LUND UNIVERSITY

Relata refero: ”Positiv, pigg och bra attityd”

Hofvendahl, Johan

Published in:
Studies in Educational Policy and Educational Philosophy

2004

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Hofvendahl, J. (2004). Relata refero: ”Positiv, pigg och bra attityd”. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, (2).

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

Studies in Educational Policy and Educational Philosophy
E-tidskrift 2004:2

Johan Hofvendahl, Doktorand
Linköpings universitet och
Arbetslivsinstitutet, Stockholm

Abstract
This article focuses on assessment deliveries in discussions on progress, i.e. when the teacher reports on his/her fellow-teachers' assessments. In these episodes, the teacher runs the risk of ending up in a complicated situation, essentially since the assessments recurrently are very brief and/or difficult to interpret. To meet these problems, the teacher make use of certain strategies, e.g., adding his/her own comments that often seize upon the gratifying content of the assessment, or involving the pupil to engage in a "sidetrack" of an everyday character. In both cases, the sequence is made to last longer as it, simultaneously, undergoes a ”conversationalization”.

Relata refero: ”Positiv, pigg och bra attityd”

> ”De inträffar en gång per termin. De håller för det mesta inte på i mer än 30 minuter. Och de är efterlängtade. Lärare, elever och föräldrar säger att de längtar till dem.”
> Citat hämtat från Skolverkets tidskrift *Reform i Rörelse* (nr 4, 1999, s. 3).

Inledning

I dessa tider är det trippelt jubileum. För ungefär 30 år sedan introducerades kvartssamtalet i skolan, 20 år senare tog det slut och istället kom utvecklingssamtalet, som nu alltså fyller sitt första decennium. Sedan mitten av 1970-talet har lärare, elever och föräldrar mötts för att tala om elevens skolprestationer. Sedan år 2000 bedrivs utvecklingssamtal även i gymnasiet. Det här innebär, att en elev som går ut gymnasiet har 24 samtal bakom sig, och kanske dessutom några till redan från förskolan. Vid uppnådda 18 år har alltså eleven *längtat* till fler samtal än t.ex. till sommarlovet eller till sin födelsedag (jfr. inledande citat). För den som vill bekanta sig med dessa samtal, vad de går ut på, vad det innebär att delta i dem, eller till vilken grad samtalet är så mycket mer framåtpekande än dess föregångare, finns det tre möjligheter. Den första varianten är att vända sig direkt till någon av experterna, dvs. till läraren, eleven eller föräl-

dern. Den andra varianten är att ta del av vad t.ex. Skolverket, lärarstudenter, journalister och forskare har att säga efter att ha varit i kontakt med experterna. Den tredje varianten, som jag förespråkar, är helt enkelt att ta del av samtalet i sig; att lyssna på det istället för att nöja sig med att höra vad folk väljer att säga om samtalet i förväg eller efterhand. Det är ett privilegium att få bilda sin egen uppfattning på egna intryck, och det är ett privilegium att få berätta vad andra säger. Det är enbart i det sistnämnda fallet som jag är i gott sällskap med läraren i ett utvecklingssamtal; ”jag återger vad man har sagt” (relata refero), ett uttryck, bevingat i den latinska formen, från Herodotos historia. Det är om denna oerhört omfattande utvecklingssamtalspraktik som jag har valt att skriva, inte enbart för att jag till dags dato inte har sett någon tidigare beskrivning, utan framför allt eftersom det handlar om en förmedlingssituation som mycket väl illustrerar lärarens hantering av att behöva delge elev och förälder en lärarkollegas *bedömning*. Här blir de gamla grekerna helt plötsligt relevanta igen, för denna besynnerliga (och ofta svårtolkade) bedömning är ofta så lakonisk att vilken som helst spartan hade blivit grön av avund. Den här praktiken, och dess inte ovanliga konsekvens, pekar på en aspekt av hög relevans för alla de typer av verksamheter och förändringsinitiativ som gör anspråk på att i allmänhet förbättra skolans kontakt(skapande) med hemmen och i synnerhet skolans bedömningspraktik inom ramen för utvecklingssamtalande, både när det gäller dess förberedelse och genomförande.

Studiens dataunderlag utgörs av 35 autentiska utvecklingssamtal (endast ljud, strax över 21 timmar), alla inspelade 2004 och alla från årskurs fem.[1] I det följande kommer jag att presentera några typiska sekvenser från de situationer där läraren förmedlar en lärarkollegas bedömning. Syftet med studien är dels att demonstrera *typiska lärarstrategier* (återkommande handlingsmönster) inom ramen för utvecklingssamtalets bedömningsförmedling, dels att visa vad dessa samtalssekvenser kan ha till följd, såväl för förmedlare (lärare) som för mottagare (elev och förälder). Under presentationen ges löpande kommentarer för att ytterligare betona vad samtalsutdragen exemplifierar.

Inträde i problemet

Hur ser då en vanlig bedömningsförmedling ut? Nedanstående utdrag kan tjäna som ett typiskt exempel:

Utdrag (1)[2]

```
1   Lärare  :  Jag tänkte vi skulle titta på vad- vad övningslärarna skriver
2              innan vi går in på- på dom här teoridelarna som sitter i den
3              här mappen. (p) Lars skriver såhär om träslöjden ”Du jobbar
4              bra och är självständig.” Det var väl ett jättegott omdöme?
5              (p)
6   Elev    :  Mm.
7   Lärare  :  Mm. ((förmedlar musiklärarens bedömning))
```

