



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”En bra lärare ska prata med mig och inte om mig”
En intervjustudie bland elever om deras tankar kring utvecklingssamtal

Malin Nordefjäll & Malin Sporrang

LAU370

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Anette Olin

Rapportnummer: HT09-2611-072



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”En bra lärare ska prata med mig och inte om mig”. En intervjustudie bland elever om deras tankar kring utvecklingssamtal.

Författare: Malin Nordefjäll och Malin Sporrang

Termin och år: HT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Rauni Karlsson

Examinator: Anette Olin

Rapportnummer: HT09-2611-072

Nyckelord: Utvecklingssamtal, elevinflytande, elevperspektiv

Sammanfattning:

Syfte

Det övergripande syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur utvecklingssamtalet upplevs av eleven, vad gäller syfte, innehåll och de tre parternas, dvs. läraren, eleven och föräldrarnas, deltagande. Vårt delsyfte är därpå att undersöka hur eleven skulle vilja se ett utvecklingssamtal, sett till genomförande och innehåll.

Metod

En kvalitativ intervjustudie gjordes, där 13 elever i årskurs 3 och 5 deltog. Dessa intervjuer gav oss möjlighet att på djupet ta reda på vad elever har för tankar kring utvecklingssamtal. En intervjumall med halvstrukturerade frågor användes under intervjuerna och svaren redovisades utifrån våra frågeställningar.

Resultat

Utvecklingssamtalet upplevs av eleverna i vår studie som något framåtblickande och centralt i det egna lärandet. Eleverna anser att syftet med utvecklingssamtalet är att de ska utvecklas och att man ska sätta upp mål. De flesta menar att man har utvecklingssamtalet för sin egen skull, men en del resonerar också kring att det är till för alla tre parter som deltar.

I vår undersökning framkommer det att eleverna är nöjda med sättet på vilket deras utvecklingssamtal genomförs. Vår uppfattning är att eleverna har svårt för att tänka sig in i hur utvecklingssamtalet skulle kunna genomföras annorlunda. Eleverna i vår studie skulle dock vilja att man pratade mer om det sociala. Resultatet av elevintervjuerna visar att eleverna vill att läraren ska lyssna och att hon eller han ska utgå från vad de tycker och tänker. Läraren ska inte döma eller bedöma elevernas personlighet.

Betydelse för läraryrket

Arbetet ger en inblick i hur elever tänker kring utvecklingssamtal. En didaktisk konsekvens av arbetet är att man som lärare bör ha elevernas perspektiv i fokus när man förbereder ett utvecklingssamtal. Utifrån elevernas tankar drar vi slutsatsen att det viktigaste är att som lärare vara lyhörd och lyssna.

Förord

Med blandade känslor gav vi oss in i uppsatsprocessen i början av november. Med nästan tre och ett halv års studier bakom oss kände vi ett visst obehag då en ny och krävande uppgift låg framför oss. Samtidigt såg vi med tillförsikt fram emot att skriva uppsatsen och att med den ta lärarexamen. Tillsammans har vi haft roligt och kämpat på i både med- och motvind. När det har blåst kuling har det varit en tillgång att ha varit två, samtidigt som glädjen varit den dubbla då det varit medvind!

Vi vill ta tillfälle i akt att tacka de elever som ställt upp och medverkat som respondenter i vår uppsats. Genom era kloka tankar och reflektioner har vi fått en djupare förståelse för hur utvecklingssamtalet upplevs och vad vi som blivande lärare bör tänka på inför våra första egna utvecklingssamtal. Vi väl även rikta ett tack till vår handledare Rauni Karlsson samt till våra opponenter som hjälpt oss att förfina det slutgiltiga arbetet. Sist, men inte minst, vill vi tacka våra respektive sambos som stöttat oss under uppsatsprocessen.

Kungsbacka, 2010-01-20

Malin Nordefjäll & Malin Sporrang

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 5 |
| 1.1 Syfte | 6 |
| 2. Teoretisk bakgrund | 7 |
| 2.1 Synen på lärande och samtal genom historien | 7 |
| 2.2 Syftet med utvecklingssamtal | 8 |
| 2.3 Elevperspektiv och elevinflytande..... | 10 |
| 2.4 Deltagandets utformning | 12 |
| 2.5 Teoretisk anknytning | 14 |
| 3. Metod | 16 |
| 3.1 Kvalitativ metod | 16 |
| 3.2 Intervju..... | 17 |
| 3.3 Etiska principer | 17 |
| 3.4 Urval | 18 |
| 3.5 Reliabilitet och validitet | 19 |
| 3.6 Analys | 20 |
| 4. Resultatredovisning | 21 |
| 4.1 Nya mål i fokus | 21 |
| 4.2 Informationssamtal | 21 |
| 4.3 Utvecklingssamtal för sin egen skull..... | 21 |
| 4.4 Framåtblickande samtal | 22 |
| 4.5 Det sociala är ett viktigt innehåll | 22 |
| 4.6 Elever får vara med och bestämma | 23 |
| 4.7 En pirrig känsla | 23 |
| 4.8 Deltagandets utformning | 23 |
| 4.9 En bra lärare..... | 24 |
| 4.10 Vem ska leda samtalet?..... | 24 |
| 4.11 Vem pratar mest?..... | 25 |
| 4.12 Skillnaden mellan årskurs 3 och årskurs 5..... | 25 |
| 5. Diskussion | 26 |
| 5.1 Resultatdiskussion | 26 |
| 5.1.1 Utvecklingssamtal för att sätta nya mål..... | 26 |
| 5.1.3 Elevens möjligheter till inflytande..... | 27 |
| 5.1.2 Utvecklingssamtalets många ansikten..... | 28 |
| 5.1.4 Läraren dominerar samtalet..... | 29 |
| 5.1.5 Elevens känsla inför utvecklingssamtalet | 31 |
| 5.1.6 Ett idealiskt utvecklingssamtal ur elevens perspektiv | 31 |
| 5.2 Metoddiskussion | 32 |
| 5.3 Fortsatt forskning..... | 33 |
| Referenslista | 34 |
| Bilaga 1 | 36 |
| Bilaga 2 | 37 |

1. Inledning

Utvecklingssamtalet är Sveriges vanligaste institutionella samtal och genomförs årligen 2,6 miljoner gånger runt om i landet (Hofvendahl, 2006). Utvecklingssamtalet är således ett ständigt återkommande moment och ett viktigt tillfälle då man som lärare har möjlighet att knyta kontakt med elever och vårdnadshavare. Utvecklingssamtalet går därtill som en röd tråd genom hela skolgången och vikten av det påpekas i samtliga läroplaner (Lpfö98, Lpf94 och Lpo94).

Grundskoleförordningen är mycket tydlig i fråga om utvecklingssamtal, då man i den kan läsa att:

Lärarna ska 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) /.../ Informationen vid utvecklingssamtalet bör grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna (Skolverket 1994, kap. 7 2§).

Trots samtalets stora betydelse finns inga klara direktiv och riktlinjer för *hur* samtalet ska utformas och genomföras. Det är följaktligen upp till varje skola och enskilda lärare att utarbeta en passande form för utvecklingssamtalet. Genom vårt examensarbete vill vi av den anledningen fokusera på utvecklingssamtal för att finna arbetssätt för hur samtalen kan utformas.

Under vår utbildning har vi deltagit vid en mängd utvecklingssamtal. Dessa samtal har varit olika, sett till innehåll och genomförande, vilket har fått oss att reflektera över vad det är som gör att ett utvecklingssamtal upplevs som framgångsrikt. Med framgångsrikt menar vi, i detta arbete, ett samtal som ur elevens perspektiv i efterhand känns givande och att eleven fått uppleva att han eller hon har fått gehör för sina tankar och åsikter.

I undersökningar och i litteratur som vi har tagit del av fokuseras främst lärarens perspektiv på utvecklingssamtalet. Vårt fokus kommer istället att ligga hos eleven, då vi anser att elevens tankar och reflektioner kan vara mycket betydelsefulla att ta stöd av vid utarbetandet av utvecklingssamtal. Läroplanen (Lpo94) förespråkar dessutom de demokratiska principer som ger alla elever rätt att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig i utbildningens utformning.

Som Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) påpekar vilar allt lärande på vissa antaganden, som man ofta tar för givna. Ju mer grundläggande dessa är, desto större är risken att man inte reflekterar över dem. Antagandena kan dessutom skiljas åt sett till elev och lärare. Det känns därför viktigt och relevant att som blivande pedagoger uppmärksamma elevernas uppfattningar för att på så sätt utveckla sina egna. Säljö (2006) förespråkar också detta då han anser att en viktig förutsättning för att förstå lärande och problem som kan uppstå inom lärandet är att vilja och kunna uppfatta situationer och handlingar ur ett perspektiv som man själv inte utgör exempel på. Med utgångspunkt i detta resonemang vill vi utifrån elevens tankar och reflektioner kring utvecklingssamtal samt litteratur inom området finna arbetsmetoder och tillvägagångssätt för att på ett framgångsrikt sätt utforma och genomföra utvecklingssamtal.

1.1 Syfte

Det övergripande syftet med vårt examensarbete är att undersöka hur utvecklingssamtalet upplevs av eleven, vad gäller syfte, innehåll och de tre parternas, det vill säga läraren, eleven och föräldrarnas, deltagande. Vårt delsyfte är därpå att undersöka hur eleven skulle vilja se ett utvecklingssamtal, sett till genomförande och innehåll.

Våra frågeställningar är:

- Vad anser eleven är syftet med ett utvecklingssamtal?
- Hur upplever eleven utvecklingssamtalet, sett till innehåll och utförande?
- Hur skulle eleven vilja att ett utvecklingssamtal genomförs?
- Vad anser eleven är ett relevant innehåll vid ett utvecklingssamtal?
- Hur ska deltagandet se ut enligt eleven?

2. Teoretisk bakgrund

Kapitlet inleds med en kort historisk tillbakablick över hur synen på lärande och samtal sett ut genom historien (2.1). Därefter redogör vi för vad litteratur och tidigare forskning säger om utvecklingssamtal utifrån vårt sätt att angripa ämnet. Vi delar in denna redogörelse i tre delar. Den första delen rör syftet med utvecklingssamtal (2.2) medan den andra delen behandlar elevperspektiv och elevinflytande (2.3). Då utvecklingssamtalet äger rum mellan tre parter redogör vi i den tredje delen för hur deltagandets utformning ser ut (2.4). Vi bygger redogörelserna på främst forskning, men utgår även från nationellt skrivna dokument (exempelvis Lpo94) samt litteratur med syfte att handleda lärare i ämnet utvecklingssamtal. Slutligen redogör vi för arbetets teoretiska anknytning och i samband med denna definieras några centrala begrepp (2.5).

2.1 Synen på lärande och samtal genom historien

Enligt Pihlgren (2006) har den officiella synen på hur lärande äger rum förändrats radikalt sedan mitten av 1900-talet. Pihlgren menar att denna förändring i sin tur har påverkat utvecklingen från att ha varit kvartsamtal, där enbart information om elevens resultat ägt rum, till utvecklingssamtal, som numera ska fungera som en del i utvecklingsprocessen.

Pihlgren menar att läroplanen (Lgr69) som användes från 60-talet och framåt framhöll stoffet, dvs. den kunskap som läraren skulle lära ut, som en viktig del i lärandet. Man såg på eleven som en mottagare, som via läraren förväntades lära in ett fast kunskapsinnehåll. Om så inte skedde skyllde man på att eleven var okoncentrerad eller lat. Man lade ofta också skulden på hemmen. Pihlgren menar vidare att dialogen inte hade någon lärande funktion i och med denna kunskapssyn, då läraren var den som bestämde vad som skulle läras in och när och hur det skulle äga rum. Enligt Pihlgren kallade läraren föräldrarna till skolan för att informera dem om hur det gick för barnet i skolan, dvs. vad eleven inhämtat för kunskaper, och om det behövdes speciella insatser som hemmet måste implementera för att förbättra lärandet.

Med den nya läroplanen (Lgr80) som kom i början av 80-talet, förändrades synen på lärande till att handla om en mognadsprocess. Jean Piaget, en av influenserna till denna syn, förespråkade ett lärande som skedde i olika utvecklingsstadier, som han ansåg hade med den biologiska mognaden att göra (Pihlgren, 2006). Claesson (2002), filosofie doktor i pedagogik och lektor i didaktik vid Göteborgs universitet, betonar också detta då hon menar att lärandet inom det konstruktivistiska synsättet där Jean Piaget är i centrum, ses som en biologisk, inre process, i vilken varje individ konstruerar sin egen bild av omvärlden. Pihlgren (2006) menar på att om eleven fick problem med sin kunskapsinhämtning förklarades det med omognad eller att det fanns biologiska brister hos eleven. I och med denna kunskapssyn blev lärarens uppgift främst att se till att miljön var inspirerande och att eleverna erbjöds rätt träningsmöjligheter anpassad till individernas mognadsnivå. Det blev således viktigt att läraren satte sig in i hur varje eleven i klassen tänkte (Pihlgren, 2006).

Ellmin och Josefsson (1995) anser att kvartsamtalet institutionaliserades och tydliggjordes genom Lgr80. Det skrevs bland annat in att skolan blev skyldig att ta kontakt med samtliga elevers föräldrar två gånger per år. Hur denna kontakt skulle gå till beskrevs dock inte. Att samtalet rörde sig om 15 minuter vittnade dock namnet om. Ellmin och Josefsson menar att kvartsamtalet fungerade som ett betygsättande samtal med inriktning på elevens uppträdande, kunskaper och färdigheter fram till det rådande samtalet. Buckhøj-Lago (2000) påpekar

därtill att kvartsamtalet ofta låg i slutet av terminen och att man då sällan pratade om elevens fortsatta arbete. Hon menar således att kvartsamtalet låg utanför elevens arbetsprocess.

