texter som deklarativ kunskap tar sitt mest konkreta uttryck. En diskursteoretisk utgångspunkt innebär alltså att kunskap konstrueras i språk-

liga yttranden och att det sker via många olika språkliga resurser (van Dijk 2011). Vidare påverkas kunskapens karaktär av yttrandens språkliga utformning; i och med att yttrandens betydelse och funktion är beroende av språklig utformning och kontext varierar också kunskapens beskaffenhet och karaktär: »[w]riters become party to particular epistemological stances through lexical and syntactic choices» (Ivanič & Camps 2001 s. 18). Kunskap är alltså inte något konstant och fixerat utan snarare något dynamiskt och förhandlingsbart i givna sammanhang (Bellander & Landqvist 2018 s. 4). Särskilt viktiga för kunskapsbildning är diskursiva texter, det vill säga »strukturerade texter som successivt bygger upp och diskuterar en idé inom ett kunskapsfält och som bär sanningsanspråk» (Bergh Nestlog 2012 s. 9; jfr Svensson 1995 s. 166). Kunskap har också en speciell relation till begreppet *genre* inom språkvetenskapen, eftersom ett av genrens syften är att just utveckla ny kunskap (van Dijk 2011 s. 40). Det gör att skolans utredningar är lämpliga dokument att fokusera på för att förstå aspekter av lärares kunskapsbildande praktiker, speciellt med tanke på att genren, med en ca 40 år lång historia i svensk skola (Andreasson 2007 s. 5), är väl etablerad i skolpraktiken.

Den här undersökningen riktas mot kunskapsbildning inom läraryrket, och centralt för studien är ett brett perspektiv på vad som kännetecknar yrkes- eller professionskunskap. Ett sådant brett perspektiv omfattar både kunskap i form av särskild kännedom om praktiker och teorier knutna till den aktuella professionen samt kunskap i form av särskild information som just utövere av den aktuella professionen har tillgång till (jfr Kong 2014 s. 10). Det kan exempelvis röra sig om information om specifika elevers studiesituation och hemförhållanden. Sammantaget innebär den här studiens diskursorienterade utgångspunkt att kunskap är *övertygelser* som delas inom vissa gemenskaper och att kunskap *konstrueras* språkligt och *förvärvas* i interaktion. En sådan utgångspunkt innebär att kunskap är ett socialt fenomen, vilket har resonans i uttryck som »common sense» och »common ground» (Clark 1996, van Dijk 2003 s. 85–86).

Varje språkligt yttrande är situerat i en viss kommunikativ situation, och många yttranden har en direkt relation till en tidigare situation. Ett begrepp för att tala om yttranden som vandrar mellan och återanvänds i texter och kontexter är *rekontextualisering*. Det har definierats som: »[t]he dynamic transfer-and-transformation of something from one discourse/text-in-context to another» (Linell 1998 s. 143–144), och det används för att förstå processer och betydelseförskjutningar som uppstår när begrepp, idéer och information överförs från ett sammanhang till ett annat. Det sker till exempel i så kallade textkedjor

där enskilda texter i viktiga avseenden bygger på andra texter (Linell 1998, Koskela 2010, Sandberg 2020). Sådana kedjor uppstår ofta i institutionaliserade sammanhang när idéer och begrepp vandrar från exempelvis en utredning till ett lagförslag och slutligen till en antagen lag. Rekontextualisering sker också i texter som innebär att yttranden återberättas. Exempel på sådan rekontextualisering uppstår när information och individers utsagor återges i skolans elevutredningar.

Pedagogiska utredningar har sin institutionella hemvist i skolan. Texterna skrivs inom ramen för yrkesutövning och utgör därmed exempel på professionella texter samtidigt som de är en typ av myndighetstexter. Med hänvisning till Kong (2014) kan språkbruket i texterna beskrivas som en professionell diskurs (se även Gunnarsson 2009). En sådan diskurs bygger på kunskap, föreställningar och antaganden som personer utvecklar via särskild utbildning och socialisation i en yrkesgemenskap. Ofta lyfts en specialiserad och fackmässig begreppsapparat fram som det mest karaktäristiska draget för professionell diskurs, men enligt Kong (2014) utmärks denna diskurs också av att den omfattar information som den aktuella professionen har speciell och ibland exklusiv tillgång till.

Alla språkbrukare behöver alltid göra språkliga val, med avseende på både ord och grammatik. Sådana språkliga val får till följd att vissa perspektiv på omgivningen lyfts fram på bekostnad av andra, och på det viset medför varje yttrande en viss perspektivering av iakttagelser, intryck och idéer. Föreliggande analys riktas mot just sådan perspektivering. En utgångspunkt för diskursanalytisk teori är att språklig analys på lokal textnivå är ett sätt att förstå globala aspekter av sociala praktiker, till exempel kunskapsbildning inom en viss gemenskap (Kong 2014 s. 28). Sådan analys blir ett sätt att avtäcka »underlying concerns and ideologies that dominate and regulate a profession» (Kong 2014 s. 55). I enlighet med diskursanalytisk tradition syftar studiens textanalyser inte i första hand till att förstå texterna som sådana utan snarare till att begripliggöra de bakomliggande praktiker som rekontextualiseras i texter och hur praktikerna värderas och legitimeras i text (van Leeuwen 2008 s. 6).

