



LUND UNIVERSITY

Förpapprade samtal och talande papper

Hofvendahl, Johan

Published in:

Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?

2004

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Hofvendahl, J. (2004). Förpapprade samtal och talande papper. I E. Forsberg, & E. Wallin (Red.), *Skolans kontrollregim - ett kontraproduktivt system för styrning?* (s. 77-98). HLS Förlag.

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

Johan Hofvendahl

FÖRPAPPRADE SAMTAL OCH TALANDE PAPPER

Jag vill också påpeka att formuläret kan bilda underlag för hela utvecklingssamtalet eller vara en del av det. Jag använder det som en del av flera inslag.

Citat från Buckhöj Lago (2000:85)

Du ser vad jag har mycket papper att hålla reda på, och du vet, gånger tjugo-fem! Jag blir alldeles svettig ibland när jag sitter där uppe med mina pärmar.

Citat från utvecklingssamtal (från 2004)

INLEDNING

I denna artikel lanseras ett nytt begrepp: *förpappring*. Det används om en social verksamhet som har förändrats i en eller flera av följande bemärkelser:

- (i) verksamhetens genomförande kräver (förutsätter) att en eller flera deltagare i förväg har fyllt i något slags formulär;
- (ii) verksamhetens genomförande går till stor del ut på att granska, jämföra, fylla i och underteckna olika papper;
- (iii) verksamhetens genomförande omfattas av att en eller flera deltagare låter papper komma till tals genom att läsa upp (från bladet) vad han/hon eller någon annan har fäst på papper i ett tidigare skede.

Det är ganska enkelt att ge exempel på var och en av dessa egenskaper. Den första egenskapen gäller de sociala verksamheter där ett dokument

(eller liknande) finns med i ett förberedelsestadium, t.ex. anställningsintervjuer, polisförhör, samtal mellan läkare och patient. Den andra egenskapen gäller verksamheter där papper hanteras (och kanske bildar någon typ av slutprodukt), t.ex. marknadsundersökningar, arbetsförmedlingssamtal, grupparbeten. Den tredje egenskapen, där papper kommer till tals i form av högläsning, gäller verksamheter som (eller delverksamheter inom) t.ex. gudstjänster (predikan), föreläsningar (anförande) och rättegångar (då domen förkunnas). Däremot är det betydligt svårare att ge exempel på en social verksamhet som har samtliga dessa egenskaper. Denna artikel handlar emellertid om en sådan verksamhet, nämligen skolans utvecklingssamtal; en social verksamhet förpapprad till den grad att lärare, elever och föräldrar, istället för att behöva ha med varandra att göra, snart lika gärna skulle kunna skicka ett (knippe) papper till varandra.

Studiens material utgörs av 80 ljudupptagningar av autentiska elevsamtal,¹ 45 kvartssamtal (från 1992/93) och 35 utvecklingssamtal (från 2004),² samtliga med elever i årskurs 5. I det som följer kommer jag att presentera och diskutera en kollektion av samtalsutdrag med den gemensamma nämnaren att det finns ett fokus på papper. Min ambition är att visa på vilket sätt skolans elevsamtal har förpapprats, att diskutera vilket syfte denna förpappring tycks tjäna och vad ett förpapprat samtal eventuellt kan ha för konsekvenser.

FORMULÄRET

För den som inte känner till hur ett utvecklingssamtal vanligen förbereds, vill jag här ge en kort bakgrund. Inför elevsamtalet uppmanas ofta eleven att

¹ Jag använder benämningen elevsamtal som ett samlingsnamn för skolans tidigare kvartssamtal och nuvarande utvecklingssamtal. På kvartssamtalstiden användes även benämningar som t.ex. *enskilt samtal*, *föräldrasamtal*, *föräldrakvart*, *samtalskvart*, *kontaktmöte*. För de nuvarande utvecklingssamtalen har jag bl.a. funnit alternativa benämningar som t.ex. *utvärderingssamtal*, *kick-off-samtal*, *betygssamtal*, *planeringssamtal*, *välkomstsamtal*. Till detta hör också att det finns lärare och föräldrar som fortfarande använder benämningen kvartssamtal. Å ena sidan verkar det alltså finnas en strävan efter att förnya genom att ge verksamheten ett annat namn (vilket också kan ha att göra med att olika skolor fäster olika typer av betydelse och innebörd hos samtalen), å andra sidan verkar det råda osäkerhet (eller oberördhet) vad som faktiskt skiljer ett kvartssamtal från ett utvecklingssamtal.

² Den sammanlagda samtalsstiden uppgår till drygt 36 timmar.

besvara ett frågeformulär,³ antingen på egen hand, vilket verkar vara vanligast, eller i samråd med föräldrarna. I förskolan, grundskolans lägre årskurser och på särskolor används ibland olika bilder och symboler, t.ex. *ansiktsenkäter* där eleven ritar en glad gubbe för ”nöjd”, en ledsen gubbe för ”missnöjd”, etc. (Cardmark Ahlgren 2003; Uppsala kommun, rapport 2003:13; Elfström 2005). Lena Buckhöj Lago, enligt Skolverket (2001:60) ”en av dem som givit utvecklingssamtalet ett konkret innehåll”, skriver följande om detta upplägg:

Inför ett utvecklingssamtal låter jag eleverna själva fundera över hur de tycker att situationen kring den sociala situationen är. På en A4 har jag samlat frågor som eleverna svarar på innan samtalet. Det kan vara frågor som: Hur trivs du i skolan? Hur trivs du med dina klasskamrater? Hur bra är du på att samarbeta? Hur bra är du på att visa hänsyn? Oftast finns det en värderingsskala efter frågan som eleverna fyller i (Buckhöj Lago 2001:65).

På motsvarande sätt förbereder sig läraren vilket ofta inkluderar att samla in lärarkollegors skriftliga omdömen om eleven i de olika ämnena. ”Formulär” ska

³ Bland alternativa benämningar hittar man bl.a. *samtalslista*, *samtalsmall*, *samtalslapp*, *förberedelselapp*, *utvärderingsdokument*, de två sista bl.a. från Skolverket (1999, 2001). För den som vill se hur dessa formulär kan se ut, hänvisar jag till följande Internetadresser (2005-09-15):

1. <<http://eskilstuna.se/upload/elevblankett%20in%C3%B6r%20utvecklingssamtal.pdf>>
2. <<http://www.ekebyskolan.uppsala.se/Handlingsplaner/inbudjudex.pdf>>
3. <<http://www.gunneshskolan.lund.se/nyasidan/elever/80lillgruppen/utvsamt.html>>
4. <<http://www.orkelljunga.se/nathinnan/forald-utveckl.htm#brev%20hem>>
5. <<http://www2.orebro.se/skolor/sveaskolan/blanketter/inforutvecklingssamtalht05.doc>>