I den nuvarande läroplanen (Lpo94) har det sociokulturella tankesystemet med Lev Vygotsky i spetsen, fått influera synen på lärandet. Man talar numera om att lärande äger rum genom dialog mellan individer (Philgren, 2007). Claesson (2002) skriver att det därtill är genom att delta i sammanhang, kontexter, som lärande sker. Kommunikation är således ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin och är ett medel för att samtliga deltagare ska utveckla sitt tänkande. Philgren (2007) menar att utvecklingssamtalet på grund av detta ses som ett lärande samtal som kräver att både lärare, eleven och föräldern har förståelse för det som ska utvecklas. Claesson (2002) påpekar att lärarens roll i och med det sociokulturella synsättet blir att hjälpa eleven att utforma mål och att främst ingripa i kunskapsinhämtningen om eleven inte förstår eller har kört fast. Hon menar att läraren i första hand ska vara en god lyssnare.

I och med Lpo94 bytte samtalet namn från kvartsamtal till utvecklingssamtal och målsättningen med det inriktades mer på elevens utveckling och framtida möjligheter (Ellmin och Josefsson, 1995). Philgren (2007) menar att utvecklingssamtalet numera ska vara hjärtat i elevens utvecklingsprocess och ge tillfälle till utvärdering och framåtblickande av den egna utvecklingen.

2.2 Syftet med utvecklingssamtal

Vad är då ett utvecklingssamtal tänkt att vara idag? Nationalencyklopedins definition av utvecklingssamtal är att det är ett ”samtal mellan lärare, elev och elevs vårdnadshavare om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling fortgår och hur den bäst kan stödjas”.

I Skolverkets *Utvecklingssamtal och skriftlig information - kommentarer* (2001a) ges mer genomgående direktiv och bestämmelser gällande syfte och genomförande, vilka säger att:

Utvecklingssamtalet, som ska hållas mellan elev, förälder och lärare minst en gång per termin, bygger på ömsesidighet och förtroende. Det syftar till öppna relationer och är framtidsinriktat. Utvecklingssamtalet är samtidigt gemensamt kontrollerande. 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 (s.2).

Vidare står det att:

Utvecklingssamtalet utgår från skolans ansvar för elevens utveckling. Lärare, elev 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).

Att utvecklingssamtalet ska vara ett jämlikt samtal är något som Ellmin och Josefsson (1995) påpekar, då de menar att utvecklingssamtalet enligt nuvarande läroplaner ska vara en viktig del av skolans demokratiseringsprocess. Ellmin som är fristående forskare kring skolmiljö och lärande och Josefsson som är verksam lärare vid Örebro universitet framhåller att utvecklingssamtalet ska fungera som ett redskap för att ge elever och föräldrar ett påtagligt inflytande över planering, genomförande, uppföljning och utvärdering av skolans undervisning. Samtalet ska således präglas av stor öppenhet och deltagarna ska mötas som

jämbördiga. Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) menar dock att ett utvecklingssamtal lätt blir ett värderingssamtal, där deltagarna värderar såväl sina egna som andras handlingar.

I läroplanen (Lpo94) framhålls skolans samarbete med hemmen som en viktig aspekt av utvecklingssamtalet. Ett av skolans uppdrag är enligt Lpo94 nämligen att ”i samarbete med hemmet ... främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar” (s.5). Genom ett samarbete med hemmen poängteras det att skolan skall vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Det är således av vikt att skolan kontinuerligt håller kontakt med hemmen för att detta samarbete skall kunna fungera. Med utgångspunkt i detta finns därför riktlinjer som säger att ”alla som arbetar i skolan skall samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla innehåll och verksamhet” (s.14). Det är lärarens ansvar att ”samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling” (s.14). Det är dessutom lärarens ansvar att ”hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet” (s.14). Utvecklingssamtalet är således ett lämpligt tillfälle för detta och utifrån det ovan nämnda är ett samarbete mellan hem och skola en viktig beståndsdel för att eleven skall lyckas i sin utveckling och i sitt lärande.

I läroplanen (Lpo94) förespråkas elevens eget ansvar för sitt lärande. ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier” (s.16). Som påföljd av detta skall läraren ”genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling och utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen...” (s.16). Det åligger också läraren att ”med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov” (s.16).

I läroplanen betonas alltså att läraren med utgångspunkt i kursplanernas mål och krav ska utvärdera elevens kunskapsutveckling. Detta innebär en tydlig och klar redogörelse av vilka mål eleven har uppnått eller inte. Ellmin och Josefsson (1995) menar att detta givetvis till viss del utgår från det som hänt i skolan, men att tyngdpunkten i utvecklingssamtalet ska ligga på framtiden och de möjligheter som hem och skola tillsammans kan skapa för eleven. Författarna poängterar att det viktigaste är att utgå från helhetssynen på eleven.

Buckhøj-Lago (2000) menar att det under utvecklingssamtalet är eleven som ska vara mest aktiv och genom stöd av de vuxna få möjlighet att reflektera över sitt eget lärande. Hon menar vidare att utvecklingssamtalet till skillnad mot det förgående kvartssamtalet är ett redskap i målstyrningen och att det således ingår i elevernas arbetsprocess.

Precis som Buckhøj-Lago framhåller Josefsson i Skolverkets *Möten för utveckling* (2001b) att utvecklingssamtalet, sett till läroplanerna, är en del av lärandeprocessen. Han menar att det är en del av Vygotskys tankegångar, dvs. att kunskapen uppstår i mötet, i samtalet. Josefsson är dock inte säker på att lärare idag tar till sig detta och han menar i stället att många lärare fortfarande ser utvecklingssamtalet som en extra börda.

Kihlbaum Larsson och Vingren (1995) är inne på samma spår då de skriver att utvecklingssamtalet måste vara ”en dynamisk process som engagerar, aktiverar och stimulerar” (s.5). De menar att dialogen mellan de tre parterna är det viktigaste under själva utvecklingssamtalet. För att den ska bli optimal behövs dessa tre delar:

1. *Insikt*, då eleven blir medveten om sina egna tillgångar och möjligheter.

2. *Utsikt*, då eleven får en realistisk bild av vilka möjligheter som finns för just henne eller honom.
3. *Avsikt*, då eleven får uttrycka sin egen mening om vad hon eller han vill prestera och vad hon eller han kan göra för att uppnå målet.

Både Buckhøj-Lago (2000) och Kilbaum Larsson och Vingren (1995) förespråkar alltså vikten av att eleven får reflektera över och ge synpunkter på sitt eget lärande under utvecklingssamtalens gång.

Av all ovan nämnd litteratur framgår att ett utvecklingssamtal *ska* vara framåtsyftande och utgå från de nationella mål som finns gällande elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling. Det *ska* därtill genomföras jämlikt och ta utgångspunkt i elevens egen reflektion över sitt eget lärande. Att utvecklingssamtalen har en viktig del i elevens lärande och för elevens ansvar för sina egna studier poängteras starkt. Utifrån den ovan refererade litteraturen framgår tydligt att vi har att göra med ett synnerligen komplext samtal.

2.3 Elevperspektiv och elevinflytande

Att som människa, vare sig man är barn eller vuxen, bli respekterad och lyssnad på är en grundläggande förutsättning för att ett samtal ska bli lyckat och fyllt med möjligheter. För att stödja en rättighet likt denna finns sedan 1989 *Konventionen om barns rättigheter*, även kallad *Barnkonventionen*, som fastslår att varje enskilt barn¹ har rättigheter och behov som är fundamentala och universella. Sverige anslöt sig till konventionen i september 1990 och är som alla medlemsländer juridiskt förpliktad att följa den (Bartley & Hellqvist 1999).

Barnkonventionen innehåller 54 artiklar, uppdelade på tre delar. Den första delen innefattar 41 artiklar som alla berör barnens rättigheter, varav fyra ses som grundprinciper. Dessa grundprinciper kan sammanfattas så här:

1. Artikel 2: Inget barn skall diskrimineras. Alla barn (och vuxna) är jämställda och har lika värde.
2. Artikel 3: Det som är bäst för barnet skall komma främst.
3. Artikel 6: Alla barn har rätt till liv, överlevnad och utveckling.
4. Artikel 12: Barnets rätt att uttrycka sina åsikter i frågor som rör barnet självt. Åsikterna skall respekteras sett till barnets ålder och mognad (Utrikesdepartementet, 2005).

Bartley och Hellqvist (1999) menar att dessa fyra grundprinciper hör ihop. De menar att:

För att kunna få fram vad som verkligen är barnets bästa (artikel 3) är det nödvändigt att lyssna till barnet (artikel 12). Lyssnandet i sin tur stödjer barnets utveckling (artikel 6), och med utveckling följer ökad förmåga för barnet att delta (s.203).

Utifrån detta synsätt är det därför angeläget att ta upp Barnkonventionen när det gäller elevers inflytande över den egna läroprocessen, där deltagande i utvecklingssamtal ingår. Att lyssna till en elevs åsikter och beakta dem för att försöka få fram det som för barnet är bäst är således av vikt för att kunna påverka elevens utveckling i en positiv riktning. Detta påvisas även i skollagen, där det står att ”eleven skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas.

¹ Varje människa under 18 år.

Omfattningen och utformningen av elevernas inflytande skall anpassas efter deras ålder och mognad” (Utbildningsdepartementet, 2009, kap 4 2§).

I läroplanen (Lpo94) finns klara direktiv angående elevens ansvar och inflytande. ”Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att det får ett reellt inflytande på utbildningens utformning” (s.13). Skolan ska sträva efter att varje elev tar eget ansvar över sin utbildning och att de med stigande ålder får ett allt större inflytande över den. Det är läraren som tillsammans med eleverna ska ”planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle” (s.14).

I Skolverkets referensmaterial *Jag vill ha inflytande över allt* konstaterar Tham (1998) att elevinflytande är ett svårdefinierat begrepp, som får olika betydelser på olika skolor. Tham menar att elevinflytande måste bli tydligt i hela sin mångfald. Tham påvisar att många kommuner i sitt arbete för elevinflytande genomgående har ett uppifrånperspektiv sett till eleverna. Att undersöka elevinflytande utifrån eleverna själva, för att sedan tolka och använda dessa tankar förekommer inte menar Tham. Hon ställer sig frågan om man utan det förhållningssättet verkligen får syn på vad elevinflytande är? Tham redovisar avslutningsvis en rad pedagogiska verktyg som möjliggör elevinflytande, vilka hon menar i grunden är rena principer för medmännisklighet.

Den första är reflektion, eftertanke – att kritiskt betrakta den egna skolan som system. /.../ Den andra är dialogen, samtalet. Det är det enda sättet att verkligen få reda på vad andra människor, barn, unga och vuxna, elever och lärare tänker och tycker. Det tredje är mötet. Om elever och lärare verkligen möts, ser vandra, hör varandra och lär känna varandra blir det svårt att strunta i, glömma bort och nonchalera (s.114).

En relativt ny forskningsartikel av Lindh och Lindh-Munther (2005), båda filosofie doktor vid Uppsala universitet, tar fasta på elevperspektivet, då de redogör för hur just elever tänker kring utvecklingssamtal. De undersöker vad utvecklingssamtalet innebär för eleverna samt vilka erfarenheter och känslor de har inför samtalet. Studien bygger bland annat på intervjuer med elever i årskurs 6 vars utvecklingssamtal i de flesta fall har filmats och analyserats. Några viktiga erfarenheter som redovisas i studien är att många elever känner sig ”pirriga” inför ett utvecklingssamtal och att de vid samtalets slut känner sig ”lätade”. Eleverna i Lindh och Lindh-Munthers studie uppfattar utvecklingssamtalet främst som ett informationsmöte för föräldrarna, ett samtal som beskriver ”hur det går” för eleven i skolan. Utvecklingssamtalet upplevs dessutom som ett bedömningstillfälle, en tidig form av betyg, då de upplever att de blir personligt utsatta. Samtalen uppfattas därjämte som ”tråkiga” och enbart lite viktiga för eleverna själva.

Granath (2008), filosofie doktor vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, har i sin avhandling undersökt hur bland annat utvecklingssamtal används som disciplinerings tekniker, dvs. hur de formar, påverkar och utvecklar elever och deras tankar om sig själva och den omslutande miljön. En fråga hon ställer sig är hur utvecklingssamtalet relateras till dagens dominerande skoldiskurs som betonar elevens valfrihet och eget ansvar. Utifrån sin empiri är Granaths bedömning att flertalet elever är beredda att förhandla om sin egen progression under utvecklingssamtalet. Granath skriver att ”det innebär att elev, föräldrar och lärare förhandlar fram elevens ’korrigerade jag’ och här gäller det allt från små och marginella korrekationer till det förhoppningsfulla skapandet av en nästan ny korrigerad skolidentitet” (s.108). I ljuset av detta framstår utvecklingssamtalet snarast som ett samtal

syftat att korrigera eleven och inte att utveckla den. Elevens förmåga att samarbeta och att ha insikt i sin egen utveckling menar dock Granath är av stor vikt för att denna förhandling ska fungera. En slutsats Granath stannar vid är att eleverna under utvecklingssamtal disciplinerar, dvs. utvecklar, sig själva då de får välja, ta ansvar och vara självständiga. Dock påpekar hon att detta inte sker helt på egen hand.

I sin avhandling urskiljer Granath en rad elevstrategier och kommunikativa metoder som elever använder sig av under ett utvecklingssamtal. De strategier hon identifierar är den undvikande, den reserverande, den offensiva och den charmfulla. En annan strategi som vissa elever använder sig av är den Granath kallar att vara-alla-till-lags. Slutligen har hon identifierat strategin som går ut på att nobba, dvs. att säga ifrån.