För kunskapsbildande texter spelar röster och referenser till källor en central roll, och inom textforskningen har dessa aspekter studerats under begrepp som *evidentialitet* (Bednarek 2006), *attribuering* (White 2012) och *epistemiska markörer* (Bellander & Landqvist 2018). I den här studien använder jag det mer transparenta begreppet *perspektivering* för att undersöka kunskapsbildande praktiker i lärares pedagogiska utredningar. En viktig aspekt av dessa texter är att information som härstammar från muntliga och skriftliga källor (rekontex-

tualiserad information) sammanställs med annan information som härstammar från skribenten själv. Oavsett om informationen är rekontextualiserad eller inte så perspektiveras den på ett visst sätt, exempelvis som subjektiv eller objektiv, vilket får konsekvenser för textens betydelse. Dessutom indikerar perspektivering skribentens förhållningssätt till aktuell information, och skribentens sätt att formulera information kan till exempel vara stödjande eller problematiserande i relation till den röst som informationen härleds till (inklusive skribentens egen). Därför blir perspektivering en viktig aspekt av kunskapsbildning i texter, inte minst i skolans elevutredningar. Förutom att analysen bildar underlag för en förståelse av hur perspektivering bidrar till konstruktion av olika former av kunskap så avtäckar analysen också vilka röster som är närvarande i texterna och hur information från olika röster legitimeras via perspektivering.

Analysen omfattar såväl kvalitativa som kvantitativa moment för att 1) begripliggöra hur information perspektiveras på kvalitativt olika sätt och hur perspektivering bidrar till olika former av kunskap samt 2) synliggöra hur kvalitativt olika typer av perspektivering och kunskapsformer varierar kvantitativt i förhållande till olika röster.

Det analytiska tillvägagångssättet innebär att yttranden först härleds till röster som identifieras i texterna. Därefter kategoriseras yttranden med avseende på hur aktuell information perspektiveras. Analysen synliggör variationer i skribenters förhållningssätt till den information som aktualiseras, och varje perspektiveringstyp bidrar till konstruktion av en viss form av kunskap. Analysen av både röster och perspektivering är explorativ, och därmed finns inga på förhand givna kategorier – dessa utarbetas snarare under analysens gång. Vidare är analysen funktionellt orienterad. Det innebär att yttrandens funktion i det aktuella sammanhanget är styrande för analysen, och både i analysen av vilka röster som information härleds till och perspektivering av information riktas fokus mot satsens kärna, det vill säga subjekt och predikat. Undantag från det är när skribenterna citerar någon röst utan anföringssats. Analysen görs av fritext i utredningarna, medan rubriker och standardtext utesluts. Från analys utesluts dock också sådana ofullständiga satser som jag inte kan rekonstruera med mycket enkla ingrepp, och med enkla ingrepp menar jag exempelvis att läsaren föreställer sig underförstådda och (i kontexten) uppenbara subjekt på fundamentalsplats.

5 Kunskapsbildande praktiker i pedagogiska utredningar

Analysen omfattar både kvalitativa och kvantitativa moment. I det första avsnittet (5.1) beskrivs och problematiseras de påträffade typerna av perspektivering av information kvalitativt, och i anslutning till varje perspektiveringstyp diskuteras vilken form av kunskap som perspektiveringstypen bidrar till att konstruera. I det andra avsnittet (5.2) synliggörs mönster för hur olika röster i texterna relateras till olika typer av perspektivering kvantitativt och vilka konsekvenser det har för kunskapsbildande praktiker som representeras i texterna.

5.1 Perspektivering och kunskapsbildning – ett kvalitativt perspektiv

I analysen av perspektivering och kunskapsbildning i detta avsnitt illustrerar jag i regel varje perspektiveringstyp med två exempel som aktualiserar olika röster, men innan jag fördjupar mig i det redogör jag för vilka röster som är närvarande i texterna.

Jag utgår från att skribenters röster är ständigt närvarande i alla yttranden (jfr Gales 2011 s. 30). Ibland blir deras närvaro explicit, men i analysen framgår det att en explicit närvarande skribentröst är relativt ovanlig i studiens material. Vanligare är att elevens, föräldrars och andra lärares röster skrivs fram i texterna. En annan röstkategori som finns i utredningarna är den som jag kallar *övriga röster*. Det är röster som härleds till skriftliga texter som handlar specifikt om eller har en direkt koppling till den aktuella eleven, såsom utredningar, diagnoser och olika slags tester som utförs av både lärare och andra professionella grupper, till exempel psykologer. Slutligen finns också kategorin *okända röster* som ofta framträder i passiva konstruktioner utan agent. Sammanfattningsvis identifieras alltså sex rösttyper i texterna: 1) skribentens röst, 2) andra lärares röster, 3) elevens röst, 4) föräldrars röster, 5) övriga röster och 6) okända röster.

De olika typerna av perspektivering av information är en viktig aspekt av kunskapsbildande praktiker i texterna (jfr Bednarek 2006, White 2012, Bellander & Landqvist 2018). Genom analysen identifieras totalt fem typer av perspektivering. Jag kallar dem *stödjande typ 1*, *stödjande typ 2*, *stödjande typ 3*, *neutral* och *problematiserande* och benämningarna indikerar skribenternas

förhållningssätt till den information som aktualiseras. Den mest frekventa typen av perspektivering i materialet realiseras av påståendesatser som saknar anföringsmarkörer och epistemiska uttryck, det vill säga modala markörer som reducerar eller förstärker den aktuella informationens sannolikhet, säkerhet, tillförlitlighet etc. (se SAG 1 s. 167). I analysen bortser jag dock från rena negationer som *inte*. I yttranden som saknar anföring och epistemiska uttryck enligt ovan perspektiveras information som självklar och oproblematiserad, och i analysen har denna typ av perspektivering kategoriserats som *stödjande typ 1*. Två exempel på denna perspektivering visas i utdrag (1)–(2) nedan.

