



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

UTVECKLANDE SAMTAL

– hur kan utvecklingssamtalen i skolan se ut?

Julia Sandklef

Examensarbete med utvecklingsinriktning: 15 hp
Program och/eller kurs: PDGX62
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT 2007
Handledare: Johannes Lunneblad
Examinator: Inger Berndtsson

Abstract

Titel:	Utvecklande samtal – hur kan utvecklingssamtalen i skolan se ut?
Författare:	Julia Sandklef
Arbetets art:	Examensarbete med utvecklingsinriktning 15 p, Kurs PDGX 62, Ht 2007
Handledare:	Johannes Lunneblad
Examinator:	Inger Berndtsson, 2008-01-15

Problem och syfte

Det åligger läraren att tillsammans med elev och förälder genomföra ett utvecklingssamtal/termin. Dessa tar tid att planera och genomföra och jag kan ibland uppleva att detta går på rutin. Finns det egentligen tillräckligt med kunskap i skolan om hur utföra dessa på bästa sätt? Vad säger litteratur och forskning om utvecklingssamtals syfte och innehåll? Syftet med denna uppsats har varit att få kunskap om vad litteraturen säger om utvecklingssamtal och vad en grupp pedagoger har för syn på utvecklingssamtalen. Dessutom ville jag, för att få en utvecklingsinriktning i min uppsats, genom reflektion sätta igång tankar och presentera nya idéer till deltagarna i intervjustudien. Finns det något att lära av varandra och/eller forskning och litteratur vad gäller utvecklingssamtalen?

Metod

En litteraturstudie gjordes, där bibliotekskatalogen Gunda användes med sökord som utvecklingssamtal, samtalsmetodik, lärande, delaktighet, reflektion, etc, för att få lästips. Dessutom gjordes en intervjustudie bestående av en fokusgruppsintervju med en grupp pedagoger. Där användes en intervjumall med halvstrukturerade frågor och svaren bearbetades utifrån frågeställningarna.

Resultat

Det mest centrala skolans styrdokument betonar är att utvecklingssamtalen är en viktig del av elevens lärande och att det är av stor vikt att eleven är delaktig i dessa samtal. En del av litteraturen och forskningen ställer sig dock frågande till hur det egentligen ser ut med elevens möjlighet till delaktighet och inflytande, och man kan då också ifrågasätta utvecklingssamtalen som en del av lärandet, sett utifrån den sociokulturella teorin. Det är dessutom viktigt att samtalen är väl planerade och att läraren har kunskap om samtalsmetodik. Resultaten från intervjustudien visar att pedagogerna är medvetna och insatta i utvecklingssamtals syfte och innehåll. Respondenterna menar dock att de är självlärda i samtalsmetodiken och att de saknar fortbildning. De skulle dessutom vilja ha fler tillfällen till den typ av reflektion och samtal som genomfördes vid intervjutillfället.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2. Litteraturgenomgång	4
- Historik	4
3. Problemformulering	6
4. Syfte och frågeställningar	6
5. Metod	7
- Litteraturstudie	7
- Intervjustudie	8
6. Litteraturstudie	12
- Utvecklingssamtal och styrdokumentet	12
- Utvecklingssamtal och lärande	14
- Utvecklingssamtal och delaktighet	15
- Utvecklingssamtal och metodik	17
7. Teoretisk utgångspunkt	23
8. Resultatredovisning	25
9. Diskussion	32
- Metod och genomförande	32
- Vad ska ett utvecklingssamtal syfta till?	32
- Vad ska ett utvecklingssamtal innehålla?	33
- Vad är viktigt att tänka på vid utvecklingssamtalet?	34
- Reflektion och fortsatt utveckling	36
- Slutreflektioner	36
Referenser	38
Bilaga	41

1. Inledning

I våra dagliga liv möter vi människor. Vi möts i hissen, på gatan, i affären, på jobbet, i skolan, under promenaden, i biblioteket, etc. ”Människors möte innehåller alltid berättelser. Man kan säga att det är berättelserna som möts, även om det bara är någon gång man får höra dem skildras” (Crafoord, 2005, s 20). Tänk dig bara hur många människor du t ex möter på bussen på väg hem. Alla dessa människor har en historia att berätta. Det kan tyckas vara befriande att faktiskt inte behöva ta del av alla dessa människors berättelser.

De allra flesta av dessa möten betyder också någon form av kommunikation, och då i form av icke-verbal kommunikation. Det kan vara kommunikation via t ex kroppsspråk eller kläder. Vi kan inte låta bli att kommunicera (om vi inte är helt ensamma) och kommunikation är en förutsättning för mänsklig samvaro (Trost & Levin, 1999).

Dock innebär långt ifrån alla dessa möten verbal kommunikation och ännu färre mynnar ut i kommunikation i form av ett samtal. Vad är ett samtal? Hofvendahl (2006) ger en bild av samtal och menar att ”Ett samtal är en *situerad interaktion* (dynamiskt, känsligt för tillfälligheter) *inom en situationsöverskridande praktik* (trögrörligt, omfattar habitualiserade, rutiniserade sätt att lösa återkommande problem). Handlingar i det *enskilda* samtalet står i relation till, är i beroende av och väcker till liv erfarenheter av handlingar i *tidigare* samtal...” (Hofvendahl, 2006, s 33). Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) menar att alla samtal innehåller både risker och möjligheter och fyller många funktioner. Samtal kan syfta till att informera, skapa relationer, öppna för tankar, befästa åsikter, klargöra känslor, etc. Hur samtalet fortlöper och erfars beror på att deltagarna i ett samtal uppfattar och tolkar varandra olika inte bara beroende på vad som sägs, utan också på hur det sägs (Adelswärd, m fl, 1997).

De samtal som jag i denna uppsats vill belysa är skolans utvecklingssamtal. Enligt Hofvendahl (2006) genomförs det varje år i svenska grundskolan och gymnasiet 2,6 miljoner utvecklingssamtal. Historiskt sätt har dessa samtal gått från mottagningstid hos läraren för föräldrar, via kvartssamtal till utvecklingssamtal. Synen på barn och lärande har påverkat hur vi sett och ser på samtalets funktion och vad det syftar och syftar till. I och med införandet av individuella utvecklingsplaner i januari 2006 har utvecklingssamtalets funktion än mer lyfts fram som en viktig del av skolans arbete och elevens utveckling och här betonas samtalets lärande funktion och elevens delaktighet. Senaste numret av ”Pedagogiska magasinet” (3/2007) har som tema ”Utvecklande samtal”. I introduktionen till temat står att läsa ”Forskare i vårt tema visar att de flesta utvecklingssamtalen följer mönster där de vuxna pratar mest. Det är långt till det öppna, jämlika samtal som utvecklingssamtalet är tänkt att vara. /---/ Det kan bara sluta med att eleven förmås hålla sig inom ramarna för vad som anses normalt. Samtalen borde handla om verksamheten, inte om den enskilda eleven eller förskolebarnet, hävdar flera forskare” (s 27).

Jag arbetar själv som förskollärare i en förskoleklass på en F-9 skola och har varje termin utvecklingssamtal där jag upplever att utgångarna av samtalen är olika. Ibland har jag känt mig nöjd, ibland har det inte blivit som jag tänkt mig och andra gånger har jag ställt mig frågande till vad som egentligen händer. Efteråt har jag många gånger undrat vad det var som gjorde att samtalet fick den utveckling det fick och hur detta kommer att påverka det fortsatta samarbetet och samverkan med hemmet. Eftersom utvecklingssamtalet betonas i våra styrdokument och på många sätt lyfts fram som viktigt i litteratur och forskning går det för mig inte att bortse från hur stor och väsentlig del av skolan och elevens utveckling det är.

2. Litteraturgenomgång

Innan jag redogör för min litteratur- och intervjustudie kommer jag här, med hjälp av en litteraturgenomgång, ge en historisk tillbakablick för att ge en grund och förståelse för ämnet.

Historik

Enligt Adelswärd, m fl (1997) kan man spåra lärar-elev-föräldrarsamtalens rötter så långt tillbaka som efterkrigstiden (40- och 50-talen). Dock dröjde några decennier innan lärar- elev-föräldrarsamtal etablerades i skolan. Vid denna tidpunkt skedde en förändring av hur man såg på skolans uppgift. Tidigare ansåg man att skolan skulle utveckla elevens anlag och karaktär och pedagogiken var inriktad på krav och plikt samt att förmedla kunskap. Nu såg man inte skolan som i huvudsak kunskapsförmedlare, utan det var elevens personlighetsutveckling som också kom i fokus. Också Hofvendahl (2006) beskriver denna förändring i sättet att se på barnet. Skolans uppdrag skulle inte längre kretsa kring barnets utveckling av olika anlag, utan man ansåg att barnet var formbart och att det gick att påverka utvecklingen. Man ansåg nu att barnet formas av hela sin omgivning, inte bara av skolan eller hemmet. Därmed uppstod behovet av en kontakt mellan hem och skola.

Under 60-talet blir den sociala fostran och utvecklingen hos eleven än mer ställt i centrum i skolan. Adelswärd, m fl (1997) beskriver att man i 1962 års läroplan har sammanfogat begreppen fostran och undervisning. ”Därmed blev den fostran som skedde i hemmet en angelägenhet också för skolan” (s 24). Läroplanen beskriver också att det är viktigt för skola och hem att ha kontakt med varandra för att på bästa sätt kunna bidra till barnets utveckling. Nu infördes en mottagningstid som läraren skulle ha för att kunna samtala med föräldrarna. Skolan introducerade också bl a kontaktbok och föräldramöten. Man betonade vikten av att skola och hem gemensamt ansvarade för elevens fostran.

Under 70-talet beslutas att betygen i ordning och uppförande helt skall tas bort och att övriga betyg skall ges bara i slutet av årskurs 8 och i årskurs 9. Nu introduceras också tanken att samtalen mellan hem och skola ska ersätta de skriftliga betygen. Detta ”... innebar ett definitivt genombrott för kvartsamtalet” (Adelswärd, m fl, 1997, s 25). Istället för att lägga tid på betygssättning skulle läraren ha kvartsamtal två gånger per termin. Syftet var dock inte, menar författarna, bara att informera om kunskapsutvecklingen hos eleverna, utan läraren skulle också samtala om utvecklingen av elevens personlighet och främja samarbetet mellan hem och skola. Man ansåg också att genom att eleven deltog i samtalet, skulle det i sig vara personlighetsutvecklande. ”Genom att delta i ett samtal där den egna personen står i fokus skulle eleven lära sig mer om sig själv” (s 26). Samtalen skulle också stimulera eleven till fortsatt förbättring av sina studier och det ansågs viktigt att eleven fick en känsla av att han/hon klarade av sin uppgift. Hofvendahl (2006) menar att det dock inte blev riktigt som man tänkt sig. ”Det blev (som det påstås än idag) för mycket av avrapportering och resultatredovisning och fungerade inte som ett forum att diskutera och planera nödvändiga åtgärder” (s 5).

Vidare beskriver Adelswärd, m fl (1997) att under 80-talet fortsätter utvecklingen av kvartsamtalet och man betonar vikten av att samtalet borde utformas som en diskussion med informationssyftet högre ställt än bedömnings syftet. Stora samhällsförändringar, med större skolor med större upptagningsområden samt ökande invandring, bidrog till att man såg ett ökat behov av att överbrygga avstånd och skapa en helhetssyn. Skolan fick alltmer rollen av att vara en kulturförmedlare och skulle värna om gemensamma värden. Man söker på grund

av detta förbättra och utöka samverkan mellan skola och hem. Kvartsamtalens funktion förstärks och man betonar att eleven och föräldrarna bör få en mer aktiv roll i dessa.

Från att under 70- och 80-talen ansett att kvartsamtal var det bästa instrumentet för att ge bedömning, diskuteras under 90-talet att skriftliga betyg är den överlägset bästa metoden för att informera föräldrar och bedöma elever. Detta menar Adelswärd, m fl (1997) har att göra med det regimskifte som skedde i Sverige. Beslut togs om att införa målrelaterade betyg och kvartsamtalets tidigare syfte togs bort. Nu skulle läraren bara informera hemmen om vad eleven kunde eller inte. Man kan återigen se ett särskiljande av begreppen fostran och undervisning, vilka sammanfogades under tidigare decennier. Skriftliga betyg ansågs vara ett sätt att stimulera elevens utveckling och tanken sedan tidigare, att dessa skulle vara hämmande för utvecklingen, var nu borta. Återigen är kunskapen i centrum och bedömningen av barnet grundas på denna. Helhetssynen på barnet försvann till viss del på bekostnad av att man nu såg till individfaktorerna som avgörande. De sociala processerna kom i skymundan för prestation och resultat. Kvartsamtalet kom att ersättas av enskilda samtal och dessas syfte var att "... informera om, och ta itu med, elevens beteende" (s 33).

Mot slutet av 90- talet kan man skönja en tillbakagång mot 70- och 80-talens ideal, enligt Adelswärd, m fl (1997). I och med den nya läroplanen gjorde utvecklingssamtalen entré. Denna typ av samtal spred sig på skolorna och utvecklingssamtalen skulle vara framtidsinriktade, jämbördiga och präglas av dialog. Man tonar härmed ner "... bedömningsaspekten till förmån för utvecklingsaspekten..." (s 33). Skillnaden mellan dåtidens kvartssamtal och nutidens utvecklingssamtal är de utarbetade mål som eleven skall sträva mot enligt Lpo 94 (Skolverket, 2006). Utvecklingssamtalet syfte blir nu att tillsammans samtala om dessa mål och hur de ska uppnås. Här betonas vikten av att alla parter är delaktiga i diskussionerna och att man tillsammans planerar strategier för hur dessa ska uppnås.

Med denna historiska litteraturgenomgång som bakgrund kommer jag in på min problemformulering och mina frågeställningar.

3. Problemformulering

Jag kan många gånger känna att förberedandet och genomförandet av utvecklingssamtalet går på rutin. Har vi i skolan egentligen tillräckligt med kunskap om detta? Vilka är kraven på vad utvecklingssamtalet ska innehålla och vad ska det egentligen ha för funktion? Skolan måste erbjuda alla föräldrar och elever ett utvecklingssamtal/termin och dessa tar mycket tid att planera och genomföra. Kan vi lära av forskning och varandra för att kunna bli mer effektiva? Kanske kan sätten vi använder oss av vid planerande och genomförande av utvecklingssamtalen förändras och ev förbättras. Det kommer ny forskning som presenterar nya metoder och synsättet på utvecklingssamtalens funktion och innehåll har förändrats genom åren. Hur har det sett ut och hur ser det ut idag och stämmer det överens med den metod vi använder oss av? Vad går att lära av litteratur och empiri för att utveckla arbetet kring skolans utvecklingssamtal?

