



# LUND UNIVERSITY

## Är det bra att vara ambitiös?

Adelswärd, Viveka; Hofvendahl, Johan

*Published in:*

Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström

2007

*Document Version:*

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Adelswärd, V., & Hofvendahl, J. (2007). Är det bra att vara ambitiös? I C. Einarsson, E. Hammar Chiriak, G. Jedeskog, T. Lindberg, & M. Samuelsson (Red.), *Det enkla är det sköna – en vänbok till Kjell Granström* (s. 284-299). Skapande Vetande.

*Total number of authors:*

2

### 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

# Är det bra att vara ambitiös?

Viveka Adelswärd och Johan Hofvendahl

Varje år involveras åtminstone 5,5 miljoner svenskar i skolans utvecklingssamtal. Idén bakom tanken att elever, föräldrar och lärare tillsammans ska tala igenom elevens skolprestationer och framtida arbete kan spåras tillbaka till efterkrigstidens förändrade syn på barnet och dess möjlighet till utveckling (Evaldsson 1994). Barnet började betraktas som formbart och dess prestationer möjliga att påverka. Hemmet sågs som skolans bundsförvant och hemmets syn på barnet behövde läggas i linje med skolans syn. Kvantssamtalet infördes i skolan i mitten av 1970-talet och ersattes i och med senaste läroplanen (Lpo94) av utvecklingssamtalet.

Både kvartssamtalet och utvecklingssamtalet handlar i någon mening om att på lärarens initiativ (oftast) värdera en enskild elevs prestation, karaktär och arbetsförmåga. Detta görs för att man gemensamt ska komma fram till eventuella förändringar i arbetssättet. För att värdera en elev behöver man använda ord och uttryck som kategoriserar och karaktäriserar eleven, som t.ex. ”duktig”, ”jobbar bra”, ”road av arbetet”, ”skärpt”, ”lätt för sig”, ”förständig”, ”förnuftig” (Adelswärd 1994a). Hofvendahl (2004) visar hur psykologiskt fokuserade värderingar som t.ex. ”positiv”, ”pigg” och ”bra attityd” ofta används som kategoriserande ”universalverktyg” i utvecklingssamtal. Dessa ord och uttryck används och tolkas av samtalsdeltagarna kontextuellt och den lokala innebörden är inte sällan föremål för en explicit förhandling mellan föräldrar och lärare – ibland även mellan de vuxna och eleven. Vår studie handlar just om sådana förhandlingar.

I en tidigare studie av kvartssamtalets karaktärsrepertoar (Adelswärd 1994a), som fokuserade och diskuterade vilka karaktäriserande ord och uttryck som introducerades av lärarna i samtalen för att beskriva eleverna för deras föräldrar, uppvisade den inventerade vokabulären 98 olika uttryck. Den innehöll långt fler uttryck som användes för att berömma eleven än för att kritisera eller åtminstone beskriva en problematisk aspekt av hans/hennes beteende. En av dessa positiva värderingar – åtminstone på ett explicit plan – var ”ambitiös”.

I föreliggande studie har vi koncentrerat oss på att undersöka hur just denna värdering används och konstrueras gemensamt av deltagare i lärare-elev-förälder-samtal. Materialet utgörs av 80 ljudupptagningar (45 kvartssamtal resp. 35 utvecklingssamtal) och kommer från två kollektioner som presenteras nedan.

## De två kollektionerna

Studiens material går tillbaka på två kollektioner och motsvarar därför två nedslag i lärare-elev-förälder-samtalets historia. Mellan de två insamlingstillfällena har 11–12 år passerat och däremellan har en ny läroplan (Lpo94) införts.

