



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Skriftliga individuella utvecklingsplaner i grundsärskolan

- En diskursanalys

Ida Hördegård

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	VT15 IPS13 LLU600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	VT15 IPS13 LLU600
Nyckelord:	diskursanalys, grundsärskola, skriftliga individuella utvecklingsplaner, makt och styrning, identitet

Syfte: Syftet med studien är att utifrån insamlade skriftliga individuella utvecklingsplaner belysa och problematisera identitetskonstruktionen av elever i grundsärskolan. Ytterligare ett syfte är att lyfta fram vilka strategier som skrivs fram för att eleverna ska nå kunskapsmålen.

- På vilket sätt skrivs eleverna fram i de skriftliga individuella utvecklingsplanerna?
- Hur är de skriftliga individuella utvecklingsplanerna konstruerade?
- Vilken betydelse har skriftliga individuella utvecklingsplaner ur ett makt- och styrningsperspektiv?

Teori: Studien använder sig av ett diskursanalytiskt angreppssätt, vilket har en socialkonstruktionistisk utgångspunkt där kunskap anses vara något som människor konstruerar tillsammans i social interaktion. I ett diskursanalytiskt angreppssätt står språket i fokus. Språket är en förutsättning för tanken och våra tankar om verkligheten är inte bara avspeglingar av den utan bidrar också till att skapa den existerande verkligheten.

Metod: Som metodologisk ansats används diskursanalys. Diskursanalysen är inriktad mot texters innebörder. De individuella utvecklingsplanerna analyseras med hjälp av verktyg hämtade från diskursteorin, såsom tecken och nodalpunkter. Empirin i studien utgörs av 22 skriftliga individuella utvecklingsplaner från fem olika grundsärskolor i fem olika kommuner.

Resultat: Studiens resultat visar att de insamlade skriftliga individuella utvecklingsplanerna strävar efter att forma både elevernas kunskapsmässiga-, sociala och beteendemässiga utveckling. Det framkommer i studien en rad begrepp som är betydelsefulla för konstruktionen av eleverna. Dessa begrepp utgörs bland annat av *aktiv, intresserad, positiv och självständig*. Resultatet visar en relativt hegemonisk diskurs där den basala färdighetsträningen är den återkommande strategin för att eleverna skall nå kunskapsmålen.

Förord

Nu närmar sig slutet av tre års studier på speciallärarutbildningen. Tre år som inneburit många nya erfarenheter och insikter men också ett ständigt pusslande för att få ihop arbete, studier och familjeliv.

Jag vill visa min uppskattning till alla de som jag under åren ingått i olika basgrupper tillsammans med. Det har varit många givande och härliga diskussioner där vi fått ta del av varandras erfarenheter och stött och blött olika specialpedagogiska dilemman.

Jag vill också rikta ett tack till Marianne Lundgren, som varit min handledare under denna sista termin, för kloka och uppmuntrande ord under arbetets gång.

Mest av allt vill jag tacka min fina familj; min man och mina tre döttrar, som betyder allt!

Vrigstad, Maj 2015

Ida Hördegård

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Litteratur- och forskningsgenomgång.....	1
2.1 Perspektiv på utvecklingsstörning.....	2
2.1.1 Utvecklingsstörning och identitet.....	2
2.2 Grundsärskolan som skolform.....	3
2.3 Inkludering och delaktighet.....	4
2.4 Skriftliga individuella utvecklingsplaner.....	5
2.4.1 Skriftliga individuella utvecklingsplaner som textgenre.....	6
2.4.2 Forskning om individuella utvecklingsplaner i grundskolan.....	7
3. Det specialpedagogiska fältet.....	8
3.1 Specialpedagogikens framväxt.....	8
3.2 Det specialpedagogiska kunskapsområdet.....	9
4. Teoretisk utgångspunkt.....	9
4.1 En socialkonstruktivistisk utgångspunkt.....	10
4.2 Diskurs.....	10
4.3 Foucault och diskursanalys.....	10
4.3.1 Governmentality.....	11
4.3.2 Styrningsteknologi.....	12
4.4 Diskursteori.....	12
5. Syfte och frågeställning.....	13
5.1 Syfte.....	13
5.2 Frågeställningar.....	13
6. Metod.....	13
6.1 Metodval.....	13
6.2 Val av undersökningsgrupp.....	13
6.3 Tillvägagångssätt och analysverktyg.....	14
6.4 Studiens tillförlitlighet.....	15
6.5 Etiska överväganden.....	15
7. Resultat.....	16
7.1 Utformning och språkbruk.....	16
7.1.1 Vart ska vi?.....	16
7.1.2 Hur gick det?.....	16
7.1.3 Var är vi?.....	17
7.1.4 Hur gör vi?.....	17
7.1.5 Avsändare och mottagare.....	17
7.1.6 Ton och tilltal.....	18
7.1.7 Sammanfattande kommentarer.....	18
7.2 Identitetskonstruktioner.....	19
7.2.1 Kunskapsmässiga färdigheter.....	19
7.2.2 Sociala färdigheter.....	19
7.2.3 Beteendemässiga färdigheter.....	21
7.2.4 Sammanfattande kommentarer.....	22

7.3 Strategier för styrning.....	22
7.3.1 Färdighetsträning.....	22
7.3.2 Arbetsmaterial och hjälpmedel.....	23
7.3.3 Utformningen av undervisningen.....	23
7.3.4 Stöttning.....	24
7.3.5 Läxor.....	24
7.3.6 Sammanfattande kommentarer.....	25
8. Diskussion.....	25
8.1 Metoddiskussion.....	25
8.2 Resultatdiskussion.....	26
8.3 Specialpedagogiska implikationer.....	28
8.4 Fortsatt forskning.....	29
9. Referenslista.....	30

Bilaga 1

1. Inledning

I dagens skola är dokumentationen av elevers kunskapsutveckling och behov av stöd en del av lärarens vardag. Den pedagogiska dokumentationen kan till exempel utgöras av skriftliga individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram samt kartläggningar och utredningar av elevers behov av stöd. Dessa dokument innebär texter som skall skrivas och innehåll som sedan skall förverkligas. Varje text tolkas olika och ges därmed olika innehåll och syfte beroende på vem som läser det. Den pedagogiska dokumentationen är således ett kraftfullt vapen där bilden av en elev skapas och återskapas varje gång någon läser det. Andréasson och Asplund Carlsson (2009) menar att varje dokument som skrivs innebär för eleven en beskrivning av sig själv som lyckat/misslyckat skolbarn. Det är därför av stor vikt att lyfta fram denna typ av dokumentation och betydelsen av att den sker på ett professionellt och etiskt korrekt sätt. Denna studie syftar bland annat till att lyfta fram de föreställningar om elever, som tillhör grundsärskolan, som förs fram i de skriftliga individuella utvecklingsplanerna i studien.

Studier av individuella utvecklingsplaner har gjorts tidigare men då framförallt i grundskolan (Andréasson, 2007 & Hirsch, 2013). Riktlinjerna för individuella utvecklingsplaner har skiftat över tid men direktiven ser likandana ut för både grundskola och grundsärskola. De olika skolformerna följer dock olika kursplaner. Hur elever bedöms och skrivs fram i de individuella utvecklingsplanerna är betydelsefullt för elevernas lärande och utveckling eftersom dokumenten syftar till att göra lärandet synlig så att rätt stöd och anpassningar kan sättas in. Skolinspektionens (2010) granskning av undervisningen i grundsärskolan visar att många skolor brister i upprättandet av skriftliga individuella utvecklingsplaner. Arbetet med att följa och stödja elevernas kunskapsutveckling behöver därför utvecklas.

Andréasson (2007) lyfter i sin avhandling fram de individuella utvecklingsplanernas betydelse för elevernas identitetsutveckling. Hennes studie handlar om elever i grundskolan och visar på att trots att det är elevernas kunskapsutveckling i relation till målen i olika ämnen som skall dokumenteras, så beskrivs elever ofta utifrån personliga egenskaper. Forskning visar (Ineland, Molin & Sauer, 2009) att elever i grundsärskolan ofta har långvariga och viktiga relationer med personalen. Detta gör att de föreställningar som eleverna i grundsärskolan möts av i skolan kan påverka deras identitetsutveckling i stor grad. Det är därför angeläget att lyfta betydelsen av dokumentationen i grundsärskolan. Denna studie vill lyfta fram och problematisera de skriftliga individuella utvecklingsplanernas betydelse och konsekvenser.

2. Litteratur- och forskningsgenomgång

Följande avsnitt syftar till att ge en grundläggande förståelse för centrala begrepp och områden i studien. Inledningsvis ges en beskrivning av olika perspektiv på begreppet utvecklingsstörning, samt av hur identiteter skapas och utvecklas hos personer med en utvecklingsstörning. Därefter redogörs för grundsärskolan som skolform, med förankring i både styrdokument och tidigare forskning. Sedan diskuteras inkludering och delaktighet, som är centrala och viktiga begrepp inom specialpedagogisk verksamhet. Nästa del av avsnittet handlar om skriftliga individuella utvecklingsplaner och om tidigare forskning inom området.

2.1 Perspektiv på utvecklingsstörning

Vad som definieras som utvecklingsstörning beror till stor del på synsättet i det omgivande samhället. Utvecklingsstörning används för att beteckna en intellektuell funktionsnedsättning i kombination med en bristande förmåga att klara den dagliga livsföringen (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Historiskt sätt har en rad olika begrepp använts för att beskriva det vi idag kallar för utvecklingsstörning. Människor med utvecklingsstörning har bland annat kallats psykiskt efterblivna, sinnesslöa och förståndshandikappade. Dessa begrepp står för olika saker och är produkter av olika historiska epoker. Att definiera begreppet utvecklingsstörning är inte enkelt. Det finns flera olika förklaringsmodeller som tar sin utgångspunkt inom olika forskningsperspektiv. Ineland, Molin och Sauer (2009) använder sig av tre olika dikotomier, det vill säga motsättningar, för att ge en bild av fenomenet utvecklingsstörning och funktionsnedsättning. Den första dikotomin utgörs av förhållandet mellan *normalitet* och *avvikelse*. Normalitetsbegreppet har sitt ursprung i ett medicinskt tänkande. En person med utvecklingsstörning uppfattas inte som sjuk men som annorlunda eller avvikande. Det är mot bakgrund av vad vi uppfattar som normalt som en funktionsnedsättning framstår.

Den andra dikotomin utgörs av *jämlikhet* och *ojämlikhet*. Här förklaras inte funktionsnedsättning som en medicinsk åkomma utan det är samhället som skapat funktionsnedsättningen genom ett socialt och politiskt förtryck som i sin tur gett sämre levnadsvillkor. Utgångspunkten är att alla är psykologiskt och kroppsligt olika. Det är på grund av de kulturella och sociala förutsättningarna i samhället som olikheten blir problematiskt.

Den tredje dikotomin som författarna använder sig av handlar om förhållandet mellan *vi* och *de*. Här handlar det om känslan av samhörighet och om identifiering. Funktionsnedsättningen ses här som en del av normalvariationen i samhället, inte som något avvikande.

2.1.1 Utvecklingsstörning och identitet

Andreasson (2007) använder sig av den franske psykoanalytikern Jacques Lacans teori om spegelfasen. Lacan menar att relationen till *den andre* är centralt för hur identiteter skapas och utvecklas. Våra identiteter utvecklas alltså genom att vi identifierar oss med andra människor och med de föreställningar om oss som vi möter. Andreasson menar att elevdokumentation fungerar som en sådan slags spegel för identiteten. Det är således i relation till de bilder och föreställningar vi möter som våra identiteter blir till.

Ineland m.fl. (2009) menar att identitetsutvecklingen hos personer med utvecklingsstörning ofta anses följa samma mönster som hos andra människor. Däremot påverkas utvecklingen av identiteten av en rad faktorer som skiljer sig från andra, såsom begåvningen, beroendet och hinder i strävan efter självständighet. Granlund m.fl. (1984) menar att vår uppfattning av oss själva påverkas av vår förmåga till självakttagelse och våra erfarenheter av interaktion med andra. Personer med en utvecklingsstörning kan ha mer eller mindre svårt att tolka och förstå de reaktioner de får från omgivningen och det kan även vara svårt för omgivningen att tolka en person med utvecklingsstörning. Detta, menar Granlund m.fl. (1984) påverkar identitetsutvecklingen hos personer med utvecklingsstörning.

