



ASTERISKELEVEN – I SKUGGAN AV GENOMSNIITSELEVEN OCH MYTEN OM EN SKOLA FÖR ALLA

En diskursanalytisk studie av hur elevpositioner växer fram i stödets logik, ansvarets språk och normalitetens krav.

Sammanfattning

Uppsatsen visar att Asteriskeleven är en elevfigur som skapas genom skolans eget språk, stödprocesser och tidskrav. Dessa strukturer gör att olikhet individualiseras och uppfattas som avvikelse. Studien visar hur välvilja och kontroll samspelar och hur avvikelse blir en produkt av systemet självt. Uppsatsen utmanar därför frågan: är det eleverna som faller utanför – eller är det skolan som ritar gränserna?

Melinda Risto Midemalm

C-uppsats Lärarlyftet Sociologi
15 högskolepoäng
Institutionen för samhälle, kultur och identitet
Malmö Universitet
VT-26

Innehåll

Abstract	3
1. Inledning - En personlig upptäcktsresa i skolans maktlandskap	5
1.1 Skolans dokument som normerande struktur.....	7
1.2 Avgränsning.....	7
1.3 Syfte.....	8
1.4 Frågeställning.....	8
2. Tidigare forskning	9
2.1 Från bildningsideal till måluppfyllelse: hur styrningen formar bilden av eleven	11
2.2 En segregrerande praktik – Haug om spänningsfältet mellan ideal och verklighet....	12
2.3 Skola, tid och elevens vardagliga villkor	14
3. Metod	17
3.1 Avgränsning.....	17
3.2 Metodansats	17
3.3 Material.....	18
3.4 Reflexivitet	19
3.5 Analytiska teman	20
3.6 Forskningsetiska överväganden.....	20
3.7 Metodens styrkor och begränsningar	20
3.7.1 Begränsningar	21
3.7.2 Styrkor	21
4. Teoretiskt perspektiv	22
4.1 Pierre Bourdieu gällande habitus, kapital och reproduktion	22
4.2 Michel Foucault om disciplin, normalisering och dokumentation.....	24
4.3 Erving Goffman angående stigma, roller och den sociala scenen	25
4.4 Anders Persson och skolans makt och ansvar	26
4.5 Makt, språk och skolans konstruktion av Asteriskeleven	28
5. Resultat och analys	29
5.1 Inledning	29

5.2 Skolans språk - Eleven i centrum	30
5.3 Vägen till stöd, skolans åtgärdslogik - Processen i centrum	32
5.4 Vem bär ansvaret, skolans ansvarsförskjutning - ansvaret i centrum	35
5.5 Tid och normalitet – skolans tidslogik, Tiden i centrum	38
6. Sammanfattning - Asteriskeleven som skolans figur	41
6.1 Avslutande diskussion och framtida forskning	41
6.2 Framtida forskning	44
Referenser	46
Vetenskaplig litteratur och böcker	46
Offentliga dokument, lagar och myndighetskällor	46

Abstract

Denna uppsats analyserar hur en särskild elevfigur – här benämnd *Asteriskeleven* – blir möjlig och begriplig i svensk skolas samtida styrning. Asteriskeleven syftar inte på en faktisk elevkategori, utan fungerar som en analytisk metafor: likt asterisken (*) i en text markerar den något som hamnar vid sidan av huvudfåran och kräver en notering, en förklaring eller en åtgärd. I skolans kontext handlar det om elever som genom extra anpassningar, särskilt stöd, åtgärdsprogram och återkommande dokumentation görs synliga som avvikande eller ”i riskzonen” – inte nödvändigtvis för att de är avvikande i sig, utan för att skolans normer och ordningsprinciper konstruerar dem som sådana. Syftet är att sociologiskt analysera hur föreställningen om Asteriskeleven växer fram ur skolans strukturer och hur detta kan bidra till stödformer som i praktiken riskerar att fungera som kompensatoriska ”plåster” i ett system byggt kring en fiktiv genomsnittselev.

Studien tar sin utgångspunkt i en reflexiv ingång till skolans maktlandskap, men bygger empiriskt på en diskursanalytiskt inspirerad dokumentanalys. Frågeställningen är: *Hur formas föreställningen om Asteriskelever genom skolans strukturer, styrningstexter, praktiker och språk?* Med ”praktiker” avses här de processer och rutiner som skrivs fram i texter (t.ex. kartläggning, utredning, åtgärd och uppföljning) och därigenom får normerande verkan. Materialet är nationellt och består av relevanta avsnitt ur Skollagen (2010:800), Lgr22 (Skolverket, 2022a), Allmänna råd om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014), Särskilt stöd i grundskolan 2014/15 (Skolverket, 2015) samt Främja närvaro och förebygga frånvaro (Skolverket, 2022b). Metodansatsen utgår från att språk inte bara speglar verksamheten utan också bidrar till att skapa den (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Analysen organiseras kring fyra teman: skolans språk, stödets processlogik, ansvar och tidslogik. Teoretiskt används Foucault, Bourdieu & Passeron, Goffman och Persson för att belysa normalisering, symbolisk makt, stigma och skoltidens normerande funktion. Resultaten visar att Asteriskeleven framträder där skolans likvärdighetsideal möter starka krav på normal utveckling, ansvar och progression. Stöd framstår som en kedja av åtgärder som gör avvikelse administrativt hanterbar, samtidigt som ansvar och tid

fungerar som måttstockar som kan flytta problemförklaringar från organisation till individ. Slutsatsen är att Asteriskeleven inte är ett undantag från systemet, utan en produkt av hur systemet drar gränser för normalitet. Uppsatsen pekar mot en paradox: stöd riskerar att bli ett sätt att återföra eleven till normen snarare än att förändra normen så att variation ryms.

1. Inledning - En personlig upptäcktsresa i skolans maktlandskap

Uppsatsen tar sin utgångspunkt i en personlig erfarenhet. Under min utbildning fick jag både en bredare och djupare insikt om hur skolan, genom sina strukturer, utövar makt på fler sätt än jag tidigare reflekterat över. Skola och makt blev en avgörande ögonöppnare (Persson, 2014). Den gjorde det tydligt att jag, i min roll som gymnasielärare, delvis omedvetet reproducerat de maktmekanismer som skolsystemet bygger på. Jag uppfattade mig som en stödjande vuxen, men såg inte alltid hur mina bedömningar, min dokumentation och mina beslut samtidigt formade elevers självbilder. En annan dimension gäller utbildningsvägarnas status. De praktiska programmen har ofta en lägre symbolisk status än de teoretiska, trots att de kan leda till välbetalda och efterfrågade arbeten. Dessa program är dessutom könskodade. Vissa yrken domineras av män, vilket påverkar flickors valmöjligheter och framtidsutsikter. Här framträder den sociologiska väv av klass, kön och status som präglar ungas identitetsskapande i skolan (Bourdieu & Passeron, 2008). Samtidigt har jag sett hur barn och unga riskerar att bli utmattade redan tidigt i sin skolgång. Trycket från bedömningar, nationella prov och höjda krav gör att elever i allt yngre åldrar vittnar om stress som påminner om vuxenutmattning. Många beskriver hur de saknar trygga relationer till vuxna i skolan, eftersom lärares tid allt oftare tas i anspråk av dokumentation och administrativa uppgifter. Kommunaliseringen av skolan har förstärkt denna utveckling: mer ansvar, mer rapportering, fler avstämningar, men inte mer tid för relationer (Wahlström, 2002). Frågan ”Är du lönsam, lille vän?” blir här en träffande symbol för ett utbildningssystem som i hög grad prövar barns värde i ekonomiska och mätbara termer. Stora klasser och standardiserade ordningsregler bygger dessutom på föreställningen om en ”genomsnittselev”, en elev som i praktiken inte existerar. I ett system där avvikelse tolkas som ett behov av särskilda åtgärder riskerar många att stigmatiseras, trots att variation, flexibilitet och ojämna utvecklingskurvor är normalt för nästan alla barn. Anpassningar riktas till en avgränsad grupp, men i realiteten är det långt fler elever som faller utanför den osynliga normen. Som både gymnasielärare och förälder befinner jag mig på två sidor av samma mynt. I arbetet möter jag elever och vårdnadshavare som

kämpar med skolans strukturer, och i föräldrarollen ser jag hur skolan fortfarande reproducerar gamla mönster. Läroböcker, exempel och bilder domineras ofta av manliga aktörer, medan kvinnor, minoriteter och ”andra” ofta placeras i särskilda kapitel eller som tillägg. Dessa strukturer lever kvar och påverkar vilka positioner elever uppfattar som möjliga för sig själva (Bourdieu & Passeron, 2008). När skolan organiseras runt en norm som ingen kan leva upp till i ett system där undervisningen planeras utifrån en föreställning om en genomsnittselev riskerar många att hamna utanför, inte för att de avviker, utan för att normen är fiktiv. Skolan är full av variation, men strukturerna tenderar att behandla variationen som undantag. Särskilda anpassningar, utredningar och stödinsatser riktas mot elever som om det vore de som avviker, när det i själva verket är skolan som skapar avvikelsen genom sina krav, mål och tidsramar (Skolverket, 2014; Skolverket, 2015; Wahlström, 2002).

Asteriskeleven – i skuggan av genomsnittseleven och myten om en skola för alla

I skolans värld formas inte bara kunskap, utan även de identiteter som elever bär med sig vidare i livet. De regler, rutiner och dokument som styr verksamheten påverkar vilka positioner elever kan inta, vad som uppfattas som normalt och vad som betraktas som avvikande. Det är i detta landskap som denna uppsats tar form, ett landskap där vissa elever markeras, särskiljs och förses med symboliska fotnoter. Jag benämner dem här Asteriskelever. Begreppet syftar, likt asterisken (*) i en text, på något som inte fullt ut passar in i huvudfåran, något som kräver en markering, en notering vid sidan av. I skolans kontext handlar det om elever som genom särskilda anpassningar, stödåtgärder eller avvikelser i dokumentationen pekats ut som annorlunda, inte för att de faktiskt är det i sig, utan för att skolans strukturer konstruerar dem som sådana. I detta ligger en central sociologisk fråga: Hur uppstår denna markering? Enligt organisationen Attention är idag omkring 25 procent av eleverna del- eller heltidsfrånvarande från skolan, ofta på grund av neuropsykiatriska svårigheter eller stressrelaterad problematik (Attention 2024). Frånvaron är särskilt tydlig på vissa gymnasieprogram, framför allt de praktiska. Detta pekar på att skolproblem inte bör förstås som individuella misslyckanden utan som uttryck för strukturell tröghet, en oförmåga hos systemet att rymma den variation som det samtidigt säger sig värna (Wahlström, 2002). I denna uppsats använder jag begreppet Asteriskelever som ett analytiskt verktyg. Det handlar inte om en faktisk elevkategori, utan om en symbol för

hur skolan, genom styrning, dokumentation och vardagliga praktiker, skapar och upprätthåller föreställningar om normalitet och avvikelse (Foucault, 2017; Goffman, 2020; Bourdieu & Passeron, 2008). Teoretiskt lutar jag mig mot: Foucaults förståelse av normalisering, disciplin och diskurs, Goffmans teori om stigma och stämpling, Bourdieus analyser av utbildningsfältet och statusordningar. Tillsammans gör de det möjligt att se hur skolans strävan efter likvärdighet samtidigt producerar särskiljning.

1.1 Skolans dokument som normerande struktur

Skolans organisation vilar på flera typer av styrdokument. På nationell nivå finns skollagen, läroplanen och ämnesplaner, som uttrycker utbildningens syfte, värdegrund och kunskapsmål (Skollagen, 2010:800; Lgr22, Skolverket, 2022). Dessa dokument är normativa och gäller oavsett lokal kontext. På lokal nivå kompletteras de med arbetsplaner, ordningsregler, handlingsplaner och rutiner för extra anpassningar och särskilt stöd, och när elevens behov dokumenteras sker det ofta i åtgärdsprogram, utredningar om behov av stöd, extra anpassningar i klassrummet och liknande (Skolverket, 2014; Skolverket, 2015). Tillsammans bildar dessa en komplex dokumentkedja som inte bara beskriver elevens utveckling utan även formar den. Det är genom dessa dokument som elevens position i skolans struktur blir synlig. Därför är det också här som kategorier som Asteriskelever får sin betydelse, inte som spontana omdömen, utan som resultat av skolans sätt att definiera mål, följa upp resultat och organisera stöd (Skolverket, 2014; Skolverket, 2015).