Den första kollektionen, kvartssamtalen, spelades in åren 1992–93 inom ramen för forskningsprojektet *Kvartssamtalet som kommunikativ arena för kontakt, värdering och självpresentation* (se Adelswärd 1994b). Projektets syfte var att beskriva och analysera en för de flesta bekant, men ändå outforskad del av svenskt samhällsliv och svenskt skolväsende. Tio mellanstadielärare (sex män, fyra kvinnor) från olika delar av landet, med spridning från större städer till landsbygd, ombads att spela in några av sina ordinarie kvartssamtal från årskurs 5. Antalet samtal per lärare varierade mellan 2 och 6. Lärarna instruerades att undvika sådana samtal som på förhand kunde tänkas innehålla konflikter eller vara särskilt svåra. Datasamlingen resulterade i 45 samtal (27 pojkar, 18 flickor) varav eleverna deltog i 31. Det vanligaste var att mamman kom ensam (21/45), men i nästan hälften av samtalen (19/45) deltog båda föräldrarna. I ett fåtal samtal (5/45) deltog pappan ensam. Efter varje samtal följde intervjuer med elever och föräldrar medan lärarna intervjuades först när de hade genomfört samtliga inspelade samtal.

Den andra kollektionen, utvecklingssamtalen, spelades in vår- och höstterminen 2004 för att tillsammans med ovan nämnda kvartssamtal utgöra material till avhandlingen *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal* (Hofvendahl 2006a). Kontakt etablerades med fem mellanstadielärare (tre män, två kvinnor) från olika innerstads- och förstads-skolor i Storstockholmsområdet. I samarbete med dessa lärare inhämtades samtycke till inspelning från elever och deras föräldrar. Antalet samtal per lärare varierade mellan 5 och 10. I likhet med tidigare kollektion (kvartssamtalen) hade lärarna möjlighet att förhindra inspelning av sådana samtal som de bedömde vara känsliga eller särskilt svåra. Datasamlingen resulterade i 35 samtal (20 pojkar, 15 flickor) varav eleverna deltog i alla. Det vanligaste var att mamman kom ensam (18/35) medan pappan kom ensam i vart tredje samtal (12/35). I drygt 17 procent av samtalen (6/35) deltog båda föräldrarna.

## Hur, var och när används ”ambitiös”?

I materialet förekommer ”ambitiös” eller ”ambition” i sammanlagt 24 olika exempel. I de allra flesta fallen (22/24) introduceras ordet av läraren. Det kombineras i 10 fall med kommentarer om elevens vilja som i ”vill mycket” eller ”vill lära” och föregås i 7 fall av förstärkningsord som ”oerhört”, ”mycket” eller ”väldigt”. Intressantare att nämna är kanske att det används ungefär lika ofta om flickor som om pojkar. I Adelswärd (1994a) noterades att pojkarna oftare fick beröm för att de jobbar bra – omdömet ”flitig” riktades i själva verket enbart till

pojkar – medan flickorna oftare fick beröm för att de var ordentliga. Vidare fick pojkarna beröm när de var snälla och inte bråkade, flickorna däremot när de var orädda och modiga. Som problem för pojkarna nämndes oftare att de var okoncentrerade, slarviga, humörfyllda och pratsamma, medan det var vanligare att flickorna karakteriserades som spända, osäkra och alltför tystlåtna.

Ambitiös verkar vara ett ord som huvudsakligen tillhör skoldiskursen – det är lärare som talar om ”ambitiösa” elever, inte elever eller föräldrar. Det är dessutom ett ord som framför allt tycks användas av kvinnor, dvs. av kvinnliga lärare eller mammor. Möjligen skulle ordet därför kunna räknas till en kvinnlig skoldiskurs.

I kvartssamtalen förekom ”ambitiös” som en värdering av eleven vid 13 tillfällen. Omdömet konstruerades inte alltid som en helt entydigt positiv värdering av läraren och föräldern. Det antyds nämligen att det kan vara problem med att vara ambitiös. I de 13 kvartssamtalen förekommer det 7 gånger att läraren, i samband med att eleven karaktäriseras som ambitiös, också undrar över om inte eleven har det ”jobbigt”, ”får jobba mycket”, ”har stora förväntningar”, inte är ”nöjd” trots goda resultat eller får ”kämpa”.