För förståelsen av identitetsutvecklingen hos personer med utvecklingsstörning ger Goffman (1990) ett värdefullt bidrag. Han menar att identiteten består av *social identitet*, *personlig identitet* och *jagidentitet*. Med social identitet menas den sociala roll i samhället en person som tillhör en viss kategori har, till exempel en person med utvecklingsstörning. De rådande värderingar, föreställningar och den status kategorin har skapar den sociala identiteten. För personer med utvecklingsstörning innebär det att individen får en lägre social position, vilket påverkar dess uppfattning om sig själv. Den personliga identiteten handlar om vem vi visar upp för andra att vi vill vara, alltså det vi förmedlar till och med omgivningen. Jagidentiteten handlar om individens förståelse av sig själv. Identiteten skapas i mötet med andra och därför utgör den sociala identiteten en viktig del av jagidentiteten. Identiteten hos en person med utvecklingsstörning påverkas alltså av de rådande värderingar och föreställningar som finns i samhället. Ineland m.fl. (2009) lyfter fram att många personer med utvecklingsstörning har viktiga och långvariga relationer med personal. Personalen runt dessa individer har därför betydelse för identitetsutvecklingen hos dem.

2.2 Grundsärskolan som skolform

Enligt skollagen (SFS 2010:800) är grundsärskolan till för de elever som inte bedöms kunna nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av att de har en utvecklingsstörning. Skolformen syftar till att ge eleverna en för dem anpassad utbildning. Utbildningen ska bidra till elevernas personliga utveckling och förbereda dem för aktiva livsval. Vidare fastslår skollagen att utbildningen ska främja social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Barn och ungdomar kan bli aktuella för inskrivning i särskolan på olika sätt och vid olika tidpunkter. Vissa kommer tidigt i kontakt med skolformen genom habiliteringsinriktade verksamheter, i andra fall kan det vara en utdragen process där ett mottagande i särskolan blir aktuellt först vid övergången till gymnasiet. Innan ett beslut om mottagande i särskolan fattas så måste en grundlig utredning genomföras. Utredningen innefattar en pedagogisk, en psykologisk, en medicinsk och en social bedömning (Skolverket, 2013a).

Verksamheter för elever med utvecklingsstörning riskerar att i sig utgöra ett hinder för individens utveckling (Jakobsson & Nilsson, 2011). Om uppfattningarna och förväntningarna på eleverna är för snäva eller rigida riskerar man att begränsa elevernas möjligheter till utveckling. Hur långt en elev kommer utvecklings- och kunskapsmässigt beror till lika stor eller större del på hur undervisningen är organiserad än begåvningen hos individen, menar författarna. Utvecklingsstörning är inte främst en egenskap hos individen utan vilka förmågor som utvecklas beror till stor del på omgivningen. När lärare och personal använder sig av en strategi där eleverna får ett varierat stöd i flera miljöer uppnår eleverna bättre resultat än om de får lära mer traditionellt med enkla uppgifter och lite variation. Vidare hävdar författarna att en alltför snäv uppfattning om vad man kan förvänta sig av dessa elever riskerar att begränsa deras livskvalitet och deras utvecklingsmöjligheter tas då inte tillvara. Hur stora individens svårigheter blir beror alltså till stor del på vilket stöd och vilka hjälpmedel som erbjuds, menar författarna.

Skolinspektionens (2010) granskning av undervisningen i svenska i grundsärskolan visar att undervisningen i många grundsärskolor inte ger eleverna förutsättningar att fullt utveckla de förmågor som anges i kursplanerna. Granskningen framhåller att undervisningen tenderar att bli för omsorgsinriktad och att det erbjuds en begränsad språklig miljö med otillräckliga kunskapsutvecklande utmaningar. För att grundsärskolans elever skall kunna få både känna

trygghet och få en social- och kunskapsutvecklande utveckling är det viktigt att det ställs höga förväntningar på eleverna, med rimliga krav och utmaningar, menar Skolinspektionen (2010). Granskningen visar vidare på att undervisningen kännetecknas av mycket individuellt arbete i form av färdighetsträning och att detta sker på bekostnad av samspel och interaktion med andra elever.

Enligt Skollagen (SFS 2010:800) ska alla elever ges möjlighet att utifrån sina förutsättningar utvecklas så långt det är möjligt inom ramen för läroplanen. Det är skolans uppgift att ge eleverna den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande och sin utveckling för att nå så långt det är möjligt. De skriftliga individuella utvecklingsplanerna tillsammans med utvecklingssamtalen fungerar som viktiga stöd för elevers lärande och kunskapsutveckling.

Berthéns (2007) avhandling beskriver grundsärskolans pedagogiska arbete och visar upp en bild av en grundsärskola med en stark betoning på fostran och undervisningsförberedelse och där det som betraktas som skolkunskaper tenderar att hamna i bakgrunden. Författaren menar att lärarna tycks se det som sin uppgift att lära eleverna att bli skolelever genom att träna deras förmågor att sitta stilla, vänta, sysselsätta sig själva, inte störa andra, inte tala utan tillåtelse och uppföra sig enligt den uppfattade normen. Det som vanligen räknas som skolkunskaper, så som läsning, skrivning, räkning och kommunikation har en underordnad roll. Vidare ställer sig författaren frågande till vilka föreställningar om elever med utvecklingsstörning och deras möjligheter till utveckling och lärande som återspeglas i de studerade grundsärskoleklasserna. Berthén (2007) menar att hur undervisningen organiseras för elever med utvecklingsstörning är avgörande för deras möjligheter till utveckling och lärande och hon lyfter bland annat fram betydelsen av samspel och interaktion.

2.3 Inkludering och delaktighet

Ineland m.fl. (2009) menar att ett av de ideologiska målen för verksamheter riktade mot personer med utvecklingsstörning har varit integrering. Personer med utvecklingsstörning ska då integreras i samhället, inte bara fysiskt utan också socialt. Integreringsbegreppet fick sitt genomslag på 1960- och 1970-talet. I skolan gavs elever med utvecklingsstörning eller andra funktionsnedsättningar möjlighet att vara en del av den ordinarie skolan. Under 1990-talet ersattes integreringsbegreppet av inkluderingsbegreppet. Tideman m.fl. (2005) menar att skillnaden mellan begreppen utgörs av att integrering kräver en aktiv inplacering av någon som varit utanför, medan inkludering innebär att alla är medräknade från början. Ineland m.fl. (2009) menar också att i skolans värld visar begreppet inkludering på att det inte är eleven som ska anpassas till skolan utan att det är skolan som ska anpassas till eleven.

I ICF, beskrivs delaktighet, enligt Socialstyrelsen (2003), som en persons engagemang i sin egen livssituation. Ineland m.fl. (2009) menar att alla människor är psykologiskt och kroppsligt olika. Det är de kulturella och sociala förutsättningarna i ett samhälle som gör att dessa olikheter blir problematiska. Författarna menar att samhället inte är utformat för människor med utvecklingsstörning.

Jakobsson och Nilsson (2011) lyfter fram två olika typer av delaktighet som har betydelse i skolan: *pedagogisk delaktighet* och *social delaktighet*. Pedagogisk delaktighet innebär delaktig i en arbetsgemenskap. Det kan handla om att göra samma uppgifter som de övriga i gruppen eller att arbetssättet tillåter att olika elever arbetar med olika saker. Social delaktighet innebär att vara delaktig i den sociala gemenskapen. En förutsättning för delaktighet i den sociala gemenskapen är en fungerande kommunikation.

Hall (2010) skriver om situationen för människor med utvecklingsstörning i Storbritannien. Här har de politiska intentionerna om social inkludering för människor med utvecklingsstörning haft fokus på betalt arbete och ett självständigt liv. Författaren menar att för många personer med utvecklingsstörning är detta varken önskvärt eller möjligt. Social inkludering för människor med utvecklingsstörning måste inte se ut som för andra människor. Det handlar mer om känslan av tillhörighet, samt vikten av att känna uppskattning och tillgivenhet samt närheten till människor, platser, gemenskaper och aktiviteter, skriver författaren.

2.4 Skriftliga individuella utvecklingsplaner

År 2006 infördes och lagstodgades de skriftliga individuella utvecklingsplanerna i svensk grundskola. De individuella utvecklingsplanerna skulle vara sammanfattande och formativa, det vill säga framåtsyftande dokument för planering av elevernas undervisning. Dokumenten skulle upprättas vid utvecklingssamtalen, en gång per termin. Både lärare, elev och förälder skulle vara aktiva vid upprättandet av utvecklingsplanerna (Hirsh, 2013).

År 2008 kom en ny reform som kom att öka lärarnas administrativa arbete kraftigt. Nu fick utvecklingsplanerna även summativa, det vill säga bakåtblickande, summerande syften. Utvecklingsplanerna skulle, förutom de framåtsyftande delarna, också innehålla skriftliga omdömen i alla de ämnen eleven fick undervisning i. Omdömena skulle vara nyanserade och tydligt kopplade till kursplanernas kunskapskrav (Hirsh, 2013).

År 2013 kom ytterligare en reform, denna gång med syfte att reducera lärarnas dokumentationsbörda. Kravet på individuella utvecklingsplaner avskaffades i de årskurser där betyg sätts. Utvecklingsplanerna skall nu upprättas en gång per läsår för elever i årskurs 1-5 i grundskolan och grundsärskolan samt för elever i årskurs 6-9 i grundsärskolan i de ämnen där betyg inte sätts (Skolverket, 2013b).

I de individuella utvecklingsplanerna redogörs elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven i de ämnen eller ämnesområden som eleven får undervisning i. Här sammanfattas också vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen. Elevernas utvecklingsplaner ska bygga på lärarnas kontinuerliga dokumentation och bedömning av elevernas kunskapsutveckling utifrån läroplanen (Skolverket, 2013b).

I samband med den senaste reformen kom Skolverket (2013c) ut med ett stödmaterial med syfte att stödja en likvärdig och ändamålsenlig utformning av de skriftliga individuella utvecklingsplanerna. Materialet innehåller förslag på blanketter att använda vid arbetet med individuella utvecklingsplaner samt information om hur dessa blanketter kan användas. I stöd materialet framhålls att arbetsgången bör bygga på frågorna; *Var är vi?*, *Vart ska vi?*, *Hur gör vi?* och *Hur gick det?*. För att få svar på den första frågan ska läraren, inför utvecklingssamtalet, göra en bedömning i respektive ämne, utifrån insamlad dokumentation. Här finns en kryssblankett att fylla i där elevens kunskaper bedöms som otillräckliga, godtagbara eller mer än godtagbara. På denna blankett finns även en ruta om skolans insatser för att eleven skall nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling. Om rektor så beslutar kan även ett omdöme om elevens utveckling i övrigt formuleras. Det är då elevens sociala utveckling mot de mål som anges i läroplanens andra del som avses. Avsnitten där handlar om *Normer och värden*, *Kunskaper*, *Elevernas ansvar och inflytande*, *Skolan och omvärlden* samt *Bedömning och betyg*. Nästa steg är att med utgångspunkt i läroplanen ta fram förslag på

utvecklingsområden. Detta görs vid utvecklingssamtalet och elevens och vårdnadshavarens delaktighet och inflytande framhålls som viktigt. Därefter skall läraren tydliggöra det ansvar skolans skall ta och vilket ansvar eleven och vårdnadshavaren kan ta för att eleven skall nå kunskapskraven. Nästa steg är en utvärdering av de insatser skolan gjort för att hjälpa eleven framåt. Denna utvärdering ligger sedan till grund för ett nytt *Var är vi?*

2014 förändrades bestämmelserna om stödinsatser i skolan och i samband med det kom Skolverket (2014) ut med nya allmänna råd. Dessa förändringar påverkade skrivandet av åtgärdsprogram i skolan men till viss del även de skriftliga individuella utvecklingsplanerna. Skolans stödinsatser delas upp i extra anpassningar och i särskilt stöd. I de fall elever får särskilt stöd skall detta dokumenteras i ett åtgärdsprogram och då en elev får stöd i form av extra anpassningar skall detta dokumenteras i elevens skriftliga individuella utvecklingsplan.