Se även bilagor (etc.) hos t.ex. Ellmin & Josefsson (1995), Buckhöj Lago (2000), Cardmark Ahlgren (2003). Värt att nämna är att det även finns andra sätt att (ytterligare) förbereda ett utvecklingssamtal. På många skolor föregås t.ex. samtalet av en intervju (förberedande samtal) mellan lärare och elev. Läraren ställer frågor om vad eleven arbetar med, hur det går, vad som fungerar bra (och mindre bra), etc. Detta bildar sedan underlag för ett utvecklingssamtal, denna gång tillsammans med elevens förälder/föräldrar. På vissa skolor förekommer det att man genomför två sådana intervjuer. När man talar om 2,6 miljoner utvecklingssamtal om året, tillkommer alltså ett okänt antal (möjligen flera hundratusentals) förberedande samtal. Till sist ska även tilläggas att med formulär kan även avses de frågor som eleverna får besvara i samband med de s.k. nationella proven, där det finns möjlighet att ge uttryck för sina styrkor och svagheter (etc.) inom svenska, engelska och matematik. Dessa svar används ofta som underlag i utvecklingssamtalet och läraren har ofta (skriftligt) kommenterat dem.

alltså förstås i en dubbel bemärkelse: ”hemformulär” besvarat av elev (+/- förälder) och ”skolformulär” besvarat av lärare (+/-lärarkollegor). Medan skolformuläret har ett uppenbart syfte – att bilda skriftligt underlag för vad skolan har som information/nya frågor till hemmet – har hemformuläret ett *till synes* uppenbart syfte: Genom att låta hemmet besvara särskilda frågor, får skolan information om vad elev/förälder anser om olika saker eller om de frågor som de eventuellt vill diskutera under samtalet. Den som letar efter ett sådant *framskrivet* syfte, kan emellertid få leta länge. Istället hittar man följande syftesformuleringar i litteraturen:

Hemformulärets syfte är:

1. att ge samtalet ”ett substantiellt och kvalitativt innehåll” (Ellmin & Josefsson 1995:56);
2. att ”medvetandegöra eleven” (Tham 2001:47; citerar en lärare);
3. att ”visa eleverna att de är viktiga” (Buckhöj Lago 2000:48; citerar en lärare);
4. att ”göra elever och föräldrar delaktiga” (Buckhöj Lago 2001:62).

Eftersom det är rimligt att anta att dessa syften har en behovsrelaterad grund, träder en bild av en tillbakahållen verklighet i dagen: Det formulärsfria elevsamtalet är ett meningslöst, innehållslöst samtal med en omedveten, osäker elev och oengagerade föräldrar. Beträktat ur ett forskarperspektiv kräver en granskning av syfte (1), (2) och (3) att man t.ex. intervjuar berörda parter (t.ex. frågor elever om de känner sig viktiga och medvetandegjorda i och med hemformuläret). Syfte (4), däremot, kan följas upp av den som har tillgång till samtalets genomförande (t.ex. i form av inspelningar), förutsatt att man med ”delaktighet” inte avser enbart ett psykologiskt förhållningssätt utan elevers och föräldrars konkreta bidrag till samtal och vad man i själva samtalet ägnar sig åt. Delaktighet är ett nyckelord i elevsamtalets diskurs; delaktighet är problemet, riktmärket, förutsättningen, politiken och ideologin. Det kan i detta sammanhang vara värt att låta en annan röst komma till tals. Medan Buckhöj Lago (2001) hoppas på delaktighet medelst hemformulär, finns det andra som menar att delaktighet bäst uppnås genom att *inte* använda några förberedande formulär:

Föräldrars och elevers delaktighet har blivit mycket bättre nu. Det gäller att ge både föräldrar och barn utrymme på rätt sätt under samtalet. Jag skickar t.ex. sällan hem förberedelsepapper till föräldrarna. Istället intervjuar jag barnen under samtalen, då måste de svara (Lärare citerad i Skolverket 1999:12).

Den ena rösten säger delaktighet *genom-att*, den andra rösten delaktighet *genom-att-inte*. Av allt att döma, vilket mina samtalsutdrag kommer att visa, är jag benägen att hålla med den senare rösten: Även om formulären möjligen *kan* skapa förutsättningar för större delaktighet, leder de inte till delaktighet (utan snarare till monologer) i de samtal som ingår i mitt material, till vilka jag nu vänder mig.

DET MÄRKS MED EN GÅNG

Till att börja med ska jag demonstrera sex olika samtalsinledningar. Utdrag (1) – (3) ger en representativ bild av hur ett kvartssamtal inleds medan utdrag (4) – (6) motsvarar en ganska vanlig inledning av ett utvecklingssamtal:⁴

Utdrag (1) – kvartssamtal⁵

- 1 Lärare ♂ : Jaha Frida. (·) Hur är det med skolan- skolarbetet
- 2 tycker du?
- 3 Elev ♀ : Bra.
- 4 Lärare : Det är bra?
- 5 Elev : Sådär.
- 6 Lärare : Sådär?
- 7 Elev : Mm
- 8 Lärare : Mmh?
- 9 (p)
- 10 Lärare : När du säger sådär, (·) vad menar du då?

⁴ Notera att jag här utelämnar sådant (eventuellt) tal som uppstår under vad jag kallar elevsamtalets *ankomstfas*, dvs. från det skede då elev och förälder kliver in i rummet och etablerar sin samnärvaro (med läraren) till det skede då samtliga deltagare har slagit sig ner till bords (eller liknande) och samtals karnverksamhet tar vid.

⁵ Jag följer här en starkt förenklad transkriptionskonvention som skiljer sig avsevärt från vad som är brukligt i samtalsforskning (och i synnerhet samtalsanalys; ”conversation analysis”). För transkriptionsnyckel, se artikels sista sida. I samtliga fall har personnamn, uppgifter om plats och datum (etc.) anonymiserats.

Utdrag (2) – kvartssamtal

- 1 Lärare ♂ : Så Eli. Det var ett tag sen sist du.
 2 Elev ♀ : Ja
 3 Lärare : Hur tycker du att det har gått sen dess?
 4 Elev : Det har väl gått bra.
 5 Lärare : Mm
 6 (p)
 7 Lärare : Sist så var jag ju lite tveksam, eller vi har ju många
 8 gånger...

Utdrag (3) – kvartssamtal

- 1 Lärare ♀ : Jaha du Evert. (·) Vi frågar ju alltid s- hur det är. Vad
 2 du säger först.
 3 Elev ♂ : Mm
 4 (p)
 5 Lärare : Vad ska j- fröken berätta om dej nu?
 6 Elev : Att jag är en snäll och fin pojke.
 7 Pappa : ((skrattar))
 8 Lärare : Alldeles rätt.

Utdrag (4) – utvecklingssamtal

- 1 Lärare ♂ : eh (·) Har du haft hemma dom här?
 2 Elev ♀ : Mm
 3 Lärare : Mm. Så ni har haft möjlighet att se?
 4 Mamma : Mm
 5 Lärare : Jättebra. Du kan väl berätta lite kring dom här
 6 ämnena hu- hur du tänker när du sätter dina nummer
 7 och pilar och sänt där.