- (1) Engelskundervisningen planerades ske via basområde och fördjupningsområde i olika veckor. Detta har inte uppnåtts i den grad det var tänkt. [Eleven] behöver mycket lärarledd undervisning och stöttning i de uppgifter han gör. Klassen består av 22 elever. Engelskundervisningen för [eleven] skedde inledningsvis av höstterminen via ordinarie timmar i engelska och i språkvalet. (UHE1)
- (2) Om [eleven] ska redovisa ett arbete vill han inte göra det inför helklass. Där emot kan han tänka sig att redovisa för några få personer som han känner sig trygg med. [Eleven] har inga svårigheter med att svara på frågor inför övriga klasskamrater. (UHA1)

I det första utdraget härleds informationen till skribentens egen röst och i det andra härleds den till en elevs. Eftersom det inte finns några tydliga signaler om till vilka röster som information i utdrag som dessa ska härledas blir det en tolkningsfråga som i stor utsträckning avgörs med utgångspunkt i kontexten och rimligheten angående vem som kan känna till den aktuella informationen. Det är till exempel bara eleven själv som kan känna till vad han *vill* och vad han *kan tänka sig*. Det är förvisso tänkbart att ur ett mer inkluderande perspektiv betrakta dessa verb som anföringsverb, men eftersom det finns många andra (och tydligare) anföringstekniker i materialet undviker jag en sådan tolkning. Därmed möjliggörs en mer detaljerad beskrivning av hur information perspektiveras i texterna. Frånvaro av explicita anföringsmarkörer innebär nämligen inte att yttranden alltid härleds till skribentrösten, och därför kan denna typ av perspektivering (i likhet med alla andra perspektiveringstyper) vara aktuell för flera röster. I utdragen ovan förekommer vissa modala uttryck, till exempel sådana som modifierar kvantitet ([*Eleven*] *behöver mycket lärarledd undervisning*) eller anger förutsättningar (*Om [eleven] ska redovisa*), men det är inte fråga om modalitet som berör skribentens förhållningssätt till informationens tillförlitlighet. I båda utdragen staplas huvudsatser som alla realiserar typ 1 av

stödjande perspektivering på varandra, vilket i materialet är vanligt för just denna perspektiveringstyp.

Vidare är det i (1) och (2) olika typer av information som aktualiseras; skribenten redogör här dels för skeenden (som *Engelskundervisningen planeras ske via basområde*), dels för förhållanden (som *[Eleven] behöver mycket lärarledd undervisning*). Viss information kan framstå som trivial (exempelvis om antal elever i klassen), men kan ändå vara viktig för elevens lärandesituation, medan annan information har avgörande betydelse i sammanhanget (exempelvis om elevens behov av stöttning). Oavsett vilken typ av information som aktualiseras fastställer skribenten skeenden och förhållanden genom att uttrycka sig på definitiva sätt som inte medger några undantag och därmed inte heller någon förhandling av betydelser. Även om skribenten respektive eleven kan utläsas som källor i dessa utdrag uppmuntrar alltså denna typ av perspektivering till en förståelse av kunskap om eleverna som mer objektiv än subjektiv. Perspektiveringen uppmuntrar också till tolkningen att de implicita källorna (skribenten och eleven) är kunskapsauktoriteter vars påståenden varken behöver reserveras med exempelvis modala hjälpverb (som *[Eleven] kan behöva...*) eller motiveras med hänvisning till någon angiven källa. Den form av kunskap som denna perspektivering bidrar till att konstruera kan således beskrivas som *objektiv och oproblematis*k (jfr Ivanič & Camps 2001), och det är en form av kunskap som läsaren förutsätts låta bli att ifrågasätta.

Den ovanstående typen av perspektivering kan kontrasteras mot en annan typ av stödjande perspektivering (typ 2). I dessa fall anger skribenten sig själv eller någon annan som källa och förklarar dessutom att det är fråga om just en subjektiv bedömning och inte något objektivt faktum. Exempel på typ 2 av stödjande perspektivering visas i utdrag (3)–(4).

- (3) **Min bedömning är** att han i nuläget inte når målen för SO för år 3. (UGC1)
- (4) Elevens svårigheter med fokus **bedöms (av psykolog) handla om** att det är svårt för eleven att ta in ny information och bearbeta den (UHF2)

Genom perspektiveringen i (3) härleder skribenten bedömningen till en explicit angiven källa (sig själv). Perspektiveringen innebär att källan blir personligt ansvarig för informationen, och därmed konstrueras en mer subjektiv än objektiv form av kunskap, vilket kan ses som mer transparent jämfört med typ 1 av stödjande perspektivering. Det innebär också att denna perspektivering reflekterar en kunskapsbildande praktik där kunskap konstrueras som »the product and property of individuals» (Ivanič & Camps 2001 s. 19), vilket indikerar ett

icke-socialt förhållningssätt till vad kunskap är inom den aktuella gemenskapen (ibid). Det finns dock också varianter av (3) där skribenten bara talar om bedömningar i form av nominalfraser som saknar framförstålld bestämning som explicit anger vems bedömning det är fråga om, som i *bedömningen är att hans behov är varaktiga* (UHF1). Det innebär att texten fördunklas i fråga om vem som gör bedömningen, och på det viset öppnar texten upp för möjligheten att bedömningen inte bara görs av en person utan flera, vilket i regel förstärker bedömningens legitimitet. Även om kunskap inte konstrueras som objektiv, definitiv och oproblematiserad i (3) är konstruktionen ett sätt för skribenten att antingen implicit eller explicit lyfta fram någon som kunskapsauktoritet (jfr Kong 2014 s. 109), och effekten kan antas bli särskilt stark när personen i fråga är en professionell inom det aktuella området. Vad som sker i (3) är att skribenten på ett subtilt sätt motiverar (den egna) kunskapen med implicit hänvisning till sin professionella erfarenhet. Perspektiveringen ger också en signal om att skribenten utgår från att hans erfarenhet är särskilt relevant i det aktuella sammanhanget (jfr Ivanič & Camps 2001 s. 25).