Oldbring (2001) har i sin rapport studerat hur utvecklingssamtalet upplevs av de tre deltagande parterna, sett till förväntningar, innehåll och helhetsvärdering. Hon har även försökt ta reda på om formerna för utvecklingssamtalet kan utvecklas eller förändras och i så fall hur. Genom enkätsvar och ett flertal intervjuer med elever, föräldrar och lärare på fyra olika högstadieskolor har hon undersökt det hon själv benämner "Möjligheternas möte". Hennes studie visar att eleverna inte ifrågasätter att man har utvecklingssamtal, utan de går helt enkelt på samtalen för att de ska. I Oldbrings studie pratar inte eleverna om utvecklingssamtalet som meningsfullt eller inte. Att få beröm och uppmuntran under samtalet är dock något som eleverna poängterar som glädjande. Oldbrings belyser därtill att ett "bra" samtal sett utifrån elevernas önskemål är att få vara i fokus för allas intresse.

Johansson och Wahlberg Orving (1993) påpekar i sin avhandling att skolans möjlighet att åstadkomma ett gott samarbete mellan hem och skola är liten utan elevernas engagemang och delaktigheten. Av studien framgår att elever om möjlighet ges har ett relativt stort inflytande över såväl undervisning och samarbetsformer som planering och utvärdering. Johansson och Wahlberg Orving påvisar också att elevernas möjlighet att få sina önskemål som framförs vid enskilda samtal² tillgodosedda ökar markant med stigande ålder.

Läraren och författaren Lena Buckhøj-Lago (2001) belyser utvecklingssamtalet ur flera perspektiv, där elevens tankar och funderingar kring samtalet är ett. En central fråga som Buckhøj-Lago tar upp är "Varför utvecklingssamtal?". Hon menar nämligen att svaret på den frågan kommer att styra innehållet i samtalet. Genom intervjuer med såväl lärare, föräldrar och elever har hon fått fram olika perspektiv vad gäller syftet med utvecklingssamtalet. Sett till elevernas perspektiv är utvecklingssamtalet ett tillfälle då man får reda på att man utvecklas. I det resultat som Buckhøj-Lago presenterar framgår det att eleverna tycker att det kan vara jobbigt att svara på alla frågor som ställs. De menar att det kan vara svårt att komma på vad man ska svara och när man väl gjort det har läraren och föräldrarna redan börjat diskutera något annat. De framhåller även att de ibland inte vill säga som det är och att de inte alltid är ärliga i sina svar. Oldbring (2001) är inne på samma spår då hon av erfarenhet menar att elever inte alltid vågar säga vad de vill under utvecklingssamtalet. Hon menar dessutom att många elever lärt sig att genom att sitta tysta flyter samtalet på snabbast.

2.4 Deltagandets utformning

² Begreppet enskilda samtal beskrivs av Johansson och Wahlberg Orving som en kontaktform med hemmet där en allsidig bild av elevens prestation och utveckling gavs.

Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) bygger sin studie på ett 60-tal samtal mellan lärare, föräldrar och elever i åk 4 – 5. Adelswärd är språkforskare, professor i samtalsforskning och docent i kommunikation vid Linköpings universitet, Evaldsson är professor vid Uppsala universitet och Reimers är universitetslektor i samhälle och kultur samt docent i kommunikation vid Linköpings universitet. Tillsammans bygger de sin studie på material insamlade 1992 – 93, det vill säga material som behandlar kvartsamtalet. En fråga som tas upp i denna studie är om alla deltagare får komma till tals på samma villkor. Det visar sig att läraren dominerar samtalet ganska tydligt med ett talutrymme på 65 %. Föräldrarna pratar därtill 21 % av tiden och eleven får enbart 15 % av talutrymmet. Detta resultat styrks av de elever som Buckhøj-Lago (2001) har intervjuat, vilka är entydiga med att det är de vuxna som pratar mest under samtalets gång. Den som bör stå i fokus för samtalet är således den som säger minst. Adelswärd m.fl. konstaterar dessutom att det är lärarna som styr samtalet, då de förutom att de talar mest även fastställer vad man ska tala om samt anger när man talat färdigt om något.

Som påpekats tidigare ska eleven kunna känna sig jämställd och delaktig under ett samtal. Analysen av elevens yttranden som Adelswärd m.fl. gör visar dock att yttrandena i huvudsak är svar på lärarens frågor, s.k. kortyttranden, vilka i sin tur främst utgörs av ja- och nej-svar. Endast ca 40 % av elevernas yttranden visar sig vara av replikkaraktär. Det är alltså en förhållandevis liten del av samtalet som eleven själv initierar och som därmed påverkar samtalets riktning. Författarna påpekar dock att elevernas fåordighet inte nödvändigtvis betyder att de har en underordnad roll i samtalet. Ämnena som tas upp under samtalet rör ju deras person och prestationer.

Utvecklingssamtals målsättning är som nämnts tidigare att vara ett samtal som bygger på jämlika förhållanden, sett till alla tre parter. Adelswärd m.fl. menar dock efter att ha analyserat ett flertal samtal att detta mål i det närmaste kan ses som utopiskt. Eleverna har en underordnad roll, då de dels pratar minst och dels sällan tycks påverka samtalen. I intervjuer som följt efter samtalen som författarna gjort med eleverna visar det sig dock att eleverna själva inte känner sig nonchalerade eller försummade. Adelswärd m.fl. förklarar detta med att eleverna säkerligen är införstådda med att det rör sig om ett institutionellt samtal där olika roller tilldelas. De kan dessutom tycka att de fått sin röst hörd då de känt igen sig i det som läraren eller föräldrarna sagt. En annan förklaring kan vara att syftet med samtalet inte klart framgått, utan att eleverna mer ser det som ett informationsmöte då läraren och föräldern utbyter information om elevens tid i skolan och i hemmet.

Hofvendahl (2006) poängterar i sin avhandling *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal* att trots att utvecklingssamtal är något som förekommer flitigt, så är det något som är relativt outforskat sett till hur de egentligen genomförs. Hofvendahls ambition med sin avhandling är således att bringa klarhet i hur samtalsdeltagarna genomför utvecklingssamtal. Hofvendahls slutsats är att ett utvecklingssamtal, och då främst inledningen av samtalet, försöker eftersträva att vara ett ”vanligt samtal”, med förhoppning om att avdramatisera innebörden av samtalet. Läraren använder ofta pronomenet ”vi” och frasen ”vi börjar som vanligt” är vanligt förekommande. På så sätt menar Hofvendahl att eleven görs delaktig. Som titeln på avhandlingen indikerar skriver Hofvendahl vidare om det riskabla samtalet, vilket främst gör sig gällande när läraren ska prata om problem som eleven kan tänkas ha. Istället för att säga att till exempel Stina nästan har alla rätt, säger läraren att Stina nästan inte har några fel.

Hofvendahl (2004) framhåller även i sin forskningsartikel *Positiv, pigg och bra attityd* att utvecklingssamtal inte är ett enkelt samtal. Han påvisar att läraren ofta hamnar i situationer där hon eller han inte kan motivera eller stå för skolans bedömning. Hofvendahl skriver att läraren då ”hellre väljer att liera sig med elev och förälder än att välja skolans eller lärarkollegornas perspektiv” (s.12). Läraren intar således en förmedlande och opartisk roll.

Oldbring framhåller på liknande sätt utvecklingssamtalets negativa sidor. Hon menar likt Hofvendahl att läraren i sin lärarroll ibland måste utsätta sig för svåra situationer, då hon eller han framför kritik och dåliga omdömen. Oldbring menar att det kan finnas en rädsla och osäkerhet hos läraren inför att träffa elevernas föräldrar, som följd av att många lärare saknar utbildning i föräldrasamarbete och samtalsmetodik. På samma gång menar Oldbring att många föräldrar kan känna osäkerhet och ångslan inför utvecklingssamtal eftersom de genom att återigen sätta sig mittemot en lärare känner samma underläge som de gjorde som barn. Oldbring menar dock att alla tre parter ser utvecklingssamtalet som viktigt och samtliga parter uttrycker en vilja om att under samtalet vara lyhörd, engagerad och att lyssna och framföra åsikter som leder till en konstruktiv dialog.

Granath (2008) menar att ett utvecklingssamtal, där tre parter ska samtala, många gånger blir ett invecklat strategispel ”där lärarna laborerar med kritik som de måste framföra på bästa sätt utan att såra någon, där föräldrar försöker framföra sin kritik och eleven riskerar att komma i kläm i en korseld av olika viljor” (s.110). Granath menar att samtalet för eleven kan komma att bli en balansgång mellan att tillfredsställa läraren och föräldrarna och på samma gång framhålla sin egen önskan och strävan.

Talic & Hadzihasanovic (2007) påvisar i sin jämförande studie att elevens delaktighet är markant mindre i lärarstyrda utvecklingssamtal jämfört med dem som är elevstyrda. De visar på att under lärarstyrda utvecklingssamtal slutar eleverna att lyssna och blir delaktiga i samtalet först när de blir tilltalade. De samtal som däremot är elevledda ger eleverna en större möjlighet att berätta och reflektera över hur de upplever sin skolgång, både socialt och kunskapsmässigt. Detta menar Talic & Hadzihasanovic ger ett mer aktivt deltagande sett till eleven.

2.5 Teoretisk anknytning

Ordet är människans viktigaste redskap. Med ord kan vi skapa kontakt, formulera oss, göra oss förstådda, dela erfarenheter och glädjeämnen, bli delaktiga och lösa svårigheter och problem. Samtalet som instrument är både i privata och professionella sammanhang ett kraftfullt instrument (Ellmin & Josefsson, 1995, s.24).

Det är med utgångspunkt i detta citat som vi närmar oss utvecklingssamtal. Dagligen möts nämligen experter och lekmän i det svenska samhället för samtal av allas dess slag. Det kan handla om att ställa diagnoser, lösa problem, ge information eller frambringa utveckling. Sådana samtal där ena parten representerar en organisation och den andra parten representerar sig själv kallas för *institutionaliserade samtal*. Till denna samtalstyp hör även utvecklingssamtalet. Till skillnad mot andra institutionaliserade samtal kännetecknas utvecklingssamtalet dessutom av att deltagarna träffas i ett tämligen informellt och, som nämnts tidigare, jämlikt förhållande. Meningen med samtalet förefaller vara att de tre parterna som träffas ska lära känna varandra och fördjupa relationen dem emellan. Man pratar därför numera om att utvecklingssamtalet hör till den mer modernare samtalsgenren som kallas *det*

institutionaliserade personliga samtalet, i vilket såväl privata perspektiv som offentliga perspektiv blandas (Adelswärd, Evaldsson, Reimers, 1997).

Drivkraften bakom det institutionaliserade personliga samtalet, som i samtal i stort, är kommunikationen och samspelet. Med kommunikativa handlingar kan vi, som det inledande citatet indikerar, överföra kunskaper, erfarenheter och uttrycka känslor. Säljö (2006) menar därtill att en kommunikativ handling även kan ske i ett "inre samtal", då en individ inom sig för en dialog med sig själv.

I vårt arbete om utvecklingssamtal har vi inspirerats av Roger Säljös teorier kring kommunikation och samspel som förutsättning för lärande. Säljö menar nämligen att mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala sammanhang. Han anser att "människor lär genom att delta i praktiska och kommunikativa samspel med andra" (s.105). Det sociokulturella perspektiv på lärande som Säljö förespråkar går hand i hand med vårt sätt att angripa utvecklingssamtal, vilket bygger på att människor i ett utvecklingssamtal möts i en situerad kommunikativ praktik. På samma sätt ser vi elevernas handlande utifrån en situerad social praktik. Säljö skriver att individer i en sociokulturell tradition "handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet" (s.128). Säljö menar att "Vi lär oss helt enkelt att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar" (s.66). Elevers uppfattningar och reflektioner är således konstruerade i det sammanhang och i den verksamhet som de befinner sig i.

Säljö menar vidare att kunskaper inom något område uttrycks genom handlingar. Han menar dock att denna kunskap inte mekaniskt tillämpas på en redan tolkad och tydlig omvärld, utan att varje användning av kunskap är en kreativ process i vilken individer agerar utifrån tidigare erfarenheter. Säljö anser att:

Även om utveckling och lärande är sociokulturellt styrda processer som i en mening syftar till att bevara de kunskaper och färdigheter kollektivet skapat, måste man således alltid tillerkänna individer betydande utrymme för skapandet av sin egen utveckling. Individer är inte passiva åskådare, de bidrar genom sina handlingar till att kontinuerligt återskapa och förnya sociokulturella mönster (s.127).

Med utgångspunkt i detta bör varje individ, i vårt fall varje elev, ges möjlighet och utrymme att vara med och påverka sin egen utveckling. Att som lärare våga se elever som aktiva medskapare och kompetenta individer när det gäller deras utveckling är betydande utifrån Säljös tankegångar. I grund och botten handlar det om att man som lärare bör ta tillvara elevinflytande och att varje elev har rätt att påverka sin egen utveckling.

I enlighet med den sociokulturella teorin påverkas vi av vår förförståelse vid analysen och tolkningen av elevernas intervjuvar. Vi känner väl till området där skolan vi valt att genomföra vår undersökning ligger i, eftersom vi båda är uppvuxna i kommunen. Vi har dessutom genomfört stora delar av vår verksamhetsförlagda utbildning under vår lärarutbildning på den aktuella skolan och är därför insatta i det arbetsätt och den undervisning som bedrivs. Under vår tid på skolan har vi byggt upp relationer med både lärare och elever vilket givetvis innebär att vi väger in dessa förkunskaper i våra tolkningar av elevernas intervjuvar, vare sig vi vill det eller inte.

3. Metod

I detta kapitel redogör vi för kvalitativ metod (3.1), intervju (3.2) samt vilka etiska principer som ligger bakom undersökningen (3.3). Vidare beskriver vi det urval som undersökningen bygger på (3.4). Kapitlet avslutas med en reflektion över studiens reliabilitet och validitet (3.5) samt en redogörelse för hur vi analyserat och bearbetat vårt material (3.6).

3.1 Kvalitativ metod

Vi anser att elevers perspektiv är en väsentlig utgångspunkt för att kunna beskriva och förstå vad som enligt dem är av vikt i ett samtal kring deras lärandeprocess och har därför valt elever som informanter.