Utdrag (5) – utvecklingssamtal

- 1 Lärare ♀ : Välkomna.
 2 Mamma : Ja
 3 Elev ♂ : Mm tack.
 4 Lärare : Har du nån sån här lapp med dej?
 5 (p)
 6 Mamma : Nämen Conrad, var är DEN?
 7 (p)
 8 Lärare : HOPPLA.
 9 Mamma : Den har jag TOTALT glömt BORT.

Utdrag (6) – utvecklingssamtal

- 1 Lärare ♀ : Har du nåt eh sån (·) sån här blankett med dej till mej?
 2 Elev ♀ : Nä, jag tror vi glömde den.
 3 Lärare : Okej.
 4 Elev : Alltså, vi hittade den inte.
 5 Mamma : Nä, vi har inte glömt den, men vi hittade inte den.
 6 Elev : Vi hittade den inte.
 7 Lärare : Nä. Men då får vi utgå från mitt.

Med ”en representativ bild av” och ”en ganska vanlig inledning” avses inte samtalsutdragens *inhåll* utan vad samtalsdeltagarna (i synnerhet läraren) *ägnar sig åt* som ett första moment av elevsamtalet.⁶ Vad man ser, är att kvartssamtalet tycks starta omgående i den bemärkelsen att läraren vänder sig direkt till eleven⁷ med en fråga (som gäller t.ex. ”skolarbetet”, hur det ”har gått”, ”hur det är”, etc.) medan utvecklingssamtalet karakteristiskt börjar med att läraren först kontrollerar om (vad som därmed framstår som) en viktig förutsättning för samtalet är tillfredsställd, närmare bestämt om eleven har ”haft hemma dom här [formulären]”, om eleven har en ”sån här lapp” eller en ”sån här blankett” med sig. Det *karakteristiska* är alltså inte att elev och förälder *inte* har med sig (eller *inte* har haft hemma) sådana blanketter/papper utan att läraren kontrollerar detta innan själva samtalet tar vid. Utdrag (5) och (6) kan demonstrera vad en ”sån här blankett” egentligen betyder för samtalet, något som framträder i de situationer där blanketten av någon anledning saknas. Utifrån utdrag (5) är det ganska tydligt att dessa papper utgör någon typ av förutsättning för samtalet. Lärarens ”HOPPLA” markerar att ett fel eller misstag av något slag har begåtts och sekvensen i fråga har en ganska lång fortsättning där elev och framför allt mamma förklarar samtliga detaljer och skäl till hur det kommer sig att papperet inte finns på plats. Att formuläret saknas kan innebära att samtalet avbryts: ”Om papperet inte är med till samtalet blir det inget utvecklingssamtal! Det har hänt att hon [läraren] har skickat hem föräldrar och barn då de kommit utan” (Nilsson 1999:25). På vissa skolor finns ett krav att föräldrarna, inför samtalet, har läst vad elev (och ibland även lärare) har skrivit i sina respektive formulär (Tham 2001). Det är i detta ljus man ska förstå lärarens ”Jättebra” i utdrag (4): Det är

⁶ I båda fallen går påståendena tillbaka på de kvarts- och utvecklingssamtal som ingår i mitt material. De förra inleds i majoriteten av fall (därav ”representativ”) enligt utdrag (1) – (3) medan utvecklingssamtalen ofta (därav ”ganska vanlig”) inleds enligt utdrag (4) – (6).

⁷ Notera hur detta bl.a. kommer till stånd genom att använda elevens namn. På så sätt initierar läraren en aktivitet som betonar (och inbjuder till) elevens delaktighet.

en lättnad för läraren att kunna konstatera att ”dom här” har varit ”hemma och vänt” och att föräldrar har ”haft möjlighet att se” eftersom det har en så stor betydelse för samtalet.

I utdrag (6) syns att formulären kan ha en *samtalsorganiserande* funktion: De är inte bara tänkta som underlag för *vad* man ska tala om utan också som ett sätt att strukturera *när* man ska tala om vad. I den mån elev/förälder har ”glömt bort” eller av annat skäl inte har papperen med sig, ”då får vi utgå från” de papper som läraren har.⁸ Denna strukturerande funktion kan även noteras i utdrag (4), ett utvecklingssamtal som inleds med att eleven uppmanas att ”berätta lite” om sina ”nummer och pilar och sånt där”: Elevens blankett används inte enbart som ett sätt att inhämta information, den bildar även underlag för en aktivitet som eleven nu uppmanas ta ansvar för och genomföra; papperet strukturerar inte bara *när* man ska tala om *vad* utan också när *vem* ska tala om vad och *på vilket sätt* det hela ska gå till. Kort sagt, de papper vi talar om, har en avsevärt större betydelse än som enbart ett sätt att införskaffa viss typ av information från viss typ av respondent.

Bortsett från denna analys, kan man göra en annan iakttagelse här. Det verkar som om lärarna, fastän formulären ofta har en avgörande betydelse för samtalets struktur och omfattning, har en tendens att förmildra en sådan betydelse *i det ögonblick då ”har-ni-med”-kontrollen genomförs*. Lärarna säger inte ”Har du ditt papper med dig?” (eller motsvarande). Istället för ”ditt papper”, ”din blankett”, ”ditt formulär” etc. används former som t.ex. ”dom här”, ”sån här lapp”, ”sån här blankett” etc. vilket sammantaget ger intrycket att läraren intar ett ganska oengagerat och värdeneutralt perspektiv till vad som samtidigt efterfrågas. Vad det handlar om, är en sorts distansering från ett moment som läraren tvingas genomföra. Lärarens ”har-ni-med”-kontroll är inte bara en kontroll – *sättet* att genomföra sådan kontroll säger samtidigt något om hur läraren själv ser på saken: Uttrycket ”sån här lapp” framstår mindre viktigt än t.ex. ”den där blanketten”. Eventuellt vittnar dessa formuleringar även om erfarenheten att formuläret inte alltid finns tillgängligt: Ett ”sån här lapp” gör ett sådant eventuellt faktum något lättare att hantera än det mer förutsättande ”den där blanketten”.

Låt mig betona vad jag *inte* menar: Jag menar inte att det är poänglöst att be elever och deras föräldrar att fylla i olika typer av formulär och blanketter inför ett elevsamtal. Det kan tvärtom fullt ut tillfredsställa det rimliga syftet att få i synnerhet eleven att avge information över huvud taget. (Det kan vara oerhört

⁸ Jfr. utdrag (10).

svårt att få elever att svara annat än ”Bra” på samtliga frågor och att samtalet i denna mening aldrig når ett ”genombrott” i de frågor där läraren vet eller misstänker att det finns ett problem eller åtminstone områden att utveckla.) Poängen är att demonstrera hur dessa papper och blanketter inte enbart tjänar ett sådant syfte: Papper och blanketter har en långt mer betydelsefull inverkan på samtalet i den meningen att de ofta används för att strukturera samtalet i termer av *när vem gör vad på vilket sätt*. Det är i denna bemärkelse som jag här iakttar på vilket sätt elevsamtalet har förpapprats.