1.2 Avgränsning

Analysen fokuserar på dagens skola och hur föreställningen om *Asteriskelever* skapas i nutida styrning och praktik. Samtidigt beaktas 1990-talets reformer som bakgrund, eftersom de lade grunden för den målstyrda och decentraliserade skola vi har idag. Uppmärksamheten riktas mot hur denna styrning formar rutiner, språk och dokumentation, inte mot historiska utvecklingslinjer i detalj. Jag utgår ifrån nationella styrdokument, inte lokala då jag anser det för omfattande för denna studie.

1.3 Syfte

Syftet är att sociologiskt analysera hur föreställningen om *Asteriskelever* växer fram ur skolans strukturer, och hur detta bidrar till stödformer som i praktiken fungerar som plåster på såren i ett system byggt på en norm som få elever kan uppnå. Asteriskeleven behandlas inte som en självklar grupp, utan som en diskursiv konstruktion som växer fram i mötet mellan policy, dokumentation och vardag.

1.4 Frågeställning

Hur formas föreställningen om asteriskelever genom skolans strukturer, styrdokument, praktiker och språk?

2. Tidigare forskning

Urvalet av tidigare forskning har gjorts strategiskt utifrån uppsatsens syfte och gör inga anspråk på att vara en fullständig systematisk litteraturöversikt. Sökningen har främst genomförts via öppna sökmotorer (Google) samt genom forsknings- och facklitteratur som redan finns tillgänglig via min arbetsplats samt att huvudmannen investerat i omfattande kompetensutvecklingslitteratur. Google har använts för att lokalisera relevanta titlar, avhandlingar, rapporter och centrala referenser inom svensk skol- och utbildningsforskning. Exempel på sökord och kombinationer är: “mål- och resultatstyrning skola likvärdighet”, “inkludering elever i behov av särskilt stöd”, “åtgärdsprogram dokumentation”, “elevhälsa normalitet” samt “extra anpassningar särskilt stöd åtgärdsprogram”. Urvalet av studier har därefter gjorts utifrån relevans för frågeställningen och deras etablering i svensk forskning. En begränsning är att metoden inte garanterar full täckning av all internationell forskning, men den är ändamålsenlig för en studie som analyserar svensk skolstyrning och svenska styrtexter. I genomgången framträder flera återkommande resultat. För det första visar forskning om styrning och skolpolitik att svensk skola sedan 1990-talet i högre grad organiserats genom mål, uppföljning och resultat, vilket förändrat hur likvärdighet förstås och hur elever blir synliga i systemet. Här är Wahlströms analys central, eftersom den tydligt kopplar mål- och resultatstyrning till förändrade kunskapskrav, ansvarsdiskurser och kategorisering av elever i behov av särskilt stöd. För det andra visar specialpedagogisk forskning, exempelvis Haug, att idealet om inkludering länge samexisterat med segregande praktiker, och att gränsen mellan stöd och särskiljning ofta är oklar. För det tredje synliggör Perssons analys av skolans tidsmässiga organisering hur skolans rytm och schemalogik fungerar som en norm som inte passar alla elever lika väl. Dessa studier har valts ut eftersom de tillsammans ger ett starkt underlag för att förstå de strukturella villkor som gör Asteriskeleven möjlig som analytisk figur. Wahlström används för att analysera hur styrning, mål och uppföljning formar elevpositioner. Haug används för att belysa spänningsfältet mellan inkluderingsideal och segregande praktik. Persson används för att synliggöra tidens betydelse som styrningsform och normalitetsmått i skolans vardag. Urvalet är därmed motiverat av uppsatsens fokus på styrningslogik snarare än på enskilda elevers

erfarenheter eller pedagogiska metoder. Det finns samtidigt flera andra relevanta studier som berör närliggande frågor men som inte har samma fokus som denna uppsats. Nilholm (2006) diskuterar exempelvis inkludering som idé och praktik och problematiserar relationen mellan specialpedagogik och en skola för alla, men analyserar inte i första hand hur styrdokumentens språk producerar en specifik elevfigur. Hjørne och Säljö (2008) visar hur elevproblem och avvikelse skapas och förhandlas i skolans institutionella samtal, särskilt i elevhälsans sammanhang, vilket är mycket relevant för uppsatsens tema men deras fokus ligger främst på interaktion och institutionell praktik snarare än på nationell styrning och policytexter. Asp-Onsjö (2006) analyserar åtgärdsprogram och dokumentation i skolans arbete och visar hur dokument kan fungera både som stödverktyg och styrinstrument, men hennes studie riktar sig mer mot dokumentens funktion i skolpraktiken än mot den övergripande styrningskedja som denna uppsats undersöker. Detta innebär att tidigare forskning ger viktiga byggstenar, om styrning, inkludering, dokumentation och skolans organisatoriska villkor, men att det fortfarande finns en forskningslucka i hur själva föreställningen om en viss sorts elev, den som behöver extra anpassningar, inte når normen eller blir föremål för återkommande stödlogik, växer fram ur samspelet mellan styrdokument, stödprocesser och skolans språk. Det är denna lucka uppsatsen adresserar genom begreppet Asteriskeleven. Den svenska skolan har under de senaste decennierna genomgått omfattande förändringar i hur ansvar, likvärdighet och kunskap förstås. Forskare beskriver hur utbildningssystemet rört sig från en central regelstyrning till en modell där staten framför allt styr genom mål, uppföljning och resultat, samtidigt som kommuner och skolor fått ett större organisatoriskt ansvar (Wahlström 2002). Samtidigt har idealet om "en skola för alla" varit vägledande i svensk skolpolitik sedan 1960-talet. Men forskning visar att detta ideal förändrats i takt med att styrningen förändrats. I de utredningar som föregick grundskolans etablering, såsom 1957 års skolberedning, betonas att gemensamma, fasta kunskapskrav inte är förenliga med en skola som ska omfatta hela befolkningen. Här avvisas uttryckligen en "fixerad kunskaps- och färdighetsstandard", eftersom grundskolans elevgrupp är heterogen och därför måste tillåtas nå olika långt (SOU 1961:30). Synen var då att likvärdighet handlade om att *alla skulle få plats* i samma skolform, inte att alla skulle nå samma resultat. SIA-utredningen från 1974 (SOU 1974:53) utvecklar samma tanke. Den framhåller att elever motiveras av mål, men menar att kunskapskrav inte bör anges i en fast nivå, eftersom det är

omöjligt att hitta en nivå som är rimlig för alla. Utredningen rekommenderar därför individualiserade mål. På detta sätt försvaras en bred inkludering som inte bygger på att alla ska prestera lika, utan att alla ska kunna utvecklas utifrån olika förutsättningar. Forskningen visar att förändringen under 1990-talet, med kommunaliseringen och införandet av mål- och resultatstyrning, innebar en helt ny organiseringsprincip (Wahlström 2002). Ju högre, tydligare och mer uppföljningsbara målen blir, desto fler elever betraktas som avvikande. Här ligger en viktig del av det fenomen uppsatsen undersöker: hur själva organiseringen skapar asteriskelevpositioner. Under slutet av 1990-talet börjar Skolverket, enligt Wahlström, att knyta likvärdighet till skolors resultat, snarare än till lika villkor. Det är inte främst undervisningens förutsättningar som står i fokus utan det mätbara utfallet: *”Den statliga uppmärksamheten på skolors resultat ... har i alltför hög grad kommit att fokusera på några få delar av helheten – betyg och provmätt kunskap.”* (Skolverket 2000c, citerat i Wahlström 2002). Det innebär att likvärdighet gradvis omtolkas. Tidigare handlade den om att kompensera för elevers olika bakgrunder. Nu blir likvärdighet i hög grad att garantera ett visst resultat. Konsekvensen är att gapet mellan idealet ”en skola för alla” och skolans praktiska organisering växer.

2.1 Från bildningsideal till måluppfyllelse: hur styrningen formar bilden av eleven

Med mål- och resultatstyrningen inträdde ett nytt synsätt på kunskap. Wahlström beskriver att: *”Med mål- och resultatstyrningen inträder en ny syn på skolans kunskaper.”* (Wahlström s.235). Kunskap skulle nu formuleras som tydliga, uppföljningsbara mål. Detta innebar en brytning med tidigare kunskapssyn, där individens utveckling och varierande förutsättningar varit utgångspunkten. Wahlström menar att: *”Det förefaller som om den nya ansvarsdiskursen har ’tvingat fram’ en ny kunskapssyn.”* (Wahlström s.236). Det är inte kunskapens natur som förändrats utan styrningen. När målen började definieras i fasta nivåer, kom också en ny norm för vad som anses vara ”tillräckligt”. Det är detta skifte som senare skapar de organisatoriska villkor där vissa elever framstår som avvikande. När Läroplanskommittén försökte förena bildningsidealet med tydliga kunskapskrav uppstod en inneboende konflikt.

Wahlström skriver att: *"Den klassiska bildningsuppfattningen [går] inte att förena med kraven på tydliga och konkreta kunskapsmål."* (Wahlström s.238). Trots detta infördes både *strävansmål* och *uppnåendemål*. Men i praktiken kom uppnåendemålen att dominera, eftersom de var mätbara. Wahlström konstaterar att: *"Uppnåendemålet utgör mera ett krav än en målsättning."* (Wahlström s.238–239). Det innebär att elever inte bara ska utvecklas, de ska passera en definierad gräns. Denna gräns avgör i sin tur vilka som anses "behöva stöd", "ha svårigheter" eller "riskera att inte nå målen". I sitt resonemang om mål- och resultatstyrningens konsekvenser formulerar Wahlström en central iakttagelse: *"De elever som inte når upp till målen kategoriseras som 'elever i behov av särskilt stöd.'" (Wahlström s. 253). Här uppstår det fenomen denna uppsats benämner Asteriskeleven: De elever vars avvikelser från måluppfyllelse gör att de markeras, dokumenteras och får särskilda åtgärder. Det är inte i första hand elevens egenskaper som definierar kategorin, utan skolans sätt att formulera, följa upp och förstå mål. När prov och betyg blir bärare av likvärdighet förändras också villkoren för vilka elever som uppfattas som "i fas" och "utanför". Det är i denna snävare ram som Asteriskelevens position växer fram. Inte som ett medvetet beslut, och inte som avsiktlig exkludering, utan som ett mönster som formas när styrningen gör vissa skillnader mer synliga än andra. Tidigare forskning om likvärdighet och målstyrning visar hur elever särskiljs genom bedömning, mål och dokumentation. Men få studier har analyserat hur själva föreställningen om en viss sorts elev, den som behöver extra anpassningar, den som inte riktigt passar i normens ram, växer fram ur styrningens strukturer. Här finns en tydlig forskningslucka: Hur skapas idén om en elev som behöver särskiljas? Vad gör att dessa elever betraktas som undantag, trots att majoriteten av barn på olika sätt avviker från en fiktiv genomsnittselev? Det är detta tomrum som begreppet Asteriskelev fyller i uppsatsen. Genom Wahlströms analys blir det möjligt att se hur kategorin uppstår ur samspelet mellan mål, mätning och ansvarsförskjutning, inte ur elevens egenskaper.*

2.2 En segregeringande praktik – Haug om spänningsfältet mellan ideal och verklighet

När man följer utvecklingen av svensk specialundervisning genom Haug (1998) träder en berättelse fram om en skola som länge har velat vara inkluderande men som i praktiken hålls tillbaka av gamla strukturer, dolda värderingar och institutionaliserade arbetssätt. Det som på ytan har formulerats som en skola för alla, visar sig under ytan vara en verksamhet där segregera principer fortfarande styr centrala beslut, ofta utan att det uppmärksammas. Haug beskriver hur denna motsättning först blir synlig redan i spänningsfältet mellan läroplanens värdegrund och skollagens organisation. Å ena sidan lyfter Lpo 94 fram att *"alla människors lika värde... samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla"* (Haug 1998 s.28). Å andra sidan gör skollagen en tydlig uppdelning mellan elever, där exempelvis elever med utvecklingsstörning hänvisas till särskolan. Haug konstaterar att detta är *"en segregationsparagraf"* (Haug s.28) som i praktiken motverkar möjligheten att förverkliga de demokratiska ideal som läroplanen uttrycker. Här inleder han den berättelse som löper genom hela hans analys: den om en skola som säger en sak, men gör något annat. När Haug följer utvecklingen vidare menar han att svensk specialundervisning fortfarande bär på en *"segregerande tradition"* (Haug 1998 s. 30). Han beskriver denna tradition som *"pragmatisk och erfarenhetsbaserad"* (Haug 1998 s.33–35), snarare än forskningsförankrad, och noterar att den ofta saknar kritiska perspektiv på skolans organisation. Under 1990-talet växer en utbildningspolitisk retorik fram som betonar prestation, effektivitet och valfrihet. Ett centralt inslag i denna utveckling är den ökande individualiseringen. På ytan framstår individualisering som ett sätt att möta varje elevs behov, men Haug visar hur den allt oftare leder till särskiljande lösningar. Här pekar han på att det individuella perspektivet bygger på en människosyn där *"orsaken till avvikande beteende ligger hos eleven"* (Haug 1998 s.42), och där lösningen blir åtgärder utanför klassens gemenskap. Det är i denna utveckling som Haug identifierar sina första stora dilemman. Gränsen mellan anpassning inom gruppen och utskiljning ur gruppen är, som han skriver, *"vag och lätt att överskrida"* (Haug 1998 s.39). Mot slutet av sin analys konstaterar han att inkludering inte kan reduceras till en organisatorisk placering av elever i vanliga klasser. Risker är då, som han uttrycker det, att *"inkludering blir detsamma som osynliggörande"* (Haug 1998 s. 62).