De vanligaste undersökningsmetoderna inom utbildningsvetenskapen är enligt Stukát (2005) intervjuer, skriftliga enkäter av olika slag, observationer och textgranskning. Ibland kan en kombination av olika metoder, så kallad metodtriangulering, vara det mest användbara tillvägagångssättet, menar Stukát. Vi har valt att använda oss av kvalitativa intervjuer med halvstrukturerade frågor i vår studie, vilket enligt Stukát innebär att intervjuaren är medveten om vilka områden som ska behandlas, men anpassar sig efter situationen och ställer frågorna i den ordning som passar vid varje enskild intervju. Stukát menar att med denna anpassningsbara och följsamma metod har intervjuaren möjlighet att ställa följdfrågor och nå djupare än vid bland annat strukturerade intervjuer. Strukturerade intervjuer påminner istället mycket om skriftliga enkäter med ett fastställt intervjuschema med bestämd formulering och ordningsföljd av frågor (Stukát, 2005).

Syftet med kvalitativa intervjuer är att förstå undersökningsämnet ur den intervjuades perspektiv, menar Kvale och Brinkmann (2009). Enligt dem har denna typ av intervju en unik möjlighet att beskriva och komma åt den levda vardagen. Samtalets struktur påminner mycket om ett vardagligt samtal, men med ett professionellt angreppssätt och en genomtänkt frågeteknik. Intervjun är halvstrukturerad vilket innebär att den varken är ett öppet vardagssamtal eller en slutet formulär med frågor. En sådan form av intervju genomförs enligt en intervjuguide som fokuserar ett antal teman, enligt Kvale och Brinkmann. Intervjuguiden kan också innehålla förslag till frågor, menar de. Doverborg och Pramling Samuelsson (2007) förespråkar en typ av intervju som bygger på att varje barn hanteras som en unik person, vilket betyder att man kan ställa frågorna på olika sätt. I synnerhet handlar det som författarna tar upp om att man som intervjuare följer upp barnens svar på olika sätt med utgångspunkt i vilket sätt som barnen hanterat frågorna.

Vanligtvis skrivs intervjuerna ut och den utskrivna texten tillsammans med inspelningen bildar det material som sedan ska analyseras, menar Kvale och Brinkmann (2009). Vidare framhåller de att den kvalitativa forskningsintervjun efterlyser kvalitativ kunskap och avser inte att kvantifiera. Målet är att finna mångsidiga beskrivningar av skilda kvalitativa perspektiv på den intervjuades livsvärld. Kvale och Brinkmann påpekar att den kvalitativa intervjun arbetar med ord och inte med siffror. De menar att fokus under intervjun ligger på att få kännedom om alla skillnader och variationer som finns hos ett visst fenomen, inte att frambringa en bestämd kategorisering.

Med en enkätundersökning skulle det vara möjligt att nå fler elever än vad som är möjligt vid intervjuer. Detta skulle givit oss större möjligheter att dra allmänna slutsatser av resultaten.

Vår avsikt är dock inte att dra allmänna slutsatser utan att få en djupare kunskap om elevers uppfattningar angående våra frågeställningar och därmed passar intervju som metod bättre.

Vill man ta reda på vad människor egentligen gör och inte enbart vad de säger att de gör, så är observationer en bra metod anser Stukát (2005). Vidare menar han att vid intervjuer och enkäter kan man ju aldrig vara säker på att informanterna inte far med osanning av någon anledning. En betydande fördel med observation som metod är att man som forskare får kunskap som är hämtad direkt från sin kontext. En begränsning med observationer, som Stukát påpekar, är dock att det främst är yttre beteenden som studeras och det är vanskeligare att iakttä tankar och känslor hos människor. Eftersom målet med vår studie är att få kunskap om elevers tankar och känslor kring utvecklingssamtal och inte om deras agerande, så passar intervjuer bättre än observationer som undersökningsinstrument. Om vi hade haft mer tid till förfogande så skulle det vara intressant att kombinera observationer och intervjuer, i en så kallad metodtrianglering. Det kan vara en fördel att observera ett utvecklingssamtal och därefter intervjua eleven eftersom det då är lättare att ta konkreta exempel under intervjuerna, vilket skulle kunna hjälpa till för att få en djupare intervju och således ett resultat med mer djup.

3.2 Intervju

Vi utgick från vårt syfte och våra frågeställningar när vi formulerade de intervjufrågor (bilaga 1) som vi använt oss av i vår studie. Intervjufrågornas fokus ligger på hur eleven uppfattar utvecklingssamtalet och hur de skulle vilja att det utformas sett till innehåll och genomförande. Frågeställningarna är grupperade i ett antal huvudfrågor och följlfrågor under vilka det finns utrymme för spontanitet och vidare diskussion.

Intervjuerna var uppsökande och genomfördes på elevernas skola. Uppsökande intervjuer innebär att man träffar informanten på hans eller hennes hemmaplan, exempelvis i skolan, bostaden eller på arbetsplatsen. Eftersträvansvärt är att välja en ostörd miljö där den intervjuade känner sig trygg och bekväm (Stukát, 2005). Intervjuerna genomfördes under ordinarie lektionstid i mindre grupperum. Vi försökte begränsa tiden för varje enskild intervju till cirka en kvart då vi ansåg att det var en skälig tid som eleverna hade möjlighet att ställa till vårt förfogande. Vi valde att dela upp oss och intervjuade eleverna var och en för sig eftersom vi ansåg att det skulle bli mer avslappnat för eleven då. Dessutom gav det oss möjlighet att intervjua fler elever. Vi är medvetna om att det kan innebära att intervjuerna skiljer sig åt något då vi kan ha ställt frågorna på lite olika sätt. Intervjuerna spelades in i sin helhet och varje intervju har vi sedan transkriberat ordagrant.

3.3 Etiska principer

Inför intervjuerna tog vi hänsyn till de forskningsetiska principer som finns för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de som berörs av studien ska informeras om studiens syfte och tillvägagångssätt. Samtyckeskravet går ut på att deltagarna i en studie själva har rätt att bestämma över sin medverkan och att de när som helst kan avbryta deltagandet. Konfidentialitetskravet innebär att hänsyn måste tas till anonymitet av de medverkande i studien. De personer som ska undersökas ska veta att de privata uppgifter som kan påvisa identiteten hos informanten inte kommer att redovisas och att samtliga data behandlas konfidentiellt. Med nyttjandekravet menas att den information som samlats in endast får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2009). En vecka innan

intervjutillfället skickade vi ut ett informationsbrev till de elever som vi valt ut för vår undersökning (se bilaga 2). I brevet informerade vi om vår studies syfte och tillvägagångssätt samt bad om tillstånd av vårdnadshavarna att intervjua eleverna. Eleverna fick därefter själva ge sitt godkännande före varje intervju. De intervjuade eleverna har slutligen avidentifierats enligt konfidentialitetskravet och har i redovisningen tilldelats andra namn. Att vi valt att tilldela dem namn och inte nummer grundar vi på att det kan vara intressant att som läsare veta vilket kön personer som sagt något har. Vi har dock inte gjort någon skillnad i om svaren kommit från en flicka eller pojke.

3.4 Urval

Vid kvalitativa studier vill man i de flesta fall få en så stor variation av uppfattningar som möjligt. Det viktiga är då inte att kunna dra allmänna slutsatser av resultaten utan istället letar man efter vilka kvalitativt skilda grupper av uppfattningar det finns. Fokus ligger inte på hur många eller vem som har vilken uppfattning (Stukát, 2005). Vid valet av informanter använde vi oss av strategiskt urval. Ett strategiskt urval innebär, enligt Stukát, att man först väljer ut några intressanta faktorer som man menar kan ha betydelse för hur informanterna svarar. Därefter försöker man få med alla de nämnda grupperna i urvalet. I det strategiska urvalet är bekvämlighetsurval en enkel metod att tillämpa för att få tag i personerna, anser Stukát. Denna urvalsmetod innebär att man tar dem som man lättast får tag på utan att fästa sig vid att det finns risk för att urvalet kan bli mycket snedvridet. Kvale och Brinkmann (2009) understryker att det dock är viktigt att komma ihåg att en sådan undersökningsgrupp inte är generaliserbar och representativ för populationen, i den bemärkelsen att det inte är möjligt att utföra en statistisk generalisering eftersom informanterna inte har valts ut slumpmässigt och intervju svaren inte har kvantifierats. Kvale och Brinkmann menar att för att kunna ange statistisk generalisering krävs det att man anger urvalet i förhållande till populationen i sin helhet. Vidare menar de att det är vanligt att man inte bestämmer antalet informanter i förhand utan man bör helt enkelt intervjua så många människor som fordras för att ta reda på det man behöver veta.

Eftersom fokus för vår studie ligger på att finna och belysa vilka olika uppfattningar och tankar som elever har kring utvecklingssamtal samt att vi inte har gjort någon ansats att dra några generella slutsatser för populationen i stort så valde vi att använda oss av ett strategiskt urval. Våra resultat är alltså inte generaliserbara för populationen utan gäller endast för den undersökta gruppen. Vår strävan är dock att göra en analytisk generalisering, vilket enligt Kvale och Brinkmann innebär att man gör en välöverlagd bedömning om i hur hög utsträckning resultaten från undersökningen kan ge vägledning för vad som gäller i andra situationer. De menar att denna typ av generalisering bygger på en analys av skillnader och likheter mellan olika situationer. Forskaren bygger då sin generalisering på en påståendelogik, vilket innebär att genom att specificera stödjande exempel samt utreda argumenten kan forskaren möjliggöra för läsaren att bedöma realiteten i generaliseringsförsöket.

Vi valde att genomföra våra intervjuer på en föräldrastyrd fristående Montessoriskola i ett ekonomiskt välmående område. Skolan känner vi sedan tidigare till väl. Vi är medvetna om att det faktum att vi känner skolan och eleverna påverkar våra tolkningar av intervju svaren. Eftersom vi är medvetna om denna problematik har vi försökt vara så objektiva som möjligt i vår analys.

På skolan får barnen tidigt lära sig att ta eget ansvar och att vara med och planera stora delar av sin skoldag själva efter sina behov och önskemål. Stora delar av skoldagen ägnas åt så

kallad fördjupningstid, då eleverna efter egna önskemål och behov arbetar med sådant som de behöver. De mål som varje elev sätter upp för sitt skolarbete är ständigt levande i skolvardagen. Pedagogerna finns till hands för att stötta och vägleda eleverna mot målen samt för att hjälpa till att utvärdera dem. På skolan värnar man om det lärande samtalet, vilket innebär att man genom kommunikation och reflektion skapar ett lärande klimat. Att pedagogerna tror på alla elevers inneboende möjligheter är tydligt i verksamheten. De närvarar i nuet men har blicken mot framtiden och påverkar eleverna i samma riktning. Vi uppfattar skolan som en positiv arbetsplats både för elever och vuxna. Miljön är inbjudande, utmanande och utvecklande.

Vi valde att utföra vår studie på denna skola eftersom vi tror att eleverna är mycket medvetna om sitt skolarbete och sin egen utvecklingsprocess med tanke på att de själva är så delaktiga i planeringen och genomförandet av skolarbetet. Eftersom vi vill ha så uttömmande och givande svar som möjligt har vi valt att genomföra intervjuerna bland elever i årskurserna tre och fem. Dessa årskurser har nationella prov att arbeta mot, vilket vi tror påverkar deras medvetenhet kring sin egen lärandeprocess.

Vi använde oss utav bekvämlighetsurvalet när vi valde informanter men vi försökte få en jämn spridning mellan flickor och pojkar samt mellan låg- respektive högpresterande elever. Vi bestämde inte i förväg hur många informanter vi skulle intervjua, utan undersökningen fick fortgå tills vi upplevde att vi uppnått empirisk mättnad. Efter att ha intervjuat 13 elever upplevde vi att vi inte fick fram någon ny information vilket gjorde att vi beslutade att inte intervjua fler. Följande elever intervjuade vi:

| | |
|----------------------|--------|
| Jenny, årskurs 5 | 091117 |
| Robin, årskurs 5 | 091117 |
| Johanna, årskurs 5 | 091117 |
| Alfred, årskurs 5 | 091117 |
| Ines, årskurs 5 | 091117 |
| Victor, årskurs 5 | 091117 |
| Annie, årskurs 5 | 091117 |
| Felix, årskurs 5 | 091117 |
| Fanny, årskurs 3 | 091117 |
| Anton, årskurs 3 | 091117 |
| Charlotta, årskurs 3 | 091117 |
| Anna, årskurs 3 | 091117 |
| Emil, årskurs 3 | 091117 |

Som vi tidigare nämn har vi avidentifierat eleverna genom att ge dem påhittade namn.

3.5 Reliabilitet och validitet

Enligt Stukát (2005) karakteriseras ett vetenskapligt förhållningssätt och en vetenskaplig skrift av kommunikerbarhet, kontrollerbarhet och kritiserbarhet. Författaren måste vara mycket tydlig med hur man har gjort undersökningen och varför man valde att göra på det sättet, så att läsaren ges möjlighet att kritisera och kontrollera. Denna öppenhet gör texten vetenskaplig, menar Stukát. Reliabilitet och validitet är viktiga begrepp inom forskningsmetodiken för att visa att en undersökning är tillförlitlig. Med reliabilitet menas kvaliteten på det valda undersökningsinstrumentet, alltså hur bra det är på att undersöka (Stukát, 2005). Begreppet står för forskningsresultatens tillförlitlighet och konsistens och en

viktig fråga är om resultatet kan reproduceras av andra forskare samt vid andra tillfällen. Det handlar således om ifall informanterna kommer att ge skilda svar till olika intervjuare (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi tror inte att resultatet av vår undersökning skulle skilja sig så mycket från resultatet av en liknande undersökning i ett snarlikt område. Däremot kan det vara så att elever i en annan typ av område och med andra erfarenheter ser på utvecklingssamtalet på ett annat sätt.