”DÅ SKA VI JÄMFÖRA ...”

Förpappring i en helt annan bemärkelse är att *jämföra* papper. Här går det inte att dra några paralleller till materialets kvartssamtal eftersom dessa endast i ett fåtal fall föregås av att eleven har besvarat ett formulär och aldrig omfattar sådana sekvenser där lärare och elev jämför sina olika papper med varandra. Själva jämförelseaktiviteten är ofta omtalad som sådan i förväg. Nedan fyra utdrag på sådana ”försekvenser”:⁹

Utdrag (7)

- 1 Lärare ♀ : Ska vi ta och jämföra din t- papper med MITT?
- 2 Elev ♀ : Mm
- 3 Lärare : Mm. (·) DÅ ska vi se...

Utdrag (8) – Elev ♂

- 1 Lärare ♂ : Eh nu tänkte jag såhär att vi går går igenom då
- 2 litegranna vad du har skrivit och sen så jämför vi med
- 3 vad lärarna har skrivit då.

Utdrag (9)

- 1 Lärare ♀ : Får jag låna den där så tänkte jag jämföra hur du har s-
- 2 (·) hur ni- har du skr- fyllt i den själv eller ...
- 3 (p)
- 4 Elev ♂ : Jag har fyllt i den själv. Sen har dom tittat på den.
- 5 Lärare : Ja. Okej.

⁹ Jfr. begreppet ”pre-sequence” (försekvens) i samtalsanalys (t.ex. Schegloff 1980).

Utdrag (10) – ”lappen” saknas

- 1 Lärare ♀ : Då får vi utgå från min lapp eftersom inte, ja, vi kan
 2 jämföra och så får du väl säga att ja men där skrev inte
 3 jag riktigt som du eller ...
 4 Elev ♀ : Mm
 5 Lärare : ... ja, och så vidare. Har ni f- ni har inte fyllt i den- ni hann ...

På detta sätt får aktiviteten sitt ”preludium” och det är därmed ingen tvekan om vad det hela handlar om: Hemformuläret används för att göra *jämförelser* (lärarnas egen terminologi), inte som en fristående inspirationskälla för lärarens frågor. Utdrag (10) kommer från ett samtal där elev/förälder inte har någon ”lapp”. Utdraget visar att jämförelsen (som samtalsmoment) genomförs ändå men att eleven nu får försöka komma ihåg sina formulärsvar och att säga till i den mån dessa skiljer sig från lärarens. Nu till jämförelsen, sex utdrag nedan – notera att jag nedan använder inramningskonventionen { ... } för vad aktuell talare läser upp från bladet:

Utdrag (11) – Elev ♂

- 1 Lärare ♂ : {Koncentration, tar med sej sina grejer fram och tillbaka,}
 2 då har du satt ditt streck alldeles här borta åt det bästa
 3 hållet och det (·) det är ju helt riktigt tycker jag, va. Det
 4 stämmer helt med min uppfattning också.

Utdrag (12)

- 1 Lärare ♀ : Okej. {Ibland blir jag trött men oftast inte.}
 2 Elev ♀ : Mm
 3 Lärare : Nä. Ehm det är ganska intressant att se hur dom- hur
 4 dom formulerar sej. Och då har jag skrivit som en
 5 kommentar {Mycket duktig.}

Utdrag (13)

- 1 Lärare ♂ : Ska vi se vad du har skrivit här då. Allmänt sådär,
 2 Jennifer, om man då tittar på- på den- på den sociala
 3 situationen i- i i klassen och med kompisar och sådär, ...
 4 Elev ♀ : Ja
 5 Lärare : ... tycker du att det känns bra?
 6 Elev : Ja, det tycker jag.
 7 Lärare : Mm. (·) Vad bra. När jag tittar på vad du har skrivit på
 8 den här, va,
 9 Elev : ((fnissar))
 10 Lärare : om dom här vanliga sakerna, hur man kan visa hänsyn,

- 11 kan du sitta stilla, klara samarbete och alltihopa så har
 12 du satt ditt kryss på den bästa sidan så långt som möjligt
 13 till vänster, och det är ju helt klart, va, för det stämmer
 14 överens helt och hållet med vad jag tycker också.

Utdrag (14)

- 1 Lärare ♂ : Och eh (·) det du själv har tyckt då om eh (·) den här
 2 sociala situationen, hur du tycker att det är i skolan
 3 allmänt, eh vad du klarar av vad det gäller att passa tider,
 4 använda lektionstiden effektivt och tar ansvar för att göra
 5 hemarbete och så, då kan man då se att du har satt ditt
 6 kryss här vilket betyder att du tycker att du klarar av hela
 7 den här biten väldigt bra. (·) Det är inga tveksamheter
 8 om det. (·) Och då måste jag säga att jag håller med dej.
 9 Jag tycker att du klarar det bra.
 10 Elev ♂ : Jaha
 11 Lärare : Så att du och jag har samma uppfattning. Det var väl bra?

Utdrag (15) – Elev ♂

- 1 Lärare ♀ : Dom har VÄLdigt bra koll själva på hur dom ligger TILL.
 2 Vad som är knepigt och inte.
 3 Mamma : Mm
 4 Lärare : Eh du har skrivit {SVÅRT ingenting.} Eh och JAG har
 5 skrivit det att {Du är JÄtteduktig i engelska,} för det ÄR du.
 6 Jag tycker du är J- VERKligen JÄtteduktig. Eh d- sen har
 7 du skrivit såhär {Det är OFtast ROLigt och LÄTT} och DET
 8 blev jag lite GLAD för för JAG eh- JAG har skrivit såHÄR
 9 {Får du TILLräckligt med UTMAningar?}

Utdrag (16) – Elev ♂

- 1 Lärare ♀ : Sen har jag skrivit såHÄR. Alltså v- när jag TITTade på
 2 DEN, eh så su- SKREV jag så f- din EG- eh jag
 3 SUMMERADE här vad som går BRA att det MESTa går
 4 faktiskt {går bra tycker jag.} Och de- och jag DELar den
 5 uppfattningen. Jag tycker till och med att du kanske är
 6 lite SNÄL mot dej själv. Att du kan (·) egentligen kanske
 7 flytta en del. Det HÄR ÄR JU DIN KÄNsla. Du kan ju
 8 känna dej GANSka säker men jag tycker att du är DUKtig
 9 i matte.