4. Syfte och frågeställningar

Jag vill med min uppsats få reda på vad litteraturen och forskningen säger om vad ett utvecklingssamtal ska innehålla, syfta till, hur det kan förberedas och genomföras. Vad det är som påverkar hur ett utvecklingssamtal utvecklas och om jag kan använda mig av den kunskapen i mitt yrke. Med hjälp av detta vill jag utveckla och förnya mitt arbetssätt och dessutom utveckla mina kollegors tankar kring ämnet för att förhoppningsvis få också dem att vilja utvecklas.

Mina frågeställningar blir därför:

- Vad ska ett utvecklingssamtal syfta till?
- Vad ska ett utvecklingssamtal innehålla?
- Vad är viktigt att tänka på vid utvecklingssamtalet?

5. Metod

Under denna rubrik kommer jag att redogöra på vilket sätt jag skaffat mig kunskap om mitt ämne, vilka metoder jag valt att använda mig av. En metod är ett sätt eller ett redskap för att komma fram till ny kunskap och allt som kan bidra till att erhålla kunskap är en metod (Holme & Solvang, 1996). En metod är att systematiskt undersöka verkligheten och valet av metod styrs av vilket syfte eller vilken/a frågeställningar jag har. Jag kommer också att redovisa etiska perspektiv, samt hur jag har förberett, genomfört och bearbetat studien.

Litteraturstudie

För att få kunskap om mitt ämne och vad tidigare och nutida litteratur och forskning säger om ämnet har jag gjort en litteraturstudie. Jag har inledningsvis läst "Människan är en berättelse" (Crafoord, 2005) och "Handbok i föräldrasamtal" (Fred, 2005) som inspiration. Som en skänk från ovan och som ännu en sporre i valet av ämne till min uppsats damp "Pedagogiska Magasinet" nr 3/2007 ner i brevlådan precis i början av denna process att skriva en uppsats. Som av en händelse hade detta nummer som tema "Utvecklande samtal". Utifrån artiklarna i detta nummer har jag fått kunskap om och tips på aktuell forskning. Jag hade också ett samtal med kursledare för denna kurs, Inger Berndtsson, angående utformning, teoriansknytning genomförande av empiristudien, etc. Av henne fick jag användbara litteraturtips om reflektionsbegreppet.

Dessutom har jag gjort sökningar med hjälp av Bibliotekskatalogen Gunda på Internet. Där har jag bl a haft som sökord utvecklingssamtal, samtalsmetodik, makt, lärande, delaktighet, reflektion, etc.

I de böcker jag fått tag på har jag använt mig av dessas referenslistor för att få ytterligare tips. På detta sätt har jag kommit över en hel del litteratur. Utifrån all denna litteratur, som bestått av både böcker, tidningar, e-artiklar, rapporter, etc, har jag valt och sorterat bort. Jag har försökt att ha mitt ämne, utvecklingssamtalet, i fokus vid denna sortering.

Den litteratur som kvarstod efter bortsortering har jag läst och sökt i efter kunskap av vikt för min uppsats. Efter ytterligare val och bortsorteringar har jag kunnat skriva ner en del från all litteratur och forskning som jag anser belyser mitt ämne och som uppfyller mitt syfte. Att börja i internationella och nationella styrdokument för skolan kändes som en naturlig utgångspunkt. Dessa dokument styr skolan och därmed utvecklingssamtalet och är svåra att bortse från. Jag ville i min fortsatta litteraturstudie och empiridel ha dessa som en grund att stå på och gå tillbaka till vid behov.

Genom denna litteraturstudie fick jag bredare och mer insiktsfull kunskap och kände mig då redo att ge mig ut i verkligheten.

Intervjustudie

Jag kommer här att redogöra för vilken metod jag valt att använda mig av samt motivera valet och beskriva förberedelser, genomförande och bearbetning.

Val av metod och motivering

Med tanke på det ämne jag undersöker, vilka teorier jag valt att använda mig av samt vad jag vill få ut av min intervjustudie har jag valt att använda mig av en kvalitativ metod. Genom min litteraturstudie har jag fått utökad och förnyad kunskap om mitt ämne. Syftet med min intervjustudie är att få reda på hur respondenterna tänker om uppsatsens ämne, men också att sätta igång tankar och funderingar, att få respondenterna och mig själv via undersökningen att reflektera över hur de ser på utvecklingssamtalet och dess funktion, etc. Detta för att skapa en lust och vilja hos respondenterna att utvecklas, att starta upp en utveckling.

Jag har valt att inte använda mig av djupintervjuer för att nå syftet med den empiriska studien. Detta kanske hade varit en bra metod, men jag tycker inte att den skulle vara fruktbar. Det jag får reda på i en djupintervju är ju egentligen inte hur det ser ut i verksamheten, utan hur respondenten säger att det ser ut. För att få en bild av hur verksamheten använder sig av utvecklingssamtal och om detta stämmer överens med vad litteratur och forskning säger, skulle jag ha behövt använda mig av observationer, för att därefter ev göra djupintervjuer och sedan jämföra resultaten. På grund av tidsaspekten har jag dock valt att inte använda mig av dessa metoder.

Den metod som passar mitt syfte bäst och som faller inom ramen för den tid jag har att tillgå är en kvalitativ intervju; fokusgruppsintervju. Jag vill få reda på hur respondenterna tänker och tycker om mitt ämne samt ge dem en möjlighet till att reflektera över sitt arbete. Denna metod kan ha betydelse för respondenterna själva då de kan bli medvetna om olika problemområden. Wibeck (2000) beskriver en fokusgruppsintervju som en teknik där forskaren samlar in data runt ett ämne som bestämts av forskaren med hjälp av interaktion mellan respondenterna. Till skillnad från en gruppdiskussion, som kan se ut på olika sätt och ha olika syften, är en fokusgrupp mer formell och arrangerad av forskaren. Fokusgruppen kan vara mer eller mindre strukturerad. Wibeck (2000) menar att valet mellan individuella intervjuer och gruppintervjuer till viss del är en fråga om djup eller bredd. Med tanke på mitt syfte, anser jag att det är mer angeläget att få bredden snarare än djupet i den empiriska studien. Wibeck (2000) säger att om syftet med studien är att utveckla tankar och arbetsätt "... kan den bredd fokusgrupper ger vara till nytta" (s 39). Jag kan genom interaktionen i gruppen få till stånd att respondenterna inspirerar varandra till nya eller annorlunda tankar. Jag kan använda mig av samspelet mellan mig och respondenterna för att få ut så mycket som möjligt av frågorna och jag kan kompensera och hjälpa till vid missuppfattningar och problem (Stukát, 2005).

Mina frågor i denna fokusgruppsintervju är relativt ostandardiserade, då detta bäst passar min metod och lämnar mer utrymme för spontanitet, diskussioner och följdfrågor. Här är det viktigt att inte ställa varför-frågor, utan istället, enligt systemteorin som redovisas i litteraturstudien, tänka på att använda process-frågor (hur? vad? när?). Vid undersökningar där jämförelser och generaliseringar är ett syfte kan det krävas mer standardiserade frågor, men så är inte fallet i denna studie (Patel & Davidson, 2003).

Nackdelar med denna typ av metod är att det kan vara svårt att få ihop en gemensam tid då alla respondenter har möjlighet att träffas. Metoden är vidare beroende av intervjuarens förmåga och kunskaper att utföra intervjuer. Det krävs både goda förkunskaper samt god förmåga att lyssna och tolka. Transkriberingen av intervjun är dessutom mycket tidskrävande (Stukát, 2005)

En annan risk som kan uppstå är faran med att respondenterna inte vill medverka till förändring. Det kan finnas rädslor för att ändra det som är tryggt och väl inarbetat. Skepsis inför förändringar eller inför nyheter är inte något ovanligt. Om jag märker att så är fallet under intervjuens gång måste jag vara försiktig och ödmjuk i mitt frågande och bemötande. Det kan också bli så att respondenterna efter studien inte alls känner behov av förändring eller utveckling. Då kan jag behöva gå vidare och förankra detta mer ingående hos skolans ledning, för att få stöd och legitimitet. Detta ligger dock inte inom ramen för denna uppsats.

Etik

En fråga att beakta är om metoden är etisk riktig. På ett sätt kan fokusgrupper anses mer etiskt tilltalande än vanliga intervjuer då de som deltar i intervjun lättare kan uttrycka sina egna åsikter. Ämnet i min uppsats är inte känsligt eller privat, men risken finns dock att respondenterna får en känsla av att bli bedömda av eller utlämnade åt de andra i gruppen. I fokusgruppsintervjun kan dock en respondent välja att inte svara på en fråga om ämnet är känsligt. Detta är svårt i den vanliga intervjun där intervjuaren och respondenten sitter öga mot öga. Ur ett maktperspektiv kan man tänka att respondenterna upplever en känsla av större jämställdhet vid gruppintervjuer, då det inte är intervjuaren som hela tiden ställer frågor eller är i fokus (Wibeck, 2000).

Enligt "Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning" (Vetenskapsrådet, 2007) finns fyra huvudkrav på forskning, vilka jag har beaktat i denna uppsats. Informationskravet: Respondenterna samt rektor har via mail och även muntligt fått reda på deras uppgift i studien samt syftet med den samma. De har också upplysts om att deras deltagande är frivilligt. Samtyckeskravet: Jag har fått alla respondenters samtycke till att medverka i studien och informerat dem om att de kan avbryta deltagandet när de vill. Konfidentialitetskravet: Respondenterna har fått reda på att deras uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt och att det inte kommer att gå att identifiera dem. Fullständig anonymitet är svårt att utlova, då intervjun sker i grupp och respondenterna får reda på saker om varandra. En risk finns också att respondenterna kan sprida information om de andra i gruppen. Det är viktigt att i inledningen av fokusgruppsintervjun göra respondenterna medvetna om detta dilemma (Wibeck, 2000). Nyttjandekravet: respondenterna har fått reda på att uppgifterna och svaren från gruppintervjun endast kommer att användas till min uppsats och inte för några andra ändamål.

Urval

Jag har valt att göra mitt urval i en redan existerande social grupp där deltagarna är kända för varandra och av mig. Denna grupp finns i min egen verksamhet. Som jag ovan beskrivit är ju syftet med mitt val av metod att använda mig av reflektionsbegreppet för att förhoppningsvis inspirera respondenterna till att starta en utveckling och en tankeprocess. Jag vill också att vi ska försöka lyssna på och lära av varandra som ett led i en utveckling. Ett utav kursens mål är att på ett vetenskapligt sätt initiera ett utvecklingsarbete i en verksamhet. Med tanke på detta fanns det egentligen inte heller något annorlunda sätt att göra urvalet på.

Fördelen med att använda sig av en redan existerande social grupp är att respondenterna redan känner varandra och är vana att prata och diskutera med varandra. Detta underlättar också möjligheten att få deltagare till fokusgruppsintervjun (Wibeck, 2000).

En risk som dock kan uppstå är att vissa ämnen och frågor inte tas upp under fokusgruppsintervjun för att de är givna, alla i gruppen vet redan hur de andra tänker och resonerar. Ytterligare en risk är att deltagarna kan falla in i gamla invanda roller och detta kan påverka resultatet (Wibeck, 2000).

Att deltagarna i min urvalsgrupp är kända för varandra och för mig kan underlätta rekryteringen till fokusgruppsintervjun. Det kan också bidra till att skapa en mer avslappnad stämning under själva genomförandet. Jag känner till respondenternas roller utanför fokusgruppen och har inblick i hur de tänker och resonerar i en del frågor.

En nackdel med detta är att det finns risk för att min förförståelse kan påverka resultatet och det är viktigt att jag tänker på detta och behandlar denna kunskap med respekt.

Den valda verksamheten ligger i ett relativt centralt område i en större stad.

Förberedelser och genomförande

Första kontakten med den valda verksamheten gjordes via ett brev till rektor med en förfrågan och tillåtelse att få genomföra fokusgruppsintervjun. Därefter skickades brev till ett större antal pedagoger i skolan med förfrågan om intresse av att delta. I detta brev redogjorde jag också för tanken med min uppsats. Utav de pedagoger som svarade valdes en grupp på fyra pedagoger ut, vilka representerar år F-3 i verksamheten. I fortsättningen skedde kontakten via mail eller muntligt, då vi träffades. Eftersom det är min egen verksamhet som ska utvecklas, kändes det mest naturligt att välja dessa fyra, då vi jobbar nära varandra. Alla respondenter är kvinnor, två är förskollärare som arbetar i homogena förskoleklasser, en är fritidspedagog med påbyggnadsutbildning mot yngre åldrar och en är grundskollärare. Dessa jobbar båda i år 1-3. Alla har arbetat olika länge och i olika verksamheter. Under utvecklingssamtalen är eleverna inte med vid förskollärarnas samtal, men vid år 1-3 lärarnas utvecklingssamtal deltar eleverna.

Beroende på tidsaspekten och omfattningen av min uppsats har jag valt att bara genomföra en fokusgruppsintervju. Jag är medveten att denna inte ger mig tillräckligt med underlag för att kunna generalisera eller för att kunna dra slutsatser om verksamheten i stort. Detta är dock inte syftet med uppsatsen.

En intervjumall gjordes utifrån mitt syfte och mina frågeställningar. Denna delades upp i olika huvudrubriker (se bilaga 1) vilka jag tänker använda mig av i slutsatsredovisningen. Respondenterna hade via mail fått intervjumallen ett par dagar innan vi träffades där jag återigen redogjorde för mitt syfte och min tanke med fokusgruppsintervjun. Detta gjordes som ett led i att få respondenterna att känna sig mer trygga och säkra inför fokusgruppsintervjun. Dessutom ville jag, som ett led i att nå syftet, att respondenterna innan vi träffades skulle tänka igenom hur de använder utvecklingssamtalet, etc, för att kunna nå bättre resultat med min fokusgruppsintervju.

Fokusgruppsintervjun skedde i ett i förväg reserverat rum vid en tidpunkt som passade alla. Vi inledde med lite allmänt småprat för att värma upp innan bandspelaren sattes på. Jag

gjorde mig mån om att låta alla komma till tals, att alla pratade ungefär lika mycket och tänkte på min roll som ledare. Vi höll på i drygt en timma.

