



# LUND UNIVERSITY

## Svåra passager – en analys av utvecklingssamtalet

Hofvendahl, Johan

*Published in:*

Vi lämnar till skolan det käraste vi har: om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar

2008

*Document Version:*

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Hofvendahl, J. (2008). Svåra passager – en analys av utvecklingssamtalet. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har: om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar* (s. 148-157). Myndigheten för skolutveckling.

*Total number of authors:*

1

### General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117  
221 00 Lund  
+46 46-222 00 00

# Svåra passager

## – en analys av utvecklingsamtalet

AV JOHAN HOFVENDAHL

*Det enskilda samtalet mellan lärare, elev och förälder – det som tidigare kallades kvartssamtal och det som idag benämns utvecklingsamtal – är ofta ett samtal bakom stängda dörrar och därför en kommunikativ verksamhet som är svår att komma nära inpå. Johan Hofvendahl gör i sin avhandling "Riskabla samtal" publikt vad som sker bakom dessa dörrar. Men han synliggör också uppfattningen om att ansvaret bärs upp av läraren ensam. En viktig slutsats är därför att samtalet blir vad lärare, elev och förälder gör av det tillsammans.*

### **2,6 miljoner gånger, 5,5 miljoner personer**

Det inte är så förvånande att det bland lärarna vid en och samma skola kan finnas flera hundra års samlad erfarenhet av att genomföra samtal av detta slag. Ändå tillhör det ovanligheten att lärare utnyttjar möjligheten att dela med sig av sina erfarenheter. Detta skapar problem av olika slag och dignitet, t.ex. att lärarna saknar ett "gemensamt språk" (vilket ofta uppmärksammas som ett centralt dilemma), att elever och föräldrar, som en följd därav, möter helt olika versioner och bemötanden ("sätt-att-göra") eller, inte minst, att den enskilda läraren därmed hamnar och fortlöpande lever i sin egen "praktikensamhet" med tendensen att därmed betrakta sådant som "blir fel" eller "går snett" som ett resultat av det egna jaget. (En av de saker som därför driver mig i mitt arbete, är att visa lärare hur andra "vanliga lärare" gör och vad som händer i andra "vanliga lärares" "vanliga samtal".)

Och även om läraryrket kanske till 95 procent går ut på att *kommunicera*, om än oftast i rollen som ledare/samordnare i en större grupp,

återspeglas detta inte särskilt väl i det som utgör lärarutbildningens obligatoriska ingredienser. (I min jakt efter lärarkandidaters egna uppsatser som berör utvecklingsamtalet, har jag vid flera tillfällen stött på ganska rörande motiveringar i stil med "Jag har valt att skriva om utvecklingsamtal eftersom vi inte kommer att få någon träning i det" eller "eftersom det finns mycket kvar att lära" eller "eftersom utvecklingsamtalet är en del av läraryrket som man som lärarkandidat inte får pröva på".)

Det finns verksamma lärare som kontinuerligt eller vid något enskilt tillfälle gör (t.ex.) ljudupptagningar av sina samtal, som ett underlag för utveckling och/eller stöd för minnet. Men sådana företag hör till ovanligheten och oavsett detta är det sällan sådant underlag görs tillgängligt ens för de närmaste kollegorna; det upplevs t.ex. (enligt utsaga) "pinsamt" och "obehagligt" att låta andra personer få ta del av vad som händer i "mina samtal" och "hur jag talar".

Så, det som leder oss hit, är alltså att praktiken är svår genomtränglig, att det inte finns

forum, intresse, ekonomi, tid eller ambition för kollegialt utbyte, att kommunikation i allmänhet och samtalet i synnerhet inte har hög prioritet i lärarutbildningen, att det finns ”sociala barriärer” att komma verksamheten nära t.ex. på grund av rädsla för att göra bort sig inför sina yrkeskollegor. Därför är det naturligtvis viktigt att beforska denna del av samhället, ett möte som varje år genomförs över 2,6 miljoner gånger och involverar över 5,5 miljoner personer.

### Forskningsprojektet

I denna anda inleddes i början av 1990-talet ett ambitiöst projekt av ett forskarlag vid Linköpings universitet, ett projekt som gick ut på att granska vad som egentligen händer i dessa möten och vad man ägnar sig åt. Materialet baserar sig på ljudupptagningar och från denna kollektion har jag sedan några år tillbaka haft tillgång till 45 kvartssamtal. Detta material har jag därefter utökat med 35 ljudupptagningar av utvecklingsamtal från våren och hösten 2004.