I utvecklingssamtalen förekom ”ambitiös” som en värdering av en enskild elev eller hans/hennes klass vid 11 tillfällen och i dessa samtal används ordet nästan uteslutande för att på ett oproblematiskt sätt berömma eleven. Möjliga förklaringar till denna skillnad (som givetvis baseras på ett ytterst litet material) är de följande. Värderingen av en elev som ambitiös i utvecklingssamtalen är i 6 fall gjord skriftligt av en icke-närvarande lärare. Det är ett omdöme som bara förmedlas av den lärare som leder utvecklingssamtalet och är kanske därför inte lika öppet för förhandling. En annan förklaring kan vara att lärarna i utvecklingssamtalen oftare riktar sig direkt till eleverna vilket kan göra problematiseringen av ”ambitiös” mer problematisk. I kvartssamtalen är diskussionen ibland – på grund av frånvarande elever – förd mellan lärare och förälder. Det eventuellt problematiska och mångtydiga i att vara ambitiös är lättare att lyfta fram i en vuxendiskurs.

### **Interaktiv framförhandling av ambitiös**

Vi undrade om ett närmare studium av interaktiva mikroprocesser i sekvenser som avhandlar just personlighetsvärdering kunde ge oss inblick i vad en kategorisering som ”ambitiös” innebär. Vilka dimensioner anses relevanta när man värderar elever? Ann-Carita Evaldsson (1994) har studerat hur idéer om kvartssamtalet vuxit fram och hur det framställs i officiella dokument som statens offentliga utredningar, läroplaner och aktuella meddelanden från Skolöverstyrelsen. Hon har särskilt intresserat sig för den underliggande bilden av det ideala barnet, dvs. det barn som den officiella normen anvisar som skolans fostringsmål. Är det ideala barnet ambitiöst?

Från 40-talet börjar begreppet ”personlighet” fokuseras i måldokumentet och senare introduceras begrepp som ”integration” och ”social fostran”. I Skollagen står att skolan ska ”meddela kunskaper, öva färdigheter” men också fostra till ”harmoniska människor och dugliga, ansvarskännande samhällsmedlemmar”. I dessa korta sekvenser ryms en spänning mellan skolans uppgift som å ena sidan kunskapsförmedlare och å andra sidan garant för en fri personlighetsutveckling. Dessutom ska elevens utveckling som individ samordnas med socialisering till samarbete. Pedagoger som Kenneth Hultquist (1990) talar om ”gemenskapsindividen” som en underliggande norm. I begreppet gemenskapsindivid inryms en paradox, precis som i tanken att varje elev ska få utveckla sin personlighet, samtidigt som det finns ett visst personlighetsideal som skolans fostran strävar mot. I de officiella dokumenten tycks eleven och dennes fostran inbäddas i och positioneras inom de tre begreppsparen *kunskap-personlighet*; *hem-skola* och *samarbete-individualitet*. Begreppsparen sammanhålls av ett övergripande värde, nämligen *integration*. Det är bra att vara ”ambitiös” – då kan man uppnå kunskapsmålen. Men det kan kanske också ligga en fara i ett sådant individuellt ambitionsprojekt. Det kan störa arbetet med att skapa en stark och lycklig individ.

Presenteras egenskapen ”ambitiös” som på något sätt problematisk? Och i så fall problematisk för vem – för eleven själv, för läraren, för föräldern eller för kamraterna? Ett problem innefattar oftast alla dessa tre perspektiv, men ett närstudium av interaktionen visar att deltagarna på ett subtilt sätt kan fokusera olika perspektiv. Att en elev som t.ex. Elsa (i kvartssamtal nr 5) ”kan ha litet lätt för att gråta” konstrueras i interaktionen mest som ett problem för henne själv – både av läraren och föräldern – och som ett tecken på att hon ibland känner sig misslyckad. Att eleven Lena (kvartssamtal nr 42) ”väldigt gärna vill vara bombsäker” blir ett problem för läraren eftersom hon då enligt honom ”har rekordet i klassen på att fråga om”. De egenskaper och beteenden som diskuteras under kvartssamtalet kan alltså perspektiveras från olika håll – vad som är ett till synes berömmande omdöme som ”ambitiös” kan – ur elevens tänkta synvinkel omkonstrueras som ett problem.