Bearbetning

Som bearbetning har jag i nära anslutning till den utförda fokusgruppsintervjun, lyssnat igenom hela det bandade materialet först i sin helhet. Därefter har jag lyssnat igen och då transkriberat materialet i skrift. Detta är en tidsödande process som tar många timmar och det blir mycket skrift (Stukát, 2005). Jag har därefter letat och sökt i resultatet efter de svar som har anknytning till mina frågeställningar. Jag har sökt efter likheter och olikheter och delat in svaren efter en för mig (och läsaren) logisk ordning.

Reliabilitet/validitet

För att kunna erhålla en hög reliabilitet på en studie är det en fördel om man kan upprepa mätningen eller om man låta två personer oberoende av varandra utföra mätningen (Stukát, 2005). Denna uppsats består endast av en intervjustudie varför reliabiliteten i denna undersökning inte går att styrka. Min tanke med studien var, som nämnts, dock inte att kunna dra några generella slutsatser eller att undersöka en hel population. I en intervju är det viktigt att vara medveten om sin roll som moderator och hur den, men även miljön intervjun utspelar sig i, deltagarnas dags-form, feltolkningar, etc kan påverka resultat. Detta fanns i åtanke under intervjun, samt vid bearbetning och analys. Studiens reliabilitet kan dock ha stärkts av att alla deltagarna var kända för varandra, att intervjun skedde på en bekant men neutral plats och att deltagarna kände sig avslappnade.

”Validiteten är svårfångad och mångtydig men ändå grundläggande för undersökningens värde” (Stukát, 2005, s 128). Det är viktigt under studiens gång ställa sig frågan om man undersöker det man verkligen vill undersöka. Detta har skett vid upprepade tillfällen under studiens gång för att jag skulle kunna försäkra mig om att jag undersöker det jag vill. En aspekt som kan påverka validiteten är att deltagarna inte säger det de egentligen tycker eller att de inte får komma till tals i den utsträckning de vill, med andra ord att de känner av ett grupstryck. Detta har jag också varit medveten om under intervjun samt vid bearbetning och analys. Att alla deltagare var kända för varandra tror jag har påverkat i positiv riktning. Jag har ingen anledning att tro att deltagarna inte har sagt det de velat och att de på något sätt förvrängt sanningen, men det går såklart inte att garantera.

6. Litteraturstudie

Jag har i min litteraturstudie valt att fokusera på och belysa de områden som litteraturen betonar och som jag anser vara av vikt i ett utvecklingssamtal och till vilka mina frågeställningar och mitt syfte går att knyta. Dessa områden är: styrdokumentet; delaktighet; lärande och metodik. Jag kommer i det följande att redovisa vart och ett av dessa områden och se vad litteraturen har att säga och på vilket sätt de belyses i tidigare forskning. De tre första orådena beskriver vad samtalet ska *inhålla* och *syfta till* och det sista redogör för hur man bäst *genomför* ett samtal.

Utvecklingssamtal och styrdokumentet

I detta stycke kommer jag att redogöra för vad våra internationella och nationella styrdokument har att säga om utvecklingssamtalets syfte och innehåll. Även i kommande delar av litteraturstudien kommer jag att hänvisa till de nationella styrdokumentet där jag anser att det behövs för att förtydliga.

Konventionen om barnets rättigheter

Konventionen om barnets rättigheter (i fortsättningen hänvisad till som Barnkonventionen) antogs av FN's generalförsamling 1989 och fastslår att barnet har egna rättigheter och behov som är grundläggande och universella. Den är inriktad på individen vilket innebär att den ska gälla för varje enskilt barn i varje land som har anslutit sig till den. Till skillnad från tidigare dokument om barnens rättigheter är detta en konvention, vilket innebär att alla länder som har anslutit sig till den är juridiskt förpliktigade att följa den. Sverige anslöt sig 1990 och detta förbinder därmed Sverige att följa de artiklar som finns i Barnkonventionen och det är regeringen som har ansvaret att se till att den följs.

Barnkonventionen innehåller 54 artiklar fördelade på tre delar. Först delen med 41 artiklar är den som berör barnens rättigheter (och skyldigheter) och bland dem finns det fyra viktiga grundprinciper. Dessa är:

1. Artikel 2: Alla barn har samma rättigheter och lika värde. Ingen får diskrimineras.
2. Artikel 3: Barnets bästa i första rummet.
3. Artikel 6: Barnets rätt till liv, överlevnad och utveckling.
4. Artikel 12: Barnets rätt att uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör barnet självt. Barnets åsikter skall respekteras med hänsyn till barnets mognadsgrad och ålder. (Utrikesdepartementet, 2006).

Dessa fyra grundprinciper hör ihop. För att kunna få fram vad som är det bästa för barnet, måste vi lyssna till barnets röst och åsikter. Detta lyssnande stödjer i sin tur utvecklingen och lärandet hos barnet och med utveckling och kunskaper kan barnet få större möjlighet att delta (Bartley & Hellqvist, 1999).

Denna konvention är rådande och i och med det är den en grund för våra nationella styrdokument.

Skollagen

I Skollagen kap 1, 2 §, 2:a stycket står det ”Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar.”

I kap 2b, 1§, står det att ”Utbildningen i förskoleklass skall stimulera varje barns utveckling och lärande. Den skall ligga till grund för fortsatt skolgång” (Utbildningsdepartementet, 2007a).

Grundskoleförordningen

I Grundskoleförordningen kap 7, 2§, står det att ”Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (utvecklingssamtal)” (Utbildningsdepartementet, 2007b).

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmen

Lpo 94 säger att skolan skall ”... vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen” (Skolverket, 2006, s 5). Vidare beskriver Lpo 94 att det är viktigt att skolan utvecklas så att den kan nå uppställda mål och man menar att ”Ett sådant arbete måste ske i aktivt samspel med skolans personal och eleverna och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället” (s 7). Vad gäller samverkan och samarbete med hemmet klargör Lpo 94 under rubriken ”Skola och hem” att lärarens riktlinjer är att ”... samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling och hålla sig informerad om den enskilde elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet” (s 14). Under rubriken ”Bedömning och betyg” redogörs för att ”... läraren skall genom utvecklings-samtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn” (s 16).

Utvecklingssamtal och skriftlig information

På regeringens uppdrag har Skolverket (2001) utgivit en skriftlig information med kommentarer om utvecklingssamtalet; ”Utvecklingssamtal och skriftlig information”. Här beskrivs framkomsten av utvecklingssamtalet som effekt av att forskning visat att betyg och skriftlig bedömning av elever inte varit bra. ”Den (forskningen, min anm) visar att det finns klara samband mellan betyg och elevers sociala bakgrund, där ungdomar från studievana hem gynnas. /---/ Lärares och elevers uppmärksamhet på betygsättning riskerar att styra inlärning snarare mot ytliga kunskaper än mot djupa” (s 2). Man har därför begränsat den skriftliga betygsbedömningen from 1994 till de två sista skolorna i grundskolan och utvecklings-samtalen har gjorts till ett obligatoriskt inslag i grundskolan. Vidare beskrivs i dessa kommentarer att dessa samtal ska bygga på ömsesidighet och förtroende samt att de ska vara framtidsinriktade. Innan betyg sätts ska en lång serie av utvecklingssamtal ha skett, där elev, förälder och lärare har klargjort och redovisat personliga och gemensamma mål. ”Lärare, elever och föräldrar ska kunna tala öppet och i förtroende och samtalet ska leda till en ömsesidig, framåtblickande och långsiktig plan. Samtalet bör präglas av jämlikhet” (s 3).

Den individuella utvecklingsplanen

I Skolverkets allmänna råd och kommentarer (2005) berörs den individuella utvecklingsplanen (i fortsättningen hänvisad till som IUP). I dessa allmänna råd och kommentarer klargörs vad syftet ska vara med IUP och där betonas bl a att den bör "... ge eleven ökad kunskap och inflytande över det egna lärandet och den egna utvecklingen. ... stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen." IUP ska utgå från den sammanfattande bedömning av elevens kunskaper som gjorts inför utvecklingssamtalet och vad lärare, elev och vårdnadshavare gemensamt kommit fram till vid detta. Här pekas också på att det är viktigt att innehållet i IUP är konkret, framåtsyftande, uppmuntrande och utvärderingsbart.

Framtagandet av IUP har vuxit fram under senare delen av 90-talet. Regeringen ansåg att det behövdes insatser för att stärka måluppfyllelsen och den individuella planeringen i grundskolan och tillsatte därför en expertgrupp som fick i uppdrag att granska behovet av insatser för att nå detta. Resultatet blev att man i förslag till ny skollag skriver att bestämmelser och utvecklingssamtal tas in i skollagen och att alla elever ska ha en IUP. Regeringen beslutar 2004 att krav på individuell utvecklingsplan införs i grundskoleförordningen och fr o m januari 2006 ska alla elever i det obligatoriska skolväsendet ha detta. Hur arbetet med IUP och utvecklingssamtalen går till på olika skolor ser mycket olika ut och man har kommit olika långt.

Utvecklingssamtal och lärande

Utvecklingssamtalet ska enligt styrdokumentet klargöra vad eleven utvecklat och lärt sig, samt vilka mål som eleven ska sträva mot. Genom reflektion och samtal tillsammans med förälder och lärare ska samtalet syfta till att stimulera lärandet.

I Lpo 94 (Skolverket, 2006) står det under rubriken "Bedömning och betyg" att läraren skall "... genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling" (s 16).

I Skolverkets allmänna råd (2005) står att "Varje elevs utveckling och lärande ska stimuleras och stödjas med hjälp av återkommande utvecklingssamtal" (s 10).

Det går inte att misstolka att våra styrdokument betonar att utvecklingssamtalen, där eleven i samarbete med lärare och föräldrar reflekterar över och ser framåt på sin utbildning och utveckling, är en viktig del av lärandet.

För att förtydliga detta behövs en förklaring på hur vi idag ser på lärandet. Jag har valt att inledningsvis ge en kort historik av synen på lärandet för att därefter beskriva det nu rådande synsättet.

Sättet att se på lärandet har förändrats genom historien. Säljö (2003) beskriver en historisk syn av hur man uppfattat lärande under det senaste seklet. Synen har gått från förmedlingspedagogik via behaviorism, kognitivism och idag kan sägas att den rådande synen på lärandet lutar sig på den sociokulturella teorin. Säljö (2003) menar att de senaste åren har forskning kring lärandet och utveckling på nytt inspirerats av en gammal teoretiker; LS Vygotsky. Vidare beskriver Säljö (2003) skillnader i synsättet på lärandet genom att jämföra Vygotskys (1896-1834) sociokulturella perspektiv med J Piagets (1896-1980) konstruk-

tivistiska perspektiv. Piaget, som trots att det inte var hans intention, dominerat i synen på hur barn lär sig, antog att barnet lär sig genom sin egen aktivitet, att barnet upptäcker hur världen objektivt fungerar och utveckling föregår lärande. Vygotsky däremot antog att barnet lär sig genom interaktion med andra, att barnet blir delaktigt i kunskap och sammanhang genom att lära sig kommunicera och lära sig tänka om världen på samma sätt som andra man möter, lärandet föregår utvecklingen. Det är inte vår intellektuella förmåga som är förutsättningen för att kunna lära och studera, utan det är snarare så att vi genom att lära och studera som effekt utvecklar vår intellektuella förmåga. Vygotsky menar att lärandet har en situerande natur och skiljer sig åt mellan kulturer och samhällen och också över tid. Piaget däremot ansåg att barnets utveckling och lärande var universellt och skedde i på varandra följande stadier. Tidigare såg man barndomen och ungdomen som en tillräcklig förberedelse för vuxenlivet. Det vi lärde oss i tidigare år och i skolan var det som behövdes. Nu ser man på lärandet som en livslång process och en angelägenhet för alla. Genom kommunikation, samspel och reflektion kan vi livet igenom utvecklas och lära. (Säljö, 2000). Lärandet utvecklas enligt sociokulturella teorin bl a just genom kommunikation och i samspel med andra. Genom att vi samspelar och interagerar med andra människor blir kunskapen efterhand en del av individen och dennes handlande och tänkande. Den sociokulturella teorin menar att vi inte kan undvika att lära, vi lär oss hela tiden som deltagare i sociala situationer och genom kommunikativa samspel med andra (Säljö, 2000).

Med denna syn på lärande kan utvecklingssamtalet ses som en viktig del av lärandet (Säljö, 2003). Eleven ska tillsammans med förälder och lärare diskutera sin utveckling och hur utbildningen ska bidra till fortsatt lärande. Den process som utvecklingssamtalet ska vara genom skolåren ska vara en viktig del av lärandet. Läraren ska i samtalet med elev och förälder synliggöra och lyfta fram elevens lärande. ”Samtalet mellan den mer kompetente och nybörjaren måste alltid pågå. Och det är just i interaktionen mellan människor som kunskaper och färdigheter får liv” (Säljö, 2000, s 250).

Utvecklingssamtal och delaktighet

Ett utav de områden som styrdokument och litteratur betonar är elevens delaktighet i sitt lärande. Utvecklingssamtalet är, som visats ovan, en del av elevens lärande och därmed är det av vikt att eleven är delaktig i och har inflytande över sitt utvecklingssamtal.

I skollagen kap 4, 2 § står det om delaktighet att ”Eleven skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas. Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad.” (Utbildningsdepartementet, 2007).

I Lpo 94 (Skolverket, 2006) står det om delaktighet att det är viktigt för eleven att ta allt större ansvar för sin utbildning som ett led i att bli en demokratisk samhällsmedborgare. De skall få passande och med ålder och mognad ökande inflytande över sin utbildning. Skolans mål ska vara att varje elev tar eget ansvar över sin utbildning och att de får ett allt större inflytande över den. I de riktlinjer som är uppställda under rubriken ”Elevernas ansvar och delaktighet” står det att skolan skall ”... främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön” (s 13). Det står också att läraren skall ”... utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan, tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle” (s 13-14).

I Skolverkets kommentarer (2001) betonas att det är stor vikt att utvecklingssamtalet präglas av jämlikhet.

I Skolverkets allmänna råd (2005) står att IUP's syfte bl a är att ge eleverna ökad kunskap om och inflytande över det egna lärandet och utvecklingen. Eleverna ska ges möjlighet att ta ansvar för sina studier och ges chansen att kunna påverka studierna. Föräldrarnas och elevernas delaktighet i den egna planeringen ska stärkas och ett gott samarbete ska eftersträvas. Man betonar här elevens egen vilja och önskan att lära "Eleven ska ses som en aktör med egen vilja och kapacitet att lära och hennes/hans motivation och lust att gå vidare i sitt lärande ska uppmuntras och stärkas" (s 3). I den reviderade Lpo 94 har begreppet "förmedla kunskap" ersatts med "främja lärande" för att man vill framhäva elevens roll i sitt eget lärande och dessutom peka på skolans ansvar att erbjuda goda lärandemiljöer.