Det här utdraget är hämtat från inledningen av den samtalsfas där läraren serverar en ”kaskad” av andra lärares bedömningar. Som utdraget visar, nämner läraren ofta att det som nu ska ske, är en särskild (avgränsad) del av utvecklingssamtalet: ”Jag tänkte att vi skulle göra X innan vi gör Y”. I samma stund väljer läraren pronomenet ”vi” där läraren alltså inkluderar sig själv i ”tittandet” och därmed sällar sig till ”elevens och föräldern uppgift”. Man skulle

mycket väl kunna tänka sig en annan arbetsfördelning, nämligen den där läraren *visar* medan elev och förälder *tittar*. Sammantaget har ”försekvensen” till följd att läraren exkluderar sig själv från ”skolan” – det som ska ske, gäller andra lärares bedömningar och ligger utanför närvarande lärares egentliga ansvarsområde – för att istället ingå i ”det betraktande lägret”. Samma typ av ”försekvens”/”förarbete” återkommer i inledningen av nästa utdrag. Notera även hur läraren förminskar den förmedlade bedömningens grad av betydelse (”bara lite”):

Utdrag (2)

```
1   Lärare  :  Sen tänkte jag vi skulle titta på- du- så finns det bara lite
2              kommentarer här. På- (p) Bo har skrivit såhär … ((fortsätter))
```

En annan mycket vanlig ”försekvens” är den där läraren enbart etablerar ramen ”vad andra lärare anser”, och detta utan att inkludera sig själv i elevens och föräldern ”uppgift”:

Utdrag (3)

```
1   Lärare  :  Men jag ska läsa upp vad dom andra lärarna i övningsämnena
2              har skrivit. Anders skriver såhär … ((fortsätter))
```

I utdrag (3) antar läraren rollen som *mellanhand*, dvs. en roll där läraren varken inordnar sig som ”skolrepresentant” eller som ”medkännande medbetraktare” utan snarare som en sorts *opartisk budbärare*; en pseudoneutral informationslänk. Vad än ”lärarna i övningsämnena” har att säga, ligger detta mao. utanför den budbärande lärarens ansvarsskyldighet. Det här, menar jag, är inte någon slump utan i själva verket en mer eller mindre utstuderad strategi som lärare använder för att undvika det potentiella besväret av att behöva motivera och i denna mening behöva *stå* för en given bedömning. Detta understryks av de fall där läraren tycks ”glömma bort” förarbetet, inleder sin förmedling, kommer på sig själv och ”reparerar”:

Utdrag (4)

```
1   Lärare  :  När det gäller träslöjden- Jag tänkte visa vad dom andra lärarna
2              har skrivit. Så- så har han skrivit såhär … ((fortsätter))
```

I övrigt tycks det vara en allmän princip att ”budbäraren” anger ”budets avsändare”, ibland så tydligt markerat att förmedlingen även har en ”eftersekvens” där budets avsändare återigen omnämns, eller, alternativt, att avsändaren upprepas vid flera olika tillfällen:

Utdrag (5)

```
1   Lärare  :  I SO:n så tycker Magnus att ″Du har god förståelse. Bitvis bra
2              resultat. Behöver koncentrera sig mycket bättre på jobbet.″
3   Pappa   :  Mm.
4   Lärare  :  Så skriver Magnus här.
5   Pappa   :  Okej.
```

Utdrag (6)

```
1   Lärare  :  Om vi tar NO:n då då, så är det- då skriver han såhär, och det-
2              i och för sig, det finns ju en koppling, att han tycker att du är
3              okej i NO. Han- men han skriver såhär ″Förstå betydelsen av ditt
4              beteende. Du får inte fram nu vad du kan.″
5              (p)
6   Lärare  :  Så skriver han på NO:n.
```

```
7   Elev    :  Mm.
```

Utdrag (7)

```
1  Lärare  :  Bo har skrivit- när det gäller gympan, så har han skrivit att det är-
2             det är lite både och där. Alltså ″Gör sitt bästa″ så har han kryssat
3             ″Kan göra mer″[3] och så har han skrivit ″Inställning frågetecken.″[4]
```

Utdrag (8)

```
1   Lärare  :  Det han har skrivit lite kort då, han tycker att det är bra i matte.
2              ″Har skärpt till sig″ har han skrivit.
```

Utdrag (9)

```
1   Lärare  :  I te- du har textilslöjd. Så tycker hon att du är duktig. ″Du är
2              bra, men du pratar nästan hela tiden.″
3   Mamma   :  ((skrattar))
4   Elev    :  Va?
5   Lärare  :  Du pratar nästan hela tiden.[5]
6   Elev    :  Jaha.
7   Lärare  :  Det skriver hon i textilslöjden.
```

Utdrag (10)

```
1   Lärare  :  På matten då,
2   Elev    :  Mm.
3   Lärare  :  så tycker han att matten är okej, men han är inte så förtjust i
4              i uppförandet skriver Kalle.
```

På det här sättet, genom ”inramning”, genom ”efterord”, genom upprepning, genomsyras dessa sekvenser av förmedling; ”Det är inte *jag* som {har gjort detta; är ansvarig}.” Observera att i utdragen (5)–(10) handlar det om ”dåliga nyheter”, vilket gör att det finns ytterligare skäl att ange budskapets ursprungliga källa. ”Don’t kill the messenger”.

Det här är något som också har behandlats på bred front inom samtalsforskningen och i olika typer utav samtalsdata. Hos sociologen Erving Goffman (1981) finner man t.ex. en diskussion om olika typer av samtalsdeltagares ”produktionsformat”. Istället för att, som så många har gjort och fortfarande gör, tänka om och uppfatta språklig kommunikation i termer av ”talare” (sändare) och ”lyssnare” (mottagare), menar Goffman att varje kommunikativ situation har en långt mer avancerad deltagarstruktur och att det enkla ”sändare-mottagare”-schemat analytiskt kan brytas ner till mer specifika kommunikativa ”positioner” (”footings”). I denna uppdelning kan man hos talaren, t.ex., göra en skillnad mellan ”animator”, dvs. den person som för närvarande *uttalar* orden, ”author”, dvs. den person som *står bakom* orden/ som kan betraktas som ”författare”, samt ”principal”, dvs. den person eller institution vars perspektiv eller ståndpunkt *därmed kommer till uttryck*. I lärares bedömningsförmedling är det alltså den *närvarande* läraren som är yttrandets ”animator” medan den icke närvarande lärarkollegan är dess ”author”, och detta i bokstavlig bemärkelse. Som ”principal” måste i det här sammanhanget skolan och skolans uppdragsgivare pekas ut, möjligen förtingligad i form av styrdokument med giltighet på såväl nationell som lokal nivå. Detta gör att den här typen av bedömningar mobiliserar fler ”röster” än enbart närvarande lärare.