Genom att tala om eleven som ”ambitiös”, etablerar – och utnyttjar – läraren i någon mening kulturellt relevanta kategorier för beskrivning av beteende. För även om man kan påstå att ett ord har olika innebörd i alla de möjliga kontexter i vilket det används av talare, så är det också sant att delar av den innebörd ett yttrande får i en speciell kontext återspeglar de kontexter i vilket det oftast används i den aktuella språkkulturen (Bakhtin 1984:270).

Den bild av den svenska skoleleven rent allmänt som förmedlas av den karaktärsrepertoar som kan destilleras fram ur de insamlade kvartssamtalen visar elevåringarna som arbetsamma, ordentliga och snälla. ”Duktig” är det vanligaste enskilda uttrycket. De uttryck som används för att diskutera kritiska synpunkter eller problem riktar sig lika mycket mot elevernas flykt från ansvar och mot oönskad passivitet (t.ex. drömmar) som mot oönskad aktivitet (t.ex. pratsam).

Hittills har vår presentation av lärarnas etikettering av eleverna möjligen kunnat ge sken av att vi studerar lärarens uttryckta värderingar i interaktion enbart som individuella språkhandlingar. Så är dock inte fallet. Vi betraktar lärarens uttryckta värderingar som den gemensamma produktionen av samtliga samtalsdeltagares subtila och komplexa förhandlingsarbete. Läraren, föräldrarna och eleven bygger tillsammans upp och finslipar – från delvis olika och skiftande förhandlingspositioner – den lokalt förankrade innebörden av de värderande orden och yttrandena.

Hur ser då de sekvenser ut där man avhandlar elevens karaktär och det karaktäriserande uttryckets innebörd förhandlas fram? Det här är nästa stora fråga som vi vill börja besvara genom att analysera några sekvenser.

### Fördelar och nackdelar med ambition

I det följande exemplet har läraren frågat Erik hur han trivs i skolan och också uttryckt oro över att han har det jobbigt.

#### *Exempel 1 – Kvartssamtal (Erik)<sup>1</sup>*

- 50 Lärare : Och all:a har rätt på pro:v och all:ting och det  
 51 kan ju va f- du har ju lite jobbigt ibland.  
 52 (.6)  
 53 Lärare : Med lä:sningen och det här.  
 54 Elev : Ja  
 55 Lärare : Och då eh- (·) det är ju då man får jobbigt.  
 56 Mamma : Mm:  
 57 (.8)  
 58 Mamma : [·Mm  
 59 Lärare : [För ·hh du är ju så ambitiös. =Du v:ILL ju.  
 60 Mamma : Mm  
 61 Elev : [·\$eh::\$  
 62 (.8)  
 63 Lärare : [·hh Då kan-  
 64 Mamma : [Mm, fast han är dålig att läsa hemma tycker jag.=  
 65 Lärare : =Ja::, det tänkte jag säga.  
 66 Mamma : ( )  
 67 Lärare : \$Det var BRA att du säger det.\$ ((skrattande))=  
 68 Mamma : =Jag blir tokig på den här.  
 69 Lärare : Och det har jag sagt till dej.  
 70 Mamma : [Tja:t, tja:t.

Läraren förklarar att hon förstår att Erik måste jobba hårt för att få bra resultat; eftersom han har svårigheter med läsningen blir arbetet extra krävande. På rad 64 förekommer en vanlig allians, nämligen den mellan lärare och förälder. Läraren verkar ivrig (lärarens samtalsbidrag på rad 59 följer omedelbart på mam-

<sup>1</sup> Dessa transkriptioner är, avseende stavning, ”skriftspråksnormerade” med stor hänsyn tagen till talspråkliga drag (jfr. Linell 1992: ”nivå 2”). För transkriptionsnyckel, se sista sidan.