2.3 Skola, tid och elevens vardagliga villkor

I Anders Perssons *Skola och makt*, målas en bild upp av hur skolans tidsmässiga organisering formar elevers vardag på sätt som ofta tas för givna. Den obligatoriska skolgången innebär inte bara närvaroplikt, utan skapar en återkommande rytm som ”organiserar, strukturerar och ordnar tiden såväl den sociala som den individuella” (Persson 2014 s. 137). Skoldagen består av upprepade aktiviteter som tillsammans formar ett särskilt vanemönster, en rytm som elever gradvis vänjer sig vid, oavsett om den passar deras egna biologiska och kognitiva förutsättningar. För vissa elever, särskilt de som i uppsatsen benämns som asteriskelever, kan just denna rytmiska standardisering utgöra en av de största utmaningarna eftersom deras lärande kan följa en annan takt än majoritetens. I framställningen återkommer tanken att skoltid är något särskilt. Den följer inte barnets naturliga tempo, utan bygger på en socialt konstruerad tidslogik där alla ska passa in i samma struktur. Tiden i det moderna samhället beskrivs som något som alltmer blivit ”socialt definierad och konstruerad” (Persson 2014 s. 147), och skolan blir i detta sammanhang en av de mest framträdande platserna där detta synliggörs. Detta är särskilt betydelsefullt för inkludering, eftersom en gemensam klocktid tenderar att skapa en sorts norm för när man förväntas vara redo att lära sig. Elever som behöver längre startsträckor, pauser, omtag eller flexibilitet riskerar då att inte uppfattas som delaktiga, trots att svårigheten egentligen handlar om tid, inte om förmåga. Klocktiden fungerar som ett sätt att samordna många människor samtidigt, men tar samtidigt liten hänsyn till att barn tänker, lär och känner i olika rytmer. För elever som avviker från skolans tidsförväntningar blir detta särskilt tydligt: deras upplevelse av skoldagen präglas inte bara av innehållet utan av tidsstrukturen runt innehållet. I praktiken innebär det att skolans organisering ställer krav som vissa elever kan anpassa sig till snabbt, medan andra kämpar med själva formen innan de ens når fram till lärandet. Det är mot denna bakgrund som schemat får sin särskilda betydelse. Det fungerar som ett praktiskt verktyg för att skapa ordning, men innebär samtidigt att elever förväntas växla fokus i en takt som ofta är snabbare än vad deras biologiska och kognitiva processer egentligen medger. Barn ska kunna ”vara arbetsvilliga, intresserade och inspirerade vid rätt tidpunkt” (Persson 2014 s. 151), även om det råkar vara en tidig tisdagsmorgon eller en sen torsdagseftermiddag. För Asteriskelever kan just denna styrning av uppmärksamhet i synnerhet vara extra utmanande, om deras

motivation eller koncentrationsförmåga inte nödvändigtvis följer den rytm som schemat föreskriver. Schemat ska få ”15, 20 eller 25 individuella tidsplaner, mönster och biologiska klockor” att fungera tillsammans (Persson 2014 s. 152). Det är en utmaning som gör att spontana behov, nyfikenhet och egen takt får stå tillbaka, eftersom skolans struktur i praktiken måste hantera många samtidigt. Schemat tenderar då att bli överordnat ämnets karaktär; matematik, språk och bild ska alla rymmas i samma slags tidsramar, trots att ämnena kräver olika typer av koncentration, tempo och mentalt tillstånd (Persson 2014 s. 151–152). I detta perspektiv blir det tydligt att ju starkare formen styr, desto större risk att vissa barns sätt att vara och lära hamnar i konflikt med skolans rutiner snarare än med skolans kunskapsmål. Den variation i upplevd tid som alla känner igen, exempelvis att måndag morgon och fredag eftermiddag är kvalitativt olika, syns inte i schemat, även om den påverkar elevernas faktiska förmåga att delta, fokusera och lära (Persson 2014 s. 152). Asteriskelever kan här påverkas ännu tydligare om känslighet för trötthet, överstimulans eller intensiva skoldagar är större. Detta gör att skolans tidsmässiga ”neutralitet” i praktiken inte blir neutral för alla. En annan aspekt som lyfts fram är relationen mellan offentlig och privat tid. Privat tid definieras som den tid då individen kan vara socialt otillgänglig, medan offentlig tid innebär att man är tillgänglig för omgivningens krav, interaktioner och förväntningar (Persson 2014 s. 153). För elever är den privata tiden mycket begränsad. Nästan hela skoldagen präglas av offentlig tid, och även under raster fylls utrymmet snabbt av relationer, samspel och sociala krav från jämnåriga (Persson 2014 s. 154). För många elever är detta hanterbart, men inte för alla. Det finns elever som ofta behöver små stunder av avskildhet för att reglera energi, känslor eller stress och då kan bristen på privat tid skapa en återkommande överbelastning som sällan syns i traditionell dokumentation. Detta belyser hur svårt det är för barn att hitta en plats där de får vara helt för sig själva. Denna brist på avskildhet innebär att många utvecklar ett slags inre ”skal”, ett psykologiskt skydd som ska kompensera för att privatlivet i praktiken är mycket begränsat (Persson 2014 s. 155). För inkludering blir detta en viktig aspekt: ett yttre deltagande kan dölja en inre reträtt, där barn deltar fysiskt men samtidigt skyddar sig genom att dra sig undan mentalt. Slutligen lyfts den grundläggande motsättningen mellan barns individuella utvecklingstakt och skolans enhetliga måttstock för bedömning. Även om tanken om att ”låta barnet utvecklas på sina villkor” betonas, blir detta svårt när alla jämförs och bedöms genom samma tidsmässigt organiserade system

(Persson 2014 s. 154). Här syns en av de mest centrala utmaningarna för inkludering, nämligen när tidsramarna är gemensamma, riskerar barnens olikheter att framstå som brister, fast de egentligen handlar om takt, inte kapacitet. *Skola och makt* påvisar hur skolans tidsmässiga struktur utgör en grundläggande förutsättning för elevernas vardag. Det handlar inte om att skolan vill styra barn, utan om att de praktiska system som krävs för att organisera många samtidigt ibland får som oavsiktlig följd att barnens egna rytmer och behov trängs undan. Genom att synliggöra detta blir det tydligt varför vissa elever, särskilt de som inte följer den "genomsnittliga" rytmen, riskerar att hamna i konflikt med skolans rutiner snarare än med dess kunskapsmål. I detta perspektiv blir tidens organisering högst relevant som en aspekt av Asteriskelevens vardag.

3. Metod

3.1 Avgränsning

Den här uppsatsen undersöker hur föreställningen om Asteriskeleven formas i dagens svenska skola. Målet är inte att studera elevers personliga erfarenheter, utan att analysera hur skolan genom språk, styrning och organisering, producerar vissa elever som särskilda eller avvikande. Studien befinner sig därmed i skärningspunkten mellan idealet om ”en skola för alla” och de praktiker som samtidigt riskerar att skapa sin egen motsats. Uppsatsen syftar inte till att utvärdera undervisning eller kritisera enskilda professioner. Istället handlar analysen om att synliggöra hur välmenande strukturer kan bidra till att befästa skillnader. Avgränsningen är nationell och samtidsinriktad: materialet består av svenska styrdokument och policystöd. Det innebär att fokus ligger på hur skolan talar om elever, inte hur dessa tal faktiskt omsätts i klassrummet. Uppsatsen jämför inte med andra länders skolsystem och gör inga anspråk på att beskriva hela skolans praktik. Den analyserar de språkliga och organisatoriska logiker som styrdokument uttrycker, och hur dessa logiker formar elevpositioner.

3.2 Metodansats

Studien använder en kvalitativ och tolkande metod med inspiration från diskursanalys (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Utgångspunkten är att språk inte enbart speglar verksamheten, utan också aktivt bidrar till att skapa den. När styrdokument talar om risk, behov eller ansvar, görs vissa förståelser av elever möjliga och andra mindre sannolika. Diskursanalysen används som analytiskt förhållningssätt snarare än som fast metod. Den riktar uppmärksamheten mot språkliga mönster, återkommande kategorier och de effekter de har. Analysen syftar inte till att fastställa intentioner bakom dokumenten, utan att belysa deras konsekvenser för hur elever blir tänkbara att förstå. Metoden är lämplig eftersom uppsatsen inte undersöker elevers upplevelser, utan skolans sätt att tala om dem. Den visar hur strukturer, kategorier och förväntningar inbyggs i styrdokument och därigenom formar föreställningen om Asteriskeleven.

3.3 Material

Materialet utgörs av centrala nationella styrdokument från Skolverket samt relevanta avsnitt ur Skollagen (2010:800). Urvalet fokuserar på texter som formulerar elevers rätt till stöd, skolans ansvar, likvärdighet och normalitetskrav. Dokumenten läses inte som juridiska manualer, utan som uttryck för institutionella föreställningar om elevskap, utveckling och ansvar. Urvalet har gjorts för att fånga den styrkedja där den elevposition som i uppsatsen benämns Asteriskeleven blir möjlig: från lagreglerad rätt till stöd, via läroplanens normer om ansvar och progression, till Skolverkets mer konkreta vägledningar om hur stöd ska identifieras, dokumenteras och följas upp. Skollagen används därför som överordnad rättslig ram, särskilt i frågor som rör stödinsatser, likvärdighet och skolans ansvar (Skollag, 2010:800). Skollagen är bindande lag, beslutad av riksdagen, och utgör den högsta nationella normen i skolans styrning. Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22) används som nästa nivå i styrkedjan. Läroplanen har en bindande styrfunktion inom skolväsendet och konkretiserar skolans uppdrag, värdegrund och ansvarsfördelning (Skolverket, 2022). Den är central i studien eftersom den formulerar de normer om elevskap, ansvar och progression som senare återkommer i stödmaterial och stödprocesser. En central källa i materialet är *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014). Dokumentet valdes eftersom det fungerar som en nyckeltext för den begreppsapparat som analysen följer, särskilt formuleringar om extra anpassningar, särskilt stöd, risk och åtgärdsprogram. Dokumentet etablerade nationella formuleringar som tydliggör hur skolor förväntas arbeta med stödinsatser och fungerar därför i uppsatsen som en diskursiv brytpunkt. Allmänna råd är inte bindande på samma sätt som lag eller förordning, men de har en normerande funktion genom att de anger hur huvudmän och skolor bör arbeta för att uppfylla författningarnas krav. Detta gör dem särskilt viktiga i en diskursanalytisk studie, eftersom de synliggör hur juridiska krav översätts till professionellt språk och administrativ praktik. *Särskilt stöd i grundskolan* (Skolverket, 2015) valdes som komplement till de allmänna råden eftersom dokumentet tydliggör stödlogiken i en mer administrativ och systematisk form. I detta material framträder stöd inte bara som princip, utan också som ordnad process med återkommande moment som kartläggning, åtgärdsprogram och uppföljning. Dokumentet används därför inte främst som

statistikunderlag, utan som textmaterial som visar hur stödarbetet förstås, organiseras och görs jämförbart inom skolans styrning (Skolverket, 2015). Vidare ingår *Främja närvaro och förebygga frånvaro* (Skolverket, 2022), eftersom detta dokument för in samma styrningslogik i ett närvaro- och frånvaroperspektiv. Här kopplas ansvar, delaktighet, tidiga insatser och uppföljning till elevens utveckling och skolgång, vilket gör dokumentet särskilt relevant för uppsatsens teman om ansvar och tid (Skolverket, 2022). Det gör det möjligt att visa hur samma språk och samma styrningsprinciper återkommer i flera delar av skolans stödarbete, inte enbart i arbetet med åtgärdsprogram. Urvalet är därmed avgränsat till nationella dokument och omfattar inte lokala handlingsplaner, skolors egna rutiner eller elevhälsans interna dokumentation. Denna avgränsning är medveten. Lokala dokument hade kunnat ge ytterligare kunskap om hur stödlogiken tar form i praktiken, men skulle också göra materialet alltför omfattande och minska möjligheten att hålla analysen sammanhållen. Genom att avgränsa materialet till nationella styrdokument blir det i stället möjligt att analysera de språkliga och organisatoriska logiker som formellt gäller för hela skolväsendet, och som därmed utgör den gemensamma ram inom vilken lokala praktiker utvecklas. Materialet ger sammantaget en sammanhängande bild av hur skolans stödarbete språkligt och organisatoriskt struktureras, och hur föreställningar om elevskap, ansvar, avvikelse och normalitet formas i denna styrning.