Validitet betyder undersökningens giltighet, vilket innebär om man mäter det som man har som mål att mäta. Det handlar om ett yttrandes riktighet och styrka. En giltig slutledning skall vara korrekt bevisad från sina utgångspunkter och ett giltigt argument skall vara försvarbart, övertygande, hållbart och välgrundat (Kvale & Brinkmann, 2009). I vårt fall gäller validiteten således huruvida våra intervjufrågor ger oss den information som vi behöver för att besvara våra frågeställningar kring elevers syn på utvecklingssamtal. Vi menar att våra intervjufrågor har givit oss svar och upplysningar om elevers tankar kring utvecklingssamtal som gör att vi kan besvara våra frågeställningar och uppfylla vårt syfte med undersökningen. Vi är dock medvetna om att det är möjligt att informanterna inte är ärliga under intervjuerna. De kan ge osanna svar mer eller mindre omedvetet. Det är inte otroligt att informanterna vill vara oss till lags genom att svara på det sätt som de tror att vi vill eller också kanske informanterna inte vill erkänna sina brister. Stukát (2005) menar att detta är en betydande felkälla som man hela tiden måste ta i beaktande vid en undersökning av detta slag. Han påpekar att det är viktigt att ständigt ifrågasätta om man verkligen granskar det som man har som syfte att undersöka. Doverborg och Pramling Samuelsson (2007) för fram att barns uppfattningar inte återger en beständig individuell karaktärsbeskrivning utan endast ett sätt att tänka, som innebär vilka sätt individen förhåller sig till en särskild situation. Doverborg och Pramling Samuelsson menar att detta kan innebära att samma barn har olika åsikter beroende på situationen eller vilket ämne man pratar med dem om. Detta faktum är viktigt att ha i åtanke när man intervjuar barn.

3.6 Analys

Efter att vi genomfört våra intervjuer fick vi mycket material att skriva ut och bearbeta. Malmqvist (2007) menar att analysera sitt empiriska material är ett sätt att bearbeta och sortera det i grupper. Studiens kommunikerbarhet är viktig så att de som ska ta del av den förstår innehållet, enligt honom. Vi har analyserat vårt material genom att utifrån de svar som vi fick under intervjuerna sammanställa informationen i ett antal olika kategorier med utgångspunkt i vårt syfte och våra frågeställningar. I vår analys av vårt empiriska material ingår också dessa kategorier. Att på detta sätt leta efter teman i svaren kallar Malmqvist för en helhetsanalys. Genom vår analys vill vi göra våra resultat synliga med utgångspunkt i vår undersöknings syfte. Vid analysen av vårt material har vi så långt det går försökt vara objektiva. Vi är dock medvetna om att våra personliga erfarenheter alltid speglar sättet på vilket vi uppfattar vår omvärld och hur vi tolkar det andra människor säger.

4. Resultatredovisning

I detta kapitel redovisas de intervjuer som genomförts. Vi har strukturerat upp resultatet utifrån 11 teman vi urskilt i intervjuerna. Dessa teman är: nya mål i fokus (4.1), informationssamtal (4.2), utvecklingssamtal för sin egen skull (4.3), framåtblickande samtal (4.4), det sociala är ett viktigt innehåll (4.5), eleven får vara med och bestämma (4.6), en pirrig känsla (4.7), deltagandets utformning (4.8), en bra lärare (4.9), vem ska leda samtalet? (4.10) samt vem pratar mest? (4.11). Vi avslutar med att belysa de skillnader som visat sig mellan årskurs 3 och årskurs 5 (4.12).

4.1 Nya mål i fokus

Eleverna i vår undersökning är eniga om att det är viktigt att ha utvecklingssamtal i skolan och att det huvudsakliga syftet med samtalet är att man ska utvecklas och blicka framåt. Jenny (år 5) svarar följande på frågan om varför man har utvecklingssamtal: ”För att man ska jobba mot, börja jobba mot det man ska bli bättre på, målet”. Flertalet av eleverna i vår undersökning tar upp att syftet med utvecklingssamtalet är att just att sätta upp mål som man ska jobba mot, så att man vet vad man ska göra i skolan. Mönstret i vår insamlade data visar att eleverna överlag är mycket medvetna om sina kunskaper i relation till de nationella målen och att de hela tiden försöker blicka framåt. Framtiden och vad man kan förbättra är i fokus. Emil (år 3) uttrycker följande angående utvecklingssamtalet: ”Man kan ju växa i sig själv om man har det”. Eleverna ser utvecklingssamtalet som centralt i sitt eget lärande och som en hjälp och ett stöd för sitt fortsatta skolarbete. Johanna (år 5) funderar så här kring varför man har utvecklingssamtal i skolan: ”Jag vet inte. Man kanske ska ha mål för att kunna jobba bättre i skolan så vet jag ’jaha idag ska jag göra det, det och det’ och då kan man ju kolla i pärmen istället för att vad var det nu jag skulle göra”. Målen som formuleras under utvecklingssamtalet är således en del i elevernas vardagliga skolarbete och något som aktivt arbetas utifrån.

4.2 Informationssamtal

Det tas också upp att man bör prata om vad man tidigare har gjort och hur det går i skolan. Victor (år 5) tänker så här kring syftet med utvecklingssamtalet: ”Det är nog att man får reda lite på vad man behöver träna på och vad man liksom har gjort. Och så kanske för att föräldrarna ska få veta lite vad man gör och sätta nya mål och tycka lite vad man vill”. Victor lyfter tre aspekter som han anser är viktiga under samtalet. Han menar att målet med samtalet är att få reda på vad man behöver jobba mer med men också vad man tidigare har gjort. Victor tar också upp föräldrarnas medverkan som en viktig del för att de ska veta vad som händer i skolan och hur det går för eleven. Den nära kontakt som uppstår mellan främst skolan och föräldrarna under samtalet visar sig vara viktig. Eleverna menar att föräldrarna blir informerade om vad deras barn gör i skolan och hur det går. De får också möjlighet att berätta hur det fungerar hemma. Eleverna menar att utvecklingssamtalet förutom att vara ett samtal för elevens utveckling till viss del också är ett informationssamtal riktat till föräldrarna.

4.3 Utvecklingssamtal för sin egen skull

De allra flesta menar att man har utvecklingssamtal för sin egen skull. Anna (år 3) svarar ”För mig!” när intervjuaren frågar för vems skull hon tycker att man har utvecklingssamtal. Charlotta (år 3) menar att utvecklingssamtalet är till enbart för sin egen skull och motiverar

det med att säga att ”det är för mitt eget bästa”. Till skillnad mot Charlotta resonerar en del elever mer kring för vem man har utvecklingssamtal och menar att det på sätt och vis är till för alla tre parter. De menar att man har utvecklingssamtal för sig själv för att veta hur det går i skolan och vad man ska satsa mer på. En elev menar att man annars kanske går och oroar sig hela tiden. Man har samtalet för föräldrarna för att de ska få reda på vad som har hänt och hur det går för eleven i skolan. För läraren har man samtalet för att han eller hon ska veta vad eleven behöver arbeta mer med, menar de. Så här säger Annie (år 5) när intervjuaren frågar varför man har utvecklingssamtal:

Både för en själv och lite för föräldrarna och för fröknarna. För mig för då uppnår jag mål och föräldrarna får ju veta vad vi jobbar med och så och för fröknarna så får de väl veta lite mer vad jag behöver jobba med och så.

Det finns också de som är övertygade om att man har utvecklingssamtal enbart för lärarens skull. De kan dock inte underbygga sin utsaga.

4.4 Framåtblickande samtal

Mönstret i vårt material visar att eleverna inte är speciellt kritiska mot hur utvecklingssamtalet utformas. De är snarare mycket nöjda. Om eleverna själva fick planera ett utvecklingssamtal skulle många vilja prata mer och vara mer delaktiga. Mönstret visar dock att det är svårt för eleverna att veta hur de skulle vilja göra om de fick planera ett eget utvecklingssamtal. Ett vanligt svar är ”som fröken gör” (Johanna, år 5). För många elever är det svårt att tänka sig in i att man som elev överhuvudtaget skulle kunna leda samtalet. En elev tycker att det viktigaste är att man utformar samtalet som barnet vill ha det. En annan elev tycker att man ska ha godis på samtalet och motiverar det med att man kan tänka bättre då.

Vid intervjuerna framkom att flertalet elever tycker att utvecklingssamtalet främst ska handla om vad man inte kan och således behöver utveckla. ”Utvecklingssamtalet ska handla om vad jag har gjort dåligt, mindre dåligt och vad jag har gjort mer bra. Så att jag kan få reda på det, så att jag kan försöka förbättra mig” (Robin, år 5). För samtliga elever ska utvecklingssamtalet vara framåtblickande. Flera elever är tydliga med att de inte vill prata om det förflutna och vad de har gjort. De vill heller inte prata om vad de redan är bra på utan anser att man istället ska blicka framåt mot vad man kan bli ännu bättre på.

4.5 Det sociala är ett viktigt innehåll

Många elever framhåller även det sociala som ett viktigt innehåll under utvecklingssamtalet. Att man får berätta hur man har det på rasterna och att man får berätta om man inte känner sig trygg på skolan är två viktiga bitar att ta upp. Överhuvudtaget känner flertalet elever att man under utvecklingssamtalet bör ägna mer tid åt att prata om hur man trivs på skolan. Annie (år 5) menade att om man är trygg i skolan, så lär man sig också mer. Fanny (år 3) poängterar också det sociala då hon säger att:

Det viktigaste att ta upp på ett utvecklingssamtal är att ta upp om man känner sig utanför med klasskamraterna och så. Och om man känner att alla är schyssta och så. Typ om vissa är schyssta och hela klassen annars är taskig. Eller kanske fyra killar på en hela tiden. Det blir väldigt jobbigt.

Hon menar vidare att ett relevant innehåll i ett utvecklingssamtal är elevens egna uppfattningar. ”Det är nog vad man tycker själv, hmm, hur det går och så liksom. Hur man tycker själv hur det går i skolan och om man tycker det blir jobbigt ibland och så”.

4.6 Eleverna får vara med och bestämma

Eleverna tycker att de själva får vara med och tycka och bestämma under samtalet och att de vuxna lyssnar på vad de säger. På frågan vad man får vara med och bestämma svarar Charlotta (år 3): ”Man får bestämma det man vill bli bra på, det får man bestämma”. Enligt eleverna kännetecknas ett bra samtal av att man tillsammans sätter upp tydliga och bra mål och att man får reda på vad lärarna och föräldrarna tycker samt att man får beröm för det man gjort. Emil (år 3) svarar på följande sätt när intervjuaren frågar vad det är som händer när ett utvecklingssamtal känns riktigt bra: ”När man kommer på några bra saker och man ska försöka nå sitt mål. Man vill ju nå toppen. Man vill ju klättra upp, upp, upp.” Alfred (år 5) tycker att ett bra utvecklingssamtal är när man inte får skäll. Flera elever menar att samtalen blir dåliga om läraren inte lyssnar.

Under intervjuerna framkommer det att eleverna inte alltid förstår det som tas upp på utvecklingssamtalet. Emil (år 3) påpekar att han inte förstår de svåra ord som lärare och föräldrar ibland använder. Han menar dock att han säger till om han inte förstår vilket flera andra elever också påpekar att de gör när de inte hänger med.

4.7 En pirrig känsla

Känslan inför ett utvecklingssamtal är många elever eniga om. De känner en viss nervositet, som de själva uttrycker som en ”pirrighet”, inför samtalet. Denna pirrighet beror enligt Emil (år 3) på att ”man vet inte riktigt vad som ska hända” och Felix (år 5) menar att det är pirrigt ”för att man vet inte vad fröken ska säga”. En del elever tycker att det känns pirrigt att gå på utvecklingssamtal eftersom det är mycket fokus på en själv. Jenny (år 5) är inne på detta då hon menar att det är pirrigt ”för att man pratar om en själv”. Osäkerheten inför att inte veta om man ska få skäll eller beröm bidrar också. För en del elever känns utvecklingssamtalet dock som ett vanligt samtal och de är på grund av detta inte nervösa. Ines (år 5) säger att ”det känns jättebra och roligt att gå på utvecklingssamtal”.

En del elever tycker att man borde sitta ner med sin lärare själv före själva utvecklingssamtalet. På så sätt menar eleverna att man blir mer förberedd och trygg inför utvecklingssamtalet, eftersom man då vet vad som väntar. Jenny (år 5) tycker att det är bra ”för att då vet man vad man ska ta upp och så”. Andra tycker att ett extra samtal med läraren före själva utvecklingssamtalet skulle vara onödigt. Det skulle dessutom kännas extra pirrigt att sitta ned själv med läraren utan stödet från föräldrarna. Emil (år 3) påtalar både det positiva och negativa med att sitta ner själv med läraren före. Han säger att: ”Genom att sitta ner med läraren då vänjer man sig kanske lite mer, men det kan vara läskigt att sitta själv med läraren”.

4.8 Deltagandets utformning

Eleverna anser att utvecklingssamtalet ska inkludera en lärare, eleven i fråga och minst en förälder. Att ha en förälder med känns tryggt och stöttande. Många framhåller att det skulle kännas pinsamt att sitta och ha utvecklingssamtal ensam med en lärare. Att ha en förälder närvarande är därtill bra om man efteråt behöver diskutera eller förtydliga något. Jenny (år 5) framhåller att ”Dom är bra om man glömmer av eller liksom vad man har sagt och så”. Många

elever upplever, precis som Jenny uttrycker, att föräldrarna är ett bra stöd och de upplever det som positivt att de är med på utvecklingssamtalet. Charlotta (år 3) anser dock att föräldrarna är störande och jobbiga under utvecklingssamtalet. Hon menar att det inte är nödvändigt att de deltar.