Skolinspektionen (2010) kommer i sin granskning av undervisningen i svenska i grundsärskolan fram till att många skolor inte upprättar individuella utvecklingsplaner i den utsträckning som sig bör. Arbetet med att följa och bedöma elevernas kunskapsutveckling behöver utvecklas. Bristerna som många skolor uppvisar vad gäller att utforma individuella utvecklingsplaner med skriftliga omdömen, uppfattar Skolinspektionen (2010) som allvarligt eftersom dessa planer syftar till att för eleven, föräldrar och lärare göra lärandet synligt så att rätt stöd och anpassningar kan sättas in.

Skolverket (2010) visar på forskning som säger att dokumentation och bedömning ökat både i utbildningssystemet och i samhället i stort under de senaste åren. Trenden av ökad dokumentation syns även internationellt. Det förekommer lite olika typer av elevplaner internationellt sett. Bland de skandinaviska länderna har Norge något som de kallar *individuelle laereplaner*. Dessa dokument har en specialpedagogisk bakgrund och kan jämföras med de åtgärdsprogram vi har i Sverige. I Danmark kallas elevplaner för *individuelle laeseplaner* och de är obligatoriska för alla skolor sedan 2006. I Finland finns inga regler om individuella planer för grundskolan. I engelskspråkiga länder förekommer en motsvarighet till åtgärdsprogram som benämns *individual educational plans/programmes* (Skolverket, 2010).

2.4.1 Skriftliga individuella utvecklingsplaner som textgenre

Andréasson (2007) menar att det är viktigt att känna till den genre en text ingår i för att kunna förstå språket i texten. Andréasson och Asplund Carlsson (2009) förklarar genre som en grupp av texter som har fler gemensamma än särskiljande drag. När en text är skriven i en viss genre innebär det att den är skapad i en bestämd språklig miljö som gör att texten skrivs och förstås på ett bestämt sätt. Det innebär också att förväntningar om vad som kan skrivas i ett visst sammanhang skapas, både hos den som skriver och den som läser texten. Vidare menar Andréasson (2007) att skriftliga individuella utvecklingsplaner kan sägas tillhöra genren brukstexter, vilket innebär att de har både praktiska och teoretiska syften. Dessa dokument skrivs utifrån de bestämmelser som finns i skollagen. De omdömen som skrivs om elevens kunskapsutveckling skall vara formulerade utifrån de kunskapskrav som finns i läroplanen. Utöver detta kan de skriftliga individuella utvecklingsplanerna även innehålla omdömen om elevens utveckling i övrigt, om rektorn beslutar det.

Shotter (1989) framhåller vikten av att analysera den personliga positionen som används i en text, det vill säga *jag, vi, du, ni, han/hon/det* eller *de*. Olika personliga positioner visar på olika relationer, status, ansvars- och moralförpliktelser mellan avsändaren och mottagaren av

texten. De olika personliga positionerna ger därmed olika bilder av relationen mellan avsändaren och mottagaren och visar på närhet eller distans. Första personens position, det vill säga jag/vi, används enligt Shotter (1989), för att beskriva egna moralförpliktelser. Användning av andra personens position, det vill säga du/ni, innebär ett personifierande och att vara i en situation som innebär både närhet och förpliktelser. Att få ett ”du-tilltal” påverkar identitetskonstruktionen därför att du blir någon särskild och omgivningens uppfattningar blir tydliga, menar Shotter (1989). Ett användande av tredje personens position (han/hon/det eller de) visar oftast på att den som skriver själv inte har några egna skyldigheter.

2.4.2 Forskning om individuella utvecklingsplaner i grundskolan

Andreassons (2007) avhandling bygger på en analys av 358 elevplaner i grundskolan i syfte att belysa hur elever som bedöms ha skolsvårigheter framställs i skolans elevdokumentation. Centrala områden i studien är identitet, genus, makt och styrning. Forskningen visar att det språk som individer beskrivs utifrån kan vara vitt skilt från språket i kursplanernas mål. Språket relaterar bland annat till elevers personligheter, attityder, uppträdande och känslor; alltså inte enbart till kunskap och lärande. Olika diskurser såsom medicinska, psykologiska, pedagogiska och moraliska, vävs ihop i problembeskrivningarna. Andreasson (2007) framhåller vikten av att lyfta upp och diskutera skolans roll som identitetsförmedlare i den elevdokumentation som skolan utför. Den text som elevplanen utgörs av används som ett verktyg i skolans vardag och den är betydande av flera aspekter. Det är viktigt att vara medveten om bland annat genusordning och att förstå innebörden i att beskriva individer i texterna, hur det kan påverka hans eller hennes identitetsbygge, menar Andreasson (2007).

Andréasson och Asplund Carlsson (2009) visar i sin bok, som bygger på det empiriskt materialet från Andréassons (2007) avhandling och text- och diskursteorier, på att elever i olika elevplaner ofta konstrueras genom sina tillkortakommanden och personliga egenskaper. De identifierar två olika typer av mål i dokumenten: kunskapsmål och sociala fostransmål. Vad gäller åtgärder och insatser för att elever skall nå målen så menar författarna att färdighetsträning och olika typer av kompensatoriska lösningar är vanligt förekommande.

Hirsh (2013) studerade i sin avhandling bland annat hur mål och strategier uttrycks i individuella utvecklingsplaner från grundskolans elever. Hennes empiri består av 379 individuella utvecklingsplaner och 15 djupintervjuer med lärare i grundskolan. Författaren delar upp målen i olika kategorier utifrån det innehåll de uttrycker: *being*, *doing* och *learning*. Being-målen handlar om elevers personlighet, uppförande och attityder. Learning-målen relaterar istället till lärande i de olika ämnena i skolan. Doing-målen uttrycker ett görande som egentligen är strategier som är formulerade som mål. I avhandlingens analys presenteras fem olika kombinationer av de olika målen: *being by being*, *being by doing*, *doing by being*, *learning by being* och *learning by doing*. Vidare visar resultatet på att målen kan vara av generell karaktär eller mer individuellt inriktade. Även strategierna visar sig pendla mellan vagt formulerade och mer konkret formulerade. Författaren kunde se en starkare tendens till individualisering och tydligare målformuleringar hos yngre elever än hos äldre elever.

3. Det specialpedagogiska fältet

Forskningsobjektet i denna studie handlar om dokumentation i form av skriftliga individuella utvecklingsplaner för elever som tillhör grundsärskolan. Dessa elever är alla i behov av särskilda stödåtgärder och faller därför inom ramen för det specialpedagogiska forskningsområdet. Därför ges här en kort presentation av det specialpedagogiska kunskapsområdet och dess framväxt.

Ahlberg (2009) lyfter fram att specialpedagogik är både ett verksamhetsområde och ett forskningsområde. Som verksamhetsområde är det ständigt närvarande i skolans dagliga arbete där elever, lärare, speciallärare och specialpedagoger möts. Som forskningsområde bestäms det och begränsas det utifrån den forskning och kunskapsbildning som presenteras inom området. Jakobsson och Nilsson (2011) lyfter också fram den politiskt-normativa aspekten som handlar om hur specialpedagogiken utformas beroende på den i samhället rådande människo- och kunskapssyn. Vad som betraktats som de bästa svaren på de specialpedagogiska frågeställningarna har därför skiftat över tid.

3.1 Specialpedagogikens framväxt

Björck-Åkesson (2007) beskriver hur det specialpedagogiska kunskapsområdet utvecklades utifrån alla barns rätt till utbildning och vissa barns behov av särskilt stöd. Vidare menar författaren att kunskapsområdet är komplext och mångvetenskapligt, det vill säga det har kopplingar till andra områden och discipliner, såsom pedagogik, psykologi, sociologi och medicin. I Sverige har flera olika specialpedagogiska perspektiv lyfts fram, som alla bygger på förhållandet mellan en medicinsk/psykologisk grund och en socialkonstruktivistisk grund. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver hur det under den första delen av 1900-talet var det medicinska perspektivet som gällde. Det innebar en fokusering på individen som bärare av problemet och man ansåg att medicinsk behandling krävdes. Stora institutioner byggdes där barn och vuxna med svåra funktionsnedsättningar levde under längre perioder, en del hela sina liv. Här fick de professionell vård och behandling. Dessa institutioner utvecklades först på 1960-talet, när synsättet förändrades och det blev då vanligare att föräldrar själva tog hand om sina barn. Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver vidare hur det medicinska perspektivet avspeglades i skolan. I skolans officiella dokument beskrevs elevers skolsvårigheter som en defekt hos individen ända fram till 1970-talet. Elever med funktionsnedsättningar undervisades i olika typer av specialklasser, skilda från den ordinarie klassen. Under 1960- och 1970-talen började synen förändras och den sociala omgivningens betydelse för individens möjligheter till delaktighet och utveckling lyftes fram. År 1968 förverkligades alla barns rätt till skolgång i Sverige, då inrättades träningskolan för elever med grav utvecklingsstörning och flerfunktionsnedsättningar. Tanken om "en skola för alla" lanserades i och med den statliga utredningen om skolans inre arbete, den så kallade SIA-utredningen (SOU 1974:53). Denna tanke innebar att alla elever så långt det var möjligt skulle få sin undervisning i den ordinarie klassen. Elever skulle få stöd inne i klassrummet och när en elev fick svårigheter så skulle i första hand skolans arbetssätt förändras och anpassas.

3.2 Det specialpedagogiska kunskapsområdet

Jakobsson och Nilsson (2011) menar att de frågeställningar som behandlas inom den specialpedagogiska forskningen handlar om normalitet och avvikelse, integrering, inkludering och segregering, delaktighet och lärande, makt och ansvar samt konsekvenser av olika synsätt och perspektiv. För att beskriva det specialpedagogiska fältet har olika forskare lyft fram olika forskningsperspektiv.

Emanuelsson (enligt Rosenqvist, 2007) använder sig av begreppen *kategoriskt och relationellt perspektiv* för att beskriva det specialpedagogiska forskningsområdet. I ett kategoriskt perspektiv delas människor in i kategorier utifrån vissa egenskaper och medicinska och psykologiska förklaringsmodeller står i fokus. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att forskningen inom detta perspektiv ofta är kortsiktig och att den ofta är inriktad på metodiska förslag på åtgärder riktade mot individer. I ett relationellt perspektiv ses istället eleven i sin totala situation och man tittar på hur faktorer på olika nivåer påverkar varandra. Man försöker identifiera orsaker till svårigheterna i elevens omgivning på både grupp-, skol- och samhällsnivå.

Nilholm (2007) urskiljer och presenterar tre specialpedagogiska forskningsperspektiv: *kompensatoriskt, kritiskt och dilemmaperspektiv*. Det kompensatoriska perspektivet handlar om att identifiera problemgrupper, söka psykologiska och neurologiska förklaringar samt skapa metoder för att kompensera problemet. Det kritiska perspektivet utgår ifrån att en elevs svårigheter uppstår i mötet med själva utbildningssystemet. Dessa två perspektiv, menar Jakobsson och Nilsson (2011) i stort överensstämmer med det kategoriska och relationella perspektivet. Nilholm (2007) menar att dilemmaperspektivet vuxit fram i en kritik av det kritiska perspektivet. Han menar att varje utbildningssystem står inför vissa grundläggande dilemman. Med dilemma menas motsättningar som egentligen inte går att lösa men som hela tiden kräver ställningstaganden. Ett exempel på ett sådant dilemma som Nilholm (2007) lyfter fram är att alla elever står inför samma kunskapskrav, samtidigt som utbildningssystemet skalla anpassas efter att elever är olika; alltså en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikheter. Nilholm (2007) menar att de kompensatoriska och kritiska perspektiven lägger stor makt hos de professionella och forskarna som anser sig ha svar på frågorna. I ett dilemmaperspektiv är förhållandet till vems perspektiv som ska vara gällande mer neutralt, vilket kan riskera att göra dilemmaperspektivet vagt och relativistiskt, det vill säga att det finns en risk för att alla synsätt anses vara lika bra.

4. Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt presenteras de teoretiska resonemang som studien använder sig av. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskursanalys kan användas inom ett flertal olika områden och de kan genomföras på flera olika sätt. Författarna menar dock att man inte ska använda diskursanalysen som en lösryckt analysmetod utan den måste vara sammanlänkad med dess teoretiska och metodologiska grund. I diskursanalys är alltså teori och metod sammanlänkad.

4.1 En socialkonstruktionistisk utgångspunkt

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att de olika diskursanalytiska angreppssätten har en gemensam grund i att de har en socialkonstruktionistisk utgångspunkt. Socialkonstruktionism är en beteckning för en rad nyare teorier om kultur och samhälle och diskursanalys är ett av flera angreppssätt som används. Burr (i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) menar att med en socialkonstruktionistisk utgångspunkt ses den sociala världen, även vi människor, som en följd av sociala processer. Här ses inte kunskap som en avbild av verkligheten. Istället ses kunskap som något människor konstruerar tillsammans i social interaktion. Det finns således en kritisk inställning till självklar kunskap. Vidare lyfts den historiska och den kulturella kontexten fram som nödvändig att beakta.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) visar på att även synen på språk och subjekt är något som är gemensamt för de olika diskursanalytiska angreppssätten. Det hävdas att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Språket utgör en förutsättning för tanken. Våra tankar om verkligheten är inte enbart avspeglningar av den existerande verkligheten, utan de bidrar också till att skapa den. Den fysiska verkligheten tillskrivs endast betydelse genom diskurs. Språket anses vidare vara strukturerat i mönster eller diskurser där dess betydelser skiftar från diskurs till diskurs.

4.2 Diskurs

Begreppet diskurs kan ha olika innebörder och betydelser. Bergström och Boréus (2012) använder sig av distinktionerna snäv och vid för att presentera olika diskursbegrepp. När begreppet ges en snäv betydelse innebär det en sammanhängande massa av skrivet eller talat språk utan koppling till det sammanhang i vilket texten ingår. När begreppet ges en vidare betydelse innefattas mer av den sociala praktiken och inte bara det som sägs eller skrivs. Med sociala praktiker, menar författarna, det sätt som interagerande människor gör saker på, tex vanor och handlingsmönster i samspel mellan människor. De sociala praktikerna ser olika ut och det finns gränser för vad som får sägas och göras inom ramen för olika diskurser. Här har språkanvändningen en stor betydelse.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att begreppet diskurs har blivit ett modeord och visar även de på att dess betydelse och innehåll skiftar väldigt. I korthet kan diskurs definieras som *ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). För att få en större förståelse för begreppet, vad det innebär och hur diskurser fungerar, behöver man söka sig till de mer utvecklade teorierna och metoderna, menar författarna.

4.3 Foucault och diskursanalys

Den franske filosofen och historikern Michel Foucault beskrivs av Winther Jørgensen och Phillips (2000) som en förgrundsgestalt inom diskursanalytiska angreppssätt. Foucault var den som utvecklade både teori och begrepp. Han genomförde även en rad empiriska undersökningar. Foucault (1993) håller fast vid den socialkonstruktionistiska premisen att kunskap inte enbart är en avspeglning av verkligheten. Han ville klargöra reglerna för olika diskurser, det vill säga vad som är sant och falskt och vad som är tänkbart respektive helt otänkbart att säga inom en viss diskurs. Foucault (1993) framhåller språkets betydelse och

menar att ord inte har några självklara eller beständiga innebörder utan de måste förstås och förankras i det sammanhang de ingår i. Andréasson och Asplund Carlsson (2007) menar att den elevdokumentation som skrivs i skolan blir till i ett sammanhang där styrdokument, kommun, institution, undervisning och individens situation möts. Innehållet i texterna tolkas olika av olika personer och beroende på deras förförståelse. Vidare menar författarna att skolan som diskursiv praktik, med sina traditioner och rutiner, kan skapa sanningar som uppfattas som naturliga och som tas för givet.

Foucault (i Nilsson, 2008) skrev mycket om makt och kunskap. Han menar att makt och kunskap förutsätter varandra. Makt både skapar vår sociala omvärld och gör så att den ser ut som den gör, dessutom styr den vad som kan sägas och inte sägas om omvärlden. Makt är alltså både produktiv och begränsande. Vidare menar Foucault (2003) att makt är något man utövar snarare än äger. Foucault var också den som skapade utgångspunkten för diskursanalysens syn på subjekt. Han menar att subjektet inte är något "i sig" utan det skapas i diskursen. Andréasson (2007) lyfter fram vetenskapens kunskapsutveckling och den kategorisering av människor som följt därtill, som ett exempel på Foucaults subjektuppfattning. Utifrån kategoriseringarna reflekterar människan över dig själv och därigenom ges eller ger den enskilde individen sig själv en social och personlig identitet. I skolans värld kan det vara som "ett normalt barn" eller som ett "barn i behov av särskilt stöd".

Bartholdsson (2008) skriver om maktförhållandet som råder i de relationer som finns i skolan. I skolan äger läraren rätt att utöva makt över eleverna men maktutövningen kompliceras av att skolsystemet ska vila på demokratisk grund. I skolans styrdokument uttrycks ambitionen att utveckla och förbereda eleverna för att bli framtida demokratiska samhällsmedborgare. Förutsättningen för detta är att eleverna vill och kan ta ansvar för sin inläring och sitt skolarbete, att de är nyfikna och utforskande samt känner lust att lära (Skolverket, 2011). Bartholdsson (2008) menar att i skolan utövas ofta makt genom normaliserande styrningstekniker såsom *vänlig maktutövning*. Denna teknik för styrning är ofta just vänlig och omsorgsriktad. Normalitet framstår som något som gynnar individen och som idealet alla strävar efter. Elevers inflytande över sitt skolarbete, som bygger på elevens eget ansvar, anses vara ett vänligt inslag i styrningstekniken. Vänlig maktutövning handlar i grund och botten om en teknik för styrning men som inte uppfattas som sådan.

I grund och botten är detta dock fråga om styrning i riktning mot såväl mål som formuleras i vardagen som mot styrdokumentens mål, som i sig inte är förhandlingsbara. (Bartholdsson, 2008, s. 18-19).

4.3.1 Governmentality

Nilsson (2008), som ger en översiktlig introduktion till Foucaults tankar, menar att styrning kan beskrivas som att strukturera ett handlingsfält för andra. För att styrningen skall bli effektiv är kunskapen om det som skall styras av stor betydelse. Foucault använde sig av begreppet governmentality när han pratade om den moderna statens styrningsstrategier. Syftet med governmentality som styrningsstrategi är att värna om människors välfärd och produktivitet genom att se deras behov och tillgodose dem. Foucault lägger stor vikt vid *hur* styrningen går till. Styrning sker på olika nivåer och dess syfte är att forma, leda eller påverka hur människor agerar. Foucault menar att man med utgångspunkt i den kunskap och föreställning man har, utövar makt gentemot människor för att styra deras uppförande. Ett exempel på detta, menar Andréasson (2007) är att i skolans värld har vetenskapliga kunskaper

legat till grund för hur eleverna undervisas och lett fram till vissa normgivande mönster och förhållningssätt.

4.3.2 Styrningsteknologi

Foucault (i Nilsson, 2008) intresserade sig inte bara för hur subjektet formas av olika makttekniker utan också hur subjekten medverkar i skapandet av sig själv, så kallade självteknologi. Med hjälp av olika teknologier utövas makt gentemot människor för att styra deras sätt att vara inom ramen för de sanningar som diskursen presenterar. Ett exempel på en sådan teknologi är den disciplinära makten, vilket främst kännetecknas av normalisering. Normalisering innebär att det normala definieras. Beteenden som avviker korrigeras eller bestraffas och på så sätt synliggörs vad som är önskvärt respektive inte önskvärt. Detta kan i sin tur påverka människors identitet och deras sätt att betrakta sig själva. Ett exempel på självteknologi är självstyrning och det innebär att subjektet medverkar i sin egen styrning och anpassar sig på så sätt till den samhällsliga ordningen.

4.4 Diskursteori

Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskursteori bygger på den grundläggande tanken att sociala fenomen aldrig är färdiga eller totala, utan betydelser och definitioner ingår i en ständig strid och utfallen får sociala konsekvenser. Laclaus och Mouffes (i Winther Jørgensen & Phillips, 2000) framhåller ett antal teoretiska begrepp som kan användas som analysverktyg vid en diskursanalys. Laclaus och Mouffes (i Andreasson & Asplund Carlsson, 2007) opponerar sig mot att samhället består av fasta modeller, strukturer och roller, utan menar istället att de diskursiva tecknen hela tiden är utsatta för förändring. Bergström och Boréus (2012) menar att Laclaus och Mouffes begrepp *tecken* står för en sammanvägning av uttryck och innehåll. Inom en diskurs finns det tecken som framstår som stabila, dessa kallas för *moment*. Här avses tecken som tas för givna och som ingen ifrågasätter. De tecken som istället framstår som instabila och mångtydiga kallas för *element*. Andreasson och Asplund Carlsson (2007) ger exempel på både moment och element från skolans värld. Moment kan till exempel vara elevdemokrati eller elevinflytande. Dessa är uttryck som inte ifrågasätts utan framträder som självklara. Element kan istället vara begåvning, svag samt läs- och skrivsvårigheter. Bergström och Boréus (2012) menar att processen när tecknen får betydelse och mening är intressant i diskursanalysen. Vidare beskriver författarna hur diskursen påverkas av att betydelserna skiftar hos tecknen. Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver vidare att i diskurserna är det någon eller några element som har särskild betydelse och dessa utgör så kallade *nodalpunkter*. Författarna beskriver en nodalpunkt som ett särskilt viktig tecken kring vilket de omgivande tecknen ordnas och får sin betydelse ifrån.

Inom diskursteori ses identitet som något man, genom diskursiva processer, antar, tilldelas och förhandlar om. I diskurser sker *identitetskonstruktionen* genom *ekvivalenskedjor*. Det innebär att tecken får betydelse genom att de sorteras och binds ihop i kedjor utifrån vad man liknar och skiljer sig ifrån. Identiteten organiseras utifrån att man är något eftersom det finns något annat som man inte är. Inom diskursteori ses identitet, precis som diskurserna i sig, som något föränderligt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

5. Syfte och frågeställning

5.1 Syfte

Syftet med studien är att utifrån insamlade skriftliga individuella utvecklingsplaner belysa och problematisera identitetskonstruktionen av elever i grundsärskolan. Ytterligare ett syfte är att lyfta fram vilka strategier som skrivs fram för att eleverna ska nå kunskapsmålen.

5.2 Frågeställningar

- På vilket sätt skrivs eleverna fram i de skriftliga individuella utvecklingsplanerna?
- Hur är de skriftliga individuella utvecklingsplanerna konstruerade?
- Vilken betydelse har skriftliga individuella utvecklingsplaner ur ett makt- och styrningsperspektiv?