Tillsammans pekar dessa utdrag ut några allmänna tendenser i jämförelse-
 momentet. För det första, läraren berömmar elevernas förmåga att utvärdera

sig själva – utdrag (12) och (15). Här kan det vara värt att ställa frågor som t.ex. ”Vilka elever får beröm för sin utvärdering?” och ”Vad spelar det för roll att säga ’Du har gjort en väldigt bra utvärdering?’”, etc. Det finns här inget utrymme att ge dessa frågor ett fullödigt svar, men deras *möjliga* svar tycks ligga i närheten av följande observationer: Läraren berömmar de självutvärderingar som kommer från antingen *mycket duktiga elever* eller från *”problemelever”*; det är ”ytterlighets eleverna” som får beröm, men av helt olika anledningar. Duktiga elever får beröm för nästan vad som helst och nästan när som helst. När det gäller att jämföra papper, kan läraren säga något om hur duktig den duktiga eleven har varit på att utvärdera sig själv. ”Problemelever”, å andra sidan, tycks få ”utvärderingsberöm” av helt andra skäl. Även om dessa elever inte är duktiga elever, vilket läraren aldrig uttalar explicit, har de i alla fall lyckats få ihop en utvärdering som fungerar som utvärdering, vilket läraren mer än gärna påpekar i konkreta termer och mer än gärna fokuserar i det moment där hemformuläret granskas och kommenteras. För båda extremerna gäller alltså följande: Läraren ger beröm för (jämförelsevis) små insatser, jämför följande utdrag där läraren kommenterar en ”problemelevs” bedömning:

Utdrag (17) – Elev ♂

- 1 Lärare ♂ : Och så har du skrivit såhär själv, Joakim, (·) {Måste lära
2 mej skriva snabbare och snyggare.} (·) Det tycker jag
3 var bra att du har tänkt på det själv.

För det andra, utdrag (16) representerar ett ganska vanligt fenomen, nämligen att då lärarens bedömning är *bättre* än elevens egen, gäller lärarens bedömning. Eleven är ”lite SNÅL” mot sig själv (vilket i detta samtal senare elaboreras). En relevant fråga, ”Vilka elever är ’snåla’ mot sig själva i sin utvärdering?”, med ett relevant svarembry: Åter igen, mycket duktiga elever. Det verkar som om mycket duktiga elever är särskilt benägna att ”blotta sina svagheter”, i alla fall den typen av svagheter som egentligen inte är en ”nivårelevant svaghet”, t.ex. att man i årskurs 5 har svårt att ta sig igenom en Harry Potter-bok på engelska. Detta ger i sin tur läraren bara ytterligare en anledning att utdela beröm eftersom det är långt ifrån alla elever ”på den här nivån” som skulle ge sig på en Harry Potter-bok på engelska. Hur fel intrycket än kan vara, verkar det som om vissa elever ”fiskar” efter beröm genom att redovisa en ”som-om-svaghet” hos det som i själva verket vittnar om en styrka. Men, detta är viktigt, det kan också vara fallet att eleven (i sitt svar) ”antyder” något som han/hon själv upplever som ett ”seriöst” problem. Även här kan det vara svårt att få gehör i den

mån läraren har gett en mer positiv bedömning, vilket syns i den sekvens som utvecklar sig i följande utdrag:

Utdrag (18)

- 1 Lärare ♀ : {Uppträder bra,} vad har du tänkt här för här har jag ett
 2 mycket bättre- här har jag en mycket bättre notering än
 3 vad du har. Tycker du att du uppträder på ett dåligt sätt?
 4 Elev ♂ : Ja, det känns så.
 5 Lärare : Okej. Vad är det du gör som inte är så lyckat?
 6 Elev : Jag vet inte. Det bara känns så.
 7 Lärare : Ja. (·) Det tycker inte jag, Carl. Jag tycker att du är en
 8 jättetrevlig kille.
 9 Elev : Mm
 10 Lärare : Eh lugn och sansad, stabil på alla sätt. Alltså det är- jag
 11 har aldrig hört någon säga ett ont ord om dej, alltså varken
 12 någon lärare eller någon annan över huvud taget och det-
 13 det jag ser det är liksom bara jättebra.
 14 Elev : Mm
 15 Lärare : Så dä- där tycker jag att du är väldigt sträng mot dej själv.
 16 Jag tycker att du är en jättebra kille.

Det spelar alltså inte alltid någon roll att man möts för att *prata* om ”vad-saken-gäller” (det bedömda). Om lärarens bedömning är bättre än elevens, finns det en risk att man inte går djupare in i sak där det möjligen kan förekomma anledning att göra så.

För det tredje, om elevens bedömning ligger i linje med lärarens, behöver man inte ge det bedömda någon särskild kommentar – se utdrag (11), (13), (14). Det finns med andra ord ett ”passagemoment” i hemformuläret: Om eleven lyckas pricka in vad som kan förväntas vara lärarens bedömning, är det rimligt (men ingen garanti) att man i samtalet inte kommer att uppehålla sig så mycket kring det bedömda. Istället kan nu bedömningen leda till ett beröm, t.ex. enligt ovan nämnd princip. En relevant fråga blir ”I vilken mån är eleverna medvetna om att självutvärderingen (formuläret) görs till föremål för en utvärdering och bildar underlag för eventuell svarsutveckling i samtalet, och hur påverkar en sådan (eventuell) medvetenhet elevernas bedömning i det moment då bedömningen tillkommer?”. Svaret på den frågan har möjligen följande bakgrund: Till en fråga som t.ex. ”Hur är det?” finns det vissa ”passagealternativ”, t.ex. ”Bra”, ”Tack bra”, ”Bara bra” etc., dvs. svar av en typ som gör att det inte finns någon särskild anledning att undersöka saken

närmare (Sacks 1992 [1967]; jfr. Jefferson 1980). De är alla av typen ”ingen anledning att gå närmare in på”-svar medan alternativ som t.ex. ”Oerhört bra”, ”Jättebra” eller ”Sådär” ofta leder till att frågeställaren ber respondenten att utveckla sitt svar.¹⁰ På samma sätt finns det vissa passagealternativ till de frågor som ofta förekommer i ett hemformulär, t.ex. ”Hur trivs du i skolan?”, ”Hur trivs du med dina kamrater i klassen?”, ”Förstår du allt vad läraren säger under lektion?” etc. Kontentan är att i den mån eleven inte vill ge läraren någon anledning att i samtalet be om ett mer elaborerat svar, kan eleven föredra en självbedömning som förmedlar just ”ingen anledning att gå närmare in på”. Hemformulärets svar är inte anonyma och inte utan konsekvens utan utgör en del av förberedelserna till ett samtal ansikte-mot-ansikte som bl.a. kommer att innebära ”att stå till svars” för sina svar.

För det fjärde, själva jämförelsen har sin egen handlingsstruktur. Momentet inleds med att läraren först tar upp vad eleven tycker (har skrivit i sitt formulär) för att sedan jämföra detta med vad läraren tycker (har skrivit i sitt formulär). Läraren är alltid ”nummer 2” i momentet och därmed alltid den som tycks få sista ordet – den bedömning som nämns sist – vilket ger ett intryck att lärarens bedömning fungerar som ett slags ”åsiktsfacit”.