Inom den etnometodologiskt besläktade samtalsanalysen (”conversation analysis”) har t.ex. Douglas Maynard gjort en hel del arbeten om nyhetsförmedling, framför allt inom medicinens värld (1998, 2003), dvs. samtal mellan läkare och

patient. Han har bland annat intresserat sig för nyhetsförmedlingens *moraliska* dimensioner:

> During deliveries of bad or good news, bearers and recipients may take or assign different and asymmetric stances in regard to deliverer's *responsibility* for what they report. (1998: 360)

Vad jag hävdar, är att bedömningsförmedling – dvs. det att återge en icke närvarande persons omdöme – inte bara är ett självklart, oundvikligt, förutbestämt moment inom ramen för vad det innebär att genomföra verksamheten "utvecklingssamtal", utan att det även rör sig om ett moment som bär tydliga spår av förmedlande lärares "ansvarshantering in situ"; ett uttryck som hade gjort sig bättre på engelska, t.ex. "responsibility management". Detta är detsamma som att säga att förmedlingssättet i sig inte följer ett förutbestämt format. Det handlar om att *regissera* och *iscensätta* "det verksamhetsbetingat oundvikliga" på ett sätt som fungerar i ett *här-och-nu* inför 11-åriga Sofia och hennes föräldrar. *Sättet* att förmedla en bedömning är en mänsklig bearbetning, människan är ett moraliskt djur och det svenska moraliska lärardjuret navigerar mellan olika förmedlingsbarriärer och ansvarsgrunder.

Förmedlingskaskaden

Låt mig härifrån gå vidare till att demonstrera hur en "förmedlingskaskad" kan se ut. Följande två utdrag illustrerar en ganska vanlig företeelse i utvecklingssamtal:

Utdrag (11)

```
 1   Lärare  :  Jag tänkte visa dig och din mamma vad dom här övriga lärarna
 2              skriver. Sen tänkte jag ni skulle få se på nationella proven.
 3   Mamma   :  Mm. Jättespännande.
 4   Elev    :  Mm. ((skrattar))
 5   Lärare  :  Rolf skriver såhär angående idrott ″Duktig. Glad. Bra attityd.″
 6              (p)
 7   Mamma   :  Mm
 8   Elev    :  Ja.
 9   Lärare  :  Härligt. (p) Maria, ″Planerar och arbetar mycket bra. Positiv
10              och bra ämneskunskaper.″ Det är slöjden. Det är väl kanon?
11   Elev    :  Mm.
12   Lärare  :  Och musiken ″Positiv. Glad. Jobbar bra.″
13              (p)
14   Elev    :  Okej.
15   Lärare  :  Ja. Kalasbra.
16   Elev    :  Mm.
```

Utdrag (12) – förlängning av utdrag (3), s. 2

```
 1   Lärare  :  Men jag ska läsa upp vad dom andra lärarna i övningsämnena
 2              har skrivit. Anders skriver såhär ″Du tar ansvar och utvecklar
 3              din slöjdprocess.″ Det är väl jättebra?
 4   Elev    :  Mm.
 5   Lärare  :  Ja. Gympan, ″Duktig. Pigg. Positiv. Bra attityd.″ Ja, passar
 6              väl bra i den här idrottsklassen. Ni är ju bara idrottare över
 7              huvud taget.
 8   Mamma   :  ((skrattar))
 9   Lärare  :  Musik, ″Glad och positiv.″ Det är väl underbart?
10   Elev    :  Mm.
11   Lärare  :  Ja. Kan inte bli bättre.
12   Mamma   :  ((skrattar))
```

I de två ovanstående utdragen kan man notera en intressant detalj, nämligen att läraren till varje uppläst bedömning lägger till en sorts medkännande kommentar som inte bara tar fasta på budskapets glädjande innehåll utan dessutom i viss mån förstärker det; jämför beskedet ”Du tar ansvar och utvecklar din slöjdprocess” med tillägget ”Det är väl jättebra?”, eller, på motsvarande sätt, paret ”Glad och positiv” och ”Det är väl underbart?”. Som tillskott efter uppläst bedömning har lärarens kommentar drag av budskapets ”föreslagna tolkning”, dvs. hur bedömningen rätteligen bör uttydas eller vilken typ av reaktion som därmed är lämplig. Förmedlingssekvensen drygas ut samtidigt som tillägget ger upphov till en sorts ”informalisering” av utvecklingssamtalet, något som jag återkommer till inom kort.