mans kommentar) och lättad (skrattet kan tänkas markera lättnad) när mamman kommer med kritik av det egna barnet. Läraren instämmer i bedömningen, uttrycker glädje över att själv slippa dra upp denna kritiska punkt och avslutar med att dämpa kritiken. (Det sistnämnda finns ej med i utdraget.) Ett återkommande mönster i samtalen är just detta: föräldern – vanligast mamman – kommer med kritik av barnet som läraren kan instämma i (se t.ex. hur läraren på rad 69 allierar sig med mamman) men senare modifiera och dämpa. Inom parentes kan nämnas att de vanligaste kritiska omdömen i kvartssamtalen gäller slarv och ful handstil. Vi hittar ett liknande mönster i två tidigare studier: Utvecklingsamtal av idag förbereds ofta bl.a. genom att eleven gör en skriftlig utvärdering av sig själv; ett material som kan användas som underlag i själva samtalet. Som Hofvendahl (2006b) visar, ger läraren ofta beröm när eleven i sin utvärdering har deklarerat ("erkänt") en svaghet hos sig själv. I en studie av sjuksköterska-patient-samtal (Adelswärd & Sachs 1994), om resultaten av ett frivilligt hälso-test, demonstreras hur patienternas självkritik modifieras och dämpas av sjuksköterskan; de får indirekt beröm om de själva tar på sig skuld. Detta tydligt prefererade mönster, [bikt + förlåtelse], kan eventuellt låta ana konturerna av ett drag i en mer generell svensk metamoral.

I sekvensen i exempel 1 riktar läraren sina samtalsbidrag explicit både till eleven (du-tilltal på raderna 51 och 56 och "dej" på rad 69) och till mamman (du-tilltal på rad 60), medan mamman enbart vänder sig till läraren och omtalar (på rad 58 och även på rad 68) det närvarande barnet. Detta är det vanligaste mönstret i de lärare-elev-förälder-samtal där samtliga parter är närvarande.

Senare i samtalet (exempel 2) går läraren igenom resultaten på ett diagnostiskt prov som Erik har gjort och konstaterar att Erik har bättrat sig:

#### *Exempel 2 – Kvartssamtal (Erik)*

- 361 Lärare : Sen har du läst på så har det blivit bra.  
 362 Mamma : Mm:  
 363 Lärare : Och det är ju det som är så bra. =Att man kan  
 364 vi:sa att (·) jobbar jag hemma så (·) kan jag=  
 365 Mamma : Mm  
 366 Lärare : =ändå få ett bra resultat.=  
 367 Mamma : =Mm. Jovisst.  
 368 Elev : Mm  
 369 Lärare : Så att det- men (·) samtidigt så tycker jag lite  
 370 synd om ((hostar)) att du får jobba så mycket då.=  
 371 Mamma : =Mm. Det får han verkligen göra för att=  
 372 Lärare : =Ja  
 373 Mamma : Mm  
 374 (.4)  
 375 Lärare : Och det är ju liksom lite orättvist här i livet.  
 376 En del får jobba mycket=  
 377 Elev : \$EH:hh:::::\$ ((skratt))  
 378 Lärare : =men det får du TA,=  
 379 Mamma : Mm Mm  
 380 Lärare : =och du är så ambitiös och så duktig.

381 Elev : Lm  
 382 (2.0)  
 383 Lärare : Sen är det ju det här med stilen och det var ju  
 384 Mamma : ( )  
 385 (1.4)  
 386 Mamma : Det är ju skrämmande (såhär).  
 387 Lärare : Ja

I samtalet med Erik är karaktäriseringen ”ambitiös” rätt entydigt berömmande, dvs. i de sekvenser där ordet används förekommer inte någon invändning, som ”ambitiös, men ...”, från någon av de samtalande. Ordet är dessutom kopplat till andra positivt laddade värderingar. Erik är närvarande och bedömningen riktas till honom direkt: ”du är så ambitiös och så duktig” (rad 380). Detta ska också tolkas mot bakgrund av kommentaren att Erik ”får jobba så mycket” (rad 370) och att ”det är ju liksom lite orättvist här i livet” (rad 375). Ambitiös konstrueras som en otvetydigt positiv egenskap – det är bra att Erik är ambitiös, han uppmuntras. Hur mycket detta har att göra med den speciella lärarens syn på hur arbetet ska skötas eller på det faktum att Erik är närvarande, vet vi naturligtvis inte. Det är dock viktigt att konstatera att Erik av läraren beskrivs som duktig i andra ämnen, som glad och lycklig.