För det femte, och detta är mitt viktigaste nedslag, samtliga utdrag visar att momentet inte inbjuder till någon nämnvärd delaktighet från elev eller förälder. Istället ser man ofta ganska omfattande ”monologer”: Läraren använder elevens formulärsvar mer som ett sätt att själv komma till tals, som ett sätt att få ge sina egna kommentarer och bedömningar, än som ett tillfälle att t.ex. be eleven att utveckla sina svar. I utdrag (13) och (14) syns också att hemformulärets samtliga svar kan kommenteras och jämföras i ett enda svep utan att det sker några egentliga nedslag. Det är viktigt att påpeka att elevs och förälders icke-delaktighet inte har att göra med att t.ex. eleven *avstår* från att säga någonting: Läraren använder inte hemformulärets innehåll för att skapa dialog utan snarare som underlag för en avrapportering. (Detta kan jämföras med utdrag (4) där läraren ber eleven att berätta om sina formulärsvar, om än på ett ganska oengagerat sätt.) Det är tydligt att lärare behöver träna på att ge sig till tåls, att invänta en fortsättning som ofta kommer naturligt när man inte säger något alls. Hemformulärets svar används som en adekvat situationsbeskrivning som inte kräver några särskilda kommentarer. Formulären tar plats i samtalen (och ibland stor plats) men detta i synnerhet, tycks det, som ett tillfälle att

¹⁰ Jfr. utdrag (1) där eleven svarar ”Sådär” vilket ger läraren anledning att undersöka saken närmare.

berömma utvärderingen som utvärdering och för att kort och gott säga ”Jag instämmer helt och hållet”. Läraren upprättar en dialog *mellan texter*, [Vad *du* har skrivit] \leftrightarrow [Vad *jag* har skrivit], inte mellan människor. Istället för att t.ex. rikta frågor direkt till eleven, handlar utvecklingssamtalet mer om ”Vad vi *har* skrivit”, dvs. redan ”tyckt till om”, än om ett samtal där åsikter möts i ett ”här och nu”.

”DÅ HAR JAG SKRIVIT SÅ HÄR ...”

Förpappring i den sista och kanske märkligaste bemärkelsen är att *läsa upp* vad man själv har skrivit. I en tidigare studie (Hofvendahl 2004) visar jag hur lärare förmedlar sina kollegors omdömen genom att läsa upp vad kollegorna har skrivit. När man ser på utvecklingssamtalet i sin helhet, upptäcker man snart att lärare inte bara läser upp sina kollegors omdömen utan också sina egna ”skriftliga alster”: Istället för att enbart säga någonting i stil med t.ex. ”Jag tycker att det går bra för dig...” (eller motsvarande), händer ofta följande:

Utdrag (19)

- 1 Lärare ♀ : Jag har skrivit lite på- som jag har tänkt att säga i övrigt,
- 2 så har jag skrivit {Glad och trevlig tjej. Jobbar bra och vill
- 3 lära sej. Jä- ku- jättekul att ha i klassen.} Och {Positiv.}
- 4 Elev ♀ : ((fnissar))
- 5 Lärare : Positiv tycker jag är en jättefin egenskap.
- 6 Pappa : Ja
- 7 Lärare : Att alltid säga att det här blir roligt. Det här ska bli kul.

Utdrag (20) – Elev ♂

- 1 Lärare ♂ : Jag har skrivit såhär att {Jonas har godkända kunskaper
- 2 i matematik för årskurs fem. (·) Han tar ett ALLT större
- 3 ansvar och BÖR fortsätta så. (·) Jonas har en BRA
- 4 kunskapskurva. Behöver träna LIte mer (·) just på det
- 5 här med problemlösningar, ...}
- 6 Mamma : Mm
- 7 Lärare : {... separata svar, ...}
- 8 Mamma : Mm
- 9 Lärare : {... och uträkningar.}

Utdrag (21)

- 1 Lärare ♂ : Och då SKRIVER jag såhär på dej att {Det HÄR går bra,
2 DUKTIG läsare,}
- 3 Elev ♂ : Mm
- 4 Lärare : {hittar fakta, god fantasi.}
- 5 Mamma : Mm
- 6 Lärare : {Det HÄR är SVÅRT, (·) STAVning,}
- 7 Mamma : Mm
- 8 Lärare : {skrivregler. (·) DOCK varierande i olika texter.}
- 9 Mamma : Mm
- 10 Elev : Mm
- 11 Lärare : Mm. Så (·) JAG har skrivit såhär att {Bernard kommer
12 att få EXTRA stöd med stavning och skrivregler (·) av
13 klassläraren.} Och det är jag då så klart.
- 14 Mamma : Mm
- 15 Elev : Mm
- 16 Lärare : Eh (·) SEN har jag ett förSLAG här då och det var ju det
17 vi prata om innan att {RÄTTAD text ska tas HEM, och
18 förälder ska läsa igenom den.}
- 19 Mamma : Mm

Utdrag (22)

- 1 Lärare ♂ : Här har jag skrivit såhär {Du använder oftast en enkel
2 meningsbyggnad. Variera mer med olika bindeord.}
3 Det har vi ju pratat om litegrann ...
- 4 Elev ♀ : Mm
- 5 Lärare : ... du vet, man kan göra meningar längre med därför att,
6 eftersom ...
- 7 Elev : Mm
- 8 Lärare : ... samt, och- ja, med såna här olika ord. (·) {Variera
9 mer med olika bindeord,} ja. {Punkt och stor bokstav
10 fungerar bra.} Ja, för det är också den här skrivtekniska
11 förmågan. Det är många (·) grejer som ska falla på plats.
- 12 Mamma : Mm
- 13 Lärare : {Jag tycker att du är duktig och utvecklas positivt.
14 Fortsätt såhär. Läs mycket och arbeta på som du gör.
15 Lycka till.} Fast på det hela taget så har du lyckats bra
16 med både svenskan och engelskan.