Utdragen ovan gäller ämnena idrott, musik och slöjd. I båda fallen är allting avklarat inom loppet av cirka 20 sekunder, vilket ger att man ägnar mindre än sju sekunder per ämne, en tid under vilken läraren alltså även hinner med sina ”tillägg”. I båda fallen handlar det om ”goda nyheter” vilket också säger något om den hastighet som därmed kan tillämpas. Om problem ej föreligger, behöver man inte uppehålla sig vid ämnet. Det ska förstås nämnas att det finns en tydlig koppling mellan ”förmedlingshastighet” och vad som lämpar sig att låta falla i kaskader. Nästan genomgående i mitt material handlar det just om dessa ovan nämnda ämnen. Till ”kaskadämnena” hör också hemkunskap, SO, NO, ja, kort sagt, alla ämnen som inte ingår bland kärnämnena svenska, engelska och matematik, vilka man (kanske inte så förvånande) ägnar huvuddelen av samtalet. ”Om problem ej föreligger” ska dessutom tas med en nypa salt. Problem inom dessa ämnen – t.ex. besvär med att lära sig läsa noter, besvär med att lära sig att virka, etc. – har svårt att uppnå status som ett verkligt problem. Problemen gäller snarare sådant som inte är ämnesspecifikt och som därför gör sig gällande hos eleven i allmänhet och som har relevans för hela skolsituationen, t.ex. blygsel, bristande koncentration, för mycket pratande eller ”dålig attityd”. Att eleven väljer att lämna skolkören eller vägrar att lära sig laga någon annan maträtt än pannkaka eller inte bryr sig om annan idrottslig aktivitet än bollsporter, är ingenting som ägnas någon större uppmärksamhet och definitivt ingenting som går att märka i resultaten av nationella proven. Att det *är* på det här sättet, är inte förvånande. Att lärare tycks anta att föräldrar har *samma* syn på saken, och att detta antagande är möjligt att spåra i lärares förmedlingskaskader, är däremot något ganska häpnadsväckande.

Att bemöta det korthuggna

Som dessa och tidigare utdrag visar, är den förmedlade bedömningen ofta väldigt lapidarisk. Värderingarnas rankinglista toppas av uttryck som duktig, positiv, pigg, glad, bra attityd. I musikämnet kan man få den knappast uttömmande värderingen ”är musikalisk”. I NO ligger ”bra tänkare” nära till hands, men säger ungefär lika mycket. Å andra sidan gäller det bedömningar som hade passat bättre in som orakelsvar, t.ex. ”Utveckla din slöjdprocess” eller ”Förstå betydelsen av ditt beteende”. Det här har självklart sina konsekvenser, och detta av varierande grad av betydelse.

För det första, eftersom den förmedlande läraren ofta inte har något annat att förmedla än (vilket är vanligast) tre, fyra adjektiv eller (i vissa fall) två eller tre

meningar av typen ”Behöver få ordning på sig” eller ”Du har god förståelse”, har detta som naturlig följd att bedömning inom ämnet ofta *är* avklarad inom loppet av några få sekunder. Detta har i sin tur ofta som konsekvens att läraren ”drygar ut” och elaborerar sekvensen med ett informellt tillskott, t.ex. (om slöjden) ”Gör du en julklapp till mamma och pappa, eller?” eller (om hemkunskapen) ”Brukar du hjälpa till med matlagningen hemma?”, jämför med följande två utdrag:

Utdrag (13) – efter ”Då går vi till idrott och hälsa”

```
Lärare : Vad tror du han har sagt då?
Elev   : Jag vet inte riktigt.
Lärare : Nej. Tror du att det är nåt negativt?
Elev   : Mnä. Nej, det tror jag inte.
Lärare : Tror inte jag heller. Du har skrivit- nej, det var inte den,
         nä, men såhär står det ″Mycket ambitiös och intresserad.
         Utvecklas positivt.″
Elev   : Mm.
Lärare : Även i idrotten hörru.
Elev   : Ja.
Lärare : Har du varit med och hoppat trampolett också?
Elev   : Ja.
Lärare : Var det kul?
Elev   : Ja det var jätteroligt. Fast jag är inte så bra på det. Men
         det var roligt.
Lärare : Det var roligt i alla fall?
Elev   : Ja.
Lärare : Det är ju det viktigaste.
Elev   : Ja.
Lärare : Man kan ju inte va kanonbra på allting.
Elev   : Nej.
```

Utdrag (14) – efter ”Så kommer vi till slöjden”

```
Lärare : Hon har sagt såhär ″Du jobbar bra på lektionerna. Du har
         roliga idéer för dina arbeten. Fortsätt så.″
Elev   : Mm.
Lärare : Vad gör du nu för nåt då?
Elev   : En slev med stjärnor om.
Lärare : Jaha.
Elev   : En sån där slev man rör med.
Lärare : Ja.
Elev   : Med stjärnor- med små stjärnor på.
Lärare : Jaha. ((skrattar))
Elev   : ((skrattar))
Lärare : Det är en sån där man får holka ur då me-
Elev   : Ja precis.
Lärare : Ja. Det är lite tålamodsprövande va? Man får-
Elev   : Ja, fast jag är prec- jag är redan klar med att holka.
         Jag håller på och fi- raspa.
Lärare : Jaha.
Elev   : Och fila och så för att få den liksom rund i botten.
Lärare : Ja ja. Okej. Det kräver lite tid och ansträngning det där.
Elev   : Ja precis.
Lärare : Men om man lägger ner lite tid så blir den fin också.
Elev   : Ja.
Lärare : Mm.
```

Fortfarande ”kaskadämnen”, men i dessa fall kan läraren uppehålla sig något längre vid ämnet – här påbörjat med ”Har du varit med och hoppat trampolett också?” respektive ”Vad gör du nu för nåt då?” – till dess samtalsämnet tycks uppnå tillbörlig mognad varpå ny förmedling kan påbörjas. Vad man ser här, menar jag, är inte ett uttryck för lärarens personliga intresse, utan snarare en strategi med två sidor: dels handlar det om lärarens ganska genomgående ten-

dens att ”konversationalisera” utvecklingssamtalet, för att tala med den kritiska diskursanalytikern Norman Fairclough (1992),[6] dels om att förhindra (eller undvika) den i annat fall besvärande omständigheten av att ha avverkat ämnet alldeles för snabbt. ”Någonting mer måste finnas att säga innan nästa bedömning.” Kanske att detta också förklarar varför man framför allt hittar den utdrygande/informaliserande strategin just hos ”seniora” lärare, dvs. hos dem som (kanske alltför väl?) vet vad som vore alternativet.