I det följande samtalet, ett utvecklingssamtal, kommenterar läraren Conrads självutvärdering att det går bra. Hon håller med, hon ”delar den uppfattningen”. Hon fortsätter vidare med att berömma och samtidigt varna Conrad för att inte vara så krävande mot sig själv.

### Exempel 3 – Utvecklingssamtal (Conrad)

1264 Lärare : Jag tycker till och med att ·hh du kanske ·hh är  
 1265 lite snål mot dej själv. =Att du (·) du kan ·hh  
 1266 egentligen kanske flytta en del. ((högre värdering))  
 1267 (.4)  
 1268 Lärare : DET HÄR ÄR JU DIN känsla. =Du kan ju känna dej (·)  
 1269 GANSKA säker men jag tycker att du är (·) du är=  
 1270 Mamma : Lm:::  
 1271 Lärare : =du är duktig i matte.  
 1272 (.5)  
 1273 Lärare : Du har bra koll.  
 1274 (·)  
 1275 Lärare : Eh: du är Uthållig och ambitiös i:: ditt arbete,  
 1276 (·) ·hh och att du tar ansvar för ditt lärande.  
 1277 (.6)  
 1278 Lärare : Så.  
 1279 (.5)  
 1280 Lärare : Det tycker jag gäller genomgående ... ((fortsätter))

Ambitiös konstrueras som beröm, men notera den lilla brasklapp som läraren ändå smyger in. Ambition får inte leda till att man är för snål mot sig själv, eller ställer för höga krav på sig. En starkare fokusering på ambition som problem kan vi se i följande exempel, där läraren och mamma talar om Sara som inte är



närvarande. Sekvensen börjar med att läraren vill veta om mamman anser att Sara trivs i skolan eller eventuellt tycker att det är för jobbigt.

*Exempel 4 – Kvantssamtal (Sara)*

- 43 Lärare : Sitter hon och jobbar mycket (·) tycker du?  
44 Mamma : Det gör hon.  
45 Lärare : Ja.  
46 (1.6)  
47 Mamma : Det- det kan jag säga.  
48 Lärare : Ja. (·) jag förs<sub>tår</sub> nog det=  
49 Mamma : <sub>·Ja:::</sub>  
50 Lärare : =för det är ju så ·h<sub>h</sub>  
51 Mamma : <sub>I mitt tycke fö:r ambitiös.=</sub>  
52 Lärare : =Ja:  
53 (2.0)  
54 Lärare : Ja. Jag kan- ja. Hon är ju så noggrann. Jag tänkte  
55 på det, hon (·) skulle läs- HON och ehm (1.7) (vem  
56 var det) Susanna, ·hh::: eh: läs- läste upp en=  
57 Mamma : <sub>·Ja ((hostar))</sub>  
58 Lärare : =dikt för mej som dom har skrivit, tillsammans,=  
59 Mamma : <sub>Ja:: Mm: (·) Mm::</sub>  
60 Lärare : =och så skulle dom varva och läsa.  
61 Mamma : Mm:  
62 Lärare : <sub>Och då märkte jag ·hh Susanna, hon hade pappret,</sub>  
63 (.4)  
64 Mamma : ·Ja  
65 Lärare : och läste=  
66 Mamma : =Ja:  
67 (.7)  
68 Lärare : med inlevelse.  
69 Mamma : Mm:  
70 Lärare : ·hh Sara, hon hade använt tiden till att lära det  
71 utantill,  
72 Mamma : ·Ja  
73 Lärare : och då FUNDERADE hon NOGGRANT på ORDEN ((med betoning  
74 på varje stavelse)) innan hon sa do<sub>m</sub> ( )=  
75 Mamma : <sub>Mm: Mm:</sub>  
76 Lärare : \$(så) det inte skulle bli fel.\$ ((skr<sub>attar</sub>)  
77 Mamma : <sub>((skrattar))</sub>  
78 Lärare : Så- (det kän<sub>s-</sub>) det är ty:piskt Sara.  
79 Mamma : <sub>·Ja::: (·) Mm. (·) Jo,=  
80 =nämen ((hostar)) hon är väldigt \$he he\$ noggrann  
81 o<sub>m</sub> man säger  
82 Lärare : <sub>Ja::: (·) Ja:::</sub>  
83 Mamma : Så att (eh) jag (·) just känner nästan ibland att  
84 (.6) det bli::r för mycket (eller) hur jag ska säga  
85 att eh ja, (.8) ·hh::: om hon känner sej v:äldigt  
86 press:ad egentligen på nåt sätt. =Men hon: ((suckar))  
87 (.7) hon uttrycker in:te att hon är ·hh (·) negativ  
88 till det.  
89 Lärare : Nä:  
90 (.8)  
91 Mamma : Utan hon ((hostar)) ho- hon GÖR det bara och säger  
92 att hon \$vill all<sub>tså</sub>.\$ ((med skratt)) ·Ja::</sub>