Många elever påpekar också att föräldrarna ska vara delaktiga i sitt barns lärande. Föräldrarna ska vara med och planera och bestämma och de ska ha chansen att säga vad de tycker. Andra menar att föräldrarna ska delta för att få information om hur det går för eleven i fråga i skolan. Flera elever anser att det är viktigt att föräldrarna inte tar för stor plats under utvecklingssamtalet. Det framkommer dock att ett utvecklingssamtal bör kunna genomföras utan att föräldrarna är närvarande. För att föräldrarna ändå ska vara informerade om händer och sker i skolan kommer Robin (år 5) med förslaget att läraren kan skriva ett slags protokoll under tiden utvecklingssamtalet pågår, som man sedan kan lämna till mamma och pappa. På så sätt får föräldrarna den information de skulle ha fått om de var med. Det blir under intervjun påtagligt att Robin anser att utvecklingssamtalet är tänkt som ett informationsmöte sett till föräldrarnas deltagande.

Eleverna har inga särskilda åsikter om hur deltagarna ska placera sig under själva utvecklingssamtalet. Däremot är det flera som understryker att det är viktigt att man sitter i ett tyst och lugnt rum så att man inte blir störd. Felix (år 5) säger att det gärna får vara lite mysigt med tända ljus och så.

4.9 En bra lärare

På frågan hur en bra lärare ska vara under utvecklingssamtalet var det genomgående svaret att han eller hon ska lyssna. Läraren får heller inte prata för mycket. Andra viktiga aspekter som eleverna tar upp är att läraren ska fokusera på den elev samtalet gäller, att läraren sätter upp rimliga mål som eleven själv vill, att läraren är schysst och inte blir arg under samtalet, att läraren kommer med bra frågor som hjälper eleven att utvecklas och att läraren är tydlig så eleven lätt kan förstå vad hon menar. Jenny (år 5) uttrycker sig så här gällande lärarens deltagande under utvecklingssamtalet: "En bra lärare ska prata med mig och inte om mig". Under samtalet är det viktigt att alla säger vad de tycker och att samtliga deltagare vågar berätta framhåller en elev.

4.10 Vem ska leda samtalet?

Sett till sitt eget deltagande under utvecklingssamtalet är de flesta elever nöjda med en roll där de främst lyssnar. Charlotta (år 3) motiverar detta med att "det är skönast så, då vet man före samtalet att man mest bara behöver lyssna". Några elever som svarat att de gärna lyssnar tillägger att de även vill delta genom att kommentera och berättar om de får frågor. "Jag skulle både vilja lyssna väldigt mycket och kanske bestämma lite över mina mål och svara på frågor då" (Annie, år 5).

Några elever framhåller att de skulle vilja leda utvecklingssamtalet. De menar att de själva skulle vilja ta upp de punkter som känns viktigast för dem och att de skulle kunna ställa frågor till sig själv i stället för att läraren ställer dem. "Jag skulle nog kunna säga att jag ska utvecklas på det och det" menar Anna (år 3). Robin (år 5) är inne på samma spår då han säger:

Jag tycker att man kan prata och leda lite mer i utvecklingssamtalet istället för att fröken ställer alla frågor. Jag kan ju istället ställa frågorna till mig själv och så kan jag svara liksom. Ställa dem till mig själv i huvudet och så säger jag svaret med meningar.

På frågan vem de tycker ska leda ett utvecklingssamtal svarar dock flertalet av eleverna att läraren är bäst kapabel till det. De motiverar detta med att de är lärarna som kommer med de flesta idéerna och att det är de som kollar hur man jobbar under skoldagen. Charlotta (år 3) menar att läraren ska leda samtalet ”för att de är bäst på det, de vet liksom vad man behöver öva på”.

4.11 Vem pratar mest?

Den allmänna uppfattningen bland de elever vi intervjuat är att läraren pratar mest under utvecklingssamtalet. Därefter finns det olika meningar om de själva tar störst del av återstående taltid och eller om föräldrarna gör det. Anna (år 3) säger att ”det enda de brukar babbla om är mig” och syftar på föräldrarna och läraren. Vidare säger hon att ”jag säger bara det där är inte roligt, det där är tråkigt, det där blev inte bra, annars sitter jag bara tyst.” Några anser att läraren och de själva pratar lika mycket och att föräldrarna mest bara sitter med och lyssnar. ”Mammor och pappor pratar inte så jättemycket för att läraren frågar ju barnet. De kollar liksom.” (Fanny, år 3) Ett par elever tycker att samtliga parter pratar lika mycket och att det är ett jämlikt samtal. ”Alla pratar ungefär lika mycket. Jag får ju säga vad jag tycker, och min mamma får säga och min pappa och fröken då såklart.” (Emil, år 3).

4.12 Skillnaden mellan årskurs 3 och årskurs 5

Elevernas yttranden i årskurs 3 respektive årskurs 5 skiljer sig inte nämnvärt åt. Eleverna i årskurs 5 resonerar dock mer kring frågorna och går in mer på djupet i sina svar. Utan att uppmana eleverna om att utveckla sina svar förklarar och utvecklar de sina tankegångar. Som redovisats tidigare resonerar till exempel Annie (år 5) kring för vem man har utvecklingssamtal så här:

Både för en själv och lite för föräldrarna och för fröknarna. För mig för då uppnår jag mål och föräldrarna får ju veta vad vi jobbar med och så och för fröknarna så får de väl veta lite mer vad jag behöver jobba med och så.

Medan Annie resonerar svarar Anna (år 3), som många treor med henne, kortfattat: ”För mig!”. Detta svar kräver således en uppföljning och först då resonerar de, om än kortfattat, kring frågan. Detta exempel belyser det mönster som genom undersökningen har blivit tydligt.

En annan skillnad vi sett mönster på är att eleverna i årskurs 5 är mer medvetna om sin kunskapsutveckling och sina kunskapsmål jämfört med eleverna i årskurs 3. Eleverna i årskurs 5 tar genomgående upp till exempel den individuella utvecklingsplanen som ett medel i läroprocessen. Ingen av eleverna i årskurs 3 tar upp detta dokument under intervjuerna.

5. Diskussion

I detta kapitel diskuterar vi resultatet utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Diskussionen görs med utgångspunkt i tidigare forskning och knyts samman med våra egna slutsatser. Vi har valt att angripa diskussionen från två håll, dels genom en resultatdiskussion (5.1) och dels genom en metoddiskussion (5.2). Resultatdiskussion är i sin tur uppdelad i en rad teman, som är framtagna utifrån de mönster vår undersökning visat. Kapitlet avslutas slutligen med förslag till fortsatt forskning (5.3).

5.1 Resultatdiskussion

5.1.1 Utvecklingssamtal för att sätta nya mål och för att förbättra sig

I resultatavsnittet som behandlade elevernas syn på vad ett utvecklingssamtal är framhölls att det är frågan om ett viktigt samtal som eleverna anser bör ha fokus på framtiden och vad man som elev behöver utveckla. Som framgår i resultatredovisningen vill eleverna att utvecklingssamtalet ska vara relaterat till mål. Det är dock något tvetydigt vilka mål eleverna menar. När Jenny (år 5) säger att utvecklingssamtalets syfte är att få reda på vilka mål man ska jobba mot, är det något oklart vilka mål hon menar. Även fast detta resonemang är något oklart visar dock dessa tankar att eleverna är väl medvetna om att det finns mål och riktlinjer för dem i skolan. De är också väl insatta i att det är mål man hela tiden ska arbeta mot. Vi tror att denna medvetenhet kommer av att de redan tidigt under sin skolgång involveras i planeringen och genomförandet av sitt skolarbete samt att de lär sig att reflektera över sin egen utveckling. Våra skäl till denna uppfattning grundar sig på vår kännedom om skolans arbets sätt. Elevernas tankar kring syftet med utvecklingssamtal överensstämmer således väl med vad som står i såväl läroplaner som grundskoleförordning. Dessa dokument tar, som tidigare nämnts i litteraturgenomgången, upp just att utvecklingssamtalet ska vara framåtblickande och relaterat till målen i läroplanerna och kursplanerna.

Vidare ser eleverna i vår undersökning utvecklingssamtalet som centralt i lärandeprocessen. Det som diskuteras och bestäms under utvecklingssamtalet kommer eleverna senare att aktivt arbeta för. Då Emil (år 3) säger att man kan växa i sig själv om man har utvecklingssamtal är han inne på att detta samtal är en viktig del i processen kring lärandet. Vi tolkar hans tankar som att det rör sig om att man utvecklas både kunskapsmässigt och socialt. Buckhöj-Lago (2000) poängterar detta då hon skriver att utvecklingssamtalet ska vara en del av elevernas arbetsprocess och ett redskap i målstyrningen. Att det är eleven som ska vara mest aktiv och få reflektera över sitt lärande med stöd av de vuxna som är med på samtalet påvisar hon därtill. Att eleverna vill ha stöd av de vuxna framgår även i vår undersökning, då de vill att läraren och föräldrarna är engagerade i den egna skolsituationen. I *Möten för utveckling* (2001a) framhåller Josefsson precis som Buckhöj-Lago att utvecklingssamtalet ska vara en central del i lärandeprocessen. Josefsson menar att Vygotskys tankegångar, det vill säga att kunskapen uppstår i mötet, är centrala i denna lärandeprocess. Säljö (2006) poängterar på liknande sätt att kommunikation och samspel är en förutsättning för lärande och kunskap. Han menar, som påvisats i den teoretiska anknytningen, därtill att mänskligt tänkande och handlande är situerat i sociala sammanhang och att människor lär i samspel med andra. Ett utvecklingssamtal och det samspel som äger rum där menar vi utifrån detta synsätt är en förutsättning för elevernas lärande. Resultatet från vår undersökning visar, som nämnts ovan, att eleverna på liknande sätt anser att utvecklingssamtalet är en viktig del i den egna lärandeprocessen. Som kommer att behandlas senare i diskussionsdelen anser dessutom de

flesta elever att utvecklingssamtalet ska genomföras med tre parter deltagande. Genom det samspel som de tre deltagarna möjliggör, kan man således anta att det gynnar elevens utveckling och lärande.

Som nämnts ovan är eleverna i vår undersökning mycket målinriktade och vill veta vad de behöver utveckla. Däremot är det flera som inte finner något intresse i att prata om tidigare prestationer och om man gjort något bra. De gånger eleverna tar upp tidigare prestationer är i anknytning till vad de behöver förbättra. Detta resultat anser vi är förvånande eftersom vi väntade oss att eleverna på ett mer påtagligt sätt skulle vara intresserade av att få reda på saker man gjort bra. I skolverkets *Utvecklingssamtal och skriftlig information - kommentarer* (2001a) påtalas vikten av detta då det står att ”alla elever har rätt att få det stöd de behöver för att nå målen. Läraren ska arbeta för att stärka en elevs självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor” (s.3). Kihlbaum Larsson och Vingren (1995) tar även de upp vikten av detta, då den första delen i ett lyckat samtal enligt dem börjar med *insikt*, då eleven blir medveten om sina egna tillgångar och möjligheter. Utan denna medvetenhet faller möjligheten till att sätta nya realistiska mål och att uppnå dem. Anledningen till att eleverna i vår studie inte mer tydligt tagit upp att de vill veta vad de gjort bra tror vi kan ha att göra med att de blir positivt bekräftade och sedda i den dagliga verksamheten, och således är väl medvetna om sina styrkor. Vi grundar vår uppfattning på det handlingsmönster vi sett att lärarna agerar utifrån. Att skolan är föräldrastyrd tror vi därtill kan vara en bidragande faktor, då föräldrarna är engagerade och har insyn i elevernas skolgång på ett mycket påtagligt sätt.

I likhet med Granath (2008) visar vår studie att utvecklingssamtalet ofta får en korrigerande riktning. Utvecklingssamtalet blir lätt ett korrigerande samtal där man diskuterar vad eleven behöver förbättra, både när det gäller kunskapsområdet men också inom det sociala. Ett intressant mönster som uppdagas i vår studie är att eleverna själva ser ett korrigerat inslag som mycket betydelsefullt, då de är ute efter att förbättra sina resultat. Som nämnts ovan finner vi det således intressant och något oväntat att eleverna själva inte mer ingående tar upp att de vill prata om sina bra resultat och egenskaper. I stället ligger fokus på att bli bättre på sådant man inte fullt ut behärskar. Möjligen kan det vara så att om man är född och uppvuxen i ett ekonomisk välmående område med välutbildade föräldrar har man positiva framtidsutsikter som skapar motivation och lust. Eventuellt kan en uppväxt i denna kontext medföra att eleverna har en framtidssträvan som elever från andra områden möjligtvis har mindre av och att de därför i hög grad vill blicka framåt mot nya mål under utvecklingssamtalet. Denna tanke grundar sig i Säljös (2006) påstående om att människor handlar med utgångspunkt i vad omgivningen kräver och gör möjlig.

5.1.2 Elevens möjligheter till inflytande

Då fokus för vårt arbete ligger vid elevernas tankar och reflektioner kring utvecklingssamtal är elevperspektivet viktigt att lyfta fram. I vår undersökning framkommer det att eleverna är nöjda med sättet på vilket deras utvecklingssamtal genomförs. Vår uppfattning är att eleverna har svårt för att tänka sig in i hur utvecklingssamtalet skulle kunna genomföras annorlunda. Majoriteten av eleverna i vår undersökning har gått sina tre respektive fem år i samma skola och eftersom alla lärare på denna skola mer eller mindre genomför utvecklingssamtalen på samma sätt, har de fått en ganska ensidig bild av hur samtalet kan fortlöpa. Man kan ställa detta antagande mot det faktum att eleverna enligt läroplanen ska få ett reellt inflytande över utbildningens utformning. Om eleverna inte fått uppleva olika former av utvecklingssamtal, hur ska de då kunna reflektera över samtalet och få ett verkligt inflytande över det? Är

eleverna vana vid en viss kontext, så socialiseras de också in i denna kontext och gör så som det krävs av dem. Ett påstående som härrör ur den sociokulturella teorin. Är eleverna således vana vid att det är läraren som håller i utvecklingssamtalet, så kan det vara svårt att tänka utanför denna tradition. Ett vanligt förekommande svar bland eleverna, som framkom i vår studie, på frågan hur de skulle vilja planera ett eget utvecklingssamtal var just "som fröken gör". Det sätt läraren utformar utvecklingssamtal har således blivit lite av ett facit för hur man bör gå tillväga. Sett utifrån Säljö yttrar sig de intervjuade eleverna utifrån den situerade sociala praktik de blivit vana vid och i brist på andra erfarenheter har de svårt att ge förslag på ett annat upplägg.