I likhet med (3) konstrueras i (4) kunskap som beroende av och tillhörande enskilda individer, men i detta utdrag är individen (psykologen) också aktivt agerande, vilket innebär att kunskap på ett tydligare sätt skrivs fram som något som *konstrueras* snarare än *finns*. På det viset förstärks kunskapens subjektiva karaktär. Mot bakgrund av att psykologprofessionen åtnjuter viss prestige blir angivelsen att bedömningen görs av en psykolog också ett sätt att förstärka kunskapens tillförlitlighet. Sammantaget bidrar perspektivering i (3) och (4) till att konstruera en *subjektiv och tillförlitlig* form av kunskap.

På sätt som påminner om typ 1 av stödjande perspektivering av information bidrar den tredje typen av stödjande perspektivering till en konstruktion av kunskap som mer objektiv. Det sker genom användning av vissa speciella verb, som exemplifieras i utdrag (5) och (6).

- (5) Vi **ser** att [eleven] har behov av särskilt stöd (UHG1)
- (6) Tidigare utredning har **visat** att [eleven] ligger under normalområdet för korttids- och arbetsminne. (UHC2)

I respektive utdrag blir verben *se* och *visa* centrala på grund av deras semantiska egenskap att för-sant-hålla förhållanden, och på grund av dess sätt att konstruera »beliefs as knowledge of facts» (van Dijk 2011 s. 45) beskrivs denna perspektivering som en strategi för att övertyga och manipulera läsare. Gränserna mellan kunskap och övertygelser är dock inte alltid lätta att urskilja och

i vissa sammanhang får vi nog acceptera att gränserna är flytande (van Dijk 2011 s. 60). I likhet med utdrag (1) och (2) ges det i dessa fall inget utrymme för läsare att ifrågasätta eller förhandla den beskrivning som ges, men till skillnad från perspektiveringstypen i (1) och (2) blir det här tydligt vilken källa som informationen härleds till. I stödjande perspektivering typ 1 förutsätter skribenten implicit att läsaren intar en solidarisk hållning i relation till den aktuella informationen, men i stödjande perspektivering typ 3 inte bara förutsätts läsarens solidaritet; här blir läsaren också explicit påtvingad skribentens synsätt (jfr Rehnberg 2020 s. 35). Sammantaget blir denna perspektiveringstyp ett sätt för skribenten att legitimera information från de aktuella rösterna, det vill säga *vi* respektive *tidigare utredning* i (5) och (6). Den form av kunskap som perspektiveringen bidrar till att konstruera kan beskrivas som *objektiv och ovedersäglig*.

Av analyserna ovan framgår det att viss information perspektiveras som subjektiv men ändå tillförlitlig, dvs. *stödjande typ 2*, utdrag (3)–(4), men det finns också en annan subjektiv men betydligt mindre tillförlitlig typ av perspektivering. I analysen har denna perspektivering kategoriserats som *problematiserande*. Den kategorin kan omfatta både information som härstammar från externa röster som rekontextualiseras i utredningarna och information som härstammar från skribenten, men realiseringen av perspektiveringen skiljer sig åt beroende på om informationen är rekontextualiserad eller om den härleds till skribenten. I de fall det är fråga om rekontextualiserad information kännetecknas perspektiveringen av atypiska anföringsmarkörer där skribenterna använder mentala verb som (till skillnad från verbala verb) medger undantag och förhandling av påståendets säkerhet. Exempel på sådana verb är *uppleva* och *uppfatta*, som i utdrag (7)–(8).

- (7) Matsalen **upplever** [eleven] som jobbig då det är ett utrymme med mycket rörelse och ljud. [Eleven] äter bara lite och **tycker** att kökspersonalen ”är på hen”. (UHD2)
- (8) lärarna på högstadiet **uppfattar** att [eleven] kan klara skolans kunskapsmål (UHD1)

I (7) anger skribenten att informationen ska härledas till en viss elev samtidigt som skribenten via verbvalen *upplever* och *tycker* betonar att elevens bild inte nödvändigtvis är allmänt giltig. Speciellt öppnar skribenten upp för alternativa tolkningar i meningen om att eleven »tycker att kökspersonalen» behandlar hen annorlunda, vilket innebär att informationen problematiseras och perspek-

tiveras som osäker. I samband med denna perspektivering inkluderas också i vissa fall citat från rösten som anförs. Även om skribenterna ibland modifierar citat (pronomenvalet *hen* i (7) är förmodligen en modifiering av citatet – rimligtvis har eleven använt ordet *mig*) förstärker citat den aktuella röstens närvaro i texten och betonar att det är fråga om information som inte ska härledas till skribenten. I (8) perspektiveras information som en aning mindre osäker på grund av verbvalet *uppfatta*, men det rör sig i så fall om marginell skillnad gentemot (7) – även i (8) öppnar skribentens val av verb upp för ifrågasättande av informationen.

I (7)–(8) är det alltså rekontextualiserad information som är aktuell. Även om atypiska anföringsverb också förekommer i relation till skribentrösten är det betydligt vanligare att information som härleds till skribenten problematiseras med hjälp av andra språkliga resurser, nämligen modala markörer som bygger in osäkerhet, som i exempel (9)–(10).