3.4 Reflexivitet

Jag står inte utanför den praktik jag analyserar. Jag verkar själv inom skolan, vilket innebär att jag redan befinner mig i den diskurs som studien undersöker. Mina föreställningar om undervisning, ansvar och normalitet är formade av samma system som dokumenten uttrycker. Detta innebär inte att analysen blir subjektiv i vardaglig mening, men det innebär att tolkningen aldrig är neutral. För att hantera denna inbyggda positionering har analysen hållits nära materialet: varje slutsats förankras i citat, återkommande begrepp eller språkliga mönster. Reflexivitet används här som ett verktyg för att tydliggöra var textmaterialet slutar och tolkningen börjar, och för att undvika att mina egna förförståelser styr läsningen mer än dokumentens språk gör.

3.5 Analytiska teman

Fyra teman växte fram genom den öppna och tolkande läsningen av materialet. Temana är inte givna i förväg utan framväxta ur dokumentens återkommande mönster. De utgör ramen för resultatkapitlet.

- Hur elever beskrivs – skolans språk
- Vägen till stöd – process och kategori
- Ansvar – för elevers lärande och utveckling
- Skolans måttstock – tid och normalitet

3.6 Forskningsetiska överväganden

Eftersom studien bygger på offentliga dokument och inte hanterar personuppgifter krävs inget etiskt godkännande. Den centrala etiska frågan rör istället tolkning: risken att tillskriva dokumenten intentioner de inte uttrycker. För att undvika detta hålls analysen metodiskt transparent. Citat används där slutsatser dras, och tolkningen fokuserar på språkliga mönster snarare än antaganden om aktörers motiv. Syftet är att synliggöra strukturer, inte att kritisera individer eller professioner.

3.7 Metodens styrkor och begränsningar

Diskursanalys gör det möjligt att synliggöra de språkliga och organisatoriska logiker som konstruerar elevpositioner, eftersom analysen riktas mot hur språk formar sociala förståelser snarare än enbart återger dem (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I denna studie, som bygger på dokumentanalys, innebär det samtidigt vissa begränsningar, eftersom materialet utgörs av styrdokument och stödtexter snarare än observationer eller intervjuer.

3.7.1 Begränsningar

- I denna studie säger analysen inget direkt om hur dokumenten används i praktiken i klassrum, elevhälsa eller möten.
- Den kan inte fånga elevers eller lärares egna erfarenheter, eftersom den inte bygger på intervjuer eller observationer.
- Den riskerar att överbetona språkets betydelse, eftersom fokus ligger på text och formuleringar snarare än materiella och organisatoriska villkor i praktiken.
- Den kan inte uttala sig om hur vanligt förekommande vissa kategoriseringar är, eftersom syftet är tolkande snarare än kvantifierande.

3.7.2 Styrkor

- Den blottlägger de normer som gör vissa sätt att förstå elever mer plausibla än andra.
- Den visar hur välvilja och styrning samspelar i texter genom återkommande begrepp, kategorier och formuleringar.
- Den gör det möjligt att analysera hur skolans system skapar sina egna undantag genom språk, dokumentation och administrativa processer.

Analysen gör inga anspråk på att representera skolan som helhet, utan visar vad som händer i dokumentens språk och vilka föreställningar detta språk gör möjligt.

4. Teoretiskt perspektiv

Den här uppsatsen utgår från fyra sociologers perspektiv, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Erving Goffman och Anders Persson, som tillsammans synliggör hur skolan inte bara organiserar undervisning utan också producerar föreställningar om vilka elever som uppfattas som normala och vilka som betraktas som avvikande. Begreppet *Asteriskelever* används här inte som en faktisk kategori, utan som en symbol för hur vissa elever, genom skolans språk, bedömning och dokumentation, konstrueras som särskilda. De sociologiska teorierna används därför inte för att ”förklara” elevernas egenskaper, utan för att analysera hur skolans strukturer, språk och styrningsformer gör vissa positioner möjliga.

4.1 Pierre Bourdieu gällande habitus, kapital och reproduktion

Pierre Bourdieu beskriver i *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet* (Bourdieu & Passeron, 2008) hur skolan spelar en central roll i reproduktionen av samhällets sociala hierarkier. Skolan framstår ofta som meritokratisk, en plats där framgång beror på individuell begåvning och ansträngning, men i realiteten förmedlar och befäster den de värden och normer som redan dominerar i samhället.

Bourdieu visar hur det som framstår som naturlig förmåga eller ”talang” i själva verket är resultatet av socialt överförda dispositioner, det han kallar *habitus*. Habitus är de sätt att tänka, tala och agera som människor utvecklar genom sina livsvillkor.

De som växer upp i miljöer där skolans värderingar och språk redan är självklara, kommer därför att uppfatta skolans krav som naturliga, medan andra kan känna sig främmande inför dem. *”I sin funktion som en väldig klassificeringsapparat som drar in förändringar inom ramen för den rådande strukturen medverkar skolan till att skapa och påbörda de legitima utslutningar och infogningar som utgör samhällsordningens grund.”* (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34) Skolan fungerar, enligt Bourdieu, som ett *fält*, ett socialt rum med sina egna regler och värdesystem. Inom detta fält har vissa

former av *kapital*, framför allt kulturellt och språkligt kapital, högre status än andra. Elever som behärskar skolans språk, dess sätt att resonera och organisera kunskap, framstår som kompetenta och självständiga. De som inte gör det blir snabbt föremål för bedömning, dokumentation och särskilda insatser. *“Här kan man för det första se att utbildningssystemet - utan att själv explicit ge det som det kräver - undantagslöst kräver av alla de individer som kommer i kontakt med det att de redan ska ha det som systemet inte ger dem, det vill säga ett förhållande till språket och till kulturen som är resultatet av ett speciellt inlärningssätt och endast av detta.”* (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 176). Detta synsätt är centralt för förståelsen av hur skolans språk skapar skillnader. När läraren eller specialpedagogen använder begrepp som ”behov”, ”brist” eller ”extra anpassningar”, uttrycker det inte bara ett stödjande förhållningssätt, utan också ett sätt att positionera eleven i skolans fält. De elever som beskrivs i termer av stöd och behov placeras symboliskt utanför den normativa mittpunkten, genomsnittseleven. Denna symboliska ordning kan genom Bourdieu ses som att den upprätthålls genom *symbolisk makt*, makten att definiera vad som räknas som legitimt och normalt. Skolan utövar denna makt genom sitt språk, sina bedömningskriterier och sina rutiner. Det är en makt som verkar genom erkännande snarare än tvång: elever accepterar ofta skolans definition av dem själva eftersom den framstår som naturlig. *“Allt pedagogiskt handlande (PH) är objektivt sett ett symboliskt våld genom att vara en godtycklig makts påbörjning av en kulturell godtycklighet.”* (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 51)

I skolans vardag märks detta i det som sällan ifrågasätts, vad som räknas som ”lagom” utveckling, ”god” studieteknik, ”normal” mognad. Genom Bourdieus teorier går det att visa att dessa normer inte är universella, utan socialt situerade. Skolan premierar det habitus som ligger närmast dess egen kulturella kod, ofta medelklassens sätt att tala, planera, läsa och visa intresse. Det gör att elever med andra erfarenheter riskerar att betraktas som mindre kapabla, trots att skillnaderna i själva verket handlar om kulturell distans, inte brist på förmåga. Denna reproduktionslogik har direkta konsekvenser för skolans arbete med inkludering. När läroplanen skriver att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar, bygger den på antagandet att förutsättningarna kan definieras och mätas, att olikhet kan göras begriplig genom språk och struktur. Men, som Bourdieu påpekar, är det just i denna process som skolan omvandlar sociala skillnader till pedagogiska kategorier. De elever som inte följer skolans osynliga koder blir dem som ”behöver stöd”, och genom dessa definitioner reproduceras skillnaden

mellan de självklara och de särskilda. Bourdieus teori är därför central för uppsatsens förståelse av Asteriskeleven: hen är inte bara eleven med extra behov, utan den som gör skolans normer synliga. Hen är skolans gränsmarkör, ett bevis på att skolan fungerar genom att särskilja.

4.2 Michel Foucault om disciplin, normalisering och dokumentation

Michel Foucaults analys i *Övervakning och straff* (2017) erbjuder ett annat men kompletterande sätt att förstå skolans makt. Där Bourdieu beskriver hur sociala strukturer reproduceras, visar Foucault genom Panoptismen hur institutioner så som fängelser, sjukhus och skolor, disciplinerar människor genom vardagliga rutiner, språk och ordningar. *“Tillämpningarna av Panopticon är mångfaldiga: det kan användas för att förmå fångarna att bättra sig,...undervisning av skolbarn.....Det är ett sätt att infoga kropparna i rummet, att fördela individerna i förhållande till varandra...”(Foucault, 2017, s. 259).* Skolan är, enligt Foucault, en av de mest fulländade disciplinära institutionerna i det moderna samhället. Genom scheman, prov, betyg och dokumentation skapas en miljö där elever blir observerbara och jämförbara. Varje elevs prestation, närvaro och beteende registreras, vilket gör det möjligt att utvärdera och korrigera. Målet är inte bestraffning, utan *normalisering*, att forma individer som själva reglerar sitt beteende i linje med skolans normer. *“Den normaliserande sanktionen...Innerst inne i alla disciplinära system finns det en liten straffmekanism”* (Foucault, 2017, s. 227) och *“Med ordet straff avses “allt som kan göra barnen medvetna om de fel de har begått...”(Foucault, 2017, s. 228)* I skolans dokument syns denna logik tydligt. Formuleringar som ”elever i behov av särskilt stöd”, ”tidiga insatser” eller ”uppföljning av resultat” är uttryck för ett system där hjälp och kontroll är två sidor av samma process. När en elev identifieras som ”i riskzonen” skapas en handlingens kedja: kartläggning, åtgärd, utvärdering. Varje steg producerar mer information, och mer behov av uppföljning. På så sätt växer den disciplinära makten fram inte genom tvång, utan genom ansvar och omsorg. Foucault beskriver detta som *maktens produktiva sida*, makten producerar de subjekt den verkar på. Skolan skapar inte bara kunskap om elever; den skapar elever som subjekt för denna kunskap. De

definieras genom kategorier som ”motiverad”, ”passiv”, ”i behov av stöd” och lär sig snart själva att använda dessa ord. *“Tack vare denna det ständigt verksamma straffsystemets mikroekonomi sker en differentiering, som inte gäller handlingarna utan individerna själva, deras natur, deras förutsättningar, deras natur, deras förutsättningar, deras nivå eller deras värde”*. (Foucault, 2017, s. 231) I dagens skola märks detta i den ständiga uppmaningen att dokumentera, följa upp och utvärdera. Syftet är att säkerställa likvärdighet, men effekten blir ofta att vissa elever blir synliga på ett särskilt sätt, de som ständigt är föremål för åtgärder och observation. Asteriskeleven blir här inte ett misslyckande i systemet, utan dess produkt: den elev som gör det möjligt för systemet att visa att det fungerar. Varje åtgärdsprogram, varje uppföljning och varje plan för särskilt stöd är ett bevis på skolans ansvar, men också på dess gränsdragning mellan det normala och det avvikande. *“I olika typer av disciplin ser man Normens makt framträda”* (Foucault, 2017, s. 234) Detta citat sammanfattar Foucaults poäng: den moderna makten verkar inte genom att begränsa, utan genom att forma möjligheterna till handling. I skolans värld betyder det att elever inte tvingas till lydnad, de lärs att vilja det rätta, i rätt tid, på rätt sätt. Normaliteten behöver därför inte ses som ett yttre krav utan en inre strävan. I relation till skolans språk om inkludering blir Foucaults analys särskilt relevant. När Skolverket skriver att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs behov”, bygger det på ett antagande om att avvikelse kan korrigeras inom ramen för det normala, men normalitetens gräns är just det som gör åtgärderna möjliga. Hjälpen blir ett sätt att återföra eleven till det aktuella tidsspannet för mognad och den exakta tiden för att ta emot en viss ämneskunskap och inplanerade personliga utvecklingsfas för skolinstitutionen som Foucault menar är disciplinens mest subtila form av makt: tidens ordning.