Detta ger summa summarum 80 samtal med en sammanlagd omfattning på 36 timmar och som involverar 186 personer. Materialet har jag i första hand använt som underlag för min avhandling, *Riskabla samtal* (Hofvendahl 2006 a),<sup>1</sup> men också för diverse fristående artiklar (t.ex. Hofvendahl 2004, 2006 b, 2006 c) eller kapitel i olika antologier (t.ex. Hofvendahl 2006 d; Adelswärd & Hofvendahl u.u.).<sup>2, 3, 4, 5</sup>

För denna artikel har jag valt att sammanfatta tre aspekter eller ”nedslag” som behandlas mer utförligt i andra arbeten (Hofvendahl 2006a, 2006b).<sup>6</sup>

### Som ett musikstycke

Det kan inledningsvis vara värt att betona vikten av att analysera samtal som en *inkrementell företeelse*. Med detta avses att ett samtal som, i likhet med ett musikstycke, har utsträckning i tid och att det tillkommer bit för bit, fas för fas, episod för episod, med bl.a. större enheter som

inledning, huvuddel och avslutning.

Till skillnad från ett inövat musikstycke, har de flesta naturliga samtal inget manus; det finns inga ”noter” annat än i bemärkelsen en mer eller mindre konkret ”dagordning” (eller agenda) – en lista över ”sådant vi ska/bör/måste tala om” – som samtalsdeltagarna följer mer eller mindre rigoröst. Medan musikerns noter, bortsett från en eventuellt tillämpad konstnärlig frihet (”ad lib”), anger exakt vad som ska ske i varje givet moment, och därmed också erbjuder möjligheten att bläddra flera sidor framåt för att se exakt hur ”framtiden” är planerad, finns det för naturliga samtal inget ”facit”, ingen upphovsrättsligt skyddad ”design” bestämd av någon annan (som kanske dessutom har varit död i flera hundra år), ingen orubblig ”framtid” (som kanske flera miljoner individer känner till från barnben och som man i annat fall kan bekanta sig med eller öva in på förhand). Likheter med ett musikstycke finns däremot vad gäller t.ex. ”tolkning”, ”dynamik”, ”improvisation”, ”tempo”, ”harmoni”, ”tonartsbyte” och, mitt särskilda intresse, ”svåra passager”.

Ja, likheten finns, musik är ofta en *offentlig* verksamhet – den sker ofta *utanför* lyckta dörrar – yrkesmusiker har inte sällan gått någon typ av musikutbildning (med huvudfokus på musikalitet och genomförande), de har ägnat kanske flera timmar om dagen åt hård träning. Med tiden hittar de medvetna sätt att förbereda sig inför och ta sig igenom svåra passager.

Vi skulle nog alla bli ganska förvånade om vi bland yrkesmusikstudenters eventuella uppsatser skulle hitta en författare som använde motiveringen ”Jag har valt att skriva om anslagsteknik i pianospel eftersom vi inte får någon träning i det i vår musikutbildning”. Varje gång jag gör en liknelse enligt denna eller motsvarande, löper jag också risken att lä(s/r)are ”hör” mig mena ”Så du anser alltså att lärare skulle behöva samma typ av samtalskompetens som en samtalsterapeut?”

*Och även om  
lärarkyrkan kanske till  
95 procent går ut på  
att kommunicera, om  
än oftast i rollen som  
ledare/samordnare  
i en större grupp,  
återspeglas detta inte  
särskilt väl i det som  
utgör lärarutbild-  
ningens obligatoriska  
ingredienser.*

*Allt rör sig om "svåra passager" och för mig faller det sig naturligt att fokusera just sådana eftersom det rimligtvis oftast är i samband med dessa som det "blir fel" och "går snett".*

Det finns säkert utförligt utbildade och hårdtränande "professionella samtalare", människor som systematiskt överväger eller redan har övervägt varje sak i förväg, människor som håller sig uppdaterade med vad den egna särskilda disciplinen eller den "allmänna samtalsforskningen" eventuellt har att erbjuda. Det finns en uppsjö av intervjutekniker (för t.ex. journalister in spe), det finns teorier om hur man underlättare (vad man nu än avser med) "dialog" och "samspel", det finns kompetensutveckling och fortbildningskurser att haka på för den som vill fördjupa sig i den mänskliga kommunikationens mysterier och potentiella fallgropar. Men det finns också en ofantlig rymd mellan "fullständig amatör" och "fullständig virtuos"; världen är inte "svart eller vit".