Detta säger våra styrdokument om delaktighet och det betonas att det är av stor vikt att göra eleverna delaktiga över sin undervisning och sitt skolarbete. Detta gäller också att eleverna ska ha delaktighet i de utvecklingssamtal som sker. Vad säger då forskningen och annan litteratur om delaktigheten och elevens möjlighet till inflytande?

Forsberg (2002) menar i sin artikel att elevinflytande ofta motiveras med att det är en aspekt av skolans uppgift att den ska fostra demokratiska samhällsmedborgare. Dessutom kan det i dag ses som en mänsklig rättighet att kunna vara med och påverka och ha inflytande över sitt liv. Staten har under 90-talet genom decentraliseringen hjälpt till att lyfta fram elevens inflytande och delaktighet i skolarbetets planering, genomförande och utvärdering.

Tidigare forskning tyder på att delaktigheten i utvecklingssamtalen är relativt liten. Adelswärd, m fl (1997) konstaterar i sin undersökning att det är lärarna som dominerar och styr utvecklingssamtalen. Detta trots att skolans styrdokument betonar vikten av jämbördiga utvecklingssamtal. Författarna menar att det blir svårt att utforma jämställda och mer vardagliga samtal med tanke på att läraren måste ta upp och redogöra för vissa i förväg bestämda områden. Dessutom påverkar skolan som institution hur samtalet blir och upplevs. Ytterligare en aspekt att tänka på är att utvecklingssamtalet är tidsbegränsat vilket kräver att det styrs. Trots detta visar de intervjuer Adelswärd, m fl (1997) gjort att eleverna själva inte upplever att de inte får komma till tals eller att de blir överkörda av de vuxna. Författarna ger en förklaring till detta och menar att det kan bero på att eleverna betraktar utvecklingssamtal som ett institutionellt samtal och de vet vad som förväntas av dem. En annan förklaring kan vara att de själva tycker att de sagt vad de ville i och med det att själva samtalsämnet handlar om dem själva och de bekräftar det de vuxna säger om dem.

Lindh och Lindh-Munther (2005) har i en senare studie belyst föräldrars och elevers upplevelser av sina möjligheter att göra sig hörda och delaktiga i utvecklingssamtalet. De menar att resultatet de fått i sin studie, som bygger på intervjuer, visar att de inte kan hitta det förnuftiga och delaktiga samtal som styrdokumentet efterlyser i elevernas svar. Eleverna uttrycker i intervjusvaren att deras egen insats mest består i att svara på frågor och att den som pratar mest är läraren. De anser att utvecklingssamtalets syfte i första hand är ett led i samverkan mellan skola och hem och att utvecklingssamtalet först och främst handlar om att bli bedömda. Författarna menar att skolans långa tradition av att bedöma och betygsätta elever fortfarande påverkar hur utvecklingssamtalet utformas och genomförs. Eleverna har insett att utvecklingssamtalet är en modern variant av betyg och bedömning.

Berg (2003) menar att det inte går att prata om eller diskutera elevers delaktighet och inflytande utan att ha skolplikten i åtanke. Tidigare, när skolan var regelstyrd och ansvaret låg på staten, kunde föräldrar och elever, som ”tack” för att de följde den av staten utövade makten i form av skolplikten erhålla ett löfte om att undervisningen och dess innehåll och arbetsformer var relativt enhetlig oavsett var skolan befann sig. Han menar att i och med att det idag är en mål- och resultatstyrd skola där kommunerna själva har stora möjligheter att påverka hur skolorna ser ut, har förhållandena kring skolplikten ändrats. Staten har, i och med att kommunerna idag är skolornas huvudmän, inte samma makt över skolplikten. Föräldrar och elever kan idag därför inte garanteras samma rättigheter som de kunde när staten var maktutövaren. Nu är det upp till de enskilda kommunerna hur de ska bygga upp sina skolor och det är ingen garanti för att skolorna lägger upp innehåll och arbetsformer på samma sätt. Skolornas frirum har ökat, men man kan fråga sig om detta gagnat alla elever. Dock kvarstår det faktum att det är skolplikt, och Berg (2003) menar att denna påverkar den faktiska möjligheten till delaktighet och inflytande. Han frågar sig om det egentligen finns något egentligt utrymme för elever att vara delaktiga med tanke på alla regler och ramar som finns. Berg (2003) menar att skolan som institution är en tvångsinstitution som genom skolplikten utövar makt för att tillgodose elevförsörjningen. Han menar att för de elever som är anpassade kan skolan upplevas som en rättighet, men för de som inte är det kan skolan upplevas som en skyldighet. Grundat på detta menar Berg (2003) att ”... elevinflytande i dagens svenska skola är en tämligen exklusiv angelägenhet för dem som ovan benämndes som anpassade elever. Om så är fallet har elevinflytande inte särskilt mycket med demokrati att göra ...” (s 280).

Denna litteratur och forskning visar en ganska negativ bild av den delaktighet som styrdokumentet betonar som en viktig del av elevens utveckling och utbildning. Det finns dock goda exempel på att det går att arbeta med elevens delaktighet på ett konkret och tydligt sätt. I Pedagogiska magasinet (3/2007) visas ett exempel upp där elevens delaktighet både i sin utbildning och i samtalet är i fokus. Det är ett exempel hämtat från Kvisthamraskolan i Norrtälje där eleverna från årskurs 3 och uppåt själva leder sina utvecklingssamtal. Övergången till elevledda utvecklingssamtal var ett led i att ge eleverna mer inflytande i sitt lärande. Trots att skolan redan innan hade kommit långt i arbetet med delaktighet för eleverna, upplevde de att när det kom till samtalen ”... som verkligen handlar om elevens lärande, ... Då satt de tysta och passiva, nickade och höll med” (s 49). En del forskning (t ex Hofvendahl, 2006; Lindh och Lindh-Munther, 2005) visar att eleverna inte upplever delaktighet utan att de bl a känner oro inför vad som ska ske och vad som ska sägas på samtalet. Personalen på Kvisthamraskolan upplever att eleverna känner sig mer delaktiga efter införandet av elevledda samtal och att de, genom goda förberedelser tillsammans med läraren, inte längre känner sig oengagerade eller känner oro inför vad samtalet ska innehålla. Lärarna betonar också att skolans stora uppdrag är just att göra eleverna mer delaktiga

Utvecklingssamtal och metodik

I det följande kommer jag att beskriva vad en del av all litteratur och forskning i ämnet har att säga om vad som är av vikt att tänka på vid ett utvecklingssamtal.

I Lpo 94 betonas vikten av att samtalet är väl förberett av alla inblandade samt att det är viktigt att fokus ligger på studieresultat i förhållande till krav och mål i läroplanen. Läraren ska också stärka elevens ”... självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor ... erfarenheter visar också att ett utvecklat samarbete mellan skola och förälder är nödvändigt både för framgångsrika studier, social utveckling och för att skolan ska kunna förebygga att eleven slås ut” (s 3). Det är viktigt att klargöra för eleven vilka mål

det är som han/hon ska uppnå. Detta bör rimligtvis ske i början på varje läsår och följas upp under skolårets gång.

I Skolverkets kommentarer (2001) definieras ett utvecklingssamtal med att:

I ett bra utvecklingssamtal inventeras gemensamma mål och man klargör också personliga mål. Där avger man reaktioner på arbetsklimatet, varandras insatser och på den gemensamma relationen. Eftersom samtalet har en kritisk udd konstaterar eleven, läraren och föräldern, när det fungerar bra, vad som behöver förbättras, och man upprättar ömsesidiga åtaganden (s 2).

Både Adelswärd, m fl (1997) och Hofvendahl (2006) menar att ett utvecklingssamtal ingår i den kategori av samtal som benämns som institutionella samtal. De hänvisar till Linell som menar att dessa typer av samtal har följande egenskaper:

-specifik aktivitet med ett i förväg bestämt syfte (det finns någon slags dagordning) och sammanträffandet är inte slumpmässigt (eller planlöst),
-rutiniserande sätt att realisera syftet (eller syftena), klara (komplementära och icke-symmetriska) roller (normalt expert-lekman) med skilda rättigheter och skyldigheter knutna till sig, -ena parten, experten, har ofta sin samtalsroll som en del av sin yrkesutövning, -aktivitetstypen är socialt erkänd och har oftast någon slags benämning eller beskrivning i vardagsspråket (Adelswärd, m fl, 1997, s 14-15).

Hofvendahl betonar dock att det är skillnad på samtal inom denna genre och menar att utvecklingssamtalet hamnar mellan vardagssamtal och mer formellt samtal.

Jag vill i det följande gå igenom tre delar som är viktiga vad gäller utvecklingssamtalet, nämligen förberedelser, genomförande och avslutning

Förberedelser

Det är viktigt att läraren noggrant förbereder utvecklingssamtalen. Hur dessa förberedelser ser ut ser olika ut mellan skola och skola och mellan lärare och lärare. En förberedelse som Kimber (1996) betonar är att föräldrar innan utvecklingssamtalet blivit informerade om hur samtalet är upplagt och går till. Generell information om detta kan ges på t ex ett föräldramöte där läraren informerar om detta samt om utvecklingssamtalets ramar. Dessutom måste föräldrar få reda på vilka mål som styr skolan och vad som krävs för att uppnå dessa. Inför det enskilda samtalet menar Kimber (1996) att det är av vikt att eleven och föräldern tänker över vad de vill att utvecklingssamtalet ska handla om och vad de vill prata om. En hjälp till detta kan vara att de tillsammans fyller i ett formulär som de fått hemskickat av läraren. Självklart ska också läraren tänka igenom och planera vad han/hon vill ta upp och belysa i samtalet. ”Då läraren både vet vad hemmen vill och vad han/hon själv vill ta upp under samtalet kan han/hon se till att samtalet handlar just om det” (s 39, Kimber, 1996).

Mycket av den litteratur jag läst (t ex Andersson, 1999; Fred, 2005; Kimber, 1996) använder sig i sin syn på hur samtalet bäst kan förstås och utföras av systemteori. Jag kommer här inte

redogöra för hela systemteorin, då det inte ryms inom ramen för denna uppsats, men jag vill belysa vad några forskare har att säga om den. Andersson (1999) skriver att en utav systemteorins grundtankar är att man ser allt mänskligt handlande och alla mänskliga problem som något som sker i samspel och interaktion med andra människor. Inom systemteorin tänker man att världen runt omkring oss består av ett antal olika system, t ex familj, vänner, skola släkt, vänner, samhälle. Olika system är delvis åtskilda, men går också ihop. Varje system har egna regler, roller, gränser och struktur. Alla delar i ett system påverkar varandra och de olika systemen påverkar också varandra. Den roll t ex ett barn har i ett system är delvis separerad från den roll han eller hon har i ett annat system. "Man har en slags roll i skolan, exempelvis den stökige och kanske en annan hemma, den ansvarstagande storebrodern. Rollerna i systemen är inte identiska, men de påverkar varandra" (Fred, 2005, s 14). Att ha detta i åtanke inför och under ett utvecklingssamtal är av stor vikt och betonas i litteraturen. Det är viktigt att vi vet hur det ser ut runt eleven, vilka system som finns och hur de påverkar, och att vi ser på samspelet hos de personer som finns runt eleven.

Ytterligare en sak att tänka på är att vara medveten om hur eleven och föräldern upplever det att komma till skolan och delta i ett utvecklingssamtal. Hofvendahl (2006) menar att föräldrarna ofta bär med sig sin egen skolgång och erfarenheter från denna när de kommer till skolan för att se på sitt barns skolgång. Saker som gjordes och sades för längesedan blir aktuella igen och kommer upp till ytan. Föräldrarna kan på nytt känna sig som en elev som ska bedömas. De kan känna oro inför vad som ska tas upp, känna rädsla över att bli bedömda i sin föräldraroll, etc, de kan känna av skolans disciplinära makt.

Lindh och Lindh-Munther (2005) visar i sin studie att en stor del av eleverna känner sig nervösa och spända inför utvecklingssamtalet, då de upplever att detta främst syftade till att "... föräldrarna skulle få en lägesbedömning om 'hur man ligger till', 'hur det är i skolan', 'hur man skött sig', etc" (s 10).

Hofvendahl (2006) refererar bl a till denna studie och menar att eleverna var pirriga inför det kommande utvecklingssamtalet trots att de uttryckt att tidigare utvecklingssamtal inte varit obehagliga. En förklaring han ger är att "Lärare, elever och föräldrar kommer till samtalet med känslspröten ute, vissa amputerade och brända vid tidigare kontakter" (s 6).

Att makt är en faktor att beakta vad gäller genomförandet av utvecklingssamtal visar en del av forskningen och litteraturen (t ex Dahlberg, Moss och Pence, 2006; Forsberg, 2002; Hörnqvist, 1996). Därför vill jag här kort redogöra för vad som kan vara av vikt att tänka på för att förstå vad som kan påverka bl a ett utvecklingssamtal.

Dahlberg, Moss och Pence (2006) hänvisar i sin bok till Foucault som har definierat "disciplinär makt" som en makt som inte i egentlig mening förtrycker eller tvingar sig på med våld, den uppnår istället sina mål genom att påtvinga alla en konformitet och få dem att bete sig på vissa sätt utan att de ska tänka kritiskt om detta. Denna makt formar individen efter en norm. Författarna anser att denna typ av makt är farlig då den är svårare än andra typer av makt att få syn på. "Disciplinär makt uppnår ofta sitt mål genom att subjektet internaliserar den disciplinära makten och på så sätt styr sig själv" (s 46).

Dahlberg, m fl (2006) menar att vi alla berörs av makten, men att vi också utövar den själva i någon mening. De menar att disciplinär makt inte i sig är en konflikt eller något påtvingat, utan i en relation fungerar den så att den som vill utöva makt styr den andre individen mot sina mål, helst utan att den andre individen är medveten om detta. Denna disciplinära makt

verkar genom olika metoder och tekniker och bidrar till att vissa tankar och synsätt i en viss tid och på en viss plats anses vara sanning, eller sann kunskap. Denna kunskap, som anses vara sanning, kommer, genom att den disciplinära makten utövas, få människor formade och påverkade i en specifik riktning. Denna makt styr vårt "... tänkande genom att rikta vår blick mot och styra det som vi uppfattar som 'sanningen', inklusive vårt sätt att konstruera världen, och de styr därigenom även vårt handlande och agerande" (s 48).