4.3 Erving Goffman angående stigma, roller och den sociala scenen (Dubbelkolla sidhänvisningar till citaten)

Erving Goffmans analys i *Stigma – Den stämplades roll och identitet* (Goffman, 2020) fördjupar förståelsen av hur institutionella kategorier får liv i vardagen. Medan Foucault analyserar strukturerna som formar människor, visar Goffman hur dessa strukturer omsätts i social interaktion, i de små möten där roller, identiteter och värderingar

bekräftas eller förhandlas. I skolan blir detta synligt i samtal, utvecklingssamtal, elevmöten och dokumentationer, där elever inte bara bedöms utan också lär sig hur de förväntas förstå sig själva. "Den stigmatiserade personen...framställs ofta, men inte uteslutande, som ett offer för värden, normer och omständigheter som han/hon inte råder över." Goffman, 2020, s. 7) Goffman beskriver hur sociala institutioner skapar roller för att kunna hantera avvikelser utan att ifrågasätta sina grundläggande normer. Den "normala" och den "avvikande" definieras i relation till varandra; utan den ena skulle den andra inte existera. I skolans värld syns detta i hur elever kategoriseras som "i behov av stöd", "i riskzon" eller "extra anpassade". Detta skapar en subtil men kraftfull mekanism: stöd blir samtidigt ett sätt att forma beteende. Den elev som upprepade gånger möter språk som handlar om brister, behov, hjälp, stöd och anpassningar kommer, förr eller senare, att börja se sig själv genom detta raster. I skolans språk om inkludering blir hen synlig, men inte som elev i allmänhet, utan som "den med behov", Asteriskelev med en asterisk efter sitt namn i läraranteckningar och elevhälsans dokumentation. Asteriskeleven kan därför förstås som en social roll i Goffmans mening: en funktion i systemet, lika mycket för institutionens självbild som för elevens egen utveckling. Samtidigt beskriver Goffman att det finns utrymme för motstånd även i dessa roller. Människor kan spela med, utmana eller ironisera över de roller de tilldelas. Eleven kan medvetet använda sin position som "särskild" för att få inflytande, uppmärksamhet eller skydd. Detta visar att stigma inte är statiskt, det är en process som både kan reproducera och omförhandla makt. I skolans sammanhang innebär det att även stödjande strukturer kan bli en arena för förhandling om status, ansvar och tillhörighet.

4.4 Anders Persson och skolans makt och ansvar

Anders Perssons bok *Skola och makt* (Persson, 2014) placerar frågan om skolans styrning i ett svenskt utbildningspolitiskt sammanhang. Persson visar hur reformerna från 1990-talet, kommunaliseringen, målstyrningen och den ökade betoningen på individens ansvar, har förändrat skolans syn på likvärdighet och normalitet. Han beskriver hur ansvar har blivit en moralisk och organisatorisk princip: skolan ska visa ansvar, lärarna ska ta ansvar, eleverna ska ta ansvar, men i denna ansvarskedja förskjuts

makten gradvis från systemet till individen. Skolans syn på utvecklingsrationalism (Persson, 2014, s. 116-117) som en mental process som bland annat vilar på föreställningen att människan har äganderätt till sin arbetsförmåga och som vidare ser individen som utvecklingspotential samt att individen kan realisera sina möjligheter genom valhandlingar etc spelar stor roll i denna förskjutning. I praktiken innebär det att skolans struktur gör eleven till bärare av systemets problem. När elever inte når målen talas det ofta om bristande motivation, lågt engagemang eller svårigheter att ta ansvar. De strukturella villkoren, resursfördelning, klassbakgrund och organisation hamnar i skymundan. Persson menar att detta är en form av maktutövning som sker genom språk, en styrning genom individens frihet snarare än genom kontroll. *“...hon/han tvingas disciplinera sig själv för att bli utbildad. Mycket tros bero på individen, hans/hennes förutsättningar, motivation och framtidsutsikter så som de formas i en viss kulturell och social uppväxtmiljö”* (Persson, 2014, s. 27) Här möter Persson Foucaults begrepp *governmentality*, styrning genom självreglering. Skolan uppmanar eleverna att bli ansvarstagande och självreglerande subjekt: strukturella ojämlikheter framstår som personliga brister. Persson beskriver också hur denna ansvarsideologi påverkar skolans syn på stöd. Åtgärder riktas mot den enskilda eleven, inte mot organisationen. När något inte fungerar ska eleven få ”extra anpassningar”, inte skolan förändra sitt upplägg. Detta leder till det han kallar skolans ”moraliska ekonomi”, en kultur där hjälp och stöd blir bevis på omsorg, men också ett sätt att bevara systemets legitimitet. I denna logik blir Asteriskeleven en nödvändig figur som visar att systemet fungerar, att skolan identifierar, utreder och agerar. Men hen visar också systemets gräns, den punkt där individuella insatser inte längre kan kompensera för strukturella skillnader. När stödinsatser inte räcker, blir eleven inte bara avvikande utan också ansvarig för sitt eget misslyckande. Perssons analys gör det därmed möjligt att förstå hur skolans språk om ansvar, stöd och likvärdighet reproducerar en moralisk ordning som i praktiken gör vissa elever till symboler för avvikelse. *Liksom man kan lära sig att äta när det är lunchrast måste man som skolelev lära sig att vara intresserad och inspirerad för t ex matematik tisdagar mellan 8 och 10, svenska torsdagar mellan 14 och 16 etc. Schemat är här i ständig kamp med elevers individuella tidsvanemönster och biologiska klockor. Den elev som utbildar det temporala vanemönster som skolan föredrar, ålägger sig en disciplin för att kunna vara arbetsvillig, intresserad och inspirerad vid rätt tidpunkt.*

4.5 Makt, språk och skolans konstruktion av Asteriskeleven

Genom att förena perspektiven från Bourdieu, Foucault, Goffman och Persson framträder en sammanhängande bild av hur skolan konstruerar skillnad genom sina egna försök att vara rättvis. Bourdieu visar hur sociala strukturer reproduceras i skolans språk och habitus; Foucault visar hur makten verkar genom disciplin, observation och normalisering; Goffman visar hur dessa strukturer omsätts i interaktion; Persson visar hur de institutionaliseras genom styrning och ansvar. Tillsammans visar de att skolans språk inte bara beskriver verkligheten – det *producerar* den. När dokument och samtal talar om ”behov”, ”anpassning” och ”ansvar” skapas inte bara administrativa kategorier, utan också sociala positioner. Eleven blir synlig som subjekt genom dessa ord. Denna synlighet är både en form av hjälp och en form av kontroll. Makt som inte uppfattas som makt förklarar genom Bourdieu, normaliseringens verkan genom Foucault samt begripligande görandet av stigmatisering med hjälp av Goffman. Följande beskrivningar bildar tillsammans en teoretisk tankekedja; Skolan upprätthåller sin legitimitet genom ett språk av välvilja. När den säger att den vill inkludera, måste den först särskilja dem som ska inkluderas. När den säger att den tar ansvar, flyttar den ansvaret till dem som inte når målen. När den säger att den vill förstå elevernas behov, skapar den kategorier som definierar vad behov är. Denna paradox är kärnan i uppsatsens analys: föreställningen om Asteriskeleven växer inte fram ur elevernas faktiska egenskaper, utan ur skolans sätt att organisera och tala om olikhet. Asteriskeleven är den figur som får skolans moraliska och administrativa system att gå ihop. Hen visar att skolan ser, bryr sig och handlar – men samtidigt att skolan kräver avvikelser för att bekräfta sin egen normalitet. I detta ljus blir skolans styrdokument – *Lgr22, Skollagen (2010:800), Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (2014)* och *Främja närvaro och förebygga frånvaro (2022)* – uttryck för samma grundläggande logik. De handlar om omsorg, men bär på ett dolt villkor, att ansvar, normalitet och utveckling måste kunna definieras, mätas och dokumenteras. När skolan säger att den ska ”anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar”, blir språket i sig en styrningsteknik. Det är inte längre bara lärandet som formas, utan också bilden av vem som är elev. I denna sammanflätning av makt och välvilja framträder skolans mest grundläggande spänning: att vara inkluderande kräver att gränser dras. Det är i dessa gränser, i språkets nyanser och i dokumentens rutiner, som Asteriskeleven skapas.

5. Resultat och analys

5.1 Inledning

Det här kapitlet presenterar de mönster som framträder i skolans egna texter, och visar hur föreställningen om Asteriskeleven växer fram genom skolans språk, rutiner och tidsramar. Syftet är inte att ta ställning för eller emot enskilda praktiker, utan att synliggöra hur skolans ordning skapar vissa positioner som normala och andra som avvikande. Fokus ligger därför inte på elevens erfarenheter, utan på de strukturella mekanismer som ramar in hen, och på hur dessa mekanismer talar om, organiserar och fördelar ansvar kring olikhet. Det innebär att resultatet inte söker förklara varför en elev uppfattas som i behov av stöd, utan visar hur den positionen blir möjlig i skolans diskurs och administration. De dokument som analyserats, från läroplaner till stödmaterial, innehåller återkommande formuleringar om behov, ansvar och progression. Samlade bildar de ett system där vissa sätt att vara elev blir självklara, medan andra framstår som särskilda. Resultatet presenteras genom fyra teman, där varje tema belyser en central dimension av skolans logik: hur elever beskrivs, hur stödet organiseras, hur ansvaret förskjuts och hur skolans tidsordning definierar normalitet. Temana visar tillsammans hur Asteriskeleven inte framträder som ett personligt drag, utan som en figur som skapas i mötet mellan språk, struktur och ambitionen om likvärdighet. För att förstå resultatet räcker det inte att se vad dokumenten säger. Det avgörande är att granska hur de säger det, vilka antaganden de vilar på och vilka effekter dessa antaganden får. Skolans språk, rutiner och tidsramar framstår ofta som neutrala verktyg, men fungerar i praktiken som ordningsskapare som skiljer ut vissa elever som mer synliga än andra. Analysen tar därför fasta på att skolan inte bara registrerar olikheter, utan också producerar dem genom sina sätt att beskriva, organisera och fördela ansvar. Med hjälp av Foucault, Bourdieu & Passeron samt Persson riktas blicken mot de strukturer som materialet självt inte benämner men som präglar dess logik. Det är dessa strukturer, kategoriseringarna, processerna, ansvarsidealerna och tidskraven, som tillsammans formar den ram inom vilken eleven blir begriplig. De fyra temana visar var för sig hur olika delar av skolans styrning placerar eleven i en viss position, medan helheten gör det möjligt att se hur en specifik elevfigur växer fram. I denna analys

framträder Asteriskeleven inte som en faktisk person, utan som en produkt av skolans sätt att tala och organisera. Hen uppstår där välvilja, systematik och normalitet möts. Det är i detta skärningsfält, mellan omsorg och ordning, som skolans särskilda kategorier formas och det är där analysen tar vid.