För det andra, ett alltför korthugget eller svårtillgängligt omdöme löper alltid faran att bli missförstått och att läraren därför riskerar hamna i en situation som kan vara besvärlig att hantera. Sådan situation uppstår då t.ex. föräldrar blir öppet irriterade, vilket kan illustreras med följande exempel:

Utdrag (15) – förlängning av utdrag (6), s. 3

```
 1   Lärare  :  Om vi tar NO:n då då, så är det- då skriver han såhär, och det-
 2              i och för sig, det finns ju en koppling, att han tycker att du är
 3              okej i NO. Han- men han skriver såhär ”Förstå betydelsen av ditt
 4              beteende. Du får inte fram nu vad du kan.”
 5              (p)
 6   Lärare  :  Så skriver han på NO:n.
 7   Elev    :  Mm.
 8              (p)
 9   Pappa   :  Jag tror alltså-
10   Lärare  :  Det sista på nåt sätt du får inte fram det du kan.
11              (p)
12   Lärare  :  Jag tror att han menar att ditt beteende hindrar dig från att visa
13              vad du kan. Tror du att det är så han menar?
14   Elev    :  Mhm. (p) Ja.
15   Pappa   :  Mm.
16              (p)
17   Mamma   :  Kan det kännas så eller kan du förstå vad (han menar)?
18   Elev    :  Nä. Jag förstår inte det.
```

Läraren har förmedlat sin kollegas bedömning, som i det här fallet är allt annat än klar. Notera alla pauser (rad 5, 8, 11 och 16) som skulle kunna vara ett tecken på att elev och föräldrar har svårt att riktigt förstå bedömningens innehåll. Läraren försöker också ge sin tolkning av det hela (rad 12) som avslutas med att eleven får chans att bekräfta. Som så ofta är fallet, väljer eleven lärarens perspektiv. Mamman, däremot, anar ugglor i mossen och vänder sig till eleven för att fråga hur det egentligen förhåller sig. Denna gång svarar eleven annorlunda och några rader senare fortsätter samtalet enligt följande:

… fortsättning utdrag (15) …

```
19   Mamma   :  Jag tycker det känns som det är nåt som inte stämmer riktigt.
20              Vad är det-
21              (p)
22   Pappa   :  Men är det- är det- är det- om vi säger såhär, jag förstår ju
23              själv att det inte bara är en person som- som sätter igång det
24              här. Men- men först- kan det vara så du- du förstör inte för
25              andra så att säga genom att prata till exempel?
```

Mamman ger här klart uttryck för sin tolkning av situationen. Pappan ger sig i kast med att försöka förstå vad bedömningen har tagit fasta på. Mamman replikerar strax därefter:

… fortsättning utdrag (15) …

```
26   Mamma   :  Men är du ((till pappan)) säker på att det har med det att göra?
```

```
27                Jag tycker det verkar luddigt det där.
```

I sitt svar (nedan) ger pappan uttryck för sin ovisshet. Mammans irritation eskalerar:

… fortsättning utdrag (15) …

```
28    Pappa   :  Ja. Nej, jag vet ju inte vad han ((förmedlad lärare)) syftar på
29               annars. Det är- det är väl det Lasse ((närvarande lärare)) försöker
30               att få fram här också.
31    Mamma   :  Man får ju uttrycka sig- det blir ju mer att sitta och ha
32               gissningsleken (här). Han ((förmedlad lärare)) måste- jag undrar
33               vad- vad innehåller det här faktiskt? Vad handlar det om egentligen
34               (liksom)? Vad är det- är det att man sitter görolös och har löst
35               uppgifterna och så sitter man och väntar … ((fortsätter))
```

Tillsammans försöker föräldrarna reda ut vad bedömningen egentligen gäller. Under tiden sitter både lärare och elev tysta. Mamman är fortfarande irriterad och tillägger slutligen:

… fortsättning utdrag (15) …

```
36    Mamma   :  Han ((förmedlad lärare)) skrev ju den där meningen som en gåta
37               alltså. Nu får man ju liksom ett barn som ska liksom återgälda
38               (och ge) gensvar på det där och det tycker jag verkar väldigt
39               kryptiskt alltså. Man får ju vara lite mer ur- utförlig och
40               specifik i situationerna.
```

Det finns fler exempel av den här sorten, t.ex. i fallet där en pappa reagerar på en alldeles för kortfattad bedömning inom musikämnet:

Utdrag (16)

```
 1    Pappa   :  Jag tänker på det här med musiken.
 2    Lärare  :  Mm.
 3    Pappa   :  Och jag ser den påfallande tomma rutan där alltså.[7]
 4    Lärare  :  Mm.
 5    Pappa   :  Och det var väl nåt tillf- det var väl förra terminen också sådär.
 6               Det- han bara hade skrivit nåt lakoniskt ”Okej” liksom det där.
 7    Lärare  :  Mm.
 8    Pappa   :  Jag måste säga att jag- jag- jag reagerar lite över det för det
 9               kan nog ha att göra med min egen- min egen- min egen skolgång för
10               jag har alltid betraktat mig själv mer eller mindre rättvisande
11               som totalt omusikal- eller det fi- jag fick alltid höra det va.
12               Att det var liksom ”Glöm det där, hörre du.”
13    Lärare  :  Mm.
14    Pappa   :  Lite så va.
15    Lärare  :  Jaha.
16    Pappa   :  Och det där har jag liksom trott på ända upp till, ja, i modern
17               tid bra nära och jag menar hur fel var inte det och- och- jag
18               menar med lite pushning på rätt ställe så hade det kunnat blivit
19               nåt helt annat kanske, det vet inte jag.
20    Lärare  :  Ja, javisst. Ja, säkert.
```

Som utdrag (15) och (16) visar, kan en luddigt formulerad bedömning leda till irritation och väcka förargelse, och detta gäller alltså oavsett om beskedet, om än luddigt och korthugget, ger antydan om negativ eller positiv bedömning.