Hörnqvist (1996) menar i sin analys av Foucault att maktens styrkeförhållanden aldrig kan undgå att ta sig uttryck. Den finns alltid närvarande och påverkar beteenden i relationen, inverkar i viss mån på det som görs och makten är aldrig helt och hållet på en sida. Hörnqvist (1996) beskriver att de som innehar dominerande relationer alltid utövar samma slags makt i förhållande till de underordnade. Det som denna makt åstadkommer med dessa underordnade är lydnad och underkastelse, valet att avstå att göra eller säga vissa saker för att inte påverka styrkeförhållandet. Hur det kan komma sig att vi finner oss i detta antyder Hörnqvist (1996) kan bero på att det kan vara ganska bekvämt och tryggt att göra detta och att underkastelse är det pris vi får betala för att få delta. Fördelarna är fler än nackdelarna! Det finns alltid möjlighet för den som är i underläge att förändra styrkeförhållandet. Dock kan detta leda till att den mer dominerande parten mer aktivt bevakar sina intressen och sin position i styrkeförhållandet och makten kan förstärkas. Alltså, menar Hörnqvist, är det alltid enklare och på kort sikt mer vinstbringande att anpassa sig till hierarkiska strukturer och undvika att stöta sig med mäktigare motståndare.

Genomförandet

Adelswärd, m fl (1997) menar att den typ av institutionellt samtal som utvecklingssamtalet är oftast följer ett fast schema där ordningen och förloppet oftast är detsamma. Den som ser till att denna ordning följs är läraren, men alla deltagare samverkar i genomförandet av samtalet. Författarna menar att det är av vikt att de olika deltagarna är medvetna om och agerar utifrån sina rättigheter och skyldigheter (se maktaspekten ovan). Hofvendahl (2006) redovisar i sin avhandling en betydande mängd faktorer som är viktiga att tänka på under ett samtal. Att i denna uppsats försöka redogöra för dessa vore att gå långt utanför mina intentioner och begränsningar. Jag vill dock redogöra för en del av vad litteraturen har att säga om detta.

Några viktiga punkter att tänka på under samtalet är bl a avgränsning, att hålla fokus och att lyssna aktivt. Detta betonar Kimber (1996) och menar att avgränsning är viktig för att inte utvecklingssamtalet ska fara iväg och för att det inte ska bli för många olika saker man pratar om. Hon menar att det är viktigare att se till kvaliteten än kvantiteten. Att hålla fokus är av vikt i ett samtal då det är lätt att komma in på andra saker än det som var tänkt. Vilket kanske leder till att det som planerats inte hinns med. "Det är lärarens uppgift att se till att fokus hålls på det man varit överens om att samtalet ska handla om" (s 60). Att lyssna aktivt är ytterligare en viktig sak att tänka på under samtalet. Kimber (1996) menar att en av de viktigaste sakerna med att hålla i utvecklingssamtal är just detta och då läraren i och med det visar sig intresserad av den andres berättelse och gör sig mån om att försöka förstå vad den andre tänker och menar. Läraren ska förmedla till eleven och föräldern att han/hon är intresserad av att höra vad de tycker och vad de vill. När läraren lyssnar aktivt visar hon det bl a genom att ställa frågor. Då är det viktigt att läraren försöker hålla tillbaka sina egna förutfattade meningar och tankar. Genom att lyssna aktivt och genom att ställa frågor kan läraren föra utvecklingssamtalet framåt.

Vilken typ av frågor läraren kan använda sig av under utvecklingssamtalet är också värt att nämna här. Öqvist (2003) menar att den typ av frågor som systemteorin förespråkar vid t ex intervjuer är frågor av den cirkulära typen. Denna metod går ut på att man uppmärksammar de olika systemen, dess delar och återkopplar och ser helheter och mönster. Detta i kontrast till ett linjärt frågande där man ser på fristående delar, gör antaganden och kausala kopplingar Kimber (1996) redogör för att man i utvecklingssamtalet bl a kan använda sig av processfrågor (hur? vad? när?) för att undvika orsak-verkan-resonemang. Andersson (1999) har liknande utgångspunkter och menar att "För att få fram cirkulära mönster och sammanhang använder man så kallade processfrågor eller cirkulära frågor. Avsikten är här att utforska varandras verkligheter, bilder, positioner, att upptäcka cirkulära sammanhang och mönster och att se förbindelser mellan olika händelser i tid och rum" (s 179). Detta till skillnad från det linjära tänkande där syftet ju är att utreda, förhöra och ta reda på varför. Hofvendahl (2006) menar att det är lätt att gå i fällan och ställa varför-frågor. Denna typ av frågor, menar Hofvendahl (2006), lätt leder till att skapa skuld känslor hos motparten och kanske bidrar till att utvecklingssamtalet avstannar.

Ytterligare en viktig sak att ha i åtanke vid samtalet är att tänka på hur vi kommunicerar. Vi kommunicerar alltid och allt agerande är en form av kommunikation. Kommunikation kan vara både verbal och icke-verbal. "Eftersom allt beteende är budskap finns det en riklig variation av kommunikation, där både verbala och icke-verbala faktorer spelar in och där både innehåll och sammanhang är viktigt" (Andersson, 1999, s 184). Vi måste ha i åtanke hur, vad till vem och i vilken situation vi säger något. Just våra erfarenheter påverkar hur vi ser på saker och ting och hur vi uppfattar saker. Fred (2005) menar i sin handbok att det kanske verkar uppenbart att våra olika erfarenheter påverkar hur vi ser på verkligheten. "Ändå är det så att det som verkligen brukar krångla till det i samtal med andra är när vi uppträder som om det bara finns *ett* sätt att se. Att det bara finns *en* verklighet" (s 23). Hon menar också att det är viktigt att ha skillnaden mellan begreppen *samtal* och *tilltal* i åtanke. När jag tilltalar någon är det viktigt att den jag tilltalar förstår hur min karta över verkligheten ser ut. När jag däremot samtalar med någon är det lika viktigt att jag förstår hur den andres karta ser ut som att jag presenterar min egen. Att fundera på är om man bjuder in till utvecklingssamtal för att skapa dialog (samtal) eller för att tala om hur allt är (tilltal).

Lindh och Lindh-Munther (2005) hänvisar till tidigare forskning och menar att det är viktigt att läraren har en stor samtalskompetens. Med detta menas att både att vara medveten om hur olika faktorer påverkar samtalet i stort och kunskap om strategier och metoder i skilda samtal. Vidare menar författarna att läraren måste ha kunskap om vilka villkor som gäller för denna typ av samtal, att läraren kan ta emot det som sägs och tolka det på rätt sätt och att läraren själv kan förmedla det hon vill få sagt på ett sätt så att budskapet uppfattas rätt.

Avslutandet

Kimber (1996) menar att som avslutning på ett utvecklingssamtal ska läraren tillsammans med eleven och föräldern utforma mål. Dessa mål ska vara klara och tydliga och stämma överens med styrdokumentet. De ska formuleras i samspel med elev och förälder och måste vara konkreta, realistiska och möjliga att utvärdera på nästa samtal. Här ges också utrymme för frågor. Hofvendahl (2006) menar att själva avslutandet av utvecklingssamtalet är ett riskabelt moment där utgångarna kan bli av varierande art. Han menar att för att undvika att hamna i skuldfällor som lärare för att man inte erbjudit ett förlängt samtal då man känt att det kanske var ytterligare en sak föräldern eller eleven vill prata om, eller engagemangsfällor som förälder för att man inte har en övrig fråga och då kanske tror att läraren anser att man brister i

intresse om sitt barn, kan man se avslutandet som ett efterlängtat moment. Nu får vi ju faktiskt alla gå hem och lägga av oss våra roller!

Om ett utav utvecklingssamtalets syften är att skapa ett gott samarbete mellan skola och hem är det av stor vikt att vi är medvetna om alla dessa saker i ett samtal.

7. Teoretisk utgångspunkt

Jag har ovan valt ut och redogjort för de olika teorier jag anser har att göra med utvecklingssamtalet, dess planerande och utförande att göra. Jag har visat hur systemteori ser på samspelet och samtal, hur den sociokulturella teorin ser på lärande, hur olika forskare menar att makt styr samtalet och dess aktörer, etc. Genom min litteraturstudie har jag fått kunskap om vad litteraturen säger om utvecklingssamtalet, dess innehåll och funktion. För att, om möjligt, utvecklas än mer samt för att försöka utveckla den del av verksamheten som jag arbetar i vill jag använda mig av reflektionsbegreppet. Jag kommer i denna del därför redogöra för detta begrepp och vad det kan innebära för en lärare.

Inledningsvis vill jag med litteraturens hjälp definiera ordet. Bengtsson (1994) skriver i en artikel att "Ordet 'reflektion' härstammar från det latinska verbet 'reflectere' som betyder böja eller vända ('flecter') bakåt, tillbaka och åter ('re')" (s 26). Alltså något vi gör när vi tänker tillbaka på något. Vi kan också använda begreppet i andra sammanhang, t, ex att vi begrundar, mediterar, tänker, funderar eller andra liknande intellektuella aktiviteter. Vi uppehåller oss vid ett föremål under en längre tid för att få en ökad förståelse av det.

Alexandersson menar i en artikel i "Pedagogiska Magasinet" (1/2007) att reflektionsbegreppet inom läraryrket gjorde entré under 1990-talet. Då infördes den mål- och regelstyrda skola vi har idag och den gav läraren en större möjlighet att själv utveckla sitt kunnande och vetande. I och med dessa förändringar kunde nu lärarna genom reflektion "... nyskapa och omskapa sin yrkesverksamhet och därmed bli en aktiv medkonstruktör av sig själv, sin identitet, sitt tänkande och sin kunskap" (s 29-30). Han hänvisar till Kant som menade att reflektionen har att göra med förhållandet mellan individens föreställningar, hennes kunskapskällor samt hennes kunskapsförmågor och genom att binda ihop dessa söker och skapar individen mening i tillvaron. När vi söker denna mening reflekterar vi över varför vi gör som vi gör, tänker som vi tänker och agerar som vi agerar.

I samma nummer definierar Emsheimer (2007) begreppet reflektion. Beroende på vilket syftet är finns det många olika sätt att definiera begreppet och att den reflektion en lärare använder sig av benämner han som praktisk reflektion. Denna typ av reflektion menar Emsheimer (2007) är tydligt målinriktad och skiljer sig från vanligt grubblande. "Den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tanke-mönster, utveckla nya och söka lösningar på frågeställningar" (s 46).

Mycket utav litteraturen jag läst (Alexandersson, 2007; Bengtsson, 1994; Emsheimer, 2007; Rönnerman, 1996; Sträng och Dimenäs, 2000) menar att det finns olika typer av reflektion. Sträng och Dimenäs (2000) beskriver fyra olika perspektiv på reflektion. Ett perspektiv innebär att läraren handlar enligt vana och utifrån erfarenhet och på grund av detta kan ha svårt att distansera sig till sitt handlande. Ett annat perspektiv innebär en mer medveten reflektion över innehåll och organisation av undervisningen i förhållande till de mål som finns. Författarna menar att det är viktigt att läraren här är medveten om att det egna sättet att utforma och utföra undervisningen på kanske inte är det bästa. Alexandersson (2007) beskriver också denna typ av reflektion och menar att "Problemet är just att se, eller snarare att inse, att bli medveten om att det som sker inte nödvändigtvis är det bästa möjliga" (s 32). Vidare beskriver Sträng och Dimenäs (2000) ett tredje perspektiv på reflektion som handlar om mer övergripande värderingar och antaganden om undervisning. Här är tanken att man som lärare funderar över yrkesområdet. Bengtsson (1994) menar att denna reflektion är av mer övergripande art då man reflekterar över t ex yrkets historik, hur det ser ut idag och vilka

möjligheter framtiden står för. Den mest utvecklade formen av reflektion menar Sträng och Dimenäs är metareflektionen, d v s att man reflekterar över sitt reflekterande. ”Här sker t ex ifrågasättande av egna ståndpunkter, problematiserande av handlingar och kritisk granskning av egna teorier i relation till vetenskapligt framtagna sådana” (s 193). Reflektion, menar författarna, kan ske inom grupper då reflektionen också kan vara en social företeelse.

Bengtsson (1994) menar att genom reflektion kan läraren införa en nödvändig distans till sig själv och sina aktiviteter. Han menar dock att reflektion inte är enda möjligheten att få kunskap om sig själv eller om sin yrkesverksamhet. Det är också av vikt att föra en dialog med kollegor och med forskning och han menar att reflektionen borde ses som en av flera möjligheter att utvecklas i sitt yrkesutövande.

Rönnerman (1996) betonar i en studie att det finns pedagogiska värden med reflektion och menar att det egentligen är först med hjälp av reflektionen som läraren kan få en distans till sig själv och sina aktiviteter. Detta ger i sin tur läraren kunskap om sin yrkesroll och sitt yrkesutövande. Rönnerman (1996) betonar också vikten av att läraren tillsammans med kollegor ska diskutera och reflektera vad man vill uppnå med sin undervisning, vilken metod som är den bästa, vilka läromedel man ska använda, etc. Dessutom menar hon att hennes studie visar att lärarna behöver tid och pedagogiskt stöd för att kunna använda sig av reflektion som verktyg för ökad kunskap om och utveckling av sin profession.

8. Resultatredovisning

I denna sammanställning redovisar jag resultatet från intervjustudien där fyra pedagoger deltog i en fokusgruppsintervju. Detta kommer att ske både genom sammanfattningar och genom citat. När flera citat redovisas på samma ställe är det svar från olika respondenter. Jag kommer i denna del hålla mig till en beskrivning av svaren och kommer inte att redovisa någon diskussion (Stukát, 2005).

Jag har valt att redovisa resultatet i rubriker utifrån mina frågeställningar och har vid transkriberingen och analyserandet av fokusgruppsintervjun haft detta i åtanke (Patel och Davidson, 2003).

- Vad ska ett utvecklingssamtal syfta till?

De flesta pedagogerna i intervjun betonar *delaktigheten* som ett utav utvecklingssamtalets syften. Man menar då både elevens och föräldrarnas delaktighet, men först och främst tycker pedagogerna att det är av vikt att föräldrarna får en känsla av att de är delaktiga i sina barns skolgång och utveckling.