5.2 Skolans språk - Eleven i centrum

I skolans styrdokument framträder eleven som central figur, men inte som en individ med egna erfarenheter, utan som en språklig konstruktion. Genom återkommande formuleringar om ”behov”, ”svårigheter”, ”risk” och ”särskilt stöd” byggs en bild av vem eleven är och vem eleven antas vara på väg att bli. I Lgr22 förklaras att läraren ska ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Lgr22, Skolverket, 2022, s. 13), samtidigt som eleven förväntas ta ”ett ökat eget ansvar” i takt med undervisningen (Lgr22, Skolverket, 2022, s. 14). Dessa formuleringar placerar eleven i centrum, men det är ett centrum som redan är definierat av skolans normer för utveckling och ansvar. Detta kan förstås som en normaliserande logik där eleven görs begriplig i relation till en norm som sällan skrivs ut men ständigt förutsätts, vilket ligger nära Foucaults förståelse av normens makt i disciplinära system (Foucault, 2017, s. 234). I Allmänna råd uppmanas skolan att *”tidigt uppmärksamma elever som riskerar att inte nå kunskapskraven”* (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2014, s. 12). Här blir eleven inte bara ett nuvarande subjekt utan ett framtida problem som måste förebyggas. Begreppet risk fungerar som en språklig lins som gör eleven synlig genom sina potentiella brister. Eleven träder därmed inte fram som någon som är något, utan som någon som kan bli något önskat. Språket gör hen till en projektionsyta för skolans oro. I Foucaults termer kan detta förstås som en differentiering som ”inte gäller handlingarna utan individerna själva”, där kategorierna fäster vid personen och gör elevpositioner möjliga inom skolans ordning (Foucault, 2017, s. 231). I dokumentationen förstärks denna position. I Särskilt stöd i grundskolan, PM skrivs att åtgärdsprogram ska beskriva *”vilka behoven är; hur de ska tillgodoses och när åtgärderna ska följas upp”* (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2015, s. 2). Det innebär att elevens identitet i dokumenten skapas genom det som saknas. Det är bristen, inte förmågan, som blir formuleringsmässig kärna. Eleven hamnar i centrum genom

bristens språk. Dokumentationen blir därmed inte bara ett stödverktyg utan också en del av den kunskapsproduktion som gör eleven synlig, jämförbar och möjlig att korrigera inom ett normaliserande system (Foucault, 2017, s. 231–234). Det kodade språket i dokumenten fungerar också som en professionell markör. Formuleringar som ”svårigheter med ansvarstagande”, ”behov av struktur” och ”bristande motivation” återkommer som standardiserade beskrivningar. De presenterar sig som neutrala men bär samtidigt en inbyggd värdering: en elev som inte följer skolans förväntade linje måste förklaras genom brist, inte genom kontext. Eleven i centrum blir därmed eleven som ska förklaras. Med Bourdieu och Passeron kan detta läsas som att skolan kräver en viss relation till språk och kultur som den inte själv garanterar, och att avstånd till denna kod riskerar att översättas till pedagogiska bristbeskrivningar: ”utbildningssystemet... kräver... att de redan ska ha det som systemet inte ger dem...” (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 176). I materialet syns det hur dessa formuleringar skapar en tydlig differentiering mellan det normala och det särskilda. De elever som nämns i stödrelaterade texter är nästan alltid de som inte följer skolans planerade gång, de som ”riskerar”, ”behöver”, ”inte når” eller ”saknar”. Språket skiljer därigenom ut vissa elever som avviker genom att konstant placera dem mitt i skolans omsorger, i centrum, men som undantag. Sammantaget visar materialet att eleven sätts i centrum genom ett språk som definierar vem hen är i relation till normer. Det är inte ett centrum som eleven själv skapar, utan ett som skolans språk konstruerar. Asteriskeleven uppstår här som den som ständigt skrivs fram, ständigt benämns och ständigt förklaras. Hen blir synlig, men från en vinkel som redan bestämmer vad synlighet ska innebära: att vara något utanför det normala, som måste beskrivas för att förstås. I Bourdieus och Passerons termer kan detta förstås genom skolans funktion som ”klassificeringsapparat”, där språk och kategorier bidrar till legitima inkluderingar och uteslutningar (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34). Språket är skolans första sorteringsverktyg. Foucault visar hur makt verkar genom klassificering, och i materialet blir det tydligt att just orden skapar elevens position. Termen behov låter neutral, men fungerar som en värdering. Den antyder att eleven avviker från en norm som inte skrivs ut men som ändå styr. Brist, motivation, ansvar, varje ord placerar eleven i relation till en outtalad mall. Denna mall blir möjlig därför att disciplinära system alltid innehåller en korrigering mikrostruktur: ”Innerst inne i alla disciplinära system finns det en liten straffmekanism” (Foucault, 2017, s. 227). Bourdieu och Passeron visar att denna mall

inte är slumpmässig. Språket bär på en tyst förväntan om vilken elev som är ”i fas” med systemet. Ord som motivation och arbetsinsats blir mer än beskrivningar, de blir moraliska markörer. Den elev som svarar mot dessa normer framstår som självklar, den som inte gör det placeras i bristkategorin. När dessa normer framstår som naturliga och neutrala kan de samtidigt fungera som symbolisk maktutövning; Bourdieu och Passeron formulerar detta som att ”allt pedagogiskt handlande... är objektivt sett ett symboliskt våld” (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 51). Goffman gör oss uppmärksamma på konsekvensen av dessa återkommande markeringar. När eleven gång på gång möter formuleringar som antyder att något saknas, blir språket en spegel som formar hens självbild. Hen lär sig inte bara hur skolan ser på hen, utan hur hen ska se på sig själv. Här står alltså eleven i centrum, men det är den språkligt producerade eleven. Den elev som forms av termer, definitioner och omsorgsfulla beskrivningar som samtidigt fungerar som sorteringsverktyg. Med Erving Goffman kan detta också förstås som att eleven blir igenkännbar genom de återkommande beskrivningarna, där vissa ord fungerar som markeringar som fäster vid personen (Goffman, 2020, s. 11). När dessa formuleringar upprepas i dokumentationen riskerar de att bli en stabil bild av eleven i skolans blick, snarare än en tillfällig beskrivning (Goffman, 2020, s. 11). Här kan Asteriskeleven förstås som en elevfigur som produceras i skärningspunkten mellan normens disciplinerande verkan (Foucault, 2017, s. 231–234) och skolans klassificerande reproduktionslogik (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34).

5.3 Vägen till stöd, skolans åtgärdslogik - Processen i centrum

I skolans styrdokument framträder stödarbetet som en process som nästan lever sitt eget liv. I Foucaults termer kan detta förstås som en disciplinär ordning där styrning sker genom återkommande procedurer och kontrollmekanismer som gör individer hanterbara genom systematik (Foucault, 2017, s. 227). I Särskilt stöd i grundskolan, PM inleds denna kedja tydligt: ”...ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som är i behov av särskilt stöd” (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2015, s. 2). Formuleringen placerar processen i centrum. Det är inte elevens erfarenheter eller kontext som lyfts, utan dokumentets inre logik – vad som ska göras, hur och när. “Innerst inne i alla

disciplinära system finns det en liten straffmekanism” (Foucault, 2017, s. 227). Skolverket beskriver processen som en ordnad rörelse från identifiering till uppföljning. I Allmänna råd framhålls att skolan ska *”tidigt uppmärksamma elever som riskerar att inte nå kunskapskraven*” (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2014, s. 12). Det är ett krav som startar kedjan. När risk upptäcks, måste kartläggning följa, därefter analys, sedan åtgärd, sedan uppföljning. Processen är cyklisk, och dess rytm är strikt. Här är det inte eleven som rör sig genom skolan, utan skolan som rör sig genom eleven. Foucaults poäng om att disciplin skapar differentiering blir relevant här: det är inte bara handlingar som bedöms, utan individer som formas som jämförbara och rangordningsbara (Foucault, 2017, s. 231). *“...sker en differentiering, som inte gäller handlingarna utan individerna själva...”* (Foucault, 2017, s. 231). I *Särskilt stöd i grundskolan – PM* konkretiseras denna rörelse genom att stödinsatser och åtgärdsprogram struktureras i en ordnad skala. Det redovisas hur många elever som omfattas av åtgärdsprogram och hur detta varierar mellan årskurser (Skolverket, 2015, s. 3–4). Statistikens närvaro förstärker processens betydelse. Den gör stödet mätbart och därmed hanterbart. I linje med Bourdieu och Passeron kan detta läsas som en del av skolans klassificerande funktion, där kategorier och skala gör skillnader synliga och därmed också möjliga att administrera (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34). *“...skolan... [är] en väldig klassificeringsapparat...”* (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34). I Allmänna råd tydliggörs också gränsen mellan olika nivåer av insatser. *”Det är insatsernas omfattning eller varaktighet som skiljer särskilt stöd från det stöd som ges i form av extra anpassningar”* (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2014, s. 12). När stöd blir *”för mycket”* eller *”för länge”*, byter det kategori. Det är processens integritet som skyddas genom denna uppdelning. Stödet blir en fråga om när och hur länge, snarare än varför. Med Bourdieu och Passeron kan gränsdragningen förstås som en praktisk sortering där skolans organisation definierar vilka skillnader som blir legitima och vilka som kräver särskiljning (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34). I dokumenten framstår detta processfokus även i beskrivningar av hur uppföljningen ska gå till. Åtgärder ska inte bara genomföras, de ska *”följs upp och utvärderas”* (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2014, s. 9). Varje steg måste dokumenteras för att nästa steg ska kunna motiveras. Dokumentation och uppföljning kan här förstås som en normaliserande teknik: genom återkommande registrering blir eleven möjlig att beskriva, jämföra och korrigera inom normens ram (Foucault, 2017, s. 234). *“I olika*

typer av disciplin ser man Normens makt framträda” (Foucault, 2017, s. 234). Materialet visar hur uttryck som ”kartläggning”, ”utredning”, ”uppföljning” och ”åtgärd” används som fasta led i ett återkommande schema. När kedjan av steg inte leder till önskat resultat, aktiveras inte en diskussion om skolans organisation, utan ytterligare ett steg i processen: en revidering, en omprövning, en ny kartläggning. I Särskilt stöd i grundskolan, PM framgår att åtgärdsprogram ska ”omprövas vid behov” (Skolverket, 2015, s. 2). Sammantaget visar materialet att stödsystemet organiseras kring en process som styr och formar skolans hantering av elever. När en elev hamnar i denna kedja blir hen en nödvändig del av flödet, en punkt där processen kan fortsätta. I denna struktur framträder Asteriskeleven inte främst som en individ med behov, utan som den elev som processen kretsar kring. Det är hens existens som gör processen möjlig. Processen i centrum skapar därigenom eleven som undantag, den som håller kedjan i rörelse. I Bourdieus och Passerons termer kan detta förstås som att stöd kedjan inte bara ”hjälper” utan också producerar en elevposition genom klassificering, där elevens plats i systemet blir en följd av hur skolan organiserar och benämner avvikelse (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34). När språket kategoriserar eleven, fångar stödprocessen in kategorin. Här riktas blicken inte först mot eleven, utan mot proceduren. Stöd aktiveras inte förrän något identifierats, dokumenterats och analyserats. Foucaults disciplinära logik känns igen: kartläggning, utredning och uppföljning skapar ett flöde som eleven måste passera för att få rätt sorts hjälp. Det är i detta flöde som den disciplinära ordningen ”fördelar individerna i förhållande till varandra” och gör dem möjliga att hantera genom definierade steg och ingripanden (Foucault, 2017, s. 259). Bourdieu och Passeron pekar på vad som händer när formella rutiner möter sociala skillnader. Det som ursprungligen är en organisatorisk process blir en apparat som översätter sociala olikheter till pedagogiska kategorier. Eleven får inte bara stöd, utan en plats i systemet, ofta en plats där avvikelsen blivit själva inträdesbiljetten. *”Allt pedagogiskt handlande (PH) är objektivt sett ett symboliskt våld...”* (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 51). Goffman gör konsekvensen tydlig. Stödprocessens ritualer, även när de är omsorgsfullt formulerade, riskerar att fungera som markörer för avvikelse. Att delta i en särskild process som andra inte deltar i, är samtidigt markerat som någon som befinner sig utanför den vardagliga normen. Här står processen i centrum. Det är inte i första hand eleven som konstrueras, utan den logik som avgör när stöd blir möjligt, vad stöd kräver och vad stöd förvandlar eleven

till. Med Bourdieu och Passeron kan denna "plats i systemet" också förstås som en följd av att skolan kräver sådant som den inte själv delar ut lika: "...utbildningssystemet... kräver... att de redan ska ha det som systemet inte ger dem..." (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 176).

5.4 Vem bär ansvaret, skolans ansvarsförskjutning - ansvaret i centrum

I skolans styrdokument framträder ansvar som en princip som både förklarar, fördelar och förpliktigar. Det är ett ord som rör sig mellan nivåer, men som nästan alltid landar hos eleven. I Foucaults termer kan detta förstås som en styrning genom normalisering och självreglering, där ansvar fungerar som ett sätt att få individen att reglera sig själv i linje med normens krav (Foucault, 2017, s. 227–234). I Lgr22 formuleras det som en självklarhet att varje elev ska *"genom egen ansträngning och delaktighet, utifrån sina förutsättningar, ta ansvar för sitt lärande"* (Lgr22, Skolverket, 2022, s. 14). Ansvar placeras här i centrum som en förväntad egenskap, något eleven antas utveckla. *"Innerst inne i alla disciplinära system finns det en liten straffmekanism"* (Foucault, 2017, s. 227). I Allmänna råd betonas att elevens delaktighet är avgörande för att stödinsatser ska få effekt. Det står att elevens medverkan *"ökar möjligheten att åtgärderna genomförs och får avsedd effekt"* (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2014, s. 17). Delaktighet framstår därmed inte bara som medinflytande utan som en del av ansvaret. Om insatsen inte leder till önskat resultat, finns i formuleringen en undertext: eleven måste göras mer delaktig, och därmed mer ansvarig. I detta ligger en moraliserande normaliseringslogik: ansvaret blir en måttstock som gör eleven bedömningsbar som person snarare än endast genom handlingar (Foucault, 2017, s. 231). *"...sker en differentiering, som inte gäller handlingarna utan individerna själva..."* (Foucault, 2017, s. 231). Ansvarslogiken syns också i hur skolan definierar sitt eget uppdrag. Rektorn ska *"ansvara för att rutiner finns"* och läraren ska *"ansvara för att undervisningen anpassas"* (Lgr22, Skolverket, 2022). Men dessa ansvar är strukturella och ofta avgränsade till att säkerställa att rätt process följs. Elevens ansvar däremot är personligt. Det handlar inte om att följa rutiner, utan om att vara en viss sorts elev.