#### **Samtalet – en svår passage**

Att uppmärksamma behovet av att lärare behöver mer träning i samtals teknik, betyder inte att lärare bör (eller måste) kunna alla samtals tekniker minutiöst eller känna till i princip allt om samtal(ande) eller behärska så gott som allt



om psykologi, sociologi och beteendevetenskap innan de vågar sig på att öppna munnen. Omvänt, att inte uppmärksamma behovet av mer träning, är som om det vore rimligt att anse att det räcker med att kunna tala och förstå svenska för att därmed också kunna genomföra ett framgångsrikt, effektivt, smidigt, relationsbevarande, icke-ansiktshotande, humant eller, kort sagt, ett för alla syften bra samtal.

Det finns väldigt mycket professionellt arbete som ansluter sig till samtalet mellan lärare, elever och föräldrar, t.ex. i form av olika förordningar, läroplaner, kursplaner, IUP-arbete, samtalsunderlag, (digital; analog) dokumentation, uppföljning, kvalitetsarbete, kallelse och planering, dagordning, möblering. Mot bakgrund av allt detta övervägda, genomtänkta, säkert vida kollegialt diskuterade arbete är det ganska anmärkningsvärt – och i musikaliska termer "disharmoniskt" – att själva utvecklingssamtalets genomförande, det fysiska mötet med elev och föräldrar, ofta tycks gå tillbaka på en "låt gå"-attityd. Inte minst då detta samtal p.g.a. sin art och natur inte på långa vägar kan jämföras med vad som eventuellt krävs av en människa för att ha ett för alla syften bra samtal med sin partner eller sin farmor eller sin hund.

I ett utvecklingssamtal handlar det om att sitta tillsammans med (säg) elvaåriga Emelie och hennes föräldrar för att (kanske) diskutera eller reda ut hur det kommer sig att Emelie har ett så dåligt språkbruk, eller varför hon ofta går för sig själv på rasterna, eller varför hon har svårt att hänga med i matematiken, eller varför hon har fotograferat klasskamrater med sin mobil när de duschar och därefter skickat runt bilderna till en massa andra personer. Allt detta ska kunna diskuteras utan att sår Emelie, utan att diskussionen låser sig, utan att göra hennes föräldrar försvarsbenägna eller arga, utan att samtalet dör, utan att i allmänhet skada den relation som råder mellan just denna skola och just detta hem.

Allt här nämnt rör sig om exempel på ”svåra passager” och för mig faller det sig naturligt att fokusera just sådana eftersom det rimligtvis oftast är i samband med dessa som det ”blir fel” och ”går snett”. Och eftersom samtal(ande) är en inkrementell företeelse, är mitt huvudfokus och huvudintresse att närmare studera hur lärare paketerar, levererar och (bit för bit) sjösätter en potentiellt riskabel handling. Som sådan handling kvalificerar sig t.ex. att kommentera en prestation, att föra ett (eventuellt) problem på tal eller att erbjuda elev och/eller förälder möjligheten att ställa en fråga. Dessa exempel motsvarar också de ”nedslag” som jag valt att kortfattat redogöra för i denna artikel.

### Problem i fokus

Mitt första nedslag – som baserar sig på artikeln ”Noa har inga fel” (Hofvendahl 2006 b) – gäller nog snarare vad läraren kunde ha sagt istället för vad de i vanliga fall säger. Den gemensamma nämnaren för detta nedslag är en samtalssituation då läraren fäller en kommentar angående en prestation, dvs. kommer med någon sorts värdering eller bedömning angående ett av eleven utfört arbete. Och de prestationer som jag särskilt har fokuserat är då eleven har gjort ett prov vars resultat motsvarar antingen samtliga rätt (dvs. 100 % korrekt) eller samtliga rätt sånär som på ett eller några få fel (dvs. 100 % korrekt minus 1–5).

Sammantaget, som om detta behövde konstateras, handlar det genomgående om obestridligt goda prestationer, förutsatt att provet i sig inte är uselt konstruerat. När jag transkriberade samtalen i mitt material, fann jag (och förvånades jag över) att läraren ofta valde att låta sin värdering/kommentar utgå från prestationens antal fel – vad jag kallar för ett ”bristfokus” –, detta ofta även då prestationen inte omfattade några fel över huvud taget, som i följande exempel:\*

\* Detta och följande utdrag är starkt förenklade och ganska skriftspråksnära transkriptioner för att i synnerhet framhäva sekvensernas innehåll. Versaler indikerar betoning, tecknet (•) indikerar kort paus, tecknet (p) indikerar paus  $\geq 0,3$  sekunder, ett bindestreck indikerar avbrott, kolontecknet indikerar utdragen realisering.