- (9) [Eleven] **verkar** hänga med i genomgångar men **kan** behöva en extra egen genomgång. (UHB1)
 (10) [Eleven] **verkade** trivas i skogen och tillsammans med djur. (UHI2)

De modala funktionerna hos hjälpverbet *kan* och lyftnings verbet *verkar* gör att informationen i yttrandena perspektiveras som osäker. Vidare härleds informationen till skribentens egen röst eftersom det inte finns något i vare sig texten eller kontexten som tyder på att informationen ska härledas till någon annan röst. I likhet med (7)–(8) öppnar skribenten här upp för möjligheten att de förhållanden som beskrivs inte är helt korrekta. Sammantaget bidrar problematiserande perspektivering till att konstruera kunskap som kan beskrivas som *subjektiv och osäker*. Den form av kunskap som konstrueras genom denna perspektivering är subjektiv i likhet med *stödjande typ 2*, utdrag (3)–(4), men den tillförlitlighet som kännetecknar *stödjande typ 2* är inte närvarande här.

Slutligen finns också en typ av perspektivering som innebär att yttranden rekontextualiseras på sätt som varken indikerar stödjande eller problematiserande förhållningssätt hos skribenten. Man kan ifrågasätta om språkbruk någonsin kan vara helt neutralt, men av de typer av perspektivering som finns i materialet är det i alla fall denna typ som är mest neutral. Perspektiveringen känns igen på förekomsten av typiska anföringskonstruktioner, som i utdrag (11)–(12).

- (11) Lärarna **menar** att det är mycket viktigt för eleverna med en tydlig struktur. (UHG1)
- (12) [Eleven] **berättar** att han trivs i skolan nu men bara under vissa förutsättningar. (UHF1)

I satsernas kärna framgår det att skribenterna här återberättar information som de fått del av via någon annan källa eller röst, och via satsernas subjekt (*lärarna* respektive *eleven*) lyfts de här källorna fram tydligt i texten. Därmed betonar skribenten genom denna typ av perspektivering att hen själv inte bär något ansvar för informationen. Vidare innebär skribentens neutrala rapportering att skribenten öppnar upp för förhållanden som är alternativa i relation till de som skrivs fram, men det görs alltså utan att skribenten indikerar sitt eget förhållningssätt till informationen.

I vissa fall av neutral perspektivering inkluderar skribenterna citat från den aktuella rösten. Ett annat sätt att realisera neutral perspektivering är via fristående citat som saknar anföringssats. Sådana citat förekommer dock inte i materialet. När citat förekommer är det företrädesvis korta ordsträngar som ofta är lätt modifierade, exempelvis genom att något pronomen har bytts ut. Notera att citat i anslutning till atypiska anföringsverb (se utdrag (7) ovan) inte analyseras som neutral perspektivering. Det längsta citatet i materialet är sju ord långt och ingår i en bisats: *Hon förklarar det med att »jag känner mig obekvämt i vissa grupper»* (UHG2). I samtliga fall är det fråga om muntliga källor som citeras, och det är alltid elever som citeras, vilket kan tolkas som att elevers röster ges en särskild status i texterna. Neutral perspektivering bidrar till att konstruera kunskap som *subjektiv och förhandlingsbar*.

I det ovanstående har de typer av perspektivering som påträffats i materialet diskuterats i relation till kunskapsbildning. I de utdrag som aktualiseras finns tydlig kongruens mellan satsernas struktur och deras betydelse, vilket gör att information perspektiveras på entydiga sätt. Den typen av konstruktioner dominerar materialet, men det finns också exempel på att skribenterna uttrycker sig mindre entydigt. I de fallen laborerar skribenter med förgrund och bakgrund i texten genom att placera central information i bisatser, som i utdrag (13).

- (13) Tvps3 är ett visuellt test som visar [elevens] möjlighet att lära sig/tolka information med hjälp av synen. (UHA2)

Utdrag (13) består av en huvudsats där satsens kärna utgörs av subjektet *Tvps3* och predikatet *är*. Därtill finns också ett klassificerande subjektspredikativ med ordet *test* som huvudord. Predikativet omfattar både en framförståll och en efterståll bestämmning, varav den efterstållade tar formen av en attributiv bisats (*som visar [elevens] möjligheter att lära sig/tolka information med hjälp av synen*). På huvudsatsnivå saknas både anföringsmarkörer och epistemiska markörer som indikerar informationens tillförlitlighet, vilket innebär att information perspektiveras som självklar och oproblematiserad kunskap. Den perspektiveringstyp som aktualiseras är alltså *stödjande typ 1* (jfr utdrag (1)–(2)). På bisatsnivå finns dock verbet *visa* som perspektiverar information som objektiv och ovedersäglig (jfr utdrag (5)–(6)). Därmed omfattar huvudsatsen som helhet två olika perspektiveringstyper. Ur ett strukturellt perspektiv kan attributiva bisatser strykas utan att huvudsatsen blir ogrammatisk, men ur ett betydelseperspektiv motsvaras (13) av *Det visuella testet Tvps3 visar [elevens] möjligheter att lära sig/tolka info med hjälp av synen*. I den omskrivningen blir det tydligt att den process som är central ur ett betydelseperspektiv lokaliserar i en bisats i (13). Därmed saknas tydlig kongruens mellan strukturell och semantisk hierarkisering i detta utdrag. På grund av att analysen av perspektivering fokuserar på betydelse snarare än struktur görs dock kategoriseringen av perspektivering i denna sats med utgångspunkt i den strukturellt underordnade processen *visar*, vilket ger perspektiveringstypen *stödjande typ 3*.

I materialet finns också några exempel på satskonstruktion som gör det svårt att dra rimligt säkra slutsatser om perspektivering av information. Exempel på det visas i (14).