Gå till källan

En sista reflektion gäller ”lärarens sista utväg”. Genom referens till budskapets källa, vilket berördes tidigare, manifesteras implicit att läraren *bara förmedlar*

vilket bl.a. gör det legitimt för läraren att inte kunna (eller behöva) gå i god för budskapets innehåll. Detta har naturligtvis en koppling till vad läraren känner till om eleven. (Man kan inte motivera eller närmare förtydliga vad man själv saknar tillräckliga kunskaper om.) Även om det är rimligt att läraren inte har och inte *kan* ha en fullständig, erfarenhetsbaserad bild av elevens hela skolgång, är det likväl beklämmande att lärarens enda underbyggnad i så många fall ej går utanför lärarkollegans skriftliga omdöme. Det här försätter naturligtvis läraren i en besvärlig situation, och den utväg eller ”flyktväg” som då tycks ligga nära till hands, är helt enkelt att överlämna ärendet till lärarkollegan. I praktiken kan detta innebära att *eleven* ombeds uppsöka lärarkollegan för att få en närmare motivering/förklaring:

Utdrag (17)

```
 1   Lärare  :  SO:n, ”Du behöver fokusera mera. Annars god förståelse och bra
 2              resultat.”
 3              (p)
 4   Lärare  :  Till exempel på det här grupparbete och det. ((föreslagen tolkning))
 5              (p)
 6   Lärare  :  Men det här med att du ska fokusera mera, är- är det nånting du
 7              känner igen också eller?
 8   Elev    :  Mm. ((tveksamt)) Ja, jag vet inte. Jag tycker jag fokuserar rätt
 9              bra.
10   Mamma   :  Ja, SO brukar du tycka är väldigt kul.
11   Elev    :  Mm.
12              (p)
13   Lärare  :  Då får du fråga Andreas ((förmedlad lärare)) vad han menade med
14              det att du ska fokusera mera. Om du nu tycker att ”Nämen, det
15              gör jag ju faktiskt.”
16   Elev    :  Mm. Men det är-
17   Lärare  :  Och begära ett bra svar.
18   Elev    :  Mm.
```

Eleven och mamman tycks vara förbryllade över SO-lärarens bedömning. Det finns ingen som helst verbal respons till lärarens uppläsning (i början av utdraget). Läraren bidrar strax därefter med ett tolkningsförslag (rad 4), men inte heller här kommer någon respons. När läraren till sist vänder sig till eleven med en fråga (rad 6), ger eleven en bild som inte ligger i linje med bedömningen. Mammans yttrande (rad 10) ger intryck av förvåning. Det här leder slutligen fram till att läraren (från rad 13) ber eleven att ta kontakt med ”Andreas” (lärarkollegan) för en närmare förklaring. (Notera även hur läraren (på rad 17) säger ”Och begära ett bra svar” som på något sätt nedvärderar lärarkollegans bedömningsförmåga. Även detta är något av en strategi för att liera sig med elev och förälder, och att sympatisera med elevens/förälderns dilemma.) Samma ”resultat” kan noteras i följande två utdrag:

Utdrag (18)

```
 1   Lärare  :  Idrotten så är du ”Aktiv och positiv och deltar i allt. Utveckla.”
 2              Okej, nu- ja. ”Delta mer i bollspel. Våga.” Annars så är det bra.
 3              (p)
 4   Lärare  :  Är det nånting i lagsport som du tycker känns jobbigt? Bollspel?
 5              (p)
 6   Elev    :  Nä.
 7              ((10 rader utelämnade; lärare förhör sig om elevens bollspelande))
 8   Lärare  :  Då får du höra Kata- med Katarina om vad hon menar då med att du
 9              ska delta mer i bollspel om du nu tycker att du faktiskt gör det.
10              Och det är ju viktigt.
11              (p)
12   Elev    :  Mm.
```

Utdrag (19) – förlängning av utdrag (9), s. 3

```
 1   Lärare  :  I te- du har textilslöjd. Så tycker hon att du är duktig. ”Du är
 2              bra, men du pratar nästan hela tiden.”
 3   Mamma   :  ((skrattar))
 4   Elev    :  Va?
 5   Lärare  :  Du pratar nästan hela tiden.
 6   Elev    :  Jaha.
 7   Lärare  :  Det skriver hon i textilslöjden.
 8   Elev    :  Nämen där har jag lite mer idéer. För jag pratar liksom inte när
 9              hon pratar.
10   Lärare  :  Nä.
11              ((4 rader utelämnade; eleven motiverar sitt ”beteende”))
15   Lärare  :  Jaha. Okej, för hon har skrivit ”Ibland okoncentrerad.”
16              ((2 rader utelämnade))
18   Lärare  :  Du kanske inte håller med om det?
19   Elev    :  (Nä.)
20   Lärare  :  Det behöver du absolut inte göra.
21              ((6 rader utelämnade))
27   Lärare  :  Du kanske måste höra med henne.
28   Elev    :  Mm. Kanske.
29   Lärare  :  Faktiskt. Säga att ”Nä, det håller inte jag med om, för jag
30              pratar faktiskt kring idéer. Saker och ting.”
31              (p)
32   Lärare  :  Kan du ta det med henne tror du?
33   Elev    :  Ja. Kanske.
34   Lärare  :  Kanske?
35              (p)
36   Lärare  :  Jag känner ju inte igen riktigt att du skulle va okoncentrerad
37              och pratig om jag säger så. Att det är- ja.
38   Mamma   :  Nä.
```

Den röda tråden i utdragen (17)–(19) kan komprimeras till följande handlingssekvens:

1. Närvarande lärare (L) läser upp bedömning författad av lärarkollega (LK).
2. Eleven (E) visar antingen
   a. explicit (genom respons) att E inte håller med (t.ex. utdrag (19)), eller
   b. implicit (genom icke-respons) att problem föreligger (t.ex. utdrag (17)).
      Detta föranleder L att ”fokusera” problemet, varpå 2:a-läge infinner sig.
3. L ber E att kontakta LK