Ansvar blir en egenskap, inte en funktion. Med Bourdieu och Passeron kan detta förstås som att skolan samtidigt verkar som en instans som fördelar legitimitet: vissa sätt att vara elev framstår som självklara och erkända, andra som bristfälliga eller otillräckliga (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34). “...skolan... [är] en väldig klassificeringsapparat...” (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34). I Särskilt stöd i grundskolan – PM framträder denna förskjutning tydligt. Åtgärdsprogram beskrivs som redskap för att ”stödja skolans arbete” (Skolverket, 2015, s. 2). Stödet presenteras alltså som ett sätt att förbättra skolans processer, inte nödvändigtvis elevens vardag. När insatser inte får förväntad effekt, revideras programmet, inte organisationen. Elevens ansvar står alltid kvar, medan skolans ansvar rör sig genom formuleringarna som ett administrativt villkor. Detta kan knytas till Bourdieus och Passerons poäng om att utbildningssystemet ofta kräver ett redan etablerat förhållande till skolans former och språk, vilket gör att ansvarskrav kan slå olika beroende på elevens förutsättningar (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 176). “...utbildningssystemet... kräver... att de redan ska ha det som systemet inte ger dem...” (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 176). I materialet syns det att ansvar används som ett sätt att stabilisera skolans moral. När det står att elever ska ”bidra till en god arbetsmiljö” (Lgr22, Skolverket, 2022, s. 14) markeras att ansvar inte bara gäller lärande, utan även ordning och uppförande. Det är ett ansvar som förväntas synas. Eleven ska inte bara vara ansvarstagande, utan också framstå som ansvarstagande. Ansvar blir performativt: det ska uttryckas genom rätt attityd, rätt samarbete och rätt tempo. Här blir Foucaults idé om den normaliserande sanktionen relevant: när ansvar ska “synas” fungerar det som en ständig korrigerande av beteende i riktning mot det normala (Foucault, 2017, s. 227–228). I dokument som Främja närvaro och förebygga frånvaro framstår detta tydligt. Skolverket betonar att elevernas delaktighet är ”avgörande för deras motivation och utveckling” (Arbete med extra anpassningar, Skolverket, 2022, s. 13). Motivation och ansvar binds här samman som två sidor av samma mynt. Att eleven inte deltar blir ett tecken på bristande motivation, vilket i sin tur blir ett tecken på otillräckligt ansvar. När ansvar formuleras på detta sätt skapas också en tyst gräns mellan de elever som framstår som ansvarstagande och de som placeras utanför denna norm. I linje med Bourdieu och Passeron kan dessa gränser förstås som legitima distinktioner som skolan producerar genom sina kategorier och bedömningspråk, där vissa elevsätt att vara blir mer erkända än andra (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34, 51). “Allt pedagogiskt handlande (PH) är objektivt sett ett

symboliskt våld...” (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 51). I Särskilt stöd i grundskolan – PM kategoriseras elever som ”i behov av särskilt stöd”, men orsaken framstår ofta indirekt knuten till handlingar, ansträngning och deltagande (Skolverket, 2015, s. 2). Ansvar skapar därmed en moralisk dimension i elevens position: den som inte lyckas gör det inte bara i relation till kunskapskraven, utan i relation till en förväntad personlighet. Materialet visar också att ansvar används som ett verktyg för att avlasta skolans strukturer. När åtgärder inte får effekt, konkretiseras det sällan i styrdokumentet vad i organisationen som behöver förändras. I stället återkommer formuleringar om vad eleven ska göra, hur hen ska delta och hur hen ska använda stödet. Ansvar blir därmed en lösning som alltid finns till hands och aldrig tar slut. Det är ansvaret som fyller tomrummet där organisatorisk kritik annars kunde stå. Materialet visar att ansvar fungerar som en central norm i skolans styrning av elever. Det placeras i centrum som både mål och måttstock. Asteriskeleven framträder här som den som alltid måste bli mer delaktig, mer motiverad, mer ansvarstagande. Hen är den elev vars brister gör ansvar till ett begripligt begrepp. I denna struktur är det inte stödet som definierar hen, utan ansvaret. Ansvar i centrum gör därigenom vissa elever synliga som bärare av brist, snarare än som deltagare i ett system. Enligt Foucault innebär detta att ansvaret fungerar som en normerande teknik som producerar subjekt som kan beskrivas, bedömas och korrigeras inom skolans ordning (Foucault, 2017, s. 231–234). *“I olika typer av disciplin ser man Normens makt framträda”* (Foucault, 2017, s. 234). I materialet cirkulerar ansvar genom systemets nivåer, men landar ofta hos eleven. Foucaults governmentality gör denna rörelse begriplig. Eleven ska inte bara delta, utan delta ansvarsfullt; inte bara lära, utan lära genom självreglering. Skolans språk om delaktighet blir en förväntan på självstyrning. Detta förstärks av att ansvar blir en intern måttstock: eleven förväntas övervaka och korrigera sig själv i linje med skolans normer snarare än att normerna ifrågasätts (Foucault, 2017, s. 227–234). Bourdieu och Passeron visar hur denna förväntan döljer att elever har olika möjligheter att uppfylla den. När ansvar blir måttet på en god elev, försvinner strukturella skillnader ur synfältet. Den elev som lyckas framstår som disciplinerad. Den som inte lyckas riskerar att beskrivas som omotiverad. Ansvar blir inte bara ett uppdrag, utan ett kriterium för värdighet. Här kan Bourdieu och Passeron kopplas till hur skolan omvandlar olikheter i förutsättningar till skillnader i erkännande, där “ansvar” blir en markör för legitim elevstatus (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34, 176). Goffman bidrar med en blick för att se hur detta glider över

i moral. Att inte ”ta ansvar” blir inte längre en organisatorisk avvikelse, utan en fråga om karaktär. Här tar Asteriskeleven form som den som alltid måste anstränga sig mer, engagera sig mer och visa mer, för att passa in i en norm som aldrig formuleras men alltid känns. Här står individen i centrum. Men analysen handlar inte om elevens handlingar, utan om systemets sätt att placera handlingarnas tyngdpunkt på hen. Goffman synliggör här att ansvar inte bara handlar om vad eleven faktiskt gör, utan också om hur elevens agerande tolkas och bedöms i skolmiljön (Goffman, 2020, s. 11). När ansvar kopplas till synliga uttryck som motivation, delaktighet och rätt attityd kan elevens position därmed formas av andras förväntningar och definitioner, snarare än av elevens faktiska möjligheter i situationen (Goffman, 2020, s. 153). I linje med Foucault och Bourdieu och Passeron kan denna ”karaktärläsning” förstås som en effekt av normens makt och skolans klassificerande logik: ansvar blir både normalisering (Foucault, 2017, s. 231–234) och legitimationskriterium (Bourdieu & Passeron, 2008, s. 34).

5.5 Tid och normalitet – skolans tidslogik, Tiden i centrum

I skolans styrdokument framträder tid som en självklar infrastruktur som ordnar undervisning, utveckling och ansvar. Men materialet visar att tiden inte bara är ett praktiskt ramverk. Den fungerar som en normerande kraft som avgör vad som räknas som normal takt och rimlig mognad. I stödmaterialet Främja närvaro och förebygga frånvaro framhåller Skolverket att *”frånvaro i skolan kan få negativa konsekvenser för eleverns lärande, utveckling och hälsa, liksom för deras möjligheter att i framtiden etablera sig i arbets- och samhällslivet”* (Arbete med extra anpassningar, Skolverket, 2022, s. 7). Närvaro blir därmed inte bara en fysisk position i klassrummet, utan ett bevis på att eleven befinner sig i den tidsrytm som skolan betraktar som både normal och nödvändig. Denna tidsnorm är också inskriven i läroplanen. I Lgr22 formuleras progression som en linjär resa där undervisningen ska organiseras så att eleven *”successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar”* (Lgr 22, Skolverket, 2022, s. 14). Denna linjära föreställning om utveckling bygger på antagandet att lärande sker stegvis, i jämn takt, i samma riktning, och vid ungefär samma tidpunkt för alla. Tiden blir därmed en mätsticka, och avvikelser från rytmen

framstår som tecken på brist, inte variation. Konsekvensen av detta syns tydligt i Särskilt stöd i grundskolan, där Skolverket redovisar hur andelen elever med åtgärdsprogram förändras i samband med övergångar mellan årskurser och stadier (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2015, s. 3–4). Variationerna följer skolans organisatoriska tempo, inte elevernas faktiska utveckling. När stöd ”omprövas” i samband med övergångar är det alltså skolans kalender, snarare än elevens behov, som avgör när stöd aktiveras eller upphör. Eleven blir här någon som ska passa in i tidens form, snarare än någon vars utveckling får sätta formen. Begrepp som tidiga insatser, kontinuitet och uppföljning förstärker denna logik. I Allmänna råd anges att skolan ska identifiera elever som riskerar att inte nå målen ”tidigt” och följa upp insatser ”regelbundet” (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2014, s. 12). Dessa tidsmarkörer fungerar som styrningstekniker som reglerar vad som ska göras, när det ska göras och hur länge. Att inte hinna i tid blir ett skäl för insats, och insatsen i sig bekräftar att elevens takt avviker från systemets. Samtidigt visar materialet hur tid i skolan inte är neutral, utan normativ. I Särskilt stöd i grundskolan anges att *”anpassad studiegång får endast beslutas om det särskilda stödet inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar”* (Särskilt stöd i grundskolan, Skolverket, 2015, s. 6). Formuleringen synliggör hur tid fungerar som gränsdragare. När eleven inte längre kan gå i takt med skolans utvecklingslinje leder tidsavvikelsen inte till flexibilitet, utan till att eleven placeras utanför systemets ordinarie rytm. Tiden bestämmer här inte bara tempo, utan tillhörighet. Det är mot denna bakgrund som Perssons distinktion mellan biologisk och institutionell tid blir relevant (Persson, 2014, s. 147). Den biologiska utvecklingen sker ojämnt, i språng, förskjutningar och variationer. Den institutionella tiden däremot, skolans tid, är jämn, indelad och förutsägbar. Den rör sig inte efter eleven, utan eleven förväntas röra sig efter den. När barns ojämna utveckling möter skolans jämna rytm blir avvikelsen inte ett neutralt faktum, utan en position. Asteriskeleven uppstår därför i glappet mellan dessa två tidslogiker, inte som den som utvecklas långsamt, utan som den som inte utvecklas i takt. Persson betonar att skolans tidsorganisation bär en moralisk dimension där att vara i tid framstår som ansvar, mognad och skötsamhet. Att vara sen eller behöva mer tid fungerar inte bara som en beskrivning av elevens lärprocess, utan som en markering av bristande ansvar (Persson, 2014, s. 151–152). I denna moraliska kodning gör tid mer än att strukturera undervisningen. Den definierar vilka elever som uppfattas som skäliga, ansvarstagande

och normala, och vilka som betraktas som avvikande och i behov av åtgärd. Tiden bestämmer rytmen för vad som räknas som normal utveckling, och i denna rytm blir den elev som inte löper jämnt någon som ska ”hinna ikapp” eller ”få stöd för att komma vidare”. Asteriskeleven framträder därför mycket tydligt i tidsmaterialet: hen är inte långsam, hen är ur takt. Och det är skolans takt som skapar denna avvikelse. Sammantaget visar resultatet att Asteriskeleven inte är en elev som brister, hen är inte ett avsteg från skolans ordning, utan ett uttryck för den, en figur som blir möjlig just därför att skolan försöker vara för alla. Tiden är skolans mest stabila styrningsteknik. Den anger inte bara när lektioner börjar och slutar, utan vad utveckling ska vara. Foucaults tidsdisciplin känns igen i scheman, uppföljningsintervall och successivitetskrav. Eleven ska röra sig framåt i ett tempo som systemet betraktar som normalt.