En viktig synpunkt eleverna fört fram i vår studie är att de emellertid anser att de får vara med och bestämma *under* själva utvecklingssamtalet. Det rör sig då främst om att sätta upp nya mål att arbeta mot. Eleverna menar också att de vuxna lyssnar på dem då de har något att säga. Under intervjuerna uppdagas dock en önskan hos eleverna om att få vara mer delaktiga och att få prata mer. Eleverna vill att utvecklingssamtalet ska utgå mer från deras egna uppfattningar. En återkommande reflektion bland eleverna är att utvecklingssamtalet ska utformas så som barnet vill ha det. En fråga vi ställer oss utifrån detta resonemang är hur långt man då ska sträcka sig som lärare för att tillmötesgå elevernas önskemål? Samtidigt som läroplaner och Barnkonventionen pratar om att barnens åsikter ska respekteras och ingå i utarbetandet av undervisning, så är det trots allt läraren som i slutändan avgör. Barnkonventionen är därtill mycket tydlig då man skriver att det som är bäst för barnet ska komma främst. Vem vet då inte vad som är bäst för barnet om inte barnet självt? När det kommer till elevinflytande stöter vi således på en del dilemman. Tham (1998) påpekar att vuxnas arbete kring elevinflytande ofta sker utifrån ett uppifrånperspektiv och är frågande till om detta perspektiv verkligen får fram ett reellt elevinflytande. Vi menar att om lärare verkligen vill att eleverna ska få ett påtagligt inflytande och att de ska vara mer delaktiga i utformningen av undervisningen bör man utgå från elevernas egna tankar och åsikter. Lärare måste dessutom kritiskt reflektera över vad elevinflytande är för dem. Dessa tankar går hand i hand med Thams principer som möjliggör elevinflytande, då den första principen handlar om att man som lärare måste reflektera och betrakta skolan som system för att på så sätt möjliggöra elevinflytande.

5.1.3 Utvecklingssamtalets många ansikten

Som redovisats i resultatet har vi sett ett mönster bland de intervjuade eleverna att utvecklingssamtalet upplevs som något som är till främst för dem själva. Eleverna resonerar dock kring att samtalet kan vara till för alla tre parter. Annie (år 5) uttalade detta då hon menar att utvecklingssamtalet är till

Både för en själv och lite för föräldrarna och för fröknarna. För mig för då uppnår jag mål och föräldrarna får ju veta vad vi jobbar med och så och för fröknarna så får de väl veta lite mer vad jag behöver jobba med och så.

Precis som Annie lyfter en del elever aspekten att utvecklingssamtalet inte bara är till för elevens utveckling utan att det också är ett informationssamtal riktat till föräldrarna. I läroplanen framhålls klart och tydligt att läraren fortlöpande ska informera föräldrarna om elevens kunskapsutveckling, välbefinnande och skolsituation i stort. Att utvecklingssamtalet upplevs som ett informationsmöte är således inte konstigt. Det finns få tillfällen till kontakt mellan hem och skola och därför blir utvecklingssamtalet ett av få tillfällen då lärare och föräldrar har möjlighet att ventilera elevernas skolsituation. En risk med detta kan då bli att

praktiska saker, som till exempel prat om idrottsdagar och andra frågor, tar stor del av den korta tid som finns till förfogande. Kunskapsutvecklingen och den sociala utvecklingen kan på så sätt bli lidande.

Sett till litteraturbakgrunden framgår det att utvecklingssamtalet är ett komplext samtal med många olika betydelser. Enligt Skolverkets kommentardel (2001b) är utvecklingssamtalet tänkt att vara ett förtroendesamtal där elevens framtida utveckling är i fokus, enligt Ellmin och Josefsson (1995) är utvecklingssamtalet dessutom en del i skolans demokratiseringsprocess och enligt Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) är utvecklingssamtalet därtill ett värderingssamtal. Detta är bara några exempel på vad ett utvecklingssamtal anses vara. Man kan förstå att elever ställer sig något frågande till vad ett utvecklingssamtal är och för vem utvecklingssamtalet verkligen är till för. Vår studie visar dock att eleverna på ett mycket klarsynt sätt resonerar kring de olika deltagarnas roller. Många elever menar att samtalet är till för alla tre parter, då det på olika sätt ger information till samtliga samtalsdeltagare. Många av de intervjuade eleverna har utifrån detta resonemang klart för sig att det rör sig om ett komplext samtal.

Eleverna i vår studie vill att utvecklingssamtalet ska vara informativt, då man vill ha reda på vad läraren och föräldrarna tycker. Samtidigt vill eleverna få bekräftelse och beröm för hur de är som personer, men som Alfred (år 5) uttrycker vill man inte få skäll. Lindh och Lindh-Munther (2005) uppmärksammar samma tankar i sin studie då de framhåller att utvecklingssamtalet gärna blir ett bedömningstillfälle då individernas personlighet utsätts. I vår studie är det på samma sätt påtagligt att eleverna inte vill bli utsatta och bedömda personligen, i alla fall inte när det kommer till negativa sidor. Detta ter sig självklart då negativ kritik är något de flesta människor vill undvika att få. Det finns få andra tillfällen i livet där en individs personlighet blir så uppmärksammas som under ett utvecklingssamtal i skolan. Under detta samtal blir eleverna mer eller mindre värderade och bedömda både kunskapsmässigt men kanske främst socialt. Dessutom är det både skolan och hemmet som gör denna värdering och bedömning. När Anna (år 3) under intervjun säger att "Det enda de brukar babbla om är mig" indikerar detta att de vuxna diskuterar kring hennes hela person.

En viktig del som bör tas upp mer i utvecklingssamtalet är enligt eleverna i vår undersökning det sociala. Om man är trygg i skolan, så lär man sig också mer menar Annie (år 5), vars fina tanke får symbolisera elevernas önskan om ett mer socialt fokus. "Det viktigaste att ta upp på ett utvecklingssamtal är att ta upp om man känner sig utanför med klasskamraterna och så. Och om man känner att alla är schyssta och så" anser Fanny (år 3). Trygghet och en bra skolprestation går således hand i hand enligt eleverna. En del elever menar att utvecklingssamtalet i nuläget inriktas för lite mot hur man trivs i skolan. Som nämnts tidigare blir i stället det sociala inslaget inriktat mot det som Granath (2008) kallar "ett korrigerande", då dåliga attityder och brister hos eleven uppmärksammas för att sedan förbättras. Sett till de elever vi intervjuat bör fokus ligga på hur man som elev trivs i skolan snarare än "att få skäll" för hur man är. Vi tror därför att det är viktigt att lyssna till elevernas åsikter och tankar kring hur de har det i skolan. I elevernas egna tankar kan man kanske i sin tur finna orsaken till ett såväl positivt som negativt beteende hos eleven.

5.1.4 Läraren dominerar samtalet

Som vi tidigare nämnt i vår resultatredovisning framkom det i vår undersökning att eleverna anser att läraren, eleven och minst en förälder ska delta vid utvecklingssamtalet. Eleverna menar att det är viktigt att alla parter får komma till tals och säga vad de tycker. Mönstret

visar dock att flertalet elever är övertygade om att läraren pratar mest under utvecklingssamtalet. Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) undersökning kring om samtalsdeltagarna får komma till tals på samma villkor bekräftar denna bild av att läraren dominerar samtalet. Därefter kommer föräldrarna och sist eleven. Det innebär alltså att den person som ska stå i fokus under utvecklingssamtalet i själva verket är den som kommer till tals allra minst. Eleverna i vår undersökning är dock nöjda med en roll där de lyssnar. De motiverar detta med att det är skönast så eftersom man då vet vad som förväntas av en.

Vissa elever i vår studie vill också vara delaktiga genom att kommentera samt svara och berätta när de får frågor och andra skulle vilja gå ännu längre och helt enkelt leda utvecklingssamtalet. Robin (år 5) säger exempelvis att

Jag tycker att man kan prata och leda lite mer i utvecklingssamtalet istället för att fröken ställer alla frågor. Jag kan ju istället ställa frågorna till mig själv och så kan jag svara liksom. Ställa dem till mig själv i huvudet och så säger jag svaret med meningar.

Flertalet tycker dock att läraren ska leda samtalet eftersom de har flest idéer och vet hur det fungerar i skolan för eleven. Talic & Hadzihasanovic (2007) studie visar att elevledda samtal gör eleven mer delaktig, då det ger eleven en större möjlighet att reflektera över och påverka sin skolgång. I vår studie menar en del elever att de själva skulle vilja leda utvecklingssamtalet. Samtidigt uttrycker de att de är nöjda med att bara sitta och lyssna. Detta dubbla budskap tror vi grundar sig på en nyfikenhet och en vilja i att hålla i ett samtal, samtidigt som man är bekväm i rollen som den som främst lyssnar. Återigen anser vi att eleverna saknar verktyg för att mer ingående reflektera över hur ett utvecklingssamtal skulle kunna se ut och genomföras om man inte gör ”som fröken”.

Adelswärds m.fl. undersökning belyser att elevernas yttranden mest består av svar på lärarens frågor i form av ja- och nej-svar, vilket innebär att eleven inte i så hög grad påverkar samtalets innehåll och riktning. Eleverna i vår undersökning uttrycker på samma sätt att de mest svarar på frågor under utvecklingssamtalet. Anna (år 3) säger följande om sitt eget deltagande under samtalet: ”Jag säger bara det där är inte roligt, det där är tråkigt, det där blev inte bra, annars sitter jag bara tyst”. Som vi tidigare nämnt innebär emellertid inte detta att eleverna känner sig överkörda utan de tycker att de vuxna lyssnar på dem och att de får vara med och bestämma. Detta resultat stämmer väl överens med Adelswärds m.fl. undersökning som bekräftar att eleverna inte känner sig nonchalerade och försummade. Det finns flera anledningar till det tror Adelswärd m.fl. Kanske är eleverna införstådda med att olika roller tilldelas under samtalet och de kan dessutom uppleva att de får sin röst hörd då de känt igen sig i det som läraren eller föräldrarna pratat om. Adelswärd m.fl. menar vidare att det också kan vara så att eleverna inte är införstådda med utvecklingssamtalets syfte, utan att de ser det som ett informationsmöte då läraren och föräldrarna utbyter erfarenheter om eleven i skolan och i hemmet. Som vi tidigare diskuterat har det under våra intervjuer i likhet med detta resonemang visat sig att eleverna uppfattar utvecklingssamtalet till viss del som ett tillfälle för föräldrarna att få information om elevens skolgång.

Eleverna i vår studie påtalar att en viktig egenskap som läraren bör ha under ett utvecklingssamtal (vi förutsätter att läraren generellt ska ha denna egenskap) är att lyssna. En lärare som lyssnar på sina elever är en bra lärare. Bartley och Hellqvist (1999) briljanta tolkning av Barnkonventionen skulle kunna sättas ihop med denna egenskap, då de framhåller att:

För att kunna få fram vad som verkligen är barnets bästa (artikel 3) är det nödvändigt att lyssna till barnet (artikel 12). Lyssnandet i sin tur stödjer barnets utveckling (artikel 6), och med utveckling följer ökad förmåga för barnet att delta (s.203).

Vår tolkning är utifrån detta att en lärare som lyssnar till eleven får fram vad som är elevens bästa. Att läraren lyssnar påverkar således elevens utveckling och genom att utvecklas får elev redskap för att på ett bättre sätt kunna delta i såväl skolundervisning som i sociala sammanhang.

5.1.5 Elevens känsla inför utvecklingssamtalet

I likhet med Lindh och Lindh-Munthers (2005) forskningsartikel visade vår undersökning att flertalet elever känner sig nervösa och pirriga inför ett utvecklingssamtal. Som redovisades i föregående kapitel bygger denna pirrighet på att eleverna är osäkra på vad som ska hända under samtalet. Emil (år 3) säger att ”man vet inte vad som ska hända” och Felix (år 5) menar att det är pirrigt ”för att man inte vet vad fröken ska säga”. Det finns därtill elever som tycker att det är pirrigt för att det är mycket fokus på en själv och man vet inte om man ska få skäll eller beröm. Jenny (år 5) säger att det är pirrigt ”för att man pratar om en själv”. De flesta är dock eniga om att den pirriga känslan går över när samtalet väl börjar. Vi tror att denna nervositet beror på just det som eleverna så klarsynt beskriver. De är nervösa inför bedömningen av sin egen person och de vet inte vad som kommer tas upp under samtalet. Det upplevs jobbigt att alla närvarande under ett helt utvecklingssamtal enbart fokuserar på och pratar om ens egen utveckling och personlighet.

Innan vi genomförde våra intervjuer hade vi en tanke om att det skulle kunna kännas skönt för eleverna att innan själva utvecklingssamtalet sitta ned med läraren själv för att på så sätt förbereda sig tillsammans. Det skulle vara ett tillfälle att gå igenom vad man ska ta upp under utvecklingssamtalet när föräldrarna är med. Vi blev förvånade när det under intervjuerna visade sig att eleverna inte var så intresserade av det. Snarare ansåg eleverna att ett sådant litet möte mellan elev och lärare skulle vara onödigt och än mer pirrigt. Emil (år 3) säger att ”Genom att sitta ner med läraren då vänjer man sig kanske lite mer, men det kan också vara läskigt att sitta själv med läraren”. De flesta tyckte att det var tryggare och bättre att ha med föräldrarna som ett stöd med en gång istället. Det finns dock också de som menar att det skulle kunna vara bra att sitta ned med läraren före själva samtalet och påpekar att man då kan bli mer förberedd och trygg inför vad som väntar på utvecklingssamtalet. Jenny (år 5) säger exempelvis att det är bra ”för att då vet man vad som väntar”.