För att vrida till perspektivet en aning skulle man kunna jämföra utvecklingssamtalet med en liknande samtalssituation, t.ex. ett läkare-patientsamtal, där läkaren inför patienten går igenom vad en undersökning har gett för resultat. I sin redogörelse berättar läkaren inte bara vad hans egna provtagningar har att säga, utan också vad hans kollegor har kommit fram till (angående blodprov, hörseltest, EKG, etc.). Inramningen (eller ”animeringen”) är naturligtvis en annan, för man kan nog inte förvänta sig att läkaren säger ”Och så kommer vi till blodprovet, och där skriver Inger…”. Kunskapsbasen och underbyggnaden är en annan, för det är inte så troligt att läkaren själv inte förstår hur övriga ”bedömningar” ska uttydas. Detta beror naturligtvis på att läkare har tillgång till ett specifikt *kodsystem* och, framför allt, eftersom läkare i synnerhet hanterar fakta och inte personliga värderingar. (Där *lärare* kan variera med allt från ”positiv, glad och bra attityd” till ”du tar ansvar och utvecklar din slöjdprocess”, som tar fasta på olika saker och i den meningen ”pekar” i olika riktningar, har *läkare* en mycket mer begränsad och avsevärt mer formaliserad uppsättning av ”utlåtanden”.) Så även om det ofta kan vara svårt att slutgiltigt

bestämma ifall patienten har eller inte har en viss åkomma, är förmodligen läkaren och hans kollegor överens om och tillräckligt insatta i vilka åtgärder som därmed är relevanta att vidta. I vilket fall, slutligen, är det osannolikt att rapporterande läkare både har problem med att förstå vad bedömningen gäller och att han/hon därför ber patienten i fråga att kontakta aktuell läkarkollega, och detta i synnerhet om patienten dessutom bara är 11 år gammal. Här slutar all jämförelse, men poängen är att understryka de olika rapportörernas förhållande till ansvarshantering (”animering”), underbyggnad, motiveringspotential och hänvisning.

Det ska också sägas att ”lärares sista utväg” genomgående tycks gälla vad jag har kallat ”kaskadämnen”, t.ex. SO, idrott och slöjd. Härmed *görs* ämnet till ett oviktigt ämne.

Slutsatser

Utvecklingssamtalet är inte ett enkelt samtal. Utöver lärarens genomgång av ”egna ämnen”, hamnar läraren gång på gång i situationer där han eller hon inte kan stå för eller motivera skolans bedömning. Detta gör att läraren hellre väljer att liera sig med elev och förälder än att välja skolans eller lärarkollegornas perspektiv. Tillsammans – genom ett ”vi” – ska lärare, elev och förälder ”titta på” vad övriga lärare har att säga. Genom att inrama rapporteringen med ständiga hänvisningar till ”budskapets källa”, intar läraren en förmedlande, opartisk, ovetande, icke ansvarig och därmed icke angripbar roll. Mot denna bakgrund kan läraren, i händelse av ”motstånd” från elev eller förälder, alltid hänvisa till källan, t.ex. genom att be eleven att kontakta lärarkollegan för ett förtydligande.

Studien visar också att problemet inte bara går tillbaka på att det handlar om en förmedling. Den övervägande delen av lärarkollegors skriftliga bedömningar – som utgör lärarens förmedlingsunderlag – är, å ena sidan, betydligt kortfattade och, å andra sidan, vagt formulerade. Detta försätter läraren i ett kommunikativt dilemma, i första fallet eftersom det därmed inte finns någonting mer att säga om ämnet än de tre–fyra ord som motsvarar bedömningen i sin helhet, i andra fallet eftersom en svårtillgänglig bedömning kan leda till irritation och förargelse. Lakoniska utlåtanden gäller framför allt icke kärnämnen, och därför avklaras dessa ofta i form av ”kaskader”, dvs. tillsammans och i ett format där allting är över inom loppet av några få sekunder. Ämnet är inte *omtalat* som oviktigt, men genom att bedömningen är så korthuggen och så snabbt rapporterad, *görs* ämnet oviktigt.

Studien visar att lärare använder olika strategier för att bemöta dessa problem. När bedömningen är väldigt kort, kan man hos lärare notera att de antingen lägger till ytterligare ord och ”medkännande reaktioner”, t.ex. ”Kalasbra” eller ”Det var väl ett jättegott omdöme?”, eller att de gör ett informellt tillägg, t.ex. (om slöjd) be eleven berätta vad han/hon håller på med eller (om idrott) be eleven berätta om det är kul att hoppa på trampolett. Tillägg av ord eller ”reaktioner” är å ena sidan ofta en förstärkning av bedömningen, å andra sidan kan de uppfattas som en sorts vägledning till vilken reaktion/uppfattning som därmed är lämplig. När det gäller informella tillägg, förlängs sekvensen genom

att elev och lärare tillsammans påbörjar ett ”sidospår” *initierat* av bedömningen, men aldrig *om* bedömningen. I båda fallen leder detta till att samtalet ”konversationaliseras” (informaliseras), dvs. det upphör tillfälligtvis att handla om skolgång, provresultat, elevens beteende (etc.) för att istället fokusera t.ex. ”vad som är kul” (hoppa trampolett) eller ”vad som krävs för att tillverka en slev” (tålamod).