6. Metod

6.1 Metodval

För att analysera de skriftliga individuella utvecklingsplanerna i studien används diskursanalys. Att analysera, menar Bergström och Boréus (2012) handlar om att identifiera och undersöka komponenter. Vid textanalys handlar det också om att urskilja och undersöka olika fenomen. Det finns olika textanalytiska inriktningar som vuxit fram ur olika akademiska traditioner. Bergström och Boréus (2012) menar att diskursanalys är en metod som blivit allt mer vanligt inom samhällsvetenskapliga undersökningar. Diskursanalysen är inriktad mot texters innebörder. Det är olika typer av samhällsfenomen som studeras, med språket i fokus.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) visar på tre olika sätt att förhålla sig till diskursanalys; diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi. Metodvalet i denna studie har främst hämtat sina tankar inom diskursteorin. Den kritiska diskursanalysen skiljer på diskursiv och social praktik. Den diskursiva praktiken analyseras i förhållande till det sociala sammanhang den är en del av. Med anledning av att denna studie riktar sig mot elevdokumentation som endast studeras som en uteslutande diskursiv praktik med anledning av att det inte finns någon kunskap om den sociala praktiken där dokumenten skapas så valdes den kritiska diskursanalysen bort. Diskurspsykologin lägger fokus på enskilda individers diskursiva hantering av konkreta vardagsituationer, något som inte är syftet i denna studie.

Diskursteorin, som presenterades närmare i ett tidigare avsnitt, erbjuder ett flertal verktyg som jag finner användbara för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Dessa verktyg och hur de används i studien presenteras längre fram.

6.2 Val av undersökningsgrupp

För att resultatet skulle kunna motsvara studiens syfte gjordes vissa begränsningar vid valet av undersökningsgrupp. De individuella utvecklingsplanerna tillhör elever som läser mot de

kunskapsmål som eleverna ska ha uppnått i slutet av år 6. Att eleverna läser mot samma kunskapsmål underlättar arbetet med att identifiera de strategier som formuleras för att elevernas ska nå målen. För de elever som går i år 6 skrivs inga utvecklingsplaner i de ämnen där det sätts betyg. De insamlade utvecklingsplanerna tillhör därför elever i år 4 eller 5 i grundskolan. År 2013 kom det nya direktiv för utformningen av skriftliga individuella utvecklingsplaner därför valdes planer som är skrivna läsåren 13-14 eller 14-15. I studien har ingen hänsyn tagits till kön. Att studera genusaspekten i fråga om makt och styrning hade varit intressant men med tanke på studiens omfattning behövdes begränsningar göras och då valdes genusaspekten bort.

Inledningsvis togs kontakt via telefon med rektorer i tre olika kommuner. Dessa kommuner valdes utifrån något som Bryman (2011) kallar för bekvämlighetsurval och innebär att man använder sig av de personer som finns tillgängliga för forskaren. Efter att de visat intresse för att delta i studien skickades ett mail ut med information om studien till dem. För att få in tillräcklig med material till studien kontaktades senare ytterligare två rektor i två andra kommuner, även de utifrån bekvämlighetsurval. Sammanlagt samlades 22 individuella utvecklingsplaner in från fem olika skolor i fem olika kommuner. En individuell utvecklingsplan är en allmän handling men rektorerna uppmanades att kontrollera eventuella sekretessbelagda uppgifter innan de lämnades ut.

6.3 Tillvägagångssätt och analysverktyg

Efter att det empiriska materialet, i form av 22 skriftliga individuella utvecklingsplaner, samlats in började arbetet med att läsa igenom samtliga individuella utvecklingsplaner. I ett första steg studerades planernas utformning; vem som var mottagare och avsändare till texten, vilka rubriker som användes samt ton och tilltal i texterna. Därefter studerades texten utifrån hur elevernas identiteter konstruerades. Tre diskurser framkom som delade in texten i en diskurs om kunskapsmässiga färdigheter, en diskurs om sociala färdigheter samt en diskurs om beteendemässiga färdigheter. Inom varje diskurs vägdes uttryck och innehåll samman kring olika *tecken* (Bergström & Boréus, 2012). Jag inspirerades av diskursteorins begrepp *nodalpunkter* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) för att få fram de centrala tecknen inom respektive diskurs. Med nodalpunkter menas de betydelsefulla tecken som diskurserna ordnar sig kring. För att visa bilden av den så kallade idealeleven, tog jag sedan hjälp av begreppet *ekvivalenskedjor*. Det innebär att identiteten organiseras utifrån vad den liknar och skiljer sig ifrån. Ekvivalenskedjor bildas av de betydelser som framträder utifrån nodalpunkterna (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). De betydelsefulla nodalpunkterna bildar kedjor (ekvivalenskedjor) av egenskaper och personlighetsdrag som leder till konstruktionen av idealeleven.

Nästa steg var att titta på vilka strategier som formulerades för att eleverna skulle nå målen. Här framkom en tämligen hegemonisk diskurs där tecknen kom att samlas runt färdighetsträning, arbetsmaterial och hjälpmedel, utformning av undervisningen, inställning och stöttning, självständighet samt läxor. Även här används nodalpunkter men också begreppet *moment* har varit till hjälp för att se de tecken som framstår som stabila och som ingen ifrågasätter .

De individuella utvecklingsplanerna diskuteras slutligen utifrån ett makt- och styrningsperspektiv. Här är begreppen *governmentality* och *självstyrning*, som handlar om styrning av andra respektive hur vi styr oss själva, betydelsefulla och centrala.

I resultatet presenteras inte respektive skolas texter var för sig utan texterna presenteras istället utifrån olika teman som framkommit vid analysen. Här har de olika analytiska verktygen varit till stor hjälp i arbetet med att strukturera upp analysarbetet.

6.4 Studiens tillförlitlighet

Stúkat (2011) framhåller vikten av att visa på undersökningens styrkor och svagheter, vilket brukar göras med hjälp av begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

Stukát (2011) menar att reliabilitet handlar om kvaliteten på mätinstrumentet, mätnoggrannheten. Bergström och Boréus (2012) lyfter fram reliabilitetens innebörd vid textanalyser. Vid textanalyser blir tolkningsaspekten en reliabilitetsfråga. Textläsningen måste vara tillräcklig noggrann för studiens syfte. För att bidra till hög reliabilitet menar författarna att det är av stor vikt att ha väl utvecklade analysverktyg, att noggrant förklara hur undersökningen genomförts och hur man kommit fram till ett visst resultat.

Validitet beskriver Stúkat (2011) som studiens giltighet, det vill säga om man mäter det man säger sig mäta. Att göra en diskursanalys, menar Winther Jørgensen och Philips (2000), handlar inte om att fundera ut vad människor verkligen menar eller hur världen egentligen är utan det handlar om att undersöka och titta på det som faktiskt har sagt eller skrivits och vilka konsekvenser det får. Det som är viktigt att lyfta fram och diskutera i det här sammanhanget är dock forskarens närhet till det som studeras. Jag arbetar som lärare i en grundsärskola och i mitt arbete ingår att utforma skriftliga individuella utvecklingsplaner. Detta innebär att jag har en stor förförståelse för de dokument och den verksamhet jag kommer att ta del av, vilket jag tror kan göra att jag kan vara öppen för variationer i resultatet. Samtidigt kan det innebära svårigheter därför att jag riskerar att tolka in min egen kunskap i analysen. Winther Jørgensen och Philips (2000) framhåller vikten av att försöka ställa sig främmande inför materialet och sätta parentes runt sig själv och sina egna värderingar. Ett sätt att underbygga sina tolkningar är att använda sig av citat, menar författarna.

Generaliserbarhet innebär ett tydliggörande av vem undersökningen gäller för. Undersökningsgruppen i denna studie är relativt liten och den bygger inte på ett representativt urval av befolkningen. Vilket gör att det inte är möjligt att dra några generella slutsatser, vilket inte heller är studiens syfte.

6.5 Etiska överväganden

Studien följer de forskningsetiska principer som gäller inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning. Detta innebär att den följer de fyra allmänna huvudkraven som kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Vad gäller informationskravet så har rektorerna kontaktats både via telefon och mejl. De erhöll då information om studiens syfte och undersökningens genomförande. Rektorerna informerades i sin tur de anställda om studien. I studien behandlas inte personer utan skriftliga individuella utvecklingsplaner, som är allmänna handlingar. Rektorerna uppmanades att sekretesspröva dokumenten innan de lämnades ut och med det får kravet om samtycke anses uppfyllt. Vad gäller konfidentialitetskravet så oidentifierades alla dokument innan de mottogs för att säkerställa anonymitet för alla inblandade. Namn på

kommuner och skolor framkommer inte i studien. Nyttjandekravet har följts genom att de insamlade uppgifterna endast har används i forskningsändamål och hanteras av enbart en person.

7. Resultat

Resultatet kommer i följande avsnitt att presenteras i tre delar. Inledningsvis redogörs för utformning av och språkbruket i de insamlade individuella utvecklingsplanerna. Den andra delen handlar om hur elever konstrueras och den tredje delen om vilka strategier som skrivs fram för att eleverna skall nå kunskapsmålen.

7.1 Utformning och språkbruk

Empirin i studien utgörs av 22 skriftliga individuella utvecklingsplaner från fem olika skolor i fem olika kommuner. Planerna är skrivna av ansvarig pedagog/mentor och undertecknade av pedagoger/mentor, vårdnadshavare och eleven själv. Beskrivningarna av planernas innehåll och utformning görs nedan utifrån Skolverkets (2013c) stödmaterial för utformningen av de skriftliga individuella utvecklingsplanerna. Enligt stöd materialet bör planerna bygga på frågorna: *Hur gick det?*, *Var är vi?*, *Vart ska vi?* samt *Hur gör vi?*

De insamlade dokumenten skiljer sig en del åt till både form och innehåll. En stor variation finns vad gäller mängden text. Mängden varierar från en knapp halv sida till sex sidor. De olika skolorna har alla någon form av mall eller formulär som de följer.

7.1.1 Vart ska vi?

Samtliga IUP:er innehåller en slags framåsyftande planering där mål och/eller utvecklingsområden för elevens fortsatta utveckling formuleras. I samtliga planer finns mål formulerade för ämnena svenska och matematik. I 6 av planerna finns mål och/eller utvecklingsområden formulerade för samtliga ämnen som eleven får undervisning i, det vill säga 10 ämnen. I 7 planer finns enbart mål formulerade för ämnena matematik och svenska. I tre planer formuleras mål för matematik, svenska och engelska. I en plan finns mål formulerade för matematik, svenska och social förmåga. I 5 planer formuleras mål under rubriken *mål för personlig utveckling*. Här finns mål som berör matematik, svenska och engelska i en av dem. I de andra fyra planerna finns det mål som, förutom matematik och svenska, berör beteendemässiga färdigheter. Med beteendemässiga färdigheter avses här sådana färdigheter som varken faller inom ramen för kunskapsmässiga- eller sociala färdigheter som anges i kursplanen.

7.1.2 Hur gick det?

10 av de insamlade elevplanerna innehåller en utvärdering av tidigare mål. Resterande 12 elevplaner gör inte det.

7.1.3 Var är vi?

11 elevplaner innehåller en nulägesbeskrivning eller ett omdöme. I 6 av dessa elevplaner finns ett omdöme eller en nulägesbeskrivning i alla ämnen. Här beskrivs vad eleven arbetat med eller/och vad eleven kan. I de andra 5 nulägesbeskrivningarna beskrivs eleven utifrån kunskapsmässiga färdigheter i matematik och svenska, social förmåga samt beteendemässiga färdigheter. Inga av de insamlade utvecklingsplanerna visar var eleverna befinner sig i förhållande till kunskapskraven. Det framgår alltså inte om eleverna riskerar att inte nå upp till de kunskapskrav som minst ska ha uppnåtts, något som Skolverket (2013b) framhåller som en viktig del i de individuella utvecklingsplanerna.

7.1.4 Hur gör vi?

I 8 av elevplanerna finns det rubriker som tydligt visar på åtgärder för att eleverna skall nå målen. Under rubriken framåtsyftande planering beskrivs det i 8 av elevplanerna vad skolan ska, hemmet bör och i några fall även vad eleven bör göra för att nå målen. I dessa elevplaner är målen formulerade som åtgärder. I 5 av de insamlade elevplanerna blandas mål och metoder under rubriken *att utveckla*, och det finns för alla ämnen. I 2 av elevplanerna finns endast ett fåtal strategier formulerade. Mål och metoder formuleras alltså tillsammans i 13 av de insamlade utvecklingsplanerna.