5.1.6 Ett idealiskt utvecklingssamtal ur elevens perspektiv

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för de didaktiska konsekvenser som vårt arbete medför. Detta gör vi med utgångspunkt i elevens perspektiv gällande ett idealiskt utvecklingssamtal.

Som nämnts tidigare i vår diskussion är eleverna samstämmiga med läroplanen då de anser att utvecklingssamtalet ska vara främst framåtblickande. Under samtalets gång ska man, enligt eleverna, gemensamt sätta upp mål. Att lägga stor vikt vid det sociala och att som lärare fråga om hur eleverna har det på skolan är av vikt. En lärare ska inte heller döma eller bedöma eleverna personligen. Vår studie visar att eleverna vill att lärare skiljer på sak och person. Den främsta egenskapen som eleverna anser att en lärare bör ha är att hon eller han ska lyssna. Enligt eleverna är det dessutom viktigt att läraren utgår från vad eleverna tycker och tänker och att läraren ser eleven. ”En bra lärare ska prata med mig och inte om mig” säger Jenny (år

5), vilket har fått namnge detta examensarbete. Hennes uttalande ser vi som en betydande utgångspunkt för såväl ett idealiskt utvecklingssamtal som elevinflytande i stort.

Som lärare ska man ha elevernas perspektiv i fokus när man förbereder ett utvecklingssamtal. Utifrån elevernas tankar drar vi slutsatsen att det viktigaste är att som lärare vara lyhörd och lyssna.

Som avslutning vill vi belysa det faktum att en målsättning med utvecklingssamtalet är att det ska bygga på jämlika förhållanden (Skolverket, 2001b; Ellmin & Josefsson, 1995). Detta anser emellertid Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) i det närmaste kan ses som en utopi. Efter att ha genomfört denna undersökning och tagit del av elevernas tankar och åsikter ställer vi oss kritiska till Adelswärd m.fl. påstående. Vi menar i stället att genom att få upp ögonen för hur eleverna tänker i fråga om utvecklingssamtal kan man också frigöra sig ifrån sina egna förutfattade meningar och på så sätt få till ett mer jämlikt samtal, ett samtal som utgår ifrån eleven. Vår slutsats hänger ihop med det som Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) påpekar då de menar att lärande vilar på vissa antaganden som tas för givna, vilket vi skrev om i inledningen. För att reflektera över antagandena, i vårt fall antaganden som rör utvecklingssamtalets genomförande och innehåll, är det relevant att uppmärksamma elevernas uppfattningar för att på så sätt utveckla sina egna. Det är som vi inledningsvis skrev, utifrån Säljös tankar, viktigt att sätta sig in i andras perspektiv för att utveckla sitt eget sätt att se på olika former av lärande, där utvecklingssamtalet är högst aktuellt.

5.2 Metoddiskussion

Vi har fått vetskap om en mängd uppfattningar och tankar som eleverna har kring utvecklingssamtal, trots att vår undersökningsgrupp var relativt liten. Dessa har givit oss redskap för att utforma utvecklingssamtalen på ett sätt som förhoppningsvis kan tillgodose barnens behov och åsikter. Som vi tidigare skrivit är det inte möjligt att generalisera våra resultat till populationen i stort. Vi tror ändå att resultaten från vår undersökning kan ge vägledning för vad som gäller i andra liknande situationer. Vår förhoppning är att andra elever skulle känna igen sig i vår undersökningens intervjuutsagor. Vi är dock medvetna om att kontexten har betydelse för hur eleverna svarar och tror därför att en liknande undersökning i en annan typ av område möjligen skulle få ett annat utslag.

Sett till brister i vår undersökning kan en sådan vara vår ovana att intervjua barn. Denna brist kan ha lett till att uppföljningsfrågorna inte kommit naturligt eller varit välformulerade, vilket har lett till att vi inte alltid fått ett djup i svaren. Vår ovana att intervjua kan även ha påverkat en del svar, då vi ibland varit rädda för de pauser som uppstått i intervjuerna. Detta har medfört att vi vid några tillfällen lagt orden i munnen på eleverna. Vi känner ändå att vårt resultat är rättvist då många frågor blivit behandlade senare i intervjuerna, då med en annan infallsvinkel. Vi upplever själva att vi efter ett antal intervjuer kände oss mer varma i kläderna och att vi utvecklades som intervjuare under undersökningens gång.

Eftersom vi känner eleverna i vår undersökning relativt väl samt att vi har god vetskap om den sociokulturella kontext som de är en del av menar vi att det inte går att vara objektiva för oss som intervjuare. I enlighet med den sociokulturella teorin beror elevernas svar bland annat på den speciella situation som en intervju innebär och att det är just vi som är intervjuare och ställer frågorna. Eleverna lär sig att agera på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar vilket innebär att vi som intervjuare på sätt och vis är medskapare till elevernas svar. Det går

inte att komma ifrån att vi använder våra erfarenheter och förkunskaper vid tolkningen av intervjuerna. Redan vid intervjutillfället gör vi ovetande vissa tolkningar och vi är också medvetna om att vi kan ha påverkat elevernas svar.

Som alltid vid intervjuer finns också risken att informanterna inte förstår eller missförstår frågorna, vilket kan innebära att de faktiskt svarar på något annat än vad man som intervjuare tror. Man kan inte vara nog tydlig med att formulera frågeställningar och förklara vad man avser. Vi upplevde vid flera tillfällen att eleverna uppfattade frågorna som mer allmänna och inte specifika för just utvecklingssamtal, vilket gjort att de svarade mer allmänt. Vi lärde oss att vara mer tydliga med att fokus för intervjuerna var utvecklingssamtal rakt igenom. Det kan också hända att eleverna missförstod frågor och egentligen svarade på något helt annat.

En annan felkälla skulle kunna vara att eleverna säger det som de tror att vi vill höra eftersom de vill vara oss till lags. Man kan genomskåda en del svar och vi känner ibland att svaren är konstruerade även om det många gånger är väldigt vackra tankar. Det är därför viktigt att ha med i beräkningen och analysen av svaren att vi inte alltid fått helt ärliga svar.

Barns uppfattningar speglar inte en stabil individuell karakteristik utan endast sätt att tänka, dvs. sätt på vilka individen förhåller sig till en specifik situation. Detta innebär att samma barn kan ha olika uppfattningar, beroende på vilket innehåll man pratar med dem om eller i vilken situation intervjun eller samtalet sker (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2000, s.16).

Om tiden för examensarbetet varit längre och infallit under tiden då elevernas utvecklingssamtal genomfördes, hade det varit intressant att göra observationer för att sedan sätta dessa i relation till intervjuerna. Då hade vi antagligen fått ett mer djup i vårt examensarbete. Samtidigt finns då möjligheten att våra tolkningar fått spela en större roll, nu har istället elevernas åsikter fått framträda på ett mer ingående sätt.

Gällande litteratur och tidigare forskning blev vi något förvånade då vi fann att det finns få omfattande undersökningar som tar upp elevens perspektiv vad gäller utvecklingssamtal. Majoriteten av den forskning och den litteratur som vi tagit del av behandlar i stället lärarperspektivet eller samverkan mellan hem och skola. I ett par fall upptar elevperspektivet en del av en studie och sätts då samman med lärarens och föräldrarnas perspektiv. Även när det kommer till tidigare genomförda examensarbeten på området har fåtalet ett genomgripande elevperspektiv. Med tanke på vad som går att läsa om barn- och elevinflytande i såväl läroplan som Barnkonventionen anser vi detta vara förbryllande.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Vårt examensarbete har givit oss intressanta infallsvinklar på hur utvecklingssamtalet bör genomföras enligt eleven. Som vi påtalat tidigare hade det varit intressant att jämte intervjuer även genomföra observationer av utvecklingssamtal för att på så sätt se hur eleverna agerar. Vi tror att det skulle kunna medföra att intervjuerna blir djupare eftersom man då kan relatera frågorna till observerade och för eleven konkreta händelser. Då vi har genomfört vår studie i ett säregnet område tror vi att det skulle vara intressant att utföra en liknande studie i ett område med andra förutsättningar. Detta skulle kunna ge ett annat utslag.

Referenser

- Adelswärd, Viveka, Evaldsson, Ann-Carita & Reimers, Eva (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur
- Bartley, Kristina & Hællqvist, Maria (1999). *Barnkonventionen och Tjösanhejsan*. Stenungsund: Haellqvist & Röstlund KB.
- Buckhøj-Lago, Lena (2000) *Utvecklingssamtal – perspektiv och genomförande*. Växjö: Förlagshuset Gothia
- Claesson, Silwa (2002) *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Doverborg, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. (3:e uppl.). Stockholm: Liber
- Ellmin, Roger & Josefsson, Lennart (1995). *Utvecklingssamtal i skolan – En levande dialog*. Göteborg: Förlagshuset Gothia
- Granath, Gunilla (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis
- Hofvendahl, Jonas (2004). Pigg, positiv och bra attityd. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*. E-tidskrift 2004:2. <http://www.upi.artisan.se>
- Hofvendahl, Jonas (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. (Arbetsliv i omvandling, 2006:1; Linköping studies in arts and science, 338; Studies in language and culture, 7). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Johansson, Gunilla & Wahlberg Orving, Karin (1993). *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elevers, föräldrars och lärares arbete*. Luleå: Högskolans Tryckeri
- Kihlbaum Larsson, Arne & Vingren, Gunnar (1995). *Utvecklingssamtal i skolan*. Stockholm: Liber
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Lindh, Gunnel. & Lindh-Munther, Agneta (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>
- Malmqvist, Johan (2007). Analys utifrån redskapen. I Dimenäs, Jörgen & Davidsson, Birgitta (red). *Lära till lärare*. (s. 122-132). Stockholm: Liber.
- Nationalencyklopedin. www.ne.se. (2009-11-12)
- Oldbring, Gunnel (2001). *Möjligheternas möte? En studie av utvecklingssamtalet i skolan*.

Pihlgren, Ann S (2006) *Lärande möten. Utvecklingssamtal som leds av barn och ungdomar i förskola och grundskola*. Norrtälje: Affärstryckeriet

Skolverket (1994). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2001b). *Möten för utveckling – Om utvecklingssamtal*. Västervik: Ekblad & Co

Skolverket (2001a). *Utvecklingssamtal och skriftlig information – kommentarer*. Stockholm: Liber

Skolverket (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo94) Ödeshög: Danagårds grafiska (hämtad från <http://www.skolverket.se> 09-12-08)

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

Säljö, Roger (2006). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: ScandBook

Talic, Melisa & Hadzihasanovic, Sanjin (1997). *Elevers syn på utvecklingssamtal. En jämförelse mellan två skolor*. Examensarbete: Växjö Universitet

Tham, Amelie (1998). *Jag vill ha inflytande över allt*. Stockholm: Liber

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2009). *Skollagen*. (hämtad från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> 09-12-18)

Utrikesdepartementet. (2005). *Barnets rättigheter. En lättläst skrift om konventionen om barns rättigheter*. Stockholm: Edita Nordstedt

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> 09-12-16)

Bilaga 1

Intervjumall

Vad tycker du målet är med ett utvecklingssamtal?

Varför har man utvecklingssamtal?

För vem tycker du att man har utvecklingssamtal?

Är det viktigt med utvecklingssamtal? I så fall varför/varför inte?

Vad är viktigast med ett utvecklingssamtal?

Hur känns det att gå på utvecklingssamtal?

Hur brukar dina utvecklingssamtal gå till?

Förbereder du dig på något sätt inför samtalet?

Vem/vilka är det som brukar prata mest?

Känns det som att du får vara med och tycka och bestämma under ett utvecklingssamtal? Ge exempel på vad du brukar ta upp och diskutera.

Känns det som att de andra lyssnar på det du säger?

Förstår du allt som ni pratar om under ett utvecklingssamtal?

Har du varit med om ett riktigt bra utvecklingssamtal? Vad hände då?

Har du varit med ett riktigt dåligt utvecklingssamtal? Vad hände då?

Om du fick planera ett eget utvecklingssamtal, hur skulle det se ut då?

Hur skulle det genomföras? (Vem skulle leda det?)

Vad skulle det handla om?

Vad känns viktigast att ta upp på ditt utvecklingssamtal?

Hur ska en bra lärare vara under utvecklingssamtalet

Vilka tycker du ska vara med på ett utvecklingssamtal?

Varför ska mamma och/eller pappa vara med på samtalet?

Beskriv hur det är när mamma/pappa är med.

Hur skulle det vara om mamma/pappa inte var med?

Vilken roll skulle du själv vilja ha på utvecklingssamtalet? Ge exempel på hur du skulle vilja ta ansvar för din utveckling.

Skulle du tycka att det var bra att själv sitta ner och prata med din lärare före själva utvecklingssamtalet?

Spelar det någon roll var och hur man sitter?

Bilaga 2

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs Universitet. Vi skall nu skriva den avslutande uppgiften inom lärarutbildningen som är vårt examensarbete och som ger oss vår lärarbehörighet. Arbetet motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2010. Examensarbetets syfte är att undersöka elevers tankar kring utvecklingssamtal. För att kunna ta reda på dessa behöver vi intervjua några elever i klassen.

Undersökningen kommer att genomföras under vecka 47. Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den intervju som ingår i examensarbetet. Alla elever kommer att garanteras anonymitet. Skolan och de elever som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som elevens vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt (senast måndagen den 16 november) skickar det med eleven tillbaka till skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del:

Som vårdnadshavare ger jag tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Som vårdnadshavare ger jag inte tillstånd att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er

.....
elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

Malin Nordefjäll, 0702-413222, malinnordefjell@hotmail.com

Malin Sporrang, 0703-332927, gussporm@student.gu.se

Handledare för undersökningen är Rauni Karlsson, Göteborgs universitet,

Rauni.Karlsson@ped.gu.se

Kursansvarig lärare är Jan Carle, docent, Göteborgs universitet, 031-786 4792