Bourdieu och Passeron visar varför detta får betydelse. Den elev vars hemmiljö och erfarenheter redan går i takt med skolans rytm framstår som mogen. Den vars tempo skiljer sig riskerar att hamna i behovskategorin. Tiden fördelar erkännande och avvikelse. Goffman synliggör vad denna rytm gör med dem som inte följer den. Att ständigt befinna sig ”efter” blir inte bara en pedagogisk situation, utan en identitetsmässig. Asteriskeleven uppstår här som den som inte går att synka hur mycket stöd som än erbjuds. Det är rytmen som definierar avvikelsen, inte egenskapen. Med Goffman går det också att se hur tidsavvikelse blir något som märks socialt i skolan, eftersom den syns i uppföljningar, avstämningar och återkommande formuleringar om att komma ikapp (Goffman, 2020, s. 11). När eleven gång på gång beskrivs som ur takt kan detta bidra till att en viss bild av eleven stabiliseras genom omgivningens återkommande tolkningar, inte bara genom vad eleven gör utan genom hur hen definieras (Goffman, 2020, s. 153). Här står rytmen i centrum. Det är skolans tidsordning som analyseras, inte elevens förmåga att hålla jämna steg.

6. Sammanfattning - Asteriskeleven som skolans figur

När de fyra tema läses tillsammans blir det tydligt att Asteriskeleven inte är en individ med specifika egenskaper, utan en produkt av skolans sätt att tänka. Språket skapar eleven, processerna fångar hans avvikelse, ansvarsideologin individualiserar svårigheter och tidens normer bestämmer vad som räknas som en rimlig utveckling. Asteriskeleven är därför inte den som hamnar utanför, utan den som gör skolans normer synliga. Hen är en figur som behövs för att skolan ska kunna hävda att den arbetar inkluderande, samtidigt som just inkluderingen förutsätter att någon hamnar i marginalen. Det är detta som gör Asteriskeleven till en så kraftfull analytisk figur. Hen är inte skolans misslyckande, utan skolans spegel.

6.1 Avslutande diskussion och framtida forskning

När jag nu ser tillbaka på resultatet blir det tydligt att uppsatsens mest bärande poäng inte handlar om en "viss sorts elev", utan om hur skolan genom sina egna ordningar gör vissa elever mer synliga än andra. Asteriskeleven framträder inte som ett undantag i materialet, utan som ett återkommande sätt att förstå olikhet: genom dokument, genom processer och genom tidsramar som samtidigt säger sig vara neutrala. Det är en insikt som blir både analytiskt klagörande och existentiellt svår att värja sig mot, särskilt när jag läser materialet med mina två blickar samtidigt: som gymnasielärare och som förälder. I båda rollerna finns en igenkänning av hur skolan ofta vill väl, men ändå arbetar med verktyg som gör särskiljning till en förutsättning för att inkludering ska kunna "genomföras".

Metoden, att analysera nationella styrdokument och stödmaterial, har fungerat som en sorts lins för att se vad som annars lätt blir osynligt. Den gav mig en möjlighet att följa språkets spår, de återkommande formuleringarna om behov, risk, ansvar, progression och uppföljning, och se hur de tillsammans bildar en struktur som nästan arbetar av sig

själv. En viktig styrka med metoden är att den inte kräver tillgång till elevers privata erfarenheter för att kunna säga något om hur elevpositioner skapas. Jag behövde inte "leta efter" Asteriskeleven i enskilda berättelser; figuren framträdde i systemets egna instruktioner, i det som ska gälla för alla och därför får så stor makt över vad som räknas som rimligt. Samtidigt har metoden också sina begränsningar. Dokument berättar inte allt. De säger mycket om hur skolan ska tänka, men mindre om hur skolan faktiskt gör när vardagen skaver. Det är lätt att låta dokumenten framstå som mer enhetliga och mer styrande än de alltid är i praktiken. Jag vet, från mitt eget arbete, hur lärare ofta improviserar, mildrar, kringgår eller tolkar om direktiv för att få undervisningen att fungera. Den dimensionen riskerar att hamna i skuggan när analysen bygger på texter. Därför är det viktigt att läsa resultatet som en analys av skolans styrlogik, inte som en fullständig beskrivning av skolans vardag.

En annan metodreflektion gäller avgränsningen till nationella dokument. Den har varit nödvändig för att uppsatsen ska vara hanterbar, men den innebär också att en del av skolans mest kraftfulla kategoriseringar, de lokala rutinerna, formulären, mötesstrukturerna och elevhälsans interna språk, inte fångas in. Jag anar att Asteriskeleven ibland skapas ännu tydligare i just det lokala: i hur en skola "gör" stöd i praktiken, i vilka som kallas till möten, i hur frånvaro kommenteras i ett personalrum, och i hur en elev kan bli igenkänd som "en sådan elev" redan innan någon ny lärare har hunnit möta hen. Dokumentanalysen fångar normerna, men inte alltid hastigheten med vilken de får socialt liv. Teorierna har fungerat på olika sätt, men tillsammans har de hjälpt mig att hålla fast vid uppsatsens kärna: att Asteriskeleven är en konstruktion som växer fram i mötet mellan välvilja och ordning. Foucaults perspektiv har varit särskilt användbart för att se hur skolans omsorg samtidigt är en teknik för normalisering. När stödet blir en kedja av kartläggning, utredning, åtgärd och uppföljning är det lätt att tänka att detta bara är "ordning och reda". Men genom Foucault blir det synligt att ordningen inte är neutral: den producerar den elev som kan observeras, beskrivas och korrigeras. Det var ett perspektiv som gjorde resultatet mindre "moraliskt" och mer strukturellt; det flyttade blicken från intentioner till effekter. Bourdieu och Passeron gav i sin tur ett språk för att förstå varför vissa normer blir så självklara. Resultatet pekar mot att skolan har en underförstådd modell av den legitima eleven: den som kan planera, hålla tempo, ta ansvar, förstå skolans koder och uttrycka rätt sorts motivation. När jag läser dokumentens formuleringar om ansvar och progression blir det tydligt hur

mycket som tas för givet. Där blev Bourdieus och Passerons tankar särskilt värdefulla, eftersom de gör det möjligt att se att "självklara" krav ofta är socialt situerade. De kan passa vissa elever som hand i handske, medan andra måste arbeta dubbelt: både med ämnet och med att avkoda själva formen. Goffman bidrog med något mer vardagsnära: en förståelse för hur kategorier blir till identitet. Om Foucault hjälper mig att se systemet, hjälper Goffman mig att se mötet, det lilla ögonblicket där en elev märker att hen blivit läst på ett visst sätt. I min egen erfarenhet finns just det ögonblicket ofta nära dokumentationen: när en elev får höra att "du har ett åtgärdsprogram", när ett samtal börjar handla om brister istället för möjligheter, eller när en elev märker att vuxna talar om hen med en särskild ton. Det var här teorin kändes som mest "obekvämt", för den speglar något jag själv varit en del av. Jag har själv suttit i möten där vi pratat om elevens behov på ett sätt som lät professionellt och omsorgsfullt, men där jag i efterhand kan se hur orden också låste fast eleven i en position. Perssons perspektiv på tid och skolans rytm fungerade som ett slags sammanhållande tråd genom resultatet. Tid återkom överallt: i kravet på tidiga insatser, i progression, i uppföljning, i övergångar mellan årskurser, i närvarodiskussioner. Att tid inte bara är en praktisk ram utan en normerande kraft blev en viktig upptäckt. Och kanske är det också här den personliga igenkänningen är störst. Som lärare har jag ofta känt att tiden aldrig räcker, att schemat styr mer än jag vill erkänna. Som förälder ser jag hur snabbt ett barn kan gå från att vara "lite trött" till att bli "i riskzonen", bara för att frånvaron råkar sammanfalla med skolans krav på att vara på plats just då, i just den rytmen. Om jag skulle sammanfatta uppsatsens resultat på ett reflekterande sätt så handlar det om att skolan organiserar olikhet genom fyra sammanflätade logiker: språk, process, ansvar och tid. Språket gör vissa elever synliga genom bristformuleringar. Processen gör avvikelser hanterbara genom steg och dokument. Ansvar gör svårigheter begripliga genom att placera tyngdpunkten på individen. Tiden gör normalitet mätbar genom rytm och progression. Och mitt i allt detta uppstår Asteriskeleven: inte som ett fel i systemet, utan som en figur som systemet behöver för att kunna visa att det arbetar inkluderande. Det är också här den personliga dimensionen blir svår att lämna utanför. Jag tänker på alla gånger jag själv har sagt "vi behöver bara lite mer underlag", "vi får följa upp", "vi måste dokumentera", "vi behöver se att eleven tar ansvar". Jag har sagt det för att jag ville hjälpa, och ofta var det också hjälp. Men uppsatsen gör det svårt att inte samtidigt fråga: vad gör dessa formuleringar med eleven? Vad gör de med mig som vuxen i skolans

värld? Och vad gör de med den idé om likvärdighet som skolan bär? Kanske är det mest smärtsamma att se hur lätt den omsorg jag vill stå för också kan bli en del av den ordning som särskiljer.

6.2 Framtida forskning

Det finns flera tydliga spår för framtida forskning som skulle kunna fördjupa och pröva uppsatsens slutsatser:

Lokala dokumentkedjor och praktik - En fortsättning vore att studera lokala rutiner och dokument (t.ex. blanketter, mötesprotokoll, EHT-strukturer) för att se hur de nationella logikerna översätts och förstärks i vardagen. Hur ser Asteriskeleven ut i skolans egna interna texter?

Interaktion och elevpositioner i praktiken - Med Goffman som utgångspunkt skulle observationer eller intervjuer kunna undersöka hur stöd, åtgärdsprogram och "extra anpassningar" faktiskt talas om i möten: vilka ord används, vilka roller skapas, och hur upplever elever och vårdnadshavare att identiteter formas?

Tidslogik och frånvaroproblematik - Resultatet pekar på att tid är en central normeringsmekanism. Framtida studier skulle kunna analysera kopplingen mellan skolans rytm, uppföljningssystem och ökande frånvaro: när blir frånvaro en moralisk markör snarare än en signal om att skolans rytm inte fungerar för alla?

Genomsnittseleven som outtalad norm - Ett spår vore att mer direkt undersöka "genomsnittseleven" som styrfigur: hur beskrivs den implicita normen i styrdokument och bedömningspraktiker? Vad händer om man synliggör normen, istället för avvikelsen?

Stöd som systemkritik eller systembevarande - Slutligen skulle forskning kunna pröva om stödpraktiker kan omformas så att de inte främst blir ett sätt att återföra eleven till normen, utan ett sätt att förändra normen. Med andra ord: när blir stöd ett tecken på skolutveckling, och när blir det ett plåster som döljer att systemet egentligen är för trångt?

Skolans “inkludering” i praktiken en form av assimilering – dvs. ett krav på att eleven ska anpassa sig till skolans normer för tempo, ansvar och deltagande – snarare än en integrering där skolan förändrar sina rutiner för att rymma variation?

Avslutningsvis landar jag i en tanke som både är enkel och svår: om skolan på allvar är menad vara för alla, behöver den inte bara fler åtgärder, den behöver också en större tolerans för att utveckling sker olika, att ansvar ser olika ut, och att tid upplevs olika. Asteriskeleven visar oss inte bara vem som riskerar att hamna utanför. Hen visar också hur gränsen skapas, och därmed att den går att dra om.

Referenser

Vetenskaplig litteratur och böcker

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2008) *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Arkiv förlag.

Foucault, M. (2017) *Övervakning och straff*. 5 uppl. Arkiv förlag.

Goffman, E. (2020) *Stigma: den stämplades roll och identitet*. Studentlitteratur.

Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket (Liber distribution).

Hjärne, E. & Säljö, R. (2008) *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Nilholm, C. (2006) *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.

Persson, A. (2014) *Skola och makt: om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skola*. Carlsson förlag.

Wahlström, N. (2002) *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Örebro: Universitetsbiblioteket.

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.

Offentliga dokument, lagar och myndighetskällor

Riksdagen (2010) *Skollag (2010:800)*. Tillgänglig på: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/ (Hämtad: 25 februari 2026).

Skolverket (2014) *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.

Skolverket (2015) *Särskilt stöd i grundskolan 2014/15*. Skolverket.

Skolverket (2022a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/download/18.11f7c7851925054d8c642/1727947566208/pdf13074.pdf> (Hämtad: 25 februari 2026).

Skolverket (2022b) *Främja närvaro och förebygga frånvaro*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/larande-och-trygghet/elevhalsa-och-stodinsatser/framja-narvaro-och-forebygga-franvaro> (Hämtad: 25 februari 2026).

Skolverket (u.å.) *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/styrning-och-ansvar/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram> (Hämtad: 25 februari 2026).