Den första som introducerar bedömningen ”ambitiös” är mamman (rad 51) som modifierar den genom att säga att Sara är *för* ambitiös. Omdömet tas upp av läraren som håller med och exemplifierar Saras ambition som delvis problematisk, dvs. som ett problem för Sara själv. Hon framställs som rädd att göra fel. Mamman, som möjligtvis kan känna att hon i och med denna karaktärisering kan löpa risken att bli betraktad som den som pressar Sara, försvarar dock dotterns ambition som uttryck för dennas egen vilja. Det är vanligt i samtalen att föräldrarna betraktar sina barns beteende som sitt ansvarsområde. Samtalet fortsätter längs andra banor, men längre fram fortsätter diskussionen av Saras ambition. Här säger läraren om Sara att ”hon är ju så otroligt ambitiös och duktig så det ...” och mamman håller med medan läraren bläddrar i olika papper. Läraren hittar resultatet och räknar upp vad Sara haft på de senaste proven: ”41 av 42 möjliga, det är ju otro- (Mamma: Oj då) inte nånting att öva på (Mamma: Nä) och här har vi henne, 48 av 51 möjliga, ingenting inringat som hon behöver öva på (Mamma: Mm) här ha- jo, det va också det ja, här har hon topp (Mamma: Jaha) ingenting, men det är klart att nu är hon väl orolig för nu ska hon väl ha lika bra givetvis”. Mamman tar genast upp den tråden och menar att Sara känner att hon nu måste ”leva upp till det hela”.

Ordet ”ambitiös” används alltså först för att beskriva ett positivt drag i Saras karaktär, men detta drag modifieras längre fram. Saras ambition och duktighet i alla de behandlade ämnena beskrivs därmed också som ett karaktärsdrag som kan innebära problem för Sara själv. Mamman instämmer i detta synsätt, som hon ju för övrigt redan introducerat i exempel 4 (på rad 51).

I exempel 5, ännu en gång från Conrads utvecklingssamtal, berättar läraren att hon menar att det finns vissa saker i skolarbetet som är litet för lätta för Conrad, som t.ex. textbearbetning där Conrad gör det litet för lätt för sig:

*Exempel 5 – Utvecklingssamtal (Conrad)*

1304 Lärare : Men när det gäller textbearbetning och så så kan  
 1305 jag känna ibland att det- (·) det att det är lite  
 1306 för lätt för dej, =men (du) jag tycker att du är  
 1307 (·) OERHÖRT ambitiös när det gäller dina läxor,  
 1308 alltså. =Det vill jag verkligen säga.  
 1309 (1.8)