7.1.5 Avsändare och mottagare

I samtliga elevplaner är det lärare som i sin yrkesutövning upprättat de individuella utvecklingsplanerna. Dessa dokument upprättas i samband med utvecklingssamtal och de ska bygga på skriftliga omdömen från andra lärare på skolan men även vårdnadshavares och elevens deltagande framhålls. Såvida inte elevplanerna innehåller integritetskänsliga uppgifter så är de offentliga handlingar.

Att avgöra vem som är mottagare utifrån de insamlade elevplanerna är en komplex uppgift. Citaten nedan ger en varierad bild.

Du visar att du kan samarbete med andra i arbete med olika uppgifter.

X har till viss del utvecklat sin läsning. Behöver fortsatt träna på att känna igen och att avbilda bokstäverna samt att stava.

X har en god kroppsuppfattning när det gäller grovmotoriska övningar och i matsituationer.

X går på fritids två eftermiddagar i veckan och har börjat på kortis.

Citaten visar att mottagaren kan variera. Texten riktar sig i flera fall direkt till eleven och beskriver kunskaper och önsknings gentemot eleven. I andra fall kan vårdnadshavarna antas vara mottagare av information om elevens utveckling. Mottagaren kan i några fall också antas vara skolans personal. Enligt Skolverkets (2013b) allmänna råd så är mottagaren i första hand elev och vårdnadshavare och vikten av deras delaktighet framhålls. Samtidigt menar Skolverket (2013b) att de individuella utvecklingsplanerna är värdefulla för lärares arbete med att säkerställa varje elevs kunskapsutveckling och följa upp deras behov av stöd.

7.1.6 Ton och tilltal

Ton och tilltal varierar i dokumenten. Det är vanligt förekommande (11/22) med ett direkt tilltal till eleven genom ett användande av ”du”. Detta förekommer i elevplaner från samtliga fem skolor, i varierande utsträckning.

Du är aktiv på lektionerna och kan säga och förstår många ord.

Ämnet känns främmande och lite svårt för dig.

Enligt Shotter (1989) innebär ett användande av ”du” att eleven upplever både närhet och förpliktelser samt att det också påverkar identitetskonstruktionen.

Det är även vanligt med ett informellt tilltal där språket visar på att det handlar om en information riktad till hemmet om elevens utveckling. Språket är då lättillgängligt och elevtillvänt.

X ska ges möjlighet att träna på 10-kompisar.

X har till viss del utvecklat sin läsning.

I ett fåtal fall finns ett mer professionellt tilltal med opersonliga beskrivningar och expertuttryck som skapar en distans mellan avsändare och mottagare. Mål och metoder är då opersonligt uppräddade.

X har dyspraxi och svårt med finmotoriken.

Olika personliga positioner visar på olika relationer, status, ansvars- och moralförpliktelser, menar Shotter (1989).

7.1.7 Sammanfattande kommentarer

Det finns en variation i utformningen av de insamlade utvecklingsplanerna, både till form och innehåll. Den framåtsyftande delen är den enda del som finns med i samtliga utvecklingsplaner. De områden som får störst fokus är läs- och skrivinläring samt matematik. Det framgår inte i några av de insamlade utvecklingsplanerna var eleven befinner sig i förhållande till kunskapskraven. Vad gäller språket i texterna så visar resultatet på att mottagaren varierar mellan eleven själv, vårdnadshavaren och andra lärare. Vanligast förekommande är ett direkt tilltal till eleven genom ett användande av ”du”.

De skriftliga individuella utvecklingsplanerna ska, enligt Skolverket (2013b), redogöra för elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven samt visa på vilka insatser som behövs för att eleven skall nå kunskapskraven. De individuella utvecklingsplanerna skall bygga på regelbunden dokumentation och bedömning. Dokumenten har således som avsikt att styra eleverna mot ett visst mål. För att förstå de skriftliga individuella utvecklingsplanernas roll i ett makt- och styrningsperspektiv är Foucaults begrepp (i Nilsson, 2008) governmentality betydelsefullt. Foucault använder begreppet governmentality för att visa på hur den moderna staten, med utgångspunkt i kunskaper och föreställningar, formar och styr människors uppförande.

7.2 Identitetskonstruktioner

I följande avsnitt beskrivs de tre diskurser som framträder vad gäller elevers identitetskonstruktion. I diskurserna framträder ett subjekt som identifieras utifrån *kunskapsmässiga färdigheter*, *sociala färdigheter* eller *beteendemässiga färdigheter*. Foucault (i Nilsson, 2008) menar att subjektet inte är något "i sig" utan det skapas i diskursen.

Enligt Skolverket (2013b) är det elevernas kunskapsmässiga färdigheter som skall lyftas fram i en skriftlig individuell utvecklingsplan och om rektor så beslutar kan även ett omdöme om elevens sociala utveckling beskrivas. Vidare fastslår Skolverket (2013b) att inga beskrivningar eller värderingar om elevens personliga egenskaper ska förekomma.

7.2.1 Kunskapsmässiga färdigheter

I samtliga individuella utvecklingsplaner är det beskrivningar av de kunskapsmässiga färdigheterna som dominerar. Beskrivningarna av de kunskapsmässiga färdigheterna har tydliga kopplingar till kursplanernas kunskapskrav. Det är framförallt kunskapskraven som riktar sig mot läs- och skrivinläring samt matematik som dominerar. De kunskapsmässiga färdigheterna beskrivs framförallt utifrån två olika sätt; antingen som kunskaper eleven besitter:

Du visar att du kan läsa av hela klockslag.

Du kan lösa additions- och subtraktionsuppgifter inom talområdet 0-20.

Du kan samtala om bekanta ämnen och kan lyssna på andra.

eller som utvecklingsområden:

Du kan utveckla din kunskap om de demokratiska värderingarna.

Du kan utveckla din förmåga att förstå innehållet i texter.

Det finns endast ett fåtal fall där elevernas kunskaper beskrivs som svårigheter. Citaten nedan visar på elevernas bristande förståelse för ett visst kunskapsinnehåll.

Har svårt att förstå innebörden i en del avkodade ord.

Har svårt att förstå pengars värde.

I den kunskapsmässiga diskursen framträder således vikten av att subjektet utvecklar kunskaper som är knutna till kursplanernas kunskapsmål. Det är *kursplanernas mål*, *elevernas förmågor* och *förståelse* som utgör de centrala begreppen i diskursen.

7.2.2 Sociala färdigheter

Om rektor så beslutar kan ett omdöme om elevens sociala utveckling mot de mål som anges i läroplanens andra del skrivas fram i elevens skriftliga individuella utvecklingsplan. Inga av de insamlade utvecklingsplanerna har något särskilt avsnitt för elevens sociala utveckling och det

framgår heller inte att det är något rektorsbeslut kring detta innehåll, däremot finns det i några fall mål och omdömen formulerade som kan kopplas till mål från läroplanens andra del.

Du har utvecklat din förmåga att förstå det som händer utanför dig.

Hon är en god kamrat och har ett trevligt sätt mot dem hon möter.

Dessa formuleringar kan antas vara ett omdöme om elevens sociala kompetens och som riktar sig mot läroplansmålet:

Skolans mål är att varje elev

- kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen.

(Skolverket, 2011, s.13)

Det finns ett flertal formuleringar som framhåller vikten av att eleverna kan arbeta självständigt och tar ansvar för sitt skolarbete.

Att X kan arbeta självständigt med mer utmanande problemlösning genom att läsa instruktioner och hitta metod för att lösa uppgiften.

Målet är att han ska bli ännu mer självständig och kunna jobba utan stöd av en person som ständigt bekräftar hans arbete.

Gör läxorna lika bra som du har gjort hittills.

Genom att få möjlighet att mer självständigt arbeta med olika moment inom hem- och konsumentkunskap kommer du utveckla din förmåga.

Genom att du tränar i naturliga sammanhang ökar du din kunskap och kompetens samt din självständighet.

Du ska försöka komma igång med ditt arbete själv.

Dessa formuleringar kan tänkas vara riktade mot följande läroplansmål:

Skolans mål är att varje elev

- tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö,
- successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan

(Skolverket, 2011, s.16)

Diskursen om de sociala färdigheterna organiseras kring de centrala begreppen *social kompetens*, *självständighet* och *ansvarstagande*. De mål för elevens sociala utveckling som framhålls blir betydelsefulla för bilden av hur dagens skolelev bör vara. Både läroplanen och de individuella utvecklingsplanerna i studien visar på en elev som bör vara självständig, som tar ansvar för sitt skolarbete och har en god social kompetens.

7.2.3 Beteendemässiga färdigheter

I de individuella utvecklingsplanerna finns en mängd önskade färdigheter och egenskaper som inte är kopplade till varken kursplanernas kunskapskrav eller elevens sociala utveckling.

Flera av dokumenten lyfter fram önskade egenskaper hos eleverna, som har med deras inställning till skolarbetet att göra. Vikten av att de är positiva, aktiva och engagerade på lektionerna framhålls. Elevernas inställning och engagemang omnämns i mer än hälften av de insamlade utvecklingsplanerna.

Du är aktiv på lektionerna.

Genom att engagera dig mer...

Fortsätt visa intresse på lektionerna.

Se till att alltid delta och göra ditt bästa.

Du har god inställning till ämnet.

För att nå målet behöver du vara nyfiken.

X är en glad kille som trivs i skolan tillsammans med kompisar.

X är en trevlig och härlig kille som gillar skolan och sina klasskamrater.

Hon tycker det är roligt och tar varje tillfälle som ges.

Ställ frågor om du vill veta mer eller om du inte förstår.

Fortsätt sjunga och spela, se till att alltid delta och göra ditt bästa.

Genom att vara nyfiken och ställa frågor och vara aktiv i diskussioner om vad som händer i samhället och närmiljö kommer du att lära dig mer.

Du har god inställning till ämnet.

För att nå målet behöver du vara nyfiken.

Du kan vara flitig när du gör ditt skolarbete.

Det framkommer i flera av de individuella utvecklingsplanerna vikten av att vara noggrann i sitt arbete.

För att nå målet behöver du arbeta långsammare och hålla fokus på uppgiften.

*Du kan ytterligare utveckla din förmåga genom att du arbetar noggrannare.
Genom att du tränar på att inte ha för bråttom.*

Vi upplever X som uthållig (även om han är trött ibland) och han stressar inte med att avsluta arbeten i förtid.

Självförtroende och självkänsla är också något som efterfrågas i ett flertal dokument.

Stödja X i sin utveckling både emotionellt och intellektuellt för att få en god självbild och jagkänsla.

Din självkänsla har stärkts och utvecklats. Du vågar ta plats bland dina kamrater.

I några individuella utvecklingsplaner beskrivs elevens beteendemässiga brister.

Du visar att du är blyg och tror inte på din förmåga.

Han tycker det är svårt och tappar ofta självförtroendet.

I diskursen om de beteendemässiga färdigheterna framträder således vikten av att eleven är *aktiv, intresserad, positiv, noggrann* och har *bra självförtroende*. Dessa färdigheter framstår i vissa fall nästan som en förutsättning för lärande.

7.2.4 Sammanfattande kommentarer

Resultatet visar att de insamlade individuella utvecklingsplanerna strävar efter att forma både elevernas kunskapsmässiga-, sociala- och beteendemässiga utveckling. Tre olika diskurser för identitetskonstruktionen av eleverna framkommer. Den kunskapsmässiga diskursen framkommer i samtliga individuella utvecklingsplaner men även den beteendemässiga och den sociala diskursen framkommer tydligt. Resultatet synliggör vilka kunskaper och beteenden som är önskvärda, som eleverna skall fostras mot. De betydelsefulla tecken som lyfts fram i den beteendemässiga diskursen är *aktiv, intresserad, positiv, noggrann* och *bra självförtroende*. I den sociala diskursen, där även läroplanens mål är av betydelse, framträder *social kompetens, självständighet* och *ansvarstagande* som betydelsefulla tecken. Genom de kompetenser som framhålls skapas bilden av skoldiskursens idealelev, det vill säga en bild av hur dagens skolelev bör vara.