Jag vill förmedla till föräldrarna att vi tar dem på allvar, att vi lyssnar på vad de säger och att vi visar att de är delaktiga.

Delaktigheten är en stor del i utvecklingssamtalet, jag tänker på att jag förmedlar en känsla av att föräldrar och elever är med och bidrar till samtalet.

Delaktighet och kommunikation med hemmet.

Fastän jag har tänkt igenom samtalet innan och funderat på vilka mål jag vill sätta upp, så är det tillsammans med föräldrarna och eleverna som jag kommer överens om målen och mer konkret formulerar dessa.

En utav pedagogerna som arbetat i många år jämför hur det var tidigare när hon hade kvartssamtal.

Tidigare var samtalet, när det var kvartssamtal, mycket mer fokuserat på resultat, redogöra för prov och så. Det är en viktig del nu också, men då var inte elever och föräldrar alls delaktiga på samma sätt.

De pedagoger som arbetar i förskoleklass har inte med eleverna vid samtalen. Detta på grund av att de känt att fokus på dessa samtal inte ligger på att berätta vad eleverna kan kunskapsmässigt. Dessa fokuserar istället på att samtala om elevens sociala utveckling och färdigheter och att det är lättare, anser pedagogerna, att prata om detta med bara föräldrarna. Dock har de under det sista läsåret känt att de också ser behov av att göra eleverna mer delaktiga.

Svårt ibland att skriva målen i IUP, för det blir inte alltid mål för barnen, utan nästan för föräldrarna. Vi har ju inte med barnen, men de måste ju på något sätt bli medvetna om vad som står, annars är ju

inte målen för dem. Jag känner mer och mer att det är dags att ta in barnen i samtalen.

Det tycker jag att vi ska diskutera, om vi ska ha med barnen eller inte. Annars kan de ju inte bli delaktiga i sitt lärande eller i vilka mål vi ska ha.

En annan pedagog anser att det är mycket viktigt att *lyfta* och *stärka* eleven inför föräldrarna och visa på positiva sidor.

När jag planerar samtal tänker jag alltid på att det ska syfta till att stärka och lyfta eleven, att han eller hon ska gå därifrån med huvudet högt och känna att de har lyckats.

Ett annat syfte som pedagogerna betonar är *samarbete* och *samverkan* med hemmet. För barnet bästa tycker de att det är viktigt att det finns en relation som fungerar mellan skola och hem.

Utvecklingssamtalet, det är där vi når föräldrarna. Dessa är viktigare än föräldramötena.

Samtalet blir en fortsättning på korridor snacket. Man ska se samtalet som en del av hela samverkansbiten.

Det är viktigt att se utvecklingssamtalet som ett utav många samtal vi har med föräldrar och elever. Vi har så många olika forum där vi samtalar. Det är bra att lära känna föräldrar och få en viss förkunskap för hur de kan reagera och uppträda på utvecklingssamtalen om man berättar något om deras barn. Om samtalet ska leda till ett bra samarbete krävs det att vi känner varandra lite.

En utav de pedagoger som arbetar i förskoleklass betonar vikten av att skapa en bra och väl grundad kontakt med föräldrarna. Då är utvecklingssamtalet en del av detta.

Etablera en god kontakt. Speciellt om man är i förskoleklass som är den första kontakten föräldrar har med skolan. Vad de får med sig där är ofta grunden till vad de har för förväntningar på skolan sen. Man vill gärna lägga en god grund för samarbete.

Detta samtalade vi kring angående vad ett utvecklingssamtal ska syfta till. Jag anser att det stämmer väl överens med vad våra styrdokument har att säga om saken samt vad litteraturen betonar angående syftet.

- Vad ska ett utvecklingssamtal innehålla?

De pedagoger som arbetar med år 1-3 betonar att de utvärderar gamla *mål* och sätter upp nya mål tillsammans.

Vi tittar på och går igenom de gamla målen tillsammans. Dessutom, innan vi avslutar, sätter vi upp nya mål som vi kommit fram till. Vad ska vi arbeta med tills nästa gång.

Tillsammans sätter vi upp nya utvecklingsmål. Jag tar alltid en kopia på dessa och limmar in längst bak i skoldagboken. Då kan eleven, när det blir lite tid över, titta på dessa och själv arbeta med målen.

En pedagog uttrycker att det kan vara bra att inleda med att fråga föräldern om det är något speciellt de vill *ta upp* och i så fall spinna vidare på detta. Detta förmedlar till föräldern att de är viktiga och ökar delaktigheten i samtalet. En annan pedagog betonar också detta att det är viktigt att få med det som eleverna och föräldrarna vill ta upp, men hon vill gärna få reda på detta innan samtalet på den lapp som fylls i hemma.

Något som alla pedagoger nämner som ett viktigt innehåll i utvecklingssamtalet är elevens *lärande*. Om man frågar en elev vad de kan och vad de skulle vilja kunna, menar pedagogerna att de flesta uttrycker att de redan kan allt. Alla är överens om att det är av vikt att göra eleven medveten om sitt lärande och att de lär sig och gör framsteg.

Visa hur vi lär in, på vilka olika sätt vi lär oss och att lärandet kan ske på många olika sätt.

Det kan vara bra att visa mer konkret att och hur de lär sig t ex genom exempel.

För att få in delaktigheten i lärandet menar pedagogerna att det är viktigt att vara inkännande och lyssna på vad barnen tycker.

Ta fasta på det som barnen själva fokuserar på. De är duktiga på att veta vad som är deras svagheter och styrkor. De kan själva uttrycka att det här vill jag kunna bättre. Dessutom tittar vi på vad de lärt sig sedan sist och visar på utvecklingen.

Jag använder mig av skoldagboken där eleverna tränar på att skriva egna mål och utvärderar om de nått dessa. Med hjälp av denna och utvecklingsplanen kan man visa barnen att det skett en progression. De blir medvetna på ett annat sätt när de ser det på papper.

Här uttrycker de pedagoger som arbetar i förskoleklass återigen svårigheten att visa för barnen vad de lärt sig. De menar att utvecklingssamtalet inte är en del av lärandet på samma sätt som de andra pedagogerna menar. Det är lättare att visa en elev mer konkret under skoldagarna något de lärt sig, t ex hoppa hopprep. Under själva utvecklingssamtalet gäller det mer att visa föräldrarna elevernas lärande.

För våra barn som inte är med är det inte ett lärande i den meningen. Men genom att vi förmedlar till föräldrarna vad barnet kan och medvetandegör vad ett lärande är går det att nå barnet. Föräldern ser vad och hur barnet lär i skolan och de blir medvetna om detta och kan se på lärandet på ett annat sätt, vilket de förmedlar till barnet. I

skolan medvetandegör vi barnen om sitt lärande på ett annat sätt, det sker mer hela tiden.

Visa föräldrarna vad barnen kan. Visa på utvecklingen och att det sker framsteg.

Samtalet är ett sätt att påvisa hur barnet är. Det är viktigt att kunna förmedla till föräldrar hur och vad barnet lär sig, t ex genom att beskriva vad en leksekvens är, hur viktig leken är i barnets lärande. Och att den är en del av lärandet.

Allteftersom fokusgruppsintervjun fortgår, tänker förskoleklasspedagogerna att det är dags att ha med barnen. Erfarenheten visar att eleverna redan här är duktiga på att veta vad de kan och inte kan, framförallt när man sätter sig ned tillsammans och pratar.

Har man med eleven kan man lättare visa på styrkor och svagheter.

Alla är också överens om att det i viss mening kan vara lättare att hålla fokus när eleven är med, så att det är elevens utveckling och lärande som får ta tid i utvecklingssamtalet. Det kan annars vara lätt att prata om annat och glida in på spår som egentligen sträcker sig långt utanför samtalets egentliga innehåll.

Det kan lätt bli så att man kanske börjar prata om annat, av lite mer privat karaktär. Då är det inte säkert att vi hinner ta upp allt det som vi tänkt innan och som var det som skulle fokuseras.

Under denna frågeställning kan jag se att det råder vissa skillnader i arbetssätt. Det var intressant och givande att delge varandra synpunkter kring ämnet och det blev en hel del aha-upplevelser, tips och idéer. Svaren är relativt överensstämmande med vad litteraturen uttrycker.

- Vad är viktigt att tänka på vid utvecklingssamtalet?

Det första alla pedagoger nämner är att det är viktigt med *planering* innan och att känna sig *förberedd*. Man intervjuar och observerar barnen, pratar med kollegor och andra viktiga runt eleverna, tittar och analyserar tidigare samtal, går genom IUP och tidigare uppsatta mål.

Jag vill ha ett bra samtal och jag vill känna att jag är väl förberedd, att jag har koll.

Förberedelser, om jag inte är riktigt förberedd, är det ju risk att det inte blir som man tänkt.

Det är viktigt att tänka igenom hela barnet. Jag skriver ner stödord och tänker igenom konkret vad barnet kan och vad det är bra på, etc.

De pedagoger som har med eleverna skickar hem ett underlag inför samtalet som förälder och elev ska fylla i tillsammans och ha med till utvecklingssamtalet.

Jag delar ut ett underlag innan till eleven och föräldern. Det vill jag gärna ha in innan själva samtalet så att jag kan titta igenom och kolla detta. Sedan på samtalet tar jag med dem och utgår från deras mallar.

Vi talar om de fått någon särskild *utbildning* i sin grundutbildning eller som fortbildning i konsten att hålla i utvecklingssamtal. Det är ingen som fått det, de känner sig självlärda.

Egentligen är vi självlärda, vi har lärt oss av erfarenheter och "misstag".

Vi har fått lite utbildning i hur man håller i ett samtal, men inte just utvecklingssamtal. Det har varit samtal som varit svåra och fokuserade på negativa saker.

De pedagoger som utbildade sig för längesedan var med på samtal under sin utbildning med en handledare, men det var ingen egentlig utbildning.

Ytterligare en sak som togs upp var *samverkan* med föräldrar. Alla upplever det som av vikt att ha en god relation och kontakt med föräldrar och att det är något man tänker på hela tiden för att kunna utnyttja detta på ett utvecklingssamtal.

Jag tror att det är jätteviktigt att du etablerar en god kontakt och vardagspratar med föräldrarna innan. Jag vill inte sitta på ett samtal och "droppa" något som är problem eller stort och som kanske personalgruppen pratat om jättelänge. Då vill jag ha pratat med föräldrarna om det lite innan.

Här är det skillnad med att jobba med mindre barn där vi träffar föräldrarna ofta. Det gör man inte med äldre barns föräldrar och då är risken större att det blir som en chock om något oväntat kommer upp. Förberedelse och nära kontakt med föräldrar är ovärderligt.

Pedagogerna tycker att det är viktigt vad det är vi *förmedlar* till föräldrarna och på vilket sätt vi gör detta.

Vi ska inte försöka sätta dit eller skuldbelägga föräldrar och barn. Vi måste försöka förmedla positiva saker och på ett positivt sätt.

Tänk att gå hem från ett samtal och känna att herregud vad var det egentligen som var bra med mitt barn. Det påverkar ju barnet också såklart.

Något som hör ihop med detta är att pedagogerna uttrycker vikten av att ha en *helhets*syn både på förälder och på elev.

Lyssna på och känna in föräldrar i ett samtal. Det är viktigt att se hur de reagerar på det man säger. Jag vet vad jag vill förmedla, men hur jag förmedlar det beror mycket på föräldrarnas reaktioner och svar. Det är många saker som spelar in, t ex om det skedde en jättekonflikt

på morgonen. Detta påverkar hur föräldrarna klarar av att ta in information. Hur vi kan nå fram...

När vi får reaktioner som vi kanske inte väntar oss, så är det viktigt att vi inte går in i försvarsställning, utan har i åtanke vad föräldern eller barnet har med sig som gör att de reagerar på detta sätt.

Att vi kan ta kritik konstruktivt och att vi inte känner oss anklagade eller går in i försvarsställning. Det påverkar lätt hur fortsättningen blir.

Att känna efter hur man själv mår och vara medveten om att det som hänt under dagen eller på morgonen innan jobbet är något som påverkar pedagogernas eget sätt att bete sig eller att ta emot kritik under ett utvecklingssamtal. Detta är ibland svårt att tänka på, men något alla pedagoger anser är viktigt att ha i åtanke, inte bara i utvecklingssamtalet, utan i alla möten med elever.

Vi måste ta det lugnt och bemöta föräldrars frågor och kritik på ett bra sätt. Visa på vår professionalitet.

Om min morgon har varit urusel hemma måste jag försöka lägga detta åt sidan under samtalet. Det är så lätt att annars påverka i negativ riktning och då kan samtalet sluta helt annorlunda mot vad man tänkt sig.

Alla pedagoger är överens om att det är viktigt hur de *frågar* och *uttrycker* sig. När de ställer frågor, beskriver något kring barnet, etc är det viktigt att formulera sig rätt och tänka på vad det är man säger och hur det kan tänkas tas emot. Samtidigt uttrycker de att de oftast inte tänker på detta, de gör det bara, för att det är så självklart och inövat.

Jag tror att jag inte ställer så mycket frågor egentligen, det är mer en samtalsform.

Det tänker nog jag inte ens på. Det ska vara ett samtal och det ska vara ett givande och tagande. Att man är fokuserad och lyssnar in vad de andra säger.

Ett bra sätt är att när jag har beskrivit något om barnet, så frågar jag om föräldern känner igen sig i det jag sagt. Då kan man också fråga hur de tänker kring detta och hur de gör hemma.

Alla pedagoger är överens om onyttan med att ställa varför-frågor. De anser alla att det är ett effektivt sätt att ta död på ett samtal och få andra att gå in i försvarsställning.

Det är något man lärt sig under resans gång, det är nästan lite av tabu...

Vid förfrågan om de tror att föräldrar och elever erfar skolans *makt* och den makt man har i sin lärarroll ställer de sig frågande till detta. Vid diskussion om ämnet framkommer att de nog inser och vet att skolan som institution utövar en viss makt och att de själva också besitter

makt. Dock tror de inte att det är något som blir ett problem. Deras erfarenhet är att de allra flest samtal upplevs som ganska avkopplade och att de försöker förmedla känsla av lyhördhet, trygghet och delaktighet.

I vår situation handlar det om att det är viktigt att vi bygger upp föräldrarnas och elevernas självkänsla, de ska få känna att de klarar av och är bra. Viktigt att samtalet har en positiv anda.

Alla pedagoger är dock överens om att föräldrarnas gamla erfarenheter från skoltiden och tidigare samtal kan påverka hur de känner inför utvecklingssamtal med sina barn.