Utdrag (1) – eleven är närvarande, men säger ingenting i detta utdrag:

**LÄRARE:** HÄR är ju Benjamin duktig när han ska läsa (•) en text och sen svara på frågor.

**MAMMA:** Ja.

**LÄRARE:** Det är INGA fel.

**MAMMA:** Nä.

Som framgår ”via köksvägen”, dvs. av lärarens ”inga fel”, har eleven (Benjamin) gjort allting rätt, men läraren väljer likväl att kommentera Benjamins prestation i termer av antal fel. I managementlitteraturen kallas detta ibland för ”red pen mentality”; att fokusera (och enbart ”markera”) fel, brister och svagheter vilket i sin tur leder till att (eventuella) framgångar hamnar i skymundan och lämnas därhän, okommenterade, omarkerade. Det ironiska i fallet är alltså att läraren väljer att tala om fel, att låta sin kommentar omfattas av ordet ”fel”, även då fel ej existerar.

Ett jämförbart exempel:

Utdrag (2) – eleven är närvarande, men säger ingenting i detta utdrag:

**LÄRARE:** Vi har haft ett par stycken RÄTTstavningsprov där, (•) och FÖRsta hade du ju trettio NIO av FÖRtio poäng på och det ANDra förtio TVÅ av förtioTVÅ (p)

**LÄRARE:** Så det var alltså ...

**MAMMA:** Mm

**LÄRARE:** ... ETT enda litet fel på dom.

I detta fall kommenterar läraren två olika rättstavningsprov där eleven sammanlagt har prickat in 81 rätt av 82 möjliga, vilket motsvarar (för den intresserade) 98,8 procent rätt! Det bör för sakens skull påpekas att läraren inte kommenterar prestationen mer än vad som syns i utdraget ovan, och (det oredovisade) tillägget strax där efter, ”det visar ju att du inte har några större problem med att kunna stava”, utgår från samma perspektiv, dvs. med fel och brister i fokus.

Det råder alltså en besynnerlig asymmetri mellan vad som hamnar i fokus och vad som faller utanför; felet ifråga utgör 1,2 procent av prestationen i sin helhet men hamnar likväl och paradoxalt i fokus eftersom det är det enda som tydligen förtjänar en kommentar av något slag. Annorlunda uttryckt, trots att felet förs på tal i ett *nedtonat* format ("ETT enda litet fel ..."), görs det till ett stort, betydelsefullt, anmärkningsvärt och framträdande fel.

Det finns naturligtvis alternativa sätt att tala om exakt samma verklighet som representeras i dessa två samtalsutdrag, i första fallet t.ex. "Här är allting rätt" (eller motsvarande) och i det senare fallet t.ex. "Så det var alltså nästan allting rätt" (eller motsvarande). Min analys visar att lärare väljer att fokusera elevens svagheter och brister i åtta fall av tio(!). Risken att tala om fel när tal om fel inte står i proportion till vad utfört arbete visar, är att eleven möjligen tror att han eller hon "inte har nått hela vägen fram" och att prestationen i viss mån därför kan betraktas som ett misslyckande.

### Att fira framgång

Det finns också tecken på att elever gör dessa glasögon till sina egna, dvs. att de börjar tänka och tala om prestationens enda eller några få fel utifrån ett självgisslande "Jag är slarvig". I både forskning och mer eller mindre populärvetenskapliga arbeten om "gott ledarskap", "positiv förstärkning" och "konstruktiv feedback" (etc.) brukar man påpeka att en chef eller ledare absolut inte får begå det ödesdigra misstaget att gå miste om ett tillfälle att fira en framgång. Kopplat till vad som händer i dessa samtal har läraren inte bara begått just detta misstag, läraren har även förvandlat en okommenterad framgång till ett (i viss mån) misslyckande.

Detta "sätt-att-göra" står också i strid med vad som är tanken med samtalet, åtminstone om man försöker utläsa en sådan från t.ex. en av Skolverkets texter (2001a),<sup>7</sup> där det konstateras att 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), eller som i en text från Myndigheten för



..... ett enda litet FEL

skolutveckling (2004), som handlar om vad som kännetecknar en ”dialog”, där man kan läsa att ”[d]et handlar om att lyfta fram det positiva och konstruktiva och inte lägga energi på att leta efter fel och fallpropar” (s. 41).<sup>8</sup>

Så, kontentan av detta är en rekommendation: Fokusera framgångar! Detta ligger i linje med vad som avses, och det ligger i linje med vad psykologisk forskning och ledarskapscoacher har betonat sedan decennier tillbaka. Detta betyder inte att man enbart kan tala om vad som går bra; återigen, världen är inte ”svart eller vit”. Det går att komma åt samtal om ”vad du behöver utveckla” utan att passera fel och svagheter, t.ex. genom att säga just så efter att ha fokuserat vad som är bra. En rädsla för att begå fel hämmar personlig utveckling liksom lusten och ambitionen att ”ta nya tag”.