7.3 Strategier för styrning

De strategier som beskrivs för att eleverna skall nå målen är i flera av dokumenten skrivna som en ansvarsfördelning mellan skolan, hemmet och eleven själv. Vad eleven förväntas göra finns med i samtliga elevplaner. Vad skolan skall göra för att hjälpa eleverna att nå målen saknas helt i 6 av de 22 elevplanerna. När det kommer till vad skolan skall göra rör det sig om *arbetsmaterial, utformningen av undervisningen* och av *stöttning* till eleverna. Metoderna som riktar sig mot eleverna handlar om *färdighetsträning* och *läxor*. Vårdnadshavarnas ansvar rör sig om *stöttning* och *läxor*.

7.3.1 Färdighetsträning

Den vanligast förekommande metoden som framkommer i de individuella utvecklingsplanerna är träning av färdigheter, ofta knutet till målen i matematik och svenska.

Du ska få möjlighet att i skolan träna på att skriva, både för hand och på datorn.

För att nå målet behöver du fortsatt mycket träning.

För att nå målet behöver du läsa och läsa för att sedan återge innehållet.

Behöver fortsatt träning inom addition och subtraktion, samt klockan, valörer och pengars värde.

Behöver arbeta mer med läsförståelse, stavning och finmotorik.

För att nå målet att förbättra de matematiska kunskaperna behöver du träna praktiskt och konkret.

Kontinuerlig lästräning hemma och i skolan.

Kontinuerlig träning på enkel problemlösning.

X ska ges möjlighet att fortsätta bokstavträningen för att bli säker på alla bokstavsljud...

X ska ges möjlighet att träna på tio-kompisarna.

Orden träna, arbeta mer med och öva, som alla knyter an till den basala färdighetsträningen, är vanligt förekommande och finns med i samtliga individuella utvecklingsplaner. Detta framstår som en grundläggande strategi som ingen ifrågasätter.

7.3.2 Arbetsmaterial och hjälpmedel

Ett uppdrag som riktas mot lärarna är att förse eleverna med rätt arbetsmaterial och även med hjälpmedel. Det kan vara allt från individuellt schema till digitala verktyg eller bildstöd.

X får övningar och spel med hjälp av I-pad...

X får ett individuellt schema som hjälper honom att komma ihåg.

Behöver konkret material och situationer för att befästa kunskaperna.

Vi ska välja en undervisningsform och arbetsmaterial som hjälper X att nå sina mål.

Detta görs genom att X skriver ord med bildstöd med magnetbokstäver.

Det handlar här om att anpassa material och läromedel till elevernas individuella förutsättningar.

7.3.3 Utformningen av undervisningen

I några av de individuella utvecklingsplanerna framkommer utformningen av undervisningen som en viktig faktor för att hjälpa eleverna att nå målen. Det handlar om att eleverna skall få arbeta både enskilt och i grupp, om arbetsmiljön och i ett par fall om arbetssätt som inspirerar och väcker elevernas intresse.

Vi ska erbjuda en studiemiljö som ger arbetsro och som inspirerar till nya kunskaper.

X ska ges möjlighet att på ett lekfullt sätt jobba med att forma bokstäver och avskrivning.

X arbetar enskilt och tillsammans i grupp för att bli säkrare i pengars utseende och värde.

Vi fortsätter med samverkan med grundskolan.

Här finns ett fåtal skrivningar som visar på interaktion med andra som ett sätt att arbeta mot kunskapsmålen.

7.3.4 Stöttning

I några av de individuella utvecklingsplanerna framkommer att skolan har i uppgift att stötta och uppmuntra eleverna.

Vi ska uppmuntra och stödja X i hans skolarbete.

Stödja X i sin utveckling både emotionellt och intellektuellt för att få en god självbild och jagkänsla.

Även föräldrar uppmanas försöka påverka elevernas inställning till skolarbetet.

Ni kan visa att skolarbetet är viktigt, genom att intressera er för vad X har gjort på dagarna.

Uppmuntra X att läsa själv, samt tillsammans i all form av läsning för att stärka intresset.

7.3.5 Läxor

I 17 av 22 individuella utvecklingsplaner tillskrivs hemmet ett ansvar i att stötta eleverna vid läxläsning. Läxor eller träning hemma lyfts vid några tillfällen fram som en direkt metod för att eleven skall nå de uppsatta målen.

Vårdnadshavaren bör stötta och hjälpa X med sin läxläsning hemma.

Ni kan påminna X att göra sina läxor.

Kontinuerlig lästräning hemma och i skolan.

Läxläsningen knyts ofta samman med ett ansvar eller ett åtagande från vårdnadshavarnas sida. Vårdnadshavarnas roll för att eleverna skall fullfölja sina läxor lyfts fram som betydelsefull. Likt färdighetsträningen framstår läxläsningen som en återkommande och stabil strategi.

I en av de individuella utvecklingsplanerna framkommer det som metod att läxan skall göras på fritids.

Särskild bestämd tid att göra läxorna på fritids.

7.3.6 Sammanfattande kommentarer

Resultatet visar att en tämligen hegemonisk, det vill säga dominerande, diskurs framträder där den basala *färdighetsträningen* är den vanligaste strategin för att eleverna skall nå kunskapsmålen. Färdighetsträningen riktar sig mot eleven. Eleven skall träna mer, öva och arbeta mer för att nå kunskapsmålen. I diskursen ingår också läxor som en vanligt förekommande strategi. Skolans insatser för att hjälpa eleverna att nå målen saknas helt i 6 av de 22 utvecklingsplanerna. De åtgärder och strategier som omnämns som skolans ansvar handlar om *arbetsmaterial*, *utformning av undervisningen* och *stöttning*. Vårdnadshavarnas ansvar handlar om *stöttning* och *läxor*.

Genom dessa strategier skall eleverna styras mot kunskapskraven. Foucaults (i Nilsson, 2008) begrepp *governmentality* handlar om styrning av andra, vilket resultatet visar exempel på. När eleven sedan medverkar i sin egen styrning genom att anpassa sig till detta och på sätt styr sig själv, handlar det om det som Foucault kallar *självstyrning*.

8. Diskussion

Detta avslutande avsnitt inleds med en diskussion om diskursanalysen som metod. Därefter diskuteras studiens resultat och sedan redogörs för dess specialpedagogiska konsekvenser. Avslutningsvis ges några förslag till fortsatt forskning inom området.

8.1 Metoddiskussion

Studiens övergripande syfte var att utifrån de insamlade individuella utvecklingsplanerna granska identitetskonstruktionen av elever i grundsärskolan samt att titta på vilka strategier som beskrivs för att eleverna skall nå målen. Utifrån syftet valdes diskursanalys som metod för att kunna tränga på djupet kring texternas innebörder och konsekvenser.

Att göra en diskursanalys handlar om att titta på det som faktiskt sagts eller skrivits, samt vilka konsekvenser det får. Det handlar således inte om vad människor faktiskt gör och vad som sker i verkligheten. Om observationer gjorts i verksamheten kanske resultatet hade sett annorlunda ut. Då hade eventuella underliggande resonemang kunnat komma fram, vilket kunde lett till en annan och kanske större förståelse. Samtidigt var det inte syftet med denna studie, eftersom det var just texterna som stod i fokus.

För att bidra till hög reliabilitet har texterna som utgjorde empirin lästs noggrant och många gånger. Strävan har varit att sätta parentes runt egna värderingar och tolkningar. Att arbeta med textanalys innebär dock alltid tolkningar. Studien har en socialkonstruktionistisk utgångspunkt och därmed en kritisk inställning till självklar kunskap. Det innebär också att kunskap ses som något människor konstruerar tillsammans i social interaktion. Den historiska och den kulturella kontexten är med denna utgångspunkt nödvändig att beakta. Jag vill därav uttrycka en medvetenhet om att mina tolkningar är präglade av den historiska och kulturella kontext som jag är en del av. Min ambition har inte varit att presentera en sanning utan jag har istället försökt visa på olika alternativa sätt att beskriva och förstå verkligheten.

8.2 Resultatdiskussion

I följande diskussion lyfts identitetskonstruktionen i de skriftliga individuella utvecklingsplanerna fram. Hur elever konstrueras och formas genom de individuella utvecklingsplanerna och hur de formar sig själva diskuteras. Vilka strategier som framhålls och dess konsekvenser för elevers lärande diskuteras också. Winther Jørgensen och Phillips (2000) framhåller vikten av att beakta den historiska och kulturella kontexten. De insamlade individuella utvecklingsplanerna är skrivna i en viss kontext och denna diskursanalys vill försöka se till de rådande diskurserna och vilka sanningar och förgivettaganden som finns inom dem.

Genom Skolverkets (2013b) råd sker den nationella styrningen kring vad som bör innefattas i en individuell utvecklingsplan. Här framkommer att utvecklingsplanerna är framåtsyftande, vilket innebär att de är konstruerande, de styr framåt. Förutom de kunskapsmässiga färdigheter eleven skall uppnå så visar Skolverket (2011) på skolans roll att forma eleverna till det som bäst tjänar det demokratiska samhället. Foucault (i Nilsson, 2008) använde sig av begreppet governmentality och det handlar om hur styrning sker på olika nivåer för att leda och påverka människor. Styrningen kan vara både positiv och produktiv, menar Foucault. Den kan gynna eleven genom att syfta till att leda eleven mot det som anses vara det bästa och bort från det som är destruktivt. Detta beskriver Bartholdsson (2008) som vänlig maktutövning. Med utgångspunkt i den kunskap och de föreställningar lärarna har utövar de makt gentemot eleverna när de, i de insamlade utvecklingsplanerna, styr deras uppförande mot att vara bland annat aktiva, intresserade, positiva och självständiga elever (idealeleven).

Inga av de insamlade utvecklingsplanerna kan sägas till fullo följa den nationella styrningen, det vill säga de riktlinjer som Skolverket (2013b) sätter upp. Råden utgår ifrån skollagen (SFS 2010:800) men det är varje rektor som ansvarar för utformningen av de individuella utvecklingsplanerna på respektive skola. Samtliga utvecklingsplaner visar på vilka kunskaper eleverna förväntas uppnå eller utveckla. Inga av de insamlade utvecklingsplanerna ger dock en bild av var eleven befinner sig i förhållande till kunskapskraven, det vill säga om de når upp till de kunskapskrav som minst skall ha uppnåtts eller inte. Skolverket (2013b) menar att läraren bör informera tydligt i de individuella utvecklingsplanerna om eleven riskerar att inte nå upp till kunskapskraven. Att detta inte förekommer i de insamlade utvecklingsplanerna kan innebära att alla elever förväntas nå upp till kunskapskraven i alla ämnen. Det kan också tolkas som att skolorna och lärarna inte anser att det är viktigt att fastställa var eleverna befinner sig i förhållande till kunskapskraven. Risken finns i så fall att det inte ställs tillräckliga krav på eleverna. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att en alltför snäv uppfattning om vad man kan förvänta sig av elever med en utvecklingsstörning riskerar att begränsa deras utvecklingsmöjligheter.

Skolverket (2013b) menar att förståelsen av informationen i de skriftliga individuella utvecklingsplanerna underlättas om det finns ett gemensamt språk bland lärare. Samtidigt framhålls vikten av elevers och vårdnadshavares delaktighet. Detta kan innebära en komplexitet då ett gemensamt och professionellt språk bland lärare kan riskera att stänga ute eller markera en distans till elever och vårdnadshavare. Shotter (1989) menar att användandet av tredje personens position visar på att den som skriver frånsäger sig sina egna skyldigheter. Beskrivningar av detta slag i de individuella utvecklingsplanerna riskerar att visa ett bristtänk där det är elevens avvikelse som beskrivs och därför ska åtgärdas.