Man kommer håg hur det var och att man skulle bli bedömd.

Om föräldern har dåliga erfarenheter från sin egen skoltid och kanske inte trivdes i skolan, så kan den känslan nog komma tillbaka när man går med sitt barn till skolan.

Jag tror ändå att ETT bra samtal kan få föräldrar att känna annorlunda, att det är annorlunda idag. Det är jätteviktigt att vi förmedlar detta och har en god och positiv anda.

De antyder att det också kan bero på etnicitet och kön, hur makten upplevs. Då det inte är tanken att belysa denna aspekt i min uppsats berördes denna aspekt inte vidare.

Avslutningsvis pratade vi om elevledda samtal, tanken bakom dessa och hur dessa kan genomföras. Den utav pedagogerna som tidigare arbetat med äldre barn har provat att låta eleverna själva hålla i sina samtal en termin. Hennes upplevelser av detta var endast positiva. Dock betonar hon att dessa barn var äldre och mer vana att arbeta självständigt. Övriga pedagoger tycker att detta låter intressant och undrar från vilka åldrar det går att utföra detta. De pedagoger som arbetar i förskoleklass och under samtalets gång mer och mer blir medvetna om att de bör ha barnen med, tycker att detta verkar var en form som tilltalar dem.

9. Diskussion

Det som framkommit i resultatet av min intervjustudie är talande just för denna studie och är inte talande för resten av den berörda skolan, utan det står för deltagarna i fokusgruppsintervjun. Det var inte min tanke med denna studie att komma fram till en generell attityd eller att dra slutsatser om en hel population. Jag ville genom litteratur få kunskap om utvecklingssamtalet och tanken med min intervjustudie var att genom reflektion sätta igång tankar och idéer hos respondenterna.

Metod och genomförande

Sedan jag inledde arbetet med denna uppsats har jag svängt hit och dit angående vad jag ville ha med och vad jag ville belysa. Att det blev som det blev var nog en insikt om vikten att begränsa sig och inse både tids- och kunskapsbegränsningar. Det hade varit otroligt intressant att mer fokusera på hur föräldrarna och eleverna ser på delaktigheten, hur de upplever den makt som skolan har, vad man ska tänka på vid utvecklingssamtal med elever i extra behov av stöd. Kanske i en senare uppsats med mer tid...

Det jag istället har fokuserat på och som är syftet med min uppsats är vad styrdokument och annan litteratur har att säga om utvecklingssamtalet. Vad ska ett utvecklingssamtal syfta till och innehålla samt vad är viktigt att tänka på inför och under samtalets gång? Metoden jag valt för att erhålla information och kunskap om ämnet känns motiverad och väl vald. Det har ibland varit svårt att leta sig fram igenom all forskning och leta fakta i olika metodböcker. Jag kan i efterhand se att jag hade varit förtjänt av att ha en aktuell metodkurs i bagaget.

Med min intervjustudie ville jag få reda på vad en grupp pedagoger har för tankar om ämnet och dessutom få denna grupp att reflektera kring utvecklingssamtalet. Utvecklingsriktningen med min uppsats var, som jag nämnt, att reflektera över ämnet samt så nya frön, ge aha- upplevelser, etc. Detta tycker jag att pedagogerna i min intervjustudie fick möjlighet till. Alla tyckte att det var kul och givande att höra hur kollegor gör vid utvecklingssamtalen och de blev intresserade av tankarna jag presenterade om elevledda utvecklingssamtal. Om tidsperspektivet varit längre hade jag kunnat utföra fler fokusgruppsintervjuer för att kunna se på en utveckling och det hade också varit möjligt att prova på nya metoder tillsammans med pedagogerna. Detta begränsades dock av tiden.

Det finns ofantligt med litteratur i ämnet och jag har försökt att välja och sortera efter bästa förmåga. Jag tänker i min diskussion utgå från mina frågeställningar och knyta ihop vad litteraturen säger och koppla det till resultatet från min intervjustudie. Jag avslutar allt med mina egna reflektioner.

Vad ska ett utvecklingssamtal syfta till?

Det som den mesta av litteraturen lyfter fram och betonar vad gäller vad ett utvecklingssamtal ska syfta till har mycket med samarbetet med hemmet att göra. Vi vill utveckla våra elever till harmoniska, trygga och demokratiska människor med god människosyn, empatisk förmåga och möjlighet till att använda den i skolan förvärvade kunskapen. För att uppfylla detta behöver vi som arbetar i skolan känna föräldrars stöd och veta att vi strävar mot samma mål. Det är ett utav våra viktigaste redskap, att ha föräldrarna med på samma tåg. Skolan ska på intet sätt ta över hela uppfostringen av eleverna, men med tanke på att de är i skolan många timmar varje dag går det inte att bortse från vikten av att se hemmen som en samarbets-

partner. För att vi ska kunna förstå eleven och för att vi ska kunna ha den helhetssyn som bl a Andersson (1999) betonar, krävs det att vi känner till mer än bara elevens skolsituation. Detta framkommer också i min empiriska studie där alla pedagoger är rörande överens om att samverkan och god kontakt med hemmen är av största vikt. Pedagogerna menar att de har en fördel som arbetar med lägre åldrar där föräldrarna i alla fall ett par gånger varje vecka lämnar eller hämtar sina barn i skolan. De får då möjlighet till korridorprat och chans att skapa en god relation. Både litteraturen och de pedagoger som var med på fokusgruppsintervjun trycker på detta; samverkan, samarbete och bra kommunikation mellan hem och skola. Detta för barnets bästa, i enlighet med Barnkonventionens artikel 3 (Utrikesdepartementet, 2006).

Ett annat viktigt syfte som både styrdokument och annan litteratur betonar är elevernas delaktighet i samtalet. Läroplanen hävdar att för att kunna bli del av ett demokratiskt samhälle måste eleverna ha de färdigheter som krävs för detta och då måste skolan var demokratiskt utformad. Eleverna måste, efter stigande ålder och mognad, få ökande inflytande och ansvar över sin utbildning och utveckling. Detta går inte att ta miste på i Läroplanen. Man betonar också att utvecklingssamtalet är en viktig del av skolans uppgifter och här betonas delaktighet. Dock visar nyare forskning (t ex Forsberg, 2002) att elevernas upplevelser av delaktighet är ringa. I sin studie menar hon att i och med decentraliseringen av skolan under 1990-talet borde elevernas delaktighet ha ökat, men i själva fallet är det fortfarande lärarna som styr och ställer på utvecklingssamtalen. Det kan ju, som annan litteratur hävdar, ha sin mening. Utvecklingssamtalet är ett institutionerat samtal med en klar agenda, tidsbegränsning och som behöver styras mot de uppsatta målen (Hofvendahl, 2006). Pedagogerna jag intervjuat anser att eleverna är delaktiga för det är ju dem de pratar om och som utvecklingssamtalet handlar om. De tror också att eleverna själva känner sig delaktiga. Jag uppfattade det som om de ansåg frågan som lite konstig, de hade nog inte tänkt så mycket på detta. Kanske det är så som Adelswärd m fl (1997) menar; om lärarna verkligen vill att eleverna ska vara mer delaktiga, måste de ställa sig frågan vad detta egentligen innebär och vad lärarna i så fall måste avstå från. De pedagoger som arbetar i förskoleklass och inte har med elever på sina samtal, är klart överens om att i just utvecklingssamtalet är eleverna inte delaktiga. En stund in i fokusgruppsintervjun blir de mer och mer på det klara att de absolut ska börja ha med eleverna i utvecklingssamtalen. Hur denna delaktighet ska se ut var något vi kom att diskutera när vi pratade om elevledda samtal.

I läroplanen och andra styrdokument menar man att utvecklingssamtalet är en stor del av elevernas lärande. Dessa har ersatt skriftliga betyg och här ska man klargöra mål och visa på utveckling. Utvecklingssamtalet ska främja elevernas sociala och kunskapsmässiga utveckling. Det går heller inte att ta miste på att den syn på lärande som är rådande i dagens skola, det sociokulturella perspektivet, betonar samspel, interaktion och kommunikation som viktiga delar av lärande. Att då sitta tillsammans med vuxna människor i ett samtal där det sker interaktion och samspel och lyfta fram och visa på elevernas utveckling är uppenbart att framhålla. Detta går, anser jag, helt i linje med den sociokulturella synen på hur bäst främja lärande och utveckla eleverna. Även annan litteratur, som betonar att det är av vikt att synliggöra målen för eleverna och samtala om hur vägen dit kan nås, ser utvecklingssamtalet som en del av lärandet i skolan (Säljö, 2000).

Vad ska ett utvecklingssamtal innehålla?

Även pedagoger ser lärandet i utvecklingssamtalet som en viktig funktion, men kanske mer som in del av innehållet. Därmed kommer jag över till min andra frågeställning, nämligen vad ett utvecklingssamtal ska innehålla. Pedagogerna är noga med att tala om för eleverna vad de

har uppnått och vad de kan. De anser att det är viktigt att synliggöra för eleverna att de lär sig och hur de lär sig. De menar, liksom sociokulturella perspektivet, att eleverna lär sig hela tiden och tillsammans med andra. Därför menar de att det faktiskt är viktigt att visa på att de lärt sig och vad. Annars tror många elever att det inte skett någon utveckling, att de inte lärt sig något nytt eller att de redan kan allt för de kan läsa och räkna! Här ser de utvecklingssamtalet som en tillgång. De pedagoger som arbetar i förskoleklass menar att det är viktigt att överhuvudtaget visa eleverna att de lär sig saker hela tiden, på olika sätt och tillsammans med andra. Detta gör pedagogerna varje dag med eleverna. Utvecklingssamtalets tydliggörande av lärandet i förskoleklassen är mer till för föräldrarna. De visar föräldrar vad deras barn kan och vad som är kunskap. På detta sätt kanske det också synliggörs för barnen, då föräldrarna kan komma att se på lärandet på annorlunda sätt. När de under fokusgruppsintervjuns gång funderar på att ha med eleverna vid utvecklingssamtalen, är detta också en aspekt att ta hänsyn till; hur synliggöra lärandet för eleverna under utvecklingssamtalet?

En annan sak som utvecklingssamtalet ska innehålla är faktiskt någon form av bedömning. Med den nya Läroplanen kom utvecklingssamtalen att ersätta de skriftliga betygen. Utvecklingssamtalen ska tydliggöra målen som eleverna ska sträva mot och tillsammans med lärare och förälder ska man samtala om vägen dit. Utvecklingssamtalen ska vara framåt-syftande och man ska utgå från elevernas starka sidor och förmågor under samtalet. Jag kan inte annat än att tycka att denna tanke är god. För det första att inte bli skriftligt betygsatt utifrån en mall och för det andra för att det är så otroligt mycket mer utvecklande att samtala och diskutera tillsammans med andra. Jag läser också Specialpedagogprogrammet, kurs SPP 100, och mycket utav litteraturen i den kursen betonar att elevernas självbild och självkänsla påverkas av att bli bedömd (Groth, 2007; Gustavsson, 2002; Stigendahl, 2004). För att känna motivation, sammanhang och gemenskap är det viktigt att erfara att man kan klara av att uppnå målen och att man får en känsla av att man förstår vad det är man ska lära i skolan. Det är viktigt att inte uppleva socialt utanförskap, utan uppleva känslan av att lyckas och höra till. Med dåtidens betygssättning, där alla mer eller mindre skulle passa in i mallen kan inte ha främjat detta. Däremot känns det som om dagens system med IUP och utvecklingssamtal mer strävar efter dessa saker. Säkert ser det dock olika ut på olika skolor, men tanken finns där och den är god. Pedagogerna i min fokusgruppsintervju ser inte på utvecklingssamtalet så mycket som ett tillfälle för bedömning. Snarare som ett samtal där de tillsammans med elever och föräldrar ska utvärdera gamla mål och sätta upp nya. Inför samtalet har de förberett och tänkt igenom vad de själva tänker skulle kunna vara nya mål för eleven, men det är tillsammans med elev och förälder som det sätts på pränt. Detta betonas också i litteraturen. Man menar att det är viktigt att se till det positiva hos eleven och alltid försöka lyfta och stärka och detta är väl överensstämmande med litteratur och forskning. Återigen känner de pedagoger som inte har eleverna med vid utvecklingssamtalen att de ibland har svårt att sätta upp mål, det blir mer mål för föräldrarna. Detta tänker de också att de skulle kunna göra annorlunda.

Vad är viktigt att tänka på vid utvecklingssamtalet?

Det som pedagogerna nämner som det viktigaste vad gäller vad som är viktigt att tänka på vid utvecklingssamtalet, är att vara väl förberedd och att man har planerat samtalet väl. Oftast känner de att utvecklingssamtalet förlöper väl och får en bra utgång om de tänkt igenom bra innan och vet vad de vill säga. Detta arbete är en process som ofta startar redan under de första veckorna av terminen och är något de alltid mer eller mindre tänker på. Kimber (1996) lyfter också förberedelser och planering av utvecklingssamtalet i sin bok. För att kunna vara

avslappnad och uppmärksam under samtalets gång är det nödvändigt att inte behöva fundera över vad man ska prata om, fokus måste ligga på här och nu och på föräldrarna och eleverna. Det är också viktigt under utvecklingssamtalet att, enligt systemteorin, tänka på vad det är som påverkar eleven och även föräldern. Vi måste vara medvetna om vad de har med sig i sin ryggsäck och ta med detta i vårt förhållningssätt. Det är så mycket mer än bara skolan som cirkulerar runt eleven och föräldern. Har vi kunskap, eller i alla fall vetskap, om fler av deras cirklar, så är det mycket lättare att förstå, vara positiv och stärkande. Alltså ytterligare en anledning för att eftersträva goda relationer och gott samarbete. Pedagogerna menar att det är viktigt att vi visar vår professionalitet och att vi är lugna och trygga i det arbete vi utför. Är vi detta kan vi lättare tänka på eleverna, föräldrarna, deras ryggsäckar och cirklar.