I samtliga utdrag läser läraren upp sina egna kommentarer och omdömen. En inte så ovanlig variant, är att läraren istället ber eleven att läsa upp vad läraren (eller en lärarkollega) har skrivit:

Utdrag (23)

- 1 Lärare ♂ : Vad säger du, Stefan? Vad är det vi har skrivit där?
 2 Elev ♂ : {Stefan jobbar (·) bra och är duktig på att använda sej
 3 av (·) befäst-}
 4 (p)
 5 Lärare : {av beFÄST kunskap.}
 6 Elev : Jaha
 7 Lärare : Vad kan jag mena DÄR tänker du?
 8 Elev : Typ (·) eh saker som man redan kan.
 9 Lärare : Precis
 10 Mamma : Mm
 11 Elev : {Fortsätt såhär och tänk på att fokusera på å- ditt
 12 arbete.}
 13 Lärare : Mm
 14 Mamma : Mm

Hur kan man förklara att lärare läser upp sina egna skriftliga omdömen och kommentarer (alternativt ber eleven läsa upp dem), i synnerhet som detta representerar en stor förändring i jämförelse med hur kvartssamtalen genomfördes? Två möjliga svar pekar båda i samma riktning. För det första har det ställts och ställs alltså ökade krav på att skolor för in dokumentation som en arbetsrutin, t.ex. i form av individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram, kvalitetsarbete, handlingsplaner etc. Loggböcker och portfolios används för att dokumentera elevernas utveckling och uppgifterna sparas antingen digitalt eller i form av pappershandlingar. I enlighet med ett regeringsuppdrag sammanställde Myn-digheten för skolutveckling (2003) för några år sedan en rapport om hur 20 grundskolor arbetar med dokumentation. I rapporten nämns bl.a. två faktorer "som har påverkat de flesta skolornas utveckling" (2003:10), nämligen (i) införandet av 1994 års läroplan (Lpo94) samt (ii) arbetet med utvecklingssamtalen: "Några skolor tar utvecklingssamtalet som utgångspunkt i sin beskrivning av arbetet med individuell planering och dokumentation" (2003:11). Vad läraren har förberett (och bett elev/förälder att förbereda) till utvecklingssamtalet, är inte ett samtal i ordets vardagliga bemärkelse utan en uppsättning papper. Vad läraren tänker göra i samband med utvecklingssamtalet, ingår som del i en dokumentation av elevens utveckling. Allting som anses, tycks, menas, tänks etc. ska fästas på papper. I det moment då läraren sitter i själva samtalet, har han/hon allting framför sig och då är steget inte långt från att en spontant verbalerad bedömning blir en uppläst dokumenterad bedömning. För det andra, vilket jag ser som ett mer relevant svar, i och med utvecklingssamtalets införande fick föräldrar rätt att begära s.k. skriftlig information (som ett komplement till

samtalet). Även om reglerna bakom detta bl.a. säger att sådan information inte får lämnas ut ”på ett sådant sätt att vårdnadshavare som inte önskar den måste agera för att inte få den” (Skolverket 2004:32), tycks det finnas en lärarinitierad rutin anpassad efter en praktisk verklighet: I den mån lärarna i mitt material riktar fråga (eller erbjudande) angående skriftlig information, tackar samtliga föräldrar ja till denna. Det finns med andra ord i praktiken all anledning för läraren (i dennes eget perspektiv) att ha förberett sig för en sådan överlämning inför utvecklingssamtalet. Ett sådant resonemang stöds av utdragen nedan, där det framgår att vad läraren har läst eller kommer att läsa upp, är en del av vad som redan har förberetts som skriftlig information:

Utdrag (24)

- 1 Lärare ♂ : Mina kommentarer här som- ni kommer ju få hem det
- 2 här i skriftlig information.
- 3 Mamma : Mm
- 4 Elev ♂ : Mm

Utdrag (25)

- 1 Lärare ♂ : Och som sagt var, det här får ni (·) hem sen, för ni ville-
- 2 vill ni ha skriftlig information?
- 3 Mamma : Mm
- 4 Elev ♂ : Ja

Läraren har förberett en uppsättning egna (och lärarkollegors) skriftliga kommentarer som förmodligen ganska ofta utgör just innehållet i en på förhand sammanställd skriftlig information, ett dokument redo att kunna direkt överlämnas vid minsta tecken på att förälder så önskar. Lärarens förberedelse inför utvecklingssamtalet har mer att göra med vad som kan formuleras *skriftligt* än vad som kan formuleras muntligt. När läraren i samtalet kommer till sina kommentarer angående elevens utveckling i engelska etc., ligger det därför helt enkelt nära till hands att läsa upp vad man har skrivit istället för att ge ”vad man vill säga” en mer eller mindre spontant verbaliserad form i samtalet. Kontentan av detta resonemang är alltså att de ökade kraven på skolans dokumentation, och däribland skriftlig information, har gjort att lärare i utvecklingssamtalet tenderar säga vad de redan har *dokumenterat* att de anser, tycker, menar etc. än att *säga* vad de anser, tycker, menar etc. i ett ”här och nu” inför 11-åriga Madelene och hennes föräldrar. Utvecklingssamtalet är, kort sagt, ett *skriftligt informationssamtal*.

Det finns mycket annat att ta fasta på i utdragen ovan, t.ex. att det ofta framgår tydligt att vad läraren läser upp egentligen hör hemma i en annan "textkonsumtionsmiljö"; lärarens "Lycka till" i utdrag (22) är ett "lycka till" från en tidigare version av läraren (då omdömet skrevs) till en senare version av eleven (då texten "konsumeras" i hemmet). Detta tyder på att vad läraren läser upp, är en del av vad elev och förälder kommer att få i handen. Vad jag har valt att fokusera, emellertid, är att försöka vaska fram den bakgrund som kan förklara hur det kommer sig att lärare i utvecklingssamtalet läser upp vad de har skrivit i ett tidigare skede. Som företeelse i ett *samtal*, är "talande papper" nog den mest anmärkningsvärda förändringen i elevsamtalets förpappring. Läraren låter "dokumentationens röst" – den redan fixerade, redan fastlåsta, nu livlösa formuleringens röst – ta plats i en social verksamhet vars förespråkare tillsammans med författare bakom läroplan och styrdokument så gärna vill se som ett forum för dialog och delaktighet.

SLUTSATSER

I denna studie har jag använt ordet *förpappring* för att beteckna hur den sociala verksamheten *elevsamtal* (lärare-elev-förälder-samtal om skola och skolarbete) har genomgått en förändring i den bemärkelsen att samtalets genomförande på olika sätt har kommit att innebära ett fokus på papper. Det ska betonas att en förpapprad social verksamhet varken är nödvändigtvis bättre eller sämre än sin(a) föregångare. Förpappring handlar om ett särskilt fokus på en särskild typ av förändring. Däremot kan man säga att ju mer av förpappring ett samtal genomgår, desto mer närmar man sig det läget att samtalet kan ersättas av ett utbyte av papper (brevledes eller digitalt) snarare än att berörda parter behöver ha med varandra att göra ansikte-mot-ansikte. Av allt att döma, verkar utvecklingssamtalet ha tagit några kliv framåt i en sådan riktning.