Vi menar att exemplen på ett sätt kan demonstrera den spänning som finns mellan samhällets, föräldrarnas och skolans olika och delvis motsägande krav på den ideala eleven. Erik, Sara och Conrad ska helst inte bara vara framgångsrika i skolan. De ska också må bra, dvs. känna psykiskt välbefinnande, och dessutom ha många och goda sociala relationer. I de samtal som vi studerat verkar lärarna i första hand orientera sig mot just harmoniidealet (jfr. Richardson 1983). Alla kraven ska balanseras mot varandra. 11-åringars skolframgångar får varken uppnås till priset av stress och oro eller störda kamratrelationer. Eriks ansträng-

ningar uppmuntras eftersom han verkar kunna balansera egna och andras krav; han framställs som harmonisk. Saras lyckade ansträngningar att nå skolframgångar konstrueras i mer negativa termer eftersom hennes starka krav på sig själv tycks äventyra balansen och därmed harmonin. Conrad är å ena sidan för hård mot sig själv – ”lite snål” när han karakteriserar sin skolutveckling –, å andra sidan är uppgifterna för lätta för honom. Han har ej själv funnit balansen mellan kontrollerad (tillräckligt god) och okontrollerad (skadlig?) ambition.

Det tycks finnas en skillnad mellan hur ambition hanteras i kvartssamtalen och utvecklingssamtalen. Det är framför allt i kvartssamtalen, från början av 1990-talet, som karakteriseringen ”ambitiös” bär på så stor dubbelhet. I 7 av de 13 samtalen associeras värderingen med andra kategorier som ”jobbig”, ”missnöjd” eller ”ängslig”. I utvecklingssamtalen, från 2004, används ”ambitiös” nästan uteslutande i positiv bemärkelse. Materialet är nog alltför litet för att vi ska kunna hävda att kategorin ”ambitiös” har förändrat sin innebörd i skoldiskursen. Men det kanske tål att diskuteras!

## Litteratur

- Adelswärd, Viveka, 1994a: Kvartssamtalets karaktärsrepertoar. I: Anders Holmberg & Kent Larsson (utg.), *Svenskans beskrivning 20*. Lund: Lund University Press, s. 61–70.
- Adelswärd, Viveka, 1994b: Kvartssamtalets anatomi. *LOCUS*, 1: 18–25.
- Adelswärd, Viveka & Sachs, Lisbeth, 1994: Den preventiva medicinens dilemman. *Läkartidningen*. 91, 39: 3524–3529.
- Evaldsson, Ann-Carita, 1994: Med kvartssamtalet i fokus. En studie av hur personlighet och fostran framställs i de officiella dokumenten för skolan under 40-90-tal. Arbetsrapporter från Tema K 1994:1. Linköpings universitet.
- Hofvendahl, Johan, 2004: Relata refero: ”Positiv, pigg och bra attityd”. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, 2004:2. <<http://www.upi.artisan.se>>.
- 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.
- Hofvendahl, Johan, 2006b: Förpapprade samtal och talande papper. I Eva Forsberg & Erik Wallin (utg.), *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag, s. 77–98
- Hultquist, Kenneth, 1990: *Förskolebarnet. En konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen*. Stockholm: Symposium.
- Linell, Per, 1990: The power of dialogue dynamics. I: Ivana Marková & Klaus Foppa (utg.), *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf, s. 147–177.
- Linell, Per, 1992: Transkription av tal och samtal: Teori och praktik. Arbetsrapporter från tema K 1992:5. Linköpings universitet.
- Richardson, Gunnar, 1983: *Drömmen om en ny skola*. Malmö: LiberFörlag.

# Transkriptionsnyckel

<u>alla</u>	understrykning; indikerar betoning
BRA	versaler; indikerar kraftig betoning
eh::	kolon; indikerar utdragen realisering
då kan-	bindestreck; indikerar avbrott
·mm	indikerar tal på inandningsluft
xx {xxx xxx	klammerparentes; indikerar samtidigt tal
=xxxx	indikerar tal i direkt anslutning
(ja)	parentes; indikerar osäker transkription
( )	tom parentes; indikerar ohörbart tal
\$jaha\$	parentes dollartecken; indikerar ”med skratt på rösten”
((skratt))	dubbel parentes; transkribentens kommentar
(·)	indikerar mikropaus (kortare än 0.3 sek.)
(.8)	indikerar paus (uttryckt i tiondels sekunder)