#### Varsamhet med varsamhet

Mitt nästa nedslag gäller hur lärare, inkrementellt, sjösätter tal om problem eller något (potentiellt) känsligt.\* Redogörelse för detta kan kokas

\*För mer utförlig behandling, se Hofvendahl (2006a, kapitel 5).

ned i sammanfattningen att människan, oavsett om hon är lärare eller ej, typiskt utför handlingarna ”tal om trevliga saker” och ”tal om mindre trevliga saker” på olika sätt. I det senare fallet dessutom på ett sådant sätt att det ofta framgår på förhand att det är rimligt att förvänta sig just ”tal om mindre trevliga saker”.

Även om deltagare i samtal vanligen ger ifrån sig den typen av (både verbala och icke-verbala) signaler som gör det möjligt att ställa en (mer eller mindre) rimlig prognos angående samtals närmaste utveckling, tycks detta vara särskilt relevant och särskilt vanligt förekommande när en samtalsdeltagare har ett negativt besked att förmedla eller ett (potentiellt) känsligt ämne att beröra. I en ofta citerad studie, nu med några år på nacken, noterar sociologen David Sudnow (1967) att kirurger stiger in i väntrummet på ett stillsamt, andaktsfullt sätt när de har ett negativt besked att förmedla till patientens närmaste anhöriga.<sup>9</sup> När de istället kommer med en god nyhet, har de ofta en raskare gång och de möter anhöriga med ett leende över ansiktet.

*Det finns föräldrar – jag har flera sådana exempel i materialet – som till samtalet bär med sig bittra minnen av egna ”orättvisa lärare” och mer eller mindre ställer närvarande lärare till svars för gamla oförrätter och kränkningar, minnen som triggas och väcks till liv bl.a. genom lärarens ”klarspråk”. Det finns också mycket tänkvärt i det faktum att folk snarare lägger på minnet hur något sades än vad som sades.*





Ett "just nu" har, till skillnad från ett "ibland", en närmare begränsning i tid och dessutom över sig att den som säger "just nu" själv anser att problemet i fråga är lokaliserat och möjligt att åtgärda.

I boken "Bad news, good news" (2003) skriver samtalsforskaren Douglas Maynard att "the sheer arrival of a particular type of person in some setting can forecast what they are bringing as news" (s. 37).<sup>10</sup> I världen "hem och skola" kan detta t.ex. motsvaras av vad som (rimligtvis) föranleder ett telefonsamtal från läraren, vilket illustreras tydligt i följande förälders återgivning (från blogg):\*

*Nyss ringde telefonen. Det var tolvåringens klasslärare. Hjälpl!!!*

*– Hej! sa han. – Du ska få prata med din son så ska han berätta om vad han gjort tillsammans med några klasskompisar.*

*(Nu blev jag RIKTIGT orolig – vad har han nu ställt till med – skolan har aldrig ringt hem förr – nu måste det ha hänt nåt hemskt, hann jag tänka.)*

Mammans första tanke, "Hjälpl!!!", (observera) går enbart tillbaka på det faktum att det är hennes barns lärare som ringer (jfr. "the sheer arrival of a particular type of person"). Vidare, det finns ingenting i vad läraren säger ("Du ska få prata med din son [etc.]") som konkret antyder att samtalet gäller ett problem av något slag, och likväl blir mamman av detta "RIKTIGT orolig", detta, naturligtvis, mot bakgrund av att skolan "aldrig ringt hem förr" vilket i sig tillskrivs innebära "nått hemskt".

I likhet med detta tycks det finnas en allmän uppfattning om utvecklingssamtalet som ett forum för "bestraffningar", gärna med lätt anstrykning av "domedag", om än bara på det sätt detta kommer till uttryck i form av skämtsamma kommentarer. En av föräldrarna i mitt material jämför t.ex. samtalet med "att gå till tandläkaren", en annan påstår skämtsamt "Det här är det roligaste Henrik [dvs. eleven] vet", en tredje undrar om samtalet kommer att ge henne anledning att "gå hem och basa upp fröken [dvs. sin dotter]", och till detta tema ansluter sig en

lärare som inleder ett samtal med kommentaren "Nu kommer stygga läraren här". Detta går tillbaka på att verksamheten uppfattas som en instans för "rannsakan" och "upptuktelse".