- (14) Det som framkommer i hens skattning är att hen upplever ett par personer i hemmiljön mer eller mindre negativt. (UHD1)

Perspektiveringen i (14) är komplex. På huvudsatsnivå är det skribentens röst som hörs och på denna nivå saknas både anföringsmarkörer och epistemiska markörer, vilket perspektiverar informationen som självklar och oproblematiserad. Därmed aktualiseras även i detta utdrag perspektiveringstypen *stödjande typ 1* (jfr utdrag (1)–(2)). Det gäller dock inte för hur information perspektiveras i de två bisatserna som ingår i huvudsatsen. Verbet *framkomma* i den första bisatsen (*som framkommer i hens skattning*) realiserar snarare perspektiveringstypen *stödjande typ 3* (jfr utdrag (5)–(6)), och verbet *uppleva* i den andra bisatsen (*att hen upplever ett par personer i hemmiljön mer eller mindre negativt*) realiserar perspektiveringstypen *problematiserande* (jfr utdrag (7)–

(8)). Informationen i bisatserna härleds också till andra röster, nämligen *övriga röster* (första bisatsen) respektive *elevröst* (andra bisatsen). Ur ett betydelseperspektiv är det dock tydligt att information som är avgörande för hela huvudsatsen, nämligen att något *framkommer* och att någon *upplever* något, bärs upp av de två bisatserna. Skribenten väljer alltså även här att placera semantiskt överordnad information i strukturellt underordnade delar av satsen, och i detta fall är det svårt att dra säkra slutsatser om vilken perspektiveringstyp som är dominerande. Språkbruket fungerar alltså som ett sätt att skapa vighet i texten.

Det finns flera tänkbara anledningar, såväl ideationella som textuella, till att skribenter väljer att placera betydelsemässigt central och överordnad information i delar av satser som är strukturellt underordnade. I (13) skulle skribentens val av satskonstruktion kunna förklaras med hänvisning till textens informationsstruktur; till exempel kan den valda strukturen bidra till en varierad text och lämplig disposition. I (14) kan man tänka sig att valen görs med intentionen att skapa en mindre direkt formulering och därmed tona ned den potentiellt känsliga informationen. Troligtvis är skribenterna omedvetna om sina val av satskonstruktion och speciellt i (14) har skribenten förmodligen tagit intryck av ett byråkratiskt myndighetsspråk, men den komplexa konstruktion och sammanblandning av perspektiveringstyper samt röster som förekommer i (14) är ovanlig i de analyserade utredningarna. En slutsats som kan dras av att satser som (13) och (14) förekommer i materialet är dock att information som är underordnad ur ett strukturellt perspektiv inte alltid är underordnad ur ett betydelseperspektiv.

5.2 Mönster för perspektivering och kunskapsbildning – ett kvantitativt perspektiv

Förekomsten av satser med multipel och svårtolkad perspektivering som exemplifieras i (14) är mycket låg i studiens material. Av totalt 1 508 analyserade huvudsatser finns det bara två andra som liknar den i (14), och eftersom det är svårt att dra slutsatser om perspektivering i dem utesluts de tre satserna från studiens kvantitativa analyser. Genom att perspektivering i de övriga drygt 1 500 huvudsatserna härleds till någon eller några av de sex rösttyper som identifierats i materialet blir det möjligt att urskilja i vilken utsträckning information tas för given, för-sant-hålls, problematiseras etc. i relation till olika röster. En sådan kvantifiering visas i tabell 1. Siffervärdena i tabellen anger procentuell fördelning av respektive rösttyps yttranden fördelade över de fem

perspektiveringstyperna (med tillhörande kunskapsform). Det innebär att siffrorna i varje kolumn kan adderas och att summan av dem är 100 (procent).

Tabell 1. Perspektivering och kunskapsformer i relation till röster.

Perspektivering	Kunskapsform	Elev	Lärare	Skribent	Förälder	Övriga	Okända
Stödjande typ 1	Objektiv och oproblematiserande	55	55	95	62	43	64
Stödjande typ 2	Subjektiv och tillförlitlig	0,5	5,5	0,5	1	2	0
Stödjande typ 3	Objektiv och ovedersäglig	0	4,5	0,5	5	41	0
Problematiserande	Subjektiv och osäker	15,5	21,5	4	6	3	29
Neutral	Subjektiv och förhandlingsbar	29	13,5	0	26	11	7

I tabellen blir det tydligt att de flesta (men inte alla) perspektiveringstyperna förekommer i relation till alla röster. Skribentens egen röst är inte möjlig att kombinera med neutral perspektivering på grund av definitionen av perspektiveringstypen. Alla övriga kombinationer är däremot teoretiskt möjliga, men i tabellen syns som sagt att inte alla förekommer.

Av tabellen framgår att det vanligaste sättet för skribenter att perspektivera information är den typ av perspektivering som kallas *stödjande typ 1*, och det gäller för information i förhållande till alla röster. Dock framgår det också att utbredningen av kategorierna varierar inom respektive röst. Den röst vars information i allra störst utsträckning perspektiveras som oproblematiserande är skribentens egen röst. Information som härleds till denna röst perspektiveras nästan alltid på det här sättet, medan bara ungefär hälften av informationen från övriga röster perspektiveras på samma sätt. De två andra typerna av stödjande perspektivering har en låg och ganska jämn fördelning bland rösterna med undantag för röstkategorin *övriga röster*. För den röststypen gäller att nästan hälften av all information perspektiveras som *stödjande typ 3*, det vill säga som objektiv och ovedersäglig kunskap. Av all information som förekommer i pedagogiska utredningar är det alltså information från denna typ av röst som i störst utsträckning konstrueras som ovedersäglig. Det framgår också att information som härstammar från den här röstkategorin problematiseras av skribenterna i minst utsträckning. Vidare problematiseras endast en margi-

nellt större andel av informationen som härstammar från skribentens egen röst. Motsvarande andel för elevröster är nästan fyra gånger större. Man kan också notera att information som härstammar från elever aldrig perspektiveras som objektiv och ovedersäglig kunskap, och nästan lika ovanligt är det att elevers information konstrueras som tillförlitlig. Vidare perspektiveras elevers information som subjektiv och förhandlingsbar i relativt stor utsträckning.