Vad gäller ton och tilltal så skiljer sig dokumenten åt en del. Det vanligaste är att texterna har en personlig ton där läraren använder sig av ”du-tilltal”. Men även en mer distanserad ton förekommer i några dokument. Att bli tilltalad med ett ”du” i en text, menar Shotter (1989) påverkar identitetskonstruktionen. Att lärarna använder ”du” innebär, enligt Shotters tankar, att eleven hamnar i en situation av både närhet och förpliktelser. Eleven kommer troligtvis att se på sig själv såsom han/hon blir beskriven. Foucault (1993) framhåller språkets betydelse och vikten av att förstå och förankra dess innebörder utifrån det sammanhang de ingår i. Det personliga tilltalet och användandet av ”du” kan också ses utifrån Skolverkets (2013b) råd som framhåller elevens delaktighet och vikten av att läraren utgår från elevens styrkor och förutsättningar samt uttrycker positiva förväntningar på eleven. Det personliga tilltalet kan alltså ses som en vilja att skapa närhet och delaktighet i texten. Samtidigt känns det viktigt att lyfta fram dess påverkan på elevernas identitetskonstruktion. Att på detta sätt göra eleven delaktig och engagerad i sin egen inläring handlar om det som Bartholdsson (2008) benämner vänlig maktutövning, det vill säga ett sätt att styra eleven i riktning mot målen.

Denna studie har visat på tre olika diskurser utifrån vilka elevens identitetskonstruktioner sker i de individuella utvecklingsplanerna. Den kunskapsmässiga diskursen framträder i samtliga individuella utvecklingsplaner men även den beteendemässiga och den sociala diskursen framträder tydligt. Elevens färdigheter beskrivs främst som kunskaper eller förmågor de besitter eller som utvecklingsområden. Det är endast i några enskilda fall som elever beskrivs utifrån svårigheter. Detta kan jämföras med Andreassons (2007) avhandling där elever främst beskrevs utifrån sina svårigheter eller tillkortakommanden. Skolverket (2013b) är tydliga med att fokus bör vara just elevens styrkor och utvecklingsområden, inte svårigheter. Detta syns i de insamlade utvecklingsplanerna.

Skolverket (2013c) är också tydliga med att det inte bör förekomma värderingar av elevens personlighet. Trots att de individuella utvecklingsplanerna skall relatera till elevernas kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven för olika ämnen så visar studien på att det är vanligt förekommande att man relaterar till bland annat elevens egenskaper och inställning. I den beteendemässiga diskursen uttrycks färdigheterna till största del som önskade egenskaper men även som brister i några fall. Foucault (2003) menar att subjektet skapas i diskursen och han hävdar då att utifrån de föreställningar individen möter, reflekterar hon eller han över sig själv och ger sig själv en social och personlig identitet. Även Lacans (i Andreasson, 2007) teori handlar om hur våra identiteter skapas och utvecklas utifrån de föreställningar som vi möter. Hur elever beskrivs i de individuella utvecklingsplanerna kan alltså vara avgörande för hur de kommer att uppfatta sig själva. En elev som i elevplanen beskrivs som blyg riskerar därmed att betrakta sig själv som blyg och egenskapen befast då snarare än motverkas, som troligtvis var tanken. En elev som beskrivs som någon som ofta tappar självförtroendet speglar sig själv i den beskrivningen och börjar således se på sig själv som någon som har bristande självförtroende. Effekterna blir det motsatta mot avsikten.

I diskursen om de sociala färdigheterna är den andra delen i läroplanen betydelsefull. Där uttrycks en ambition att forma och förbereda eleverna för att bli demokratiska samhällsmedborgare. Detta förutsätter att eleverna vill och kan ta ansvar för sitt lärande och skolarbete samt att de är nyfikna och utforskande samt känner lust att lära (Skolverket, 2011). Att skolan på detta sätt styr eleverna med normaliserande styrningstekniker kallar Bartholdsson (2008) för *vänlig maktutövning*. Normalitet ses som något som gynnar individen och som idealet alla strävar efter. Den vänliga maktutövningen bygger på elevens eget ansvar. Ineland m.fl. (2009) menar att just beroendet och hinder i strävan efter självständighet är faktorer som påverkar identitetsutvecklingen hos individer med utvecklingsstörning. De

föreställningar och i samhället rådande värderingarna påverkar också i stor utsträckning identitetsutvecklingen hos personer med en utvecklingsstörning, menar Goffman (1990).

I de insamlade dokumenten framkommer en diskurs som konstruerar en bild av hur dagens skolelev ska vara, en slags idealelev. Det framstår här av stor vikt att eleven är aktiv, intresserad, positiv, noggrann, har bra självförtroende och social kompetens, samt är ansvarstagande och självständig. Denna bild speglar sig eleverna i och styr sig själva mot det som är önskvärt. När subjektet medverkar i sin egen styrning och anpassar sig till den samhälleliga ordningen handlar det om självstyrning, menar Foucault (i Nilsson, 2008). Genom att svara upp mot de förväntningar som riktas mot oss bidrar vi själva till att styra oss mot de subjekt vi förväntas bli. Mot bakgrund av det Ineland m.fl. (2009) skriver om att individer med utvecklingsstörning riskerar att hamna i ett beroende av andra och att det många gånger finns uppenbara hinder i deras strävan efter självständighet väcks frågan om vad som händer om du inte blir allt det som diskursen önskar?

Vad gäller strategier för att eleverna skall nå målen framträder en relativt hegemonisk diskurs där det är den basala färdighetsträningen som är central. Eleverna uppmanas att träna, arbeta mer med och öva sig för att nå kunskapskraven. Även läxläsning framstår som en stabil och återkommande strategi inom diskursen. Att det framträder en tämligen hegemonisk diskurs kan innebära att strategierna som framträder har blivit till rutiner i skolan och att det helt enkelt är på detta sätt som skolans praktik ser ut. Foucault (i Nilsson, 2008) menar att när sanningar utvecklas kan det utesluta andra synsätt. På så sätt är makt både produktiv och begränsande. Jakobsson och Nilsson (2011) menar att när en strategi används där eleverna erbjuds ett varierat stöd i flera miljöer, uppnår eleverna bättre resultat än om de får lära mer traditionellt med enkla uppgifter och lite variation. Det stöd och de hjälpmedel eleverna erbjuds är avgörande för hur stora elevens svårigheter blir, menar författarna. De insamlade utvecklingsplanerna väcker frågan om den individuella färdighetsträningen sker på bekostnad av samspel och interaktion, vilket var fallet i både Berthéns (2007) studie och även i Skolinspektionens (2010) granskning. Eftersom samspel och interaktion framhålls i mycket begränsad omfattning kan det tolkas som att det inte anses vara lika viktigt som färdighetsträningen.

8.3 Specialpedagogiska implikationer

Denna studie har, liksom Andreassons (2007) avhandling, visat på vikten av att framhålla skolans roll som identitetsförmedlare samt vikten av att vara medveten om hur de individuella utvecklingsplanerna kan påverka elevernas utveckling och lärande. Studien har visat hur eleverna styrs för att anpassas till den rådande diskursen. De individuella utvecklingsplanerna visar på att det läggs ett stort ansvar på eleverna och att det främst är deras färdighetsträning som är strategin för att nå målet. Att skolans insatser och anpassningar framgår i betydligt mindre utsträckning visar på att det är eleverna som skall anpassa sig. Detta leder tankarna till det ideologiska målet för verksamheter som riktar sig mot individer med funktionsnedsättningar, inkludering. För att närma oss inkludering i skolan måste fokus riktas mot att det är skolan som skall anpassas till eleverna, inte tvärtom.

Det förekommer i de insamlade individuella utvecklingsplanerna väldigt få beskrivningar av eleverna utifrån deras svårigheter, vilket kan tyckas visa på att det kompensatoriska eller kategoriska perspektivet inte längre är det rådande. Samtidigt tillskrivs eleven ett stort ansvar, det är eleven som skall rätt till sig själv, vilket antyder att det kompensatoriska perspektivet

ändå finns där, fast det inte är så tydligt. Det handlar här om att se bakom det som vi tar för givet. Det är tydligt vad eleven förväntas uppnå och uppvisa men skolans egna insatser är otydliga. Skolan och lärarna tillskriver inte sig själva så stort ansvar utan fokus är på individen. Skolverket (2013c) är tydliga med att det är av stor vikt att framhålla skolans insatser för att eleverna skall nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt det är möjligt.

En del i uppdraget som speciallärare handlar om att vara med och leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos *alla* barn och elever. Då är en viktig del att kunna vara kritisk till den egna verksamheten och att ha en strävan efter att vilja utveckla och förbättra verksamheten. Denna studie har försökt komma bakom och kasta nytt ljus på det som ses som naturligt och självklart i skoldiskursen.

8.4 Fortsatt forskning

Vidare forskning inom området skulle kunna handla om genusaspekten, det vill säga hur flickor och pojkar framställs i grundsärskolans dokumentation. De individuella utvecklingsplanerna för inriktningen träning inom grundsärskolan är ett annat område för vidare forskning. Att titta på kopplingen mellan de individuella utvecklingsplanerna och den praktiska verksamheten är också ett område som jag anser skulle vara intressant, kanske skulle resultatet då kunna visa något annat än vad som framkom i denna studie. Studier av den praktiska verksamheten i grundsärskolan skulle också kunna riktas mot huruvida de individuella utvecklingsplanerna uppfyller det syfte som de är avsedda att göra, det vill säga att vara ett stöd för elevers lärande och utveckling.

9. Referenslista

- Ahlberg, A. (Red.).(2009).*Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning.* Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text- om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Andréasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation –om textpraktiker i skolans värld.* Stockholm: Liber.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim – om normalitet och makt i skolan.* Stockholm: Liber.
- Bergström, G. & Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv.* Karlstad: Karlstads Universitet.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm, E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning.* Stockholm: Stehag Symposium. (Original publicerat 1971).
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff.* Lund: Arkiv förlag.
- Goffman, E.(1990). *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity.* London: Penguin Books.
- Granlund, M., Kylén, G., Storm, H-G.,& Göransson, K. (1984). *Gravt förståndshandikappade vuxna. En psykologisk beskrivning.* Stockholm: Stiftelsen ala.
- Hall, E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 54 supplement 1 pp 48-57
- Hirsh, Å. (2013). *The Individual Development Plan as Tool and Practice in Swedish compulsory school.* (School of Education and Communication, 20). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2009). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder. Att möta barn och unga med funktionsnedsättningar i en utvecklande lärmiljö.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik.* Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, R. (2008). *Foucault – en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Shotter, J. (1989). Social Accountability and the Social Construction of "You". I J. Shotter and K.J. Gergen (Red.). *Text of Identity*. London: Sage Publications.
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm.
- Skolverket. (2010). *Stödja och styra. Om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013a). *Allmänna råd med kommentarer. Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013b). *Allmänna råd med kommentarer. Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2013c). *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2014). *Allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen. (2003). *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa - ICF*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1974:53 *Skolans arbetsmiljö. Betänkande utgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som en resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Informationsbrev

Jag heter Ida Hördegård och studerar min sista termin på Speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Under våren ska jag skriva ett examensarbete som kommer att handla om skriftliga individuella utvecklingsplaner i grundsärskolan. Jag har för avsikt att göra en textanalys där jag tittar på hur planerna är utformade, hur eleverna beskrivs samt vilka tillvägagångssätt som beskrivs för att eleverna skall nå målen.

Jag önskar därför att få in skriftliga individuella utvecklingsplaner för elever som går i årskurs 4 och 5 och är inskrivna i grundsärskolan. Med anledning av de nya direktiven för utformningen av planerna behöver de vara skrivna under läsåret 13/14 eller 14/15.

Resultatet av studien kommer att redovisas så att inga enskilda personer kommer kunna identifieras. Om ni kan avidentifiera dokumenten innan ni lämnar ut dem vore jag tacksam. Vilka skolor eller kommuner som ingår i studien kommer inte heller att framgå. Studien kommer följa de forskningsetiska principer som gäller inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning.

Jag skulle vara väldigt tacksam om ni ville hjälpa mig med detta. Om ni önskar mer information om studien går det bra att kontakta mig. Om det är möjligt kan ni skicka planerna till mig via mail annars går det bra att skicka dem till följande adress:

XXX

Vänliga Hälsningar
Ida Hördegård
tel: XXX
mail: XXX