I harmoni med detta används idag termen "kvartssamtal" främst i "sportspråket" för att där beteckna ett (starkt) tillrättavisande samtal mellan lagledare och lagmedlem(mar). Utvecklingssamtalet är ämnat för att tala om "hur det går", "varför det inte går" och "vad man kan göra för att det ska gå (bättre)" vilket leder till att "samtalet har en kritisk udd" (Skolverket 2001a, s. 2), inte desto mindre eftersom associationer till domedag och motsvarande rimligtvis är vad lärarna själva försörjer, håller vid liv och bekräftar genom sitt "bristfokus" (med hänvisning till föregående avsnitt).<sup>11</sup>

Dessa aspekter sammantagna gör att utvecklingssamtalet har en inneboende förväntad, beaktad och finkänsligt omhuldad bräcklighet, vilket naturligtvis präglar på vilket sätt man t.ex. lyfter tal om problem. Varsamhet är nyckelordet, inte "linda in" eller "gå som katten kring het gröt". Varsamhet fungerar (i den mån allt går som det ska) som ett varsel och bär i så fall på undertexten "Jag gör vad jag gör för att antyda för dig att jag är av uppfattningen att det-somnu-snart-kommer gäller något känsligt som jag därför naturligtvis inte är särskilt road av att säga och som jag därför naturligtvis utgår ifrån att du inte heller är särskilt road av att höra".

### Ordet "ibland" – eller varför inte "just nu"

Detta är vad en tilläpplad varsamhet betyder och varsamhetens varför. Det är nödvändigheten av att ibland behöva "saga-något-potentiellt-socialt-riskabelt" som har lett till att det (vågar jag hävda) i alla språksamfund och kommunikativa sammanhang finns särskilda strategier som indikerar och banar väg för sådant. Med "strategier" avses återkommande tillvägagångssätt och dessa materialiserar sig verbalt i allt från pauser, pausfyllnader ("eh") och upphakningar ("Du-



du- du- tycker inte om det, nä?") till specifika uttryck och särskilda yttrandekonstruktioner. Som exempel kan nämnas yttrandekonstruktionen "Ibland kan jag kanske känna att ...".

Denna konstruktion används för att bana väg för tal om ett problem eller en negativ aspekt, inget annat. Detta är lätt att se eftersom det helt enkelt heter "Ibland kan jag kanske känna att du har väldigt fina kläder på dig". (Prova bland folk du känner och se hur länge du fortfarande uppfattas normal!) Anledningen till att det låter "knasigt", är helt enkelt att den som har sagt "Ibland kan jag kanske känna att ..." också har "lovat" något angående framtiden, och löftet gäller dessutom att "något" ska följa villkoret "något problematiskt".

Med andra ord, det heter "Ibland kan jag kanske känna att du bör tänka lite mer på vilka kläder du tar på dig", och detta säger man aldrig för att avse att personen i fråga klär sig oproblematiskt eller berömvärdt. "Ibland" är för övrigt ett nyckelord i materialet då samtalsämnet gäller ett problem, t.ex. "Ibland har du svårt att koncentrera dig". Kruxet med att tala om ett problem i termer av att det gäller ibland, är att det framställs dyka upp lite då och då, att den som säger "ibland" själv inte tycks veta var problemet har sin grund och att problemet, sammantaget, därmed karakteriseras som "svårt att åtgärda".

Det tips som jag har fått i möte med lärare – och som jag här vill passa på att förmedla – är att istället prova på varianten "just nu", t.ex. "Just nu verkar det som om du har svårt att koncentrera dig". Ett "just nu" har, till skillnad från ett "ibland", en närmare begränsning i tid och dessutom över sig att den som säger "just nu" själv anser att problemet i fråga är lokaliserat och möjligt att åtgärda.

Vad jag här har antytt – utan att dra ut linjerna särskilt väl – är att varsamhet är bra (eftersom den gör en potentiellt socialt riskabel handling lättare att utföra och ta emot) men att varsamhet måste användas med varsamhet. Det finns

studier där intervjuade lärare säger någonting i stil med följande: "Jag har varit med om föräldrar som, när samtalet är slut, säger 'Vad skönt att det inte fanns några problem' medan jag tycker att jag inte har talat om annat".

Det finns alltså anledning att reflektera över hur man använder varsamhet och i vilka proportioner. Motsvarigheten, att "tala klarspråk" och "säga som det är", är knappast en framgångsrik metod för den som vill lägga sig vinn om att stå på god fot med elev och föräldrar. Det finns föräldrar – jag har flera sådana exempel i materialet – som till samtalet bär med sig bittra minnen av egna "orättvisa lärare" och mer eller mindre ställer närvarande lärare till svars för gamla oförrätter och kränkningar, minnen som triggas och väcks till liv bl.a. genom lärarens "klarspråk". Det finns också mycket tänkvärdt i det faktum att folk snarare lägger på minnet hur något sades än vad som sades.