Genom att se på den relativa frekvensen av olika sätt att perspektivera information framträder en tydlig bild av att information som härstammar från olika röster perspektiveras på kvantitativt olika sätt. Sammanfattningsvis synliggör den kvantitativa översikten vilka röster som, relativt i förhållande till dess förekomst, ges mer respektive mindre inflytande på kunskapsbildning i texterna. Det blir också tydligt att skribenter sammantaget legitimerar information som härstammar från dem själva och från exempelvis tidigare utredningar i betydligt större utsträckning än information som härstammar från andra källor. Och särskilt perspektiveras elevers information som osäker eller förhandlingsbar.

6 Diskussion

Den här studien har undersökt aspekter av lärares kunskapsbildande praktiker och hur dessa representeras i skolans pedagogiska utredningar, men studien ger också insikter om språkbrukets betydelse för kunskapsbildning i allmänhet och hur språk kan användas strategiskt för att svara mot olika syften. I texter bildas kunskap på en mängd olika sätt (van Dijk 2011) och fokus för den här studien ligger på aspekter av kunskapsbildning som kan härledas till röster och perspektivering av information, och med tanke på att både röster och perspektivering är centrala i varje syntaktisk mening i alla texter är det kanske fråga om den allra viktigaste aspekten av kunskapsbildning i text. Tidigare studier har i stor utsträckning fokuserat på hur information som härleds till externa röster rekontextualiseras och perspektiveras i text, men i den här studien inkluderas också perspektivering av information som härleds till skribenten själv.

I analysens första del har fokus legat på språkliga uttryck för kunskapsbildning. Här synliggörs hur information som härstammar från olika röster hanteras och perspektiveras på kvalitativt olika sätt och hur perspektivering bidrar till konstruktion av olika former av kunskap. I analysen har fem typer av perspektivering och sex rösttyper (informationskällor) identifierats. Exempel på rösttyper är skribentens egen röst, elevens röst och föräldrars röster. Värt att

notera är att det i utredningarnas fritexter inte finns någon röst som härstammar från texter utan direkt koppling till den elev som är föremål för utredning. Det vore annars tänkbart att skribenterna, i kunskapsbildande syfte, utnyttjade röster från exempelvis texter om lärande och lärandestöd med mer teoretiska och allmänna infallsvinklar. Det skulle kunna bidra till kunskapsbildning i de pedagogiska utredningarna, men några röster från sådana texter förekommer alltså inte.

I analysens andra del har fokus riktats mot kvantitativa mönster för i vilken utsträckning olika typer av perspektivering och de kunskapsformer som kopplas till dessa relateras till olika röster. Därmed kartlägger studien hur röster legitimeras och delegitimeras via konstruktion av olika former av kunskap. Sammanställningen av i vilken utsträckning de sex rösterna relateras till olika typer av perspektivering av information och former av kunskap ger bilden av att vissa kombinationer av röster och perspektivering är betydligt mer frekventa än andra. Mer specifikt legitimerar skribenter i första hand information som antingen härleds till dem själva eller till skriftliga källor som kunskapstest och tidigare utredningar om eleven. Rimligtvis är skribenterna medvetna om att alla typer av kunskapstest (lästest, räknetest etc.) har brister och kan vara missvisande samt att tidigare utredningar alltid vilar på individers bedömningar. Men kritiska förhållningssätt till information från denna typ av källor har mycket begränsat genomslag i skolans elevutredningar. Skribenterna konstruerar snarare testresultat och tidigare utredningar som objektiv och oversäglig kunskap om elever. Ett annat resultat av den kvantitativa sammanställningen är att den information som i minst utsträckning perspektiveras som trovärdig och legitim är information som härstammar från elever.

Dessa resultat kan vidare förstås i ljuset av teorier om genre som framhåller att (genre)konventioner är starkt styrande för språkbruk (Bhatia 2014 s. 26) och att enskilda skribenters språkbruk styrs av genre i lika stor utsträckning som av skribenternas verklighetsuppfattning (Ivanič & Camps 2001 s. 28). De kombinationer av röster och perspektivering som dominerar materialet kan alltså förstås som genredrag som skapar diskursiv stabilitet i skolans elevutredningar. Genrer är dock också »reflections of disciplinary and organizational cultures» (Bhatia 2014 s. 27), vilket innebär att genredrag är förankrade i och måste förstås som uttryck för kollektiva föreställningar och förgivettaganden som bidrar till att hålla samman den diskursgemenskap (till exempel en profession) som »äger» den aktuella genren (Swales 1990). Därmed är dessa genredrag uttryck för djupt förankrade föreställningar inom lärarkåren och för att skribenterna via texterna fastställer den egna diskursgemenskapens bild av

verkligheten (jfr Andreasson 2007, Bhatia 2014). Även om information från elever inkluderas i utredningar (ofta via neutral anföring) anger den kvantitativa sammanställningen att elevers informationsbidrag legitimeras i liten utsträckning, vilket innebär att deras perspektiv på sitt lärande, sina svårigheter och vilka stödsatser som kan vara lämpliga för dem endast i begränsad utsträckning betraktas som värdefulla för lärares kunskapsbildning om elevers lärande. Det sammanfaller med tidigare iakttagelser av elevers inflytande i liknande dokument (se Asp-Onsjö 2006).