Elevsamtal förbereds vanligen genom att elev (eventuellt tillsammans med förälder) fyller i ett formulär (utvärderingsdokument). Avsikten med sådana formulär har beskrivits på olika sätt i olika sammanhang, t.ex. att medvetandegöra eleven eller att få eleven att känna sig viktig. Jag har framför allt slagit ner på syftet att formuläret skulle göra elever och föräldrar mer delaktiga (Buckhöj Lago 2001) och här utgått från att "delaktighet" avser elevers och föräldrars konkreta bidrag till samtalet. Studiens utdrag och analyser visar att formuläret inte används för att öppna upp för en sådan delaktighet. Läraren ställer sällan följdfrågor. Istället utgör formuläret ofta ett underlag för lärarens tämligen monologiska

samtalsbidrag där elevens formulär jämförs med vad läraren har skrivit. I detta moment har några allmänna tendenser betonats. Om elev och lärare har gjort samma bedömning, behöver det bedömda inte ges någon särskild kommentar. Istället får eleven beröm för sin utvärdering. Om lärarens bedömning är bättre än elevens, gäller lärarens bedömning. Det finns därmed en risk att läraren behandlar vad som eventuellt behövde utvecklas på ett alltför lättvindigt sätt.

Elevsamtalslets förpappring kommer som tydligast till uttryck när läraren läser upp egna (och lärarkollegors) skriftliga kommentarer (jfr. Hofvendahl 2004). Läraren ger röst åt en tidigare version av sig själv (då bedömningen formulerades skriftligt), nu representerad av ett papper, och samtalet har därför fler talare än de individer som sitter till bords; samtalet mobiliserar ”virtuella deltagare” (Adelswärd 2000) som genom läraren ges en röst för att säga vad som finns att säga angående elevens skolgång, vilka beslut som har fattats, hur skolarbetet bör fortskrida, etc. I ett försök att förstå denna företeelse, har följande diskuterats: I och med implementeringen av Lpo94 och utvecklingssamtalen är skolan en dokumentproducerande verksamhet. Läraren förbereder inte ett *samtal* (i ordets vardagliga bemärkelse) utan vad som ska ingå som del i ett dokument. I själva samtalet ligger det därför nära till hands att läraren läser upp vad som har formulerats i skrift istället för att ge sin uppfattning en spontant verbaliserad form. Till detta hör att vad läraren läser upp ofta motsvarar vad elev och förälder i slutet av samtalet (eller en kort tid därefter) får som s.k. skriftlig information. Samtalet blir ett ”skriftligt informationsamtal”.

Skolans utvecklingssamtal är ett möte som i stor omfattning går ut på att granska papper, att jämföra papper och att läsa högt från papper. Även om alla dessa skriftliga utvärderingar och skriftliga kommentarer ofta är framåtsyftande, *har de blivit fästa på papper redan inför mötet* och det finns därmed en risk att elev och förälder känner sig förbigångna i beslutsprocessen. Samtalet handlar i stor utsträckning om ”Vad {jag; hon; du; vi; etc.} *har skrivit*” vilket kan ominstetgöra samtalet som ett öppet, levande, dialogiskt samtal. Även om utvecklingssamtalen möjligen inte bör handla om att diskutera och förhandla vad man ska tycka om olika saker, har lärare antagligen stora möjligheter att skapa bättre förutsättningar för konkret delaktighet och stora möjligheter att förbättra sitt relationsskapande med hemmet genom att låta ”dokument-som-elever-och-föräldrar-i-vilket-fall-kommer-att-få-läsa” vara dokument och genom att tala *till* eleven, *med* eleven istället för *om* eleven *inför* eleven.

REFERENSER

- Adelswärd, V., 2000: Who is talking? Some thoughts on speakers, voices and virtual participants. I: *Creative Crossroads: Electronic Honorary Publication Dedicated to Yvonne Wern on Her Retirement*. Tillgänglig via Tema K's hemsida (2005-09-15), <<http://www.tema.liu.se/people/chrge/yw65/festschrift/contributions.html>>
- Buckhöj Lago, L., 2000: *Utvecklingssamtal: Perspektiv och genomförande*. Stockholm: Gothia.
- Buckhöj Lago, L., 2001: Vad skiljer utvecklingssamtal från andra samtal? I: Skolverket (2001), s. 60–68.
- Cardmark Ahlgren, L., 2003 (Examensarbete): *Information, samtal eller utveckling? Om utvecklingssamtalets form och innehåll i skolans lägre år*. Institutionen för utbildningsvetenskap (IUV), Linköpings universitet. Studien tillgänglig via Linköping University Electronic Press (2005-09-15) <<http://www.ep.liu.se/>>
- Elfström, I., 2005: Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan. *Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 26*. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm. Studien tillgänglig via LHS Stockholm (2005-09-15): <<http://www.lhs.se/iol/>>
- Ellmin, R. & Josefsson, L., 1995: *Utvecklingssamtal i skolan: En levande dialog*. Göteborg: Gothia.
- Hofvendahl, J., 2004: Relata refero: ”Positiv, pigg och bra attityd”. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, 2004:2. <<http://www.upi.artisan.se>>.
- Jefferson, G., 1980: On “trouble-premonitory” response to inquiry. *Sociological Inquiry* 50:153–85.
- Myndigheten för skolutveckling, 2003: *Individuell planering och dokumentation i grundskolan* (Dnr 2003:251). Rapporten tillgänglig via MSUs hemsida (2005-09-15).
- Nilsson, E., 1999 (Examensarbete): *Föräldrasamverkan i grundskolan: Varför samverkan och vilka former som används*. Institutionen för pedagogik och psykologi (IPP), Linköpings universitet. Studien tillgänglig via LiU E-press (2005-09-15) <<http://www.ep.liu.se/>>

- Sacks, H., 1992: "Everyone has to Lie". Vol II: Spring 1967, Lecture 8 & 9. I: *Lectures on Conversation* (Volumes I & II) utgiven av Gail Jefferson, s. 549–566.
- Schegloff, E. A., 1980: Preliminaries to Preliminaries: "Can I ask you a question?". *Sociological Inquiry*, 50:104–152.
- Skolverket, 1999: *Reform i rörelse nr 4*. Kerstin Weyler (red.). Skolverket: Växjö. Texten tillgänglig via Skolverkets hemsida (2005-09-15).
- Skolverket, 2001: *Möten för utveckling: Om utvecklingssamtal*. Stockholm: Statens skolverk. Texten tillgänglig via Skolverkets hemsida (2005-09-15).
- Skolverket, 2004: *Likvärdig bedömning och betygsättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk. Texten tillgänglig via Skolverkets hemsida (2005-09-15).
- Tham, A., 2001: *Öjersjö Brunn*. I: Skolverket (2001), s. 42–49.
- Uppsala kommun, rapport 2003:13: *Elevernars delaktighet och inflytande i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan*. Utvärderingsenheten. Uppsala kommun. Rapporten tillgänglig via Uppsala kommuns hemsida (2005-09-15).

TRANSKRIPTIONSKONVENTIONER

(·)	mikropaus: mindre än 0.3 sekunder
(p)	paus: 0.3 sekunder eller mer
för det-	bindestreck indikerar avbrutet tal
ALLA här	versaler indikerar stark betoning
{DUKTIG}	inramat talsegment indikerar uppläst text
((skrattar))	inramad text indikerar transkribentens kommentar