### **"Har jag glömt något?"**

Alla känner till scenen: Dramatik och spänning. Det är briefing på polisstationen. En poliskommissarie står framför övriga kriminalpoliser och går igenom fallet, beskriver brottsoffret och vad som troligtvis har hänt, håller upp genomskinliga plastpåsar med fynd från brottsplatsen, pekar på foton och kartor fästa på väggen, ger någon ordern att hämta vissa personer till förhör, någon annan ordern att utföra spaning, en tredje att gå igenom registret i jakt efter matchande profil. "Några frågor?" Inga frågor. "Så vad väntar ni på? Sätt igång!" Alla reser sig, lämnar rummet, arbetet tar vid. Kommentarer till denna scen: Poliskommissariens "Några frågor?" är mångtydigt i fråga om vilken handling yttrandet genomför: Yttrandet kan, för det första, uppfattas som ett erbjudande eftersom det, åtminstone rent ytligt, välkomnar och skapar utrymme för den särskilda aktiviteten att ställa en fråga.

I denna mening kan "Några frågor?" jämföras med tänkbara varianter som t.ex. "Hade du

Några frågor.....



något som du ville säga?”, ”Var det något mer vi skulle ta upp?”, ”Är vi klara?” eller motsvarande. För det andra, ”Några frågor?”, precis som punkten ”Övriga frågor” i standardformatet för ett styrelsemöte, projicerar ett nära förestående slut eftersom vi är vana vid att frågor av detta slag (informellt som formellt) vanligen dyker upp som ett eventuellt ”sista moment”.

Man kan därför säga att ”Några frågor?” (eller motsvarande) ger en ”nära slutet”-upplevelse, givetvis med innebörden att den som säger ”Några frågor?” själv visar beredskap att avsluta vad man fram till dess har ägnat sig åt. För det tredje kan ”Några frågor?” uppfattas som en formell rutinhandling med innebörden ”Ha inte några frågor!”.

Den som säger ”Några frågor?” kan, beroende på sammanhanget, uppfattas vara huvudsakligen intresserad av att etablera en därmed samtidigt projicerad avslutning. Omvänt, den

som ställer en fråga i ett sådant sammanhang, löper risken att t.ex. uppfattas ”fördröja”, ”försena” och ”lägga hinder i vägen för” något mer angeläget. Det är i ljuset av dessa aspekter som man ska förstå följande händelse, ett kort avsnitt ur en Vietnamveterans självbiografi:

[En sergeant avslutar sin briefing få följande sätt:] *“Our job is to catch them [the Viet Cong and North Vietnamese Regulars] ... blow ’em away. You don’t do that, he’ll do it to you. Any questions so far?” I had a million of them, but I decided to let someone else ask. Army sergeants had a way of making you feel foolish when you asked a stupid question. Most questions were “stupid” I had learned in basic training.* (Menendez 2004, s. 5)<sup>12</sup>

Författaren berättar om en situation som hos honom väckte en rad frågor (“I had a million of them”). När han emellertid erbjuds tillfälle att ställa dem, avstår han för att undvika risken att framstå dum, och detta fastän situationen gäller ”liv och död”. Det finns ett komiskt talesätt som ger stöd för en sådan filosofi, ungefär ”Hellre tuga och bli antagen för idiot, än att öppna mun och undanröja varje tvivel”.

### Har ni några frågor eller funderingar?

Frågan är om samma filosofi och ”självcensur” tillämpas i samtal mellan lärare, elever och föräldrar, och (om så) i vilken omfattning?<sup>\*</sup> Jag har inte svaren, men mitt tredje och sista nedslag utgår snarare från en omvänd frågeformulering, nämligen ”I vilken mån, och på vilket sätt, erbjuds elever och föräldrar möjligheten att lyfta egna frågor och funderingar i slutet av utvecklingssamtalet?”. Om man går till styrdokumentet, ska det inte finnas några hinder för sådant. Samtalet mellan lärare, elever och föräldrar bör utnyttjas för att ”få del av föräldrarnas kunskaper om och syn på sina barn” (Lgr 80, s. 25),<sup>13</sup> ”syftar till öppna relationer” (Skolverket 2001b,

*Enkelt uttryckt, varianten ”Har ni några frågor eller funderingar?” verkar välkomna frågor i större utsträckning än t.ex. varianterna ”Några frågor?”, ”Något annat?”, ”Har jag glömt något?” eller ”Du hade inga frågor?”.*