I de flesta fall tycks de rapporterade bedömningarna gälla elevens beteendesätt och personlighet framför konkreta kunskaper med anknytning till det specifika ämnet; omdömena hämtar sitt innehåll från ”psykologisk” vokabulär framför ämnets egen vokabulär. Så kan man t.ex. i musikämnet notera att bedömningen ”Glad och positiv” inte bara är ett *gott* omdöme – läraren tillägger ”Det är väl underbart?” – utan dessutom vad hela omdömet tar fasta på. Det vore t.ex. tänkbart med omdömen som gäller notläsning, körsång, eller hur eleven fungerar i ”samspel” med andra. På samma sätt kan idrott komma att handla om ”Duktig. Pigg. Positiv. Bra attityd” men inte om t.ex. laganda, vinnarinstinkt, eller en så viktig sak som t.ex. hälsa, och slöjden om ”Du jobbar bra och är självständig” men inte om t.ex. (o)förmåga eller rädsla att arbeta med vissa verktyg. (För ”kaskadämnena” har Skolverket formulerat inte mindre än 36 ”[m]ål att uppnå [som] anger den miniminivå av kunskaper som alla elever skall uppnå det femte respektive det nionde skolåret”, jfr. Skolverkets ”Kursplaner och betygskriterier”.) Det går inte utifrån bedömningen att avgöra vilket ämne man för tillfället pratar om. *Positiv*, *pigg* och *bra attityd* är tre av bedömningens ”universalverktyg”; de passar till alla ämnen, de kan alltid sägas, de används som ”tillräckligt uttömmande”.

Utvecklingssamtalet är i berört sammanhang inte ett renodlat *bedömningsverktyg* – det baserar sig på och hämtar sitt stoff från redan fattade bedömningar – utan en renodlad *bedömningsförmedling* som i relation till övriga mål står i förbindelse med författandet av en utvecklingsplan. Utvecklingssamtalet har därför en förhistoria, ett genomförande och ett resultat. Vad jag har fokuserat i denna studie, är själva förmedlingens genomförande. Den som har ambition att förändra/förbättra genomförandet, måste oundvikligen granska utvecklingssamtalets förberedande arbete. Min studie talar för nödvändigheten av en anpassning av bedömningsförfarandet (förarbetet). Lärare behöver ett underlag som gör att de inte hamnar i kommunikativa dilemman och som gör det möjligt att bilda sig en välgrundad uppfattning om elevens skolsituation. De skriftliga bedömningarna är ofta otillräckliga som ”samtalsstoff”. Dilemmat är att, å ena sidan, återge lärarkollegans bedömning och, å andra sidan, att ”servera” bedömningen i ett produktionsformat som inte försätter läraren i en svårhanterlig situation.

Referenser

Adelswärd, Viveka., Evaldsson, Ann-Carita., & Reimers, Eva., 1997: *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Fairclough, Norman., 1992: *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press.

Goffman, Erving., 1981: *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia.

Maynard, Douglas., 1998: Praising Versus Blaiming the Messenger: Moral Issues in Deliveries of Good and Bad News. *Research on Language and Social Interaction, 31*(3&4). 359–395.

Maynard, Douglas. W., 2003: *Bad News, Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. London: University of Chicago Press.

Skolverket, 1999: *Reform i rörelse nr 4*. Kerstin Weyler (red.), artikelförfattare Elisabet Ruhde. Skolverket: Växjö. Texten är gratis och kan hämtas från Skolverkets hemsida under ”Publicerat”, 2004-12-15: http://www2.skolverket.se/BASIS/skolbok/webext/trycksak/sf

Transkriptionskonventioner

(p)	Indikerar paus, dock minst 0,3 sekunder.
men-	Indikerar avbrutet yttrande, oftast vid talarens egna omformuleringar.
”Pigg”	Text inom citationstecken indikerar att talsegmentet är uppläst.
(menar)	Text inom enkla parenteser indikerar osäker transkription.
((skrattar))	Text inom dubbla parenteser indikerar författarens kommentarer.

---

[1] Materialet ingår som del i min avhandling, som även baserar sig på 45 inspelade kvartssamtal (från 1992-93). Samtliga elever (i båda materialdelarna) går i femte klass. Till skillnad från ”kvartssamtalseran”, finns det en stor skillnad mellan vårterminens och höstterminens utvecklingssamtal. Medan *höstterminens* samtal liknar övriga utvecklingssamtal under grundskoletiden (och i denna bemärkelse är ett ”vanligt” utvecklingssamtal), handlar *vårterminens* samtal till stora delar om resultaten från de nationella proven och om elevens språkval inför årskurs sex. Detta har ingen betydelse för artikelns frågeställning; i båda fallen sker förmedling av lärarkollegors bedömning. Kvartssamtals-materialet har tidigare behandlats av bl.a. Adelswärd, Evaldsson & Reimers (1997).

[2] Jag följer här en starkt förenklad transkriptionsprincip (som skiljer sig avsevärt från vad som är brukligt inom samtalsanalys, ”conversation analysis”). För transkriptionsnyckel, se artikelns sista sida. I samtliga fall har namn på personer, platser, datum (etc.) ersatts av fiktiva varianter.

[3] Fraserna ”Gör sitt bästa” och ”Kan göra mer”, tillhör, antar jag, bedömningsunderlagets förtryckta text.

[4] Förtydligande: Den *förmedlade* läraren har med all sannolikhet skrivit ”Inställning?”, men när omdömet läses upp, gäller detta alltså även skiljetecknet (som på så sätt blir ”citerat”).

[5] Notera att det bara är den *senare* delen av omdömet som läraren repeterar. Detta är en fingervisning om lärarens egen ”situationsdefinition”, dvs. att eleven reagerar på omdömet om *pratande*.

[6] Fairclough förtydligar: ”A central manifestation of increasing informality is the way in which conversational discourse has been and is being projected from its primary domain, in the personal interactions of the private sphere, into the public sphere. Conversation is colonizing the media […], various types of professional/public discourse, education, and so forth: by this, I mean that their discourse is taking on an increasingly conversational character.” (1992: 204)

[7] Förtydligande: Pappan syftar här på lärarens skriftliga underlag. För varje ämne finns en ”ruta” avsedd för lärarens (och hans kollegors) bedömningar, kommentarer, råd, förslag till utveckling, etc.

© Texten får fritt kopieras för icke kommersiella ändamål under förutsättning att fullständig referens anges.

Hofvendahl, Johan. 2004: Relata refero: ”Positiv, pigg och bra attityd”
I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*: *E-tidskrift*, 2004:2.
<http://www.upi.artisan.se>.