Olika typer av perspektivering utgör resurser för skribenter att föra diskursiva och analytiska resonemang i text för att skapa ny kunskap. Analysen av perspektivering och röster i elevutredningarna ger dock bilden av att skribenterna i mycket begränsad utsträckning utnyttjar texternas potential som ett analytiskt och utredande redskap. I stället indikerar den kvantitativa delen av analysen att texterna främst fungerar som redskap för lärarna att konstruera kunskap som bekräftar deras personliga uppfattningar om elevers kunskaper, förmågor och behov av stöd. Det innebär att de kunskapsbildande praktiker som representeras i texterna präglas av ett ensidigt skribentperspektiv; trots att flera andra röster än skribentens egen är tydligt närvarande i texterna har de övriga en begränsad betydelse för den kunskap och de sanningsanspråk som elevutredningarna sammantaget ger uttryck för.

Litteratur

- Andreasson, Ingela, 2007: Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Annerberg, Anna, 2016: Gymnasielärares skrivpraktiker: Skrivande som professionell handling i en digitaliserad skola. Örebro: Örebro universitet.
- Asp-Onsjö, Lisa, 2006: Åtgärdsprogram – dokument och verktyg? En fallstudie i en kommun. Göteborg: Göteborg universitet.
- Bednarek, Monika, 2006: Epistemological positioning and evidentiality in English news discourse: A text-driven approach. I: *Text and Talk* 26(6). S. 635–660.
- Bellander, Theres & Landqvist, Mats, 2018: Becoming the expert constructing health knowledge in epistemic communities online. I: *Information, Communication & Society* 23(4). S. 507–522.
- Bergh Nestlog, Ewa, 2012: Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker. Växjö: Linnaeus University Press.
- Bhatia, Vijay, 2014: *Worlds of written discourse: A genre-based view*. 2. uppl. London: Continuum.

- Byrman, Ylva, 2017: Så fångas de misstänkta ord: Förhör och dokumentationspraktiker på Skattebrottsenheten. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Clark, Herbert H., 1996: *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gales, Tammy, 2011: Identifying interpersonal stance in threatening discourse: An appraisal analysis. I: *Discourse Studies* 13(1). S. 27–46.
- Gunnarsson, Britt-Louise, 2009: *Professional discourse*. London: Continuum.
- Helgesson, Karin & Nord, Andreas, 2020: Det kommunala tjänsteutlåtandet: Funktion och form hos en central typ av text i kommunal politisk förvaltning. I: Stina Ericsson, Inga-Lill Grahn & Susanna Karlsson (red.): *Språklig mångfald. Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april 2020. (ASLA:s skriftserie 28.)* Göteborg: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. S. 69–89.
- Ivanič, Roz & Camps, David, 2001: I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. I: *Journal of Second Language Writing* 10(1–2). S. 3–33.
- Johansson, Annelie, 2018: *Lärares bedömningspråk: Språkhandlingar, bedömning och språklig utformning i grundskolans skriftliga omdömen*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Kong, Kenneth, 2014: *Professional discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koskela, Merja, 2010: From bureaucrats to the public on the internet: Methodological aspects of intertextual analysis. I: *Fachsprache* 32(1–2). S. 54–63.
- Lind Palicki, Lena, 2010: *Normaliserade föräldrar: En undersökning av Försäkringskassans broschyrer 1974–2007*. Örebro: Örebro universitet.
- Linell, Per, 1998: Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. I: *Text & Talk* 18(2). S. 143–158.
- Nikolaidou, Zoe & Bellander, Theres, 2020: Health literacy as knowledge construction: Learning about health by expanding objects and crossing boundaries in networked activities. I: *Learning, Culture and Social Interaction* 24. 100256.
- Ohlsson, Claes, 2007: *Folkets fonder? En textvetenskaplig studie av det svenska pensionssparandets domesticering*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Rehnberg, Hanna Sofia, 2020: *Pisa som belägg och auktoritetsförstärkare: En analys av mediekonstruktioner och deras funktioner i skolans granskningslandskap*. I: *Språk och stil NF* 30. S. 32–62.
- SAG = Teleman, Ulf, Hellberg, Staffan & Andersson, Erik, 1999: *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts ordbok.
- Sandberg, Malin, 2020: *Från beslut till broschyr: Intertextualitet, äldre och kultur i texter inom en statlig satsning. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 40.)* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Skoglund, Astrid, 2014: *Kommunikativa strategier i texter om tobaksavvänjning: Innehåll, argumentation och modellläsare*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Skolverket, 2013: *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2014a: *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket, 2014b: Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd. Stockholm: Skolverket.
- Ström, Peter, 2017: Utredning inleds: Språk, genredrag och ansvar i barnavårdsutredningar. Växjö: Linneaus University Press.
- Svensson, Jan, 1995: Den diskursiva texten. I: Claes-Göran Holmberg & Jan Svensson (red.): Medietexter och medietolkningar: Läsnings av massmediala texter. Nora: Bokförlaget Nya Doxa. S. 163–182.
- Swales, John M., 1990: Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk, Teun A., 2003: The discourse-knowledge interface. I: Gilbert Weiss & Ruth Wodak (red.): Critical discourse analysis. London: Palgrave Macmillan. S. 85–109.
- van Dijk, Teun A., 2011: Discourse, knowledge, power and politics: Towards critical epistemic discourse analysis. I: Christopher Hart (red.): Critical discourse studies in context and cognition. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. S. 27–64.
- van Leeuwen, Theo, 2008: Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis. Oxford: Oxford University Press.
- White, Peter R.R., 2012: Exploring the axiological workings of ‘reporter voice’ news stories: Attribution and attitudinal positioning. I: Discourse, Context & Media 1(2–3). S. 57–67.

© 2024 Författaren/författarna

Denna artikel publiceras med öppen tillgång under villkoren i
Creative Commons Erkännande-licensen ([CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/))