<sup>\*</sup>Ett annat talesätt är ”Ingen rök utan eld”. På skrattnet.se finns en särskild avdelning, med titeln ”De där djuren som kallas lärare”, där man bl.a. hittar en uppsjö av lustigheter enligt principen ”Vad läraren säger och vad läraren egentligen menar”, däribland följande: ”Säger: Några frågor? Menar: Jag är beredd att låta er gå.” Internet [2007-04-28]: <http://www.skrattnet.se/kategorier/skamt>.

s. 5) och ”ska vara ett samtal mellan jämlika parter som lyssnar på varandras uppfattningar och synpunkter” (Skolverket 2005, s. 11).<sup>14</sup>

Samtalen i mitt material avslutas i majoriteten av fall av att läraren erbjuder elever och föräldrar möjligheten att ställa frågor, men resultaten visar att det kan vara värt att överväga hur man ”levererar” ett sådant erbjudande liksom vilken ”förpackning” man väljer för detta. I vissa fall kommer erbjudandet i ett neutralt format, t.ex. ”Har ni några frågor eller funderingar?”, i vissa fall utgår läraren snarare från förutsättningen att frågor ej finns, t.ex. ”Du hade inga frågor?”, i vissa fall används varianten ”Har jag glömt något?”. I det sistnämnda fallet har läraren levererat erbjudandet i ett format som innebär att förekomsten av en fråga (oundvikligen) indikerar att läraren har begått ett ”fel” av något slag.

Jag vill betona att man bör tänka på hur intresserad man verkar vara av att det finns frågor, och detta intresse kan bl.a. knytas till erbjudandets förpackning. Enkelt uttryckt, varianten ”Har ni några frågor eller funderingar?” verkar välkomna frågor i större utsträckning än t.ex. varianterna ”Några frågor?”, ”Något annat?”, ”Har jag glömt något?” eller ”Du hade inga frågor?”. Och varianten ”Nu vill jag höra vad ni har för frågor och funderingar” låter än mer intresserad och välkomnande eftersom den förutsätter att frågor finns (istället för att först undersöka deras eventuella förekomst).

Så, det finns en hierarki här som är värd att

beakta och som har betydelse. Mina resultat visar också att en lärare, i sitt ”sätt-att-erbjuda”, snarare följer en personlig stil mer eller mindre konsekvent än att han/hon anpassar detta efter vem han/hon för tillfället har att göra med. Det är alltså troligt att lärare har ett särskilt återkommande (och möjligen omedvetet) sätt att avsluta sina samtal på, därmed inte sagt att det aktuella sättet nödvändigtvis hämmar elevers och föräldrars möjlighet att ställa en fråga.

## Referenser

1. Hofvendahl, Johan (2006a). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Arbetsliv i omvandling 2006:1. Linköping Studies in Arts and Science, No. 338. Studies in Language and Culture, No. 7. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
2. Hofvendahl, Johan (2004). Relata refero. ”Positiv, pig och bra attityd”. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, 2004:2. <<http://www.upi.artisan.se>>.
3. Adelswärd, Viveka & Hofvendahl, Johan, u.u.: Är det bra att vara ambitiös? I antologi under utgivning, Linköpings universitet.
4. Hofvendahl, Johan (2006c) Ibland har du nog lite problem i matte. *Språkvård* 2006/4: s. 8-13.
5. Hofvendahl, Johan (2006d). Förpapprade samtal och talande papper. I Eva Forsberg & Erik Wallin (utg.), *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm. HLS Förlag, s. 77-98.
6. Hofvendahl, Johan (2006b). ”Noa har inga fel”: om bristfokus i skolans utvecklingssamtal. *Utbildning & Demokrati*, 15(3): 61-81.
7. Skolverket (2001a). *Utvecklingssamtal och skriftlig information: kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
8. Myndigheten för skolutveckling (2004). *Dialog i verkligheten – på jakt efter röda trådar*. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling.
9. Sudnow, David (1967). *Passing On. The Social Organization of Dying*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
10. Maynard, Douglas. W. (2003). *Bad News, Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. London. University of Chicago Press.
11. Skolverket (2001b). *Möten för utveckling: om utvecklingssamtal*. Stockholm. Statens skolverk.
12. Menendez, Stephen (2004). *Journey Into Darkness: A Tunnel Rat's Story*. St. John's Press.
13. Läroplan för grundskolan (Lgr80), 1980. Allmän del. Stockholm. Liber Förlag. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lp094), 1998. Stockholm. Fritzes Förlag.
14. Skolverket (2005). *Den individuella utvecklingsplanen: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm. Skolverket.