En påverkansfaktor under utvecklingssamtalet som en del av litteraturen (t ex Dahlberg m fl, 2003) tar upp är den makt skolan besitter. Det är en disciplinär form av makt som utövas utan att de som utsätts för den egentligen är medvetna om detta. Den formar de som utsätts efter en mall och en norm som sitter i skolans väggar. Föräldrar påverkas av denna makt genom t ex skolplikten som ställer krav på dem att ta sina barn till skolan. Innan decentraliseringen av skolan under 1990-talet menar bl a Berg (2003) att föräldrarna kunde ställa vissa krav på skolan och undervisningen som ett slags tack för att de tog sina barn till skolan. Undervisningen skulle vara lika överallt, oavsett miljö och lärare. Nu ser det annorlunda ut och innehållet i undervisningen påverkas av vilken kommun du råkar bo i. Föräldrar kan inte längre ställa dessa krav, ibland känns det mer som att de har tur eller otur... Dessutom tror jag att skolan som institution många gånger fortfarande utövar makt över föräldrar. Man kommer ihåg sin egen skolgång och för de som inte har positiva minnen eller erfarenheter från denna känner förmodligen av oket över axlarna igen. Detta menar pedagogerna i min fokusgruppsintervju att de ibland erfar. Föräldrar som tycker illa om skolan som institution och som inte kan se hur det ser ut idag. De förmedlar dessutom ofta denna känsla till sina barn. En pedagog menar att det dock kan räcka med ett bra utvecklingssamtal för att kanske ges möjlighet att vända denna trend. Om vi är lyhörda och arbetar för gott samarbete kan vi kanske ändra en förälders inställning. Att ändra på maktförhållandena i skolan och bryta den makt skolan utövar, är inte heller en omöjlighet. Dock kräver det mer än ett bra utvecklingssamtal. Dahlberg m fl (2006) menar att det enligt Foucault inte är en utopi att göra detta, vi behöver dock de rätta verktygen. De menar att om vi blir medvetna om maktens påverkan och inser att den existerar kan vi skapa förändring. Genom att synliggöra och problematisera rådande sanningar och genom att vara kritiska och frigöra oss från sann kunskap kan man skapa möjligheter till nya samtal och till förändring av skolans disciplinära makt. Men för att göra detta krävs det stort arbete och frågan är om alla berörda är villiga till detta.

Pedagogernas egen makt som lärare känner de inte av på samma sätt. De upplever inte till vardags att de går runt och besitter makt. De vill nog hellre se sig som förebilder och betonar att detta är en viktig uppgift och roll i deras arbetsuppgifter. Detta kan tolkas som att det är just så som litteraturen visar; makten märks inte, den bara finns där! Frågan är om detta egentligen är ett problem alla gånger. Jag kan ibland uppleva att en del föräldrar tycker att det kan vara skönt att komma till skolan och till utvecklingssamtal och bli ”styrd”. Vi har alla mycket omkring oss och våra barn och kanske det inte känns nödvändigt att vara med och styra utvecklingssamtal också. En tanke som förälder bara!

Reflektion och fortsatt utveckling

Under fokusgruppsintervjun uttryckte pedagogerna vid vissa tillfällen att de skulle vilja ändra på det ena eller det andra vad gäller deras arbetssätt. Tillsammans reflekterade de över sina egna tankar och varandras tankar angående utvecklingssamtalen. Något som är en självklar, men dock viktig, del av pedagogernas arbetsuppgifter diskuterades och det kändes som om vi kunde se på detta utifrån och reflektera över begreppet. Detta var också min tanke och förhoppning med min intervjustudie. En aspekt som kom upp under fokusgruppsintervjun var avsaknaden av utbildning och fortbildning i konsten att planera och genomföra ett utvecklingssamtal. Litteraturen och pedagogerna är enade om att det är en stor och viktig del av elevernas skolgång. Syfte med utvecklingssamtalet är tydligt och det är många saker som sak tas upp och mycket att tänka på inför och under samtalets gång. Pedagogerna är förvånade över avsaknaden av utbildning och, kanske framförallt, fortbildning och de skulle gärna se att detta var något de fick möjlighet till. Vi pratade också om att ha med eleverna på utvecklingssamtalet och detta är något som de två pedagoger som arbetar i förskoleklass ska ändra på. Jag vill tro att det delvis kan bero på den diskussion som uppstod kring bl a delaktighet och lärande. Ytterligare en sak som diskuterades var det faktum att det är tids- och kraftkrävande med utvecklingssamtal. Pedagogerna uttrycker att det är många samtal att förbereda och planera. Med tanke på allt de (vilket också litteraturen betonar) faktiskt gör, både praktiskt och tankemässigt, inför och under ett utvecklingssamtal är det lätt att förstå att det kan var jobbigt. De menar att det är en tuff period och att de vill så mycket med utvecklingssamtalet och har ganska höga krav på sig själva. Det tar lång tid att genomföra alla samtal, dels på grund av att det är många elever i klasserna, men också för att pedagogerna rent psykiskt inte orkar ha för många utvecklingssamtal på en dag. Här pratade vi om elevledda utvecklingssamtal och jag försökte redogöra för hur dessa fungerar på Kvisthamraskolan utifrån den artikel jag läst i Pedagogiska magasinet 3/2007. Tyvärr medgav inte tiden någon längre diskussion kring detta, men pedagogerna tyckte att det lät intressant och ville gärna höra mer. De ansåg att, om tid och resurser ges till utbildning och igångsättande av detta arbetssätt, så kan de se att det nog skulle vara givande att arbeta på detta sätt med utvecklingssamtal. Här hoppas jag att ett frö är sått!

Alla pedagoger uttrycker att det var skönt och bra att höra varandras åsikter, tankar och funderingar kring ämnet. När fokusgruppsintervjun var över och bandspelaren avstängd uttryckte en utav pedagogerna att de saknar denna typ av samtal. De vill oftare kunna reflektera över t ex arbetssätt och ny forskning. De inser vikten av att tillsammans reflektera över sitt eget och andras arbetssätt och tankar och funderingar som berör arbetet, för att kunna utvecklas och behålla lusten till arbetet. De flesta möten och träffar består i att gå igenom protokoll, planera eller strukturera arbetet, etc, allt viktigt såklart, men reflektionsmöjligheten saknas av alla. Pedagogerna upplever att deras dagar är fullbokad till bristningsgränsen av lektioner, elevfrågor, möten, samtal, etc och att de inte ser hur de skulle finna tiden för denna viktiga del av arbetet. De är överens om att det är en ledningsfråga och efterlyser tid och struktur för att kunna genomföra detta.

Slutreflektioner

I min problemformulering frågade jag om vi i skolan har tillräckligt med kunskap om utvecklingssamtalen och dess funktion. Litteraturen och styrdokumentet betonar vikten av att de är väl utförda och att pedagogerna är väl förberedda och pålästa. När jag, efter att ha gjort min litteraturstudie som gav mig kunskap om allt detta, utförde fokusgruppsintervjun blev jag förvånad och imponerad över hur väl resultatet från de olika studierna stämde överens.

Pedagogerna visste hur göra och varför och de uttryckte samtliga vikten av att ha ett professionellt förhållningssätt. De ansåg alla att det är mycket viktigt att vara väl förberedd, lyssna uppmärksam och vara lyhörd gentemot föräldrarna och eleverna. Allt detta betonade pedagogerna utan att de fått någon egentlig utbildning i konsten att hålla i utvecklingssamtal, varken i sin grundutbildning eller under åren som yrkesaktiva. Detta tycker jag tyder på bra pedagoger med känsla för att se det goda i människan. Dock är mina egna erfarenheter och upplevelser i ämnet inte endast positiva. Jag har som förälder deltagit i samtal som inte alls haft något utav det som litteraturen betonar, där frågorna inte varit av cirkulär karaktär, etc. Vänner har också berättat om riktigt dåliga exempel, där pedagogerna varit allt annat än professionella och lyhörda.

En tanke som dyker upp är vad fortbildning skulle kunna tillföra. Jag arbetar vid sidan av studier och jobb, ideellt för en hjälporganisation och mitt arbete där består i att svara i jourtelefonen. Innan jag började mitt arbete där gick jag igenom en ganska gedigen utbildning vilken bl a bestod av övningar och träning i hur man bäst genomför ett samtal. Jag tror att detta är något som lärarutbildningarna och kommunerna skulle vara välförtjänta av att satsa på.

Pedagogerna i min intervju efterlyste mer tid för reflektion och ville gärna få mer kunskap om alternativa sätt att hålla i utvecklingssamtal. Med mer tid och rätt fortbildning kan våra utvecklingssamtal på fler skolor kanske bli mer som de demokratiska elevledda utvecklingssamtal som bl a Kvisthamraskolan har. Jag tror att om det är så, som styrdokumentet betonar, att vi ska ha elevernas och föräldrarnas delaktighet som ett viktigt syfte i utvecklingssamtalet, kanske dessa elevledda samtal är ett utmärkt alternativ. Dessa präglas av delaktighet, insyn, demokrati och de är framtidsinriktade och demokratiskt utformade. I dessa tror jag att även lärandet, som också betonas som en viktig del, blir tydligare. Som förberedelser till samtalen pratar eleverna med sin/sina lärare och tillsammans går de igenom vad eleverna lärt sig sedan sista samtalet, etc. Planeringen och förberedelserna kring det egna utvecklingssamtalet blir ett lärande i sig och eleverna tränar sig dessutom i att hålla kortare föredrag. Om vi ser på lärandet ur den sociokulturella synvinkeln där vi lär oss vid interaktion och samspel med andra, måste delaktigheten faktiskt lyftas i samtalet. Annars är risken stor att eleven sitter med och säger ja till det som sägs, och det är frågan om det är något lärande... Jag inser att denna metod inte enkelt och helt och hållet kan användas i alla skolor. Men om metoden utvecklas/ändras/anpassas tror jag att detta är en möjlighet att utvecklingssamtalen ska kunna närma sig de öppna, jämlika, delaktiga och demokratiska samtal de faktiskt ska vara.

Inledningsvis refererade jag till Crafoord (2005) och hans tankar om att alla möten innehåller en berättelse som det de allra flesta gånger kanske är av godo att vi inte får ta del av. Vi skulle inte kunna lyssna på eller härbärgera alla dessa berättelser, vi skulle inte räkna till. De berättelser som vi ska lyssna till och som berättas för oss är det dock av största vikt att vi behandlar med varsam hand och öppet sinne. Det finns mycket att lära i samtalandets konst och mycket att tänka på, många måsten och lika många saker som vi inte ska göra. Detta har jag med denna uppsats velat belysa. Crafoord (2005) avslutar sin inspirerande och kloka bok med att konstatera att den viktigaste resursen i samtalet är den egna, unika personligheten och de möjligheter detta skapar. Att vi använder oss av oss själva och våra kunskaper, erfarenheter och klokheter. Crafoord (2005) menar att det viktigaste är att vi är oss själva och att vi ser den egna livserfarenheten som en del av kunskapen. Om vi pedagoger använder oss av detta och om vi dessutom får fortbildning, tid för reflektion, etc, tror jag att, oavsett om samtalen leds av elever eller lärare, vi kan höja nivån och kvaliteten på utvecklingssamtalen avsevärt.

Referenser

- Adelswärd, V., Evaldsson, A-C. & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (2007). *Tankens krökning tillbaka till sig själv*. I *Pedagogiska Magasinet*, nr 1/2007.
- Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS-förlag.
- Bartley, K. & Haellqvist, M. (1999). *Barnkonventionen och Tjosanhejsan*. Stenungsund: Haellqvist & Röstlund KB.
- Bengtsson, J. (1994). *Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrket och lärarutbildning*. I *Didaktisk tidskrift*, nr 1-2/1994.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Crafoord, C. (2005). *Människan är en berättelse. (2:a upplagan)*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Från kvalitet till meningsskapande. Postmoderna perspektiv – exempel förskolan*. Stockholm: HLS-förlag.
- Emsheimer, P. (2007). *Att få syn på vad vi inte ser*. I *Pedagogiska Magasinet*, nr 1/2007.
- Forsberg, E. (2002). *Elevinflytandets många ansikten. En fråga om makt!*
I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. Läsrum. Artikel 2002:4.
<http://www.upi.artisann.se>
- Fred, G. (2005). *Handbok i föräldrasamtal*. Stockholm: Mareld.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap, 2007:02.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal i skolan – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet, Arbetsliv i omvandling/ 2006:1.
- Holme, I. M., & Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder. (2:a upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Hörnvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Kimber, B. (1996). *Möte med möjligheter -handbok i utvecklingssamtal*.

Solna: Ekelunds förlag AB.

Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2005). "Antingen för man skäll eller beröm" –en studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2005:1.

<http://www.upi.artisan.se>

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Pedagogiska Magasinet, nr 1/2007.

Pedagogiska Magasinet, nr 3/2007.

Rönnerman, K. (1996). *Möjligheter för reflekterat lärande – ett projekt i samarbete mellan forskare och lärare*. Umeå Universitet: Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen, nr 50/1996.

Skolverket (2001). *Utvecklingssamtal och skriftlig information*. Stockholm: Fritzes.

<http://www.skolverket.se>

Skolverket (2005). *Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Fritzes.

<http://www.skolverket.se>

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo 94) Stockholm: Fritzes. <http://www.skolverket.se>

Stigendahl, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sträng, H. M. & Dimenäs, J. (2000). *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken –ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Säljö, R. (2003). *Föreställningar om lärande och tidsandan*. I *Kobran, nallen och majjen*. Selander, S. (red). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

<http://www.skolutveckling.se>

Trost, J. & Levin, I. (1999). *Att förstå vardagen*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2007a). *Skollag*. 1985:1100. <http://www.riksdagen.se>

Utbildningsdepartementet (2007b). *Grundskoleförordning*. 1994:1194.

<http://www.riksdagen.se>

Utrikesdepartementet. (2006). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserande gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

<http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/reglerochriktlinjer.4.2d2dde24108bef1d4a8800063.html>

Öqvist, O. (2003). *Systemteori praktiken*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Bilaga 1: Intervjumall.

Bakgrundsfrågor:

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- Hur förbereder och genomför du ett utvecklingssamtal?

Samtalet:

- Har ni fått utbildning i hur man bäst håller i ett utvecklingssamtal?
- Vilken funktion har utvecklingssamtalet?

Förberedelser:

- Vad anser ni är av vikt att tänka på innan utvecklingssamtalet?

Genomförande:

- Vad tänker ni på under samtalet?
- Är det viktigt hur ni själva agerar och ställer frågor?
- Vad tror ni kan påverka samtalets utgång?

Lärande:

- Ser ni att utvecklingssamtalet är en del av elevens lärande? Hur?

Delaktighet:

- Upplever ni att eleverna är delaktiga i utvecklingssamtalet?
- Styrdokumentet betonar elevens delaktighet i sitt lärande, hur ser ni att eleven kan bli mer delaktig i utvecklingssamtalet?

Övrigt:

- Gamla misstag?
- Elevledda samtal?