



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Utvecklingssamtal- ett prioriterat samtal?

En kvalitativ studie om vårdnadshavares uppfattningar av
utvecklingssamtal

KURS: *Magisteruppsats i pedagogik, UUPT28, 15 hp*

PROGRAM: *Professionsprogrammet*

FÖRFATTARE: *Annika Johansson, Linda Landén*

HANDLEDARE: *Martin Hugo*

EXAMINATOR: *Mikael Segolsson*

TERMIN: *VT19*

SAMMANFATTNING

Annika Johansson, Linda Landén

Utvecklingssamtal – ett prioriterat samtal?

En kvalitativ studie om vårdnadshavares uppfattningar av utvecklingssamtal

Parent-teacher conference – a prioritized meeting?

A qualitative study regarding parents' perceptions of parent-teacher conferences

Antal sidor: 41

Syftet med den här studien är att undersöka vårdnadshavares uppfattningar av utvecklingssamtal. Studiens frågeställningar är: *Vilka förväntningar har vårdnadshavare på utvecklingssamtal?* och *Hur beskriver vårdnadshavare utvecklingssamtal?* Som teoretisk utgångspunkt har ett sociokulturellt perspektiv använts. Datan har samlats in genom kvalitativa intervjuer med fjorton vårdnadshavare. Materialet har analyserats på grundval av den kvalitativa innehållsanalysen med en induktiv ansats. I vår analys av vårdnadshavarnas förväntningar på utvecklingssamtal framträdde två teman: *Förväntningar på innehåll* och *Förväntningar på deltagare*. Vårdnadshavarnas beskrivningar av utvecklingssamtal resulterade i fem teman: *Informationstillfälle*, *Varierande upplägg*, *Olika roller*, *Upplevelser i samband med utvecklingssamtal* och *Utvecklingssamtal som skolkontakt*. Resultatet av studien visar att samtliga vårdnadshavare förväntar sig att få en samlad bild av sitt barns utveckling såväl akademiskt som socialt. Många föräldrar upplever en brist på information inom det sociala området, om utvecklingsplaner och om framtida mål. Förväntningarna på utvecklingssamtalen ökar med barnets ålder och kunskapsnivå men det tycks svårare att få en tydlig bild ju äldre barnet blir. Vårdnadshavarna ser lärarens roll som den mest aktiva och sin egen roll som stödjande men samtidigt den mest passiva. Elevens roll är den som varierar mest beroende på om utvecklingssamtalet är elevlett eller ej. Oavsett samtalstyp är det enligt vårdnadshavarna viktigt att det blir en dialog där alla parter får komma till tals. Majoriteten av respondenterna beskriver en positiv känsla inför och under ett samtal medan det är större variation i upplevelsen efter ett samtal. De som anser skolkontakten otillräcklig vill ha mer information kring sociala aspekter. Vårdnadshavare med barn som har en problematisk skolsituation har tätare kontakt med skolan.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine experiences and perceptions of parent-teacher conferences from a parental point of view. The questions of the study are: *What expectations do parents have on parent-teacher conferences?* and *How do parents describe parent-teacher conferences?* The theoretical framework is a socio-cultural perspective. The data has been collected through qualitative interviews with fourteen parents. The material has been analyzed on the basis of the qualitative content analysis with an inductive approach. In our analysis of parents' expectations of parent-teacher conferences, two themes appeared: *Expectations on content* and *Expectations on participants*. Parents' descriptions of parent-teacher conferences resulted in five themes: *Information opportunity*, *Varied types of conferences*, *Different roles*, *Experiences in connection with parent-teacher conferences* and *Parent-teacher conferences as a means of school contact*. The result of the study shows that all parents expect to have an overall picture of their child's development academically and socially. Many parents experience a lack of information in the social area and about development plans and future goals. The expectations increase with the child's age and level of knowledge, while it seems more difficult to get a clear picture with increasing age of the child. The parents perceive the teacher's role as the most active and their own role as supportive but at the same time the most passive. The student's role is the one that varies the most depending on if the parent-teacher conference is student-led or not. According to the parents it is very important that all parties get the opportunity to participate in the conversation regardless the type of conference. The majority of the respondents describe a positive feeling before and during a conference, while there are greater variations in the experiences afterwards. Those who consider the school contact insufficient want more information about social aspects. Parents with children who have a problematic school situation have a closer contact with the school.

Sökord: utvecklingssamtal, vårdnadshavare, sociokulturell teori, elevledda utvecklingssamtal, bedömning, IUP, läroplan, elevinflytande, återkoppling

| Postadress | Gatuadress | Telefon |
|--|----------------|------------|
| Jönköping University School of Education and Communication Box 1026 551 11 JÖNKÖPING | Gjuterigatan 5 | 036-101000 |

Innehåll

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | <i>Inledning</i> | 1 |
| 2 | <i>Bakgrund</i> | 3 |
| 2.1 | Samverkan skola – vårdnadshavare | 3 |
| 2.2 | Utvecklingssamtal, IUP, bedömning och återkoppling | 3 |
| 2.2.1 | Utvecklingssamtalet och IUP i ett historiskt perspektiv | 3 |
| 2.2.2 | IUP och utvecklingssamtal | 4 |
| 2.2.3 | Ett förändrat kunskapsbegrepp | 5 |
| 2.2.4 | Bedömning och återkoppling | 6 |
| 2.2.5 | Olika typer av utvecklingssamtal | 7 |
| 2.2.6 | Samtalskompetens | 8 |
| 2.3 | En likvärdig skola | 8 |
| 2.3.1 | Ett samtal för alla? | 8 |
| 2.3.2 | Det fria skolvalet | 9 |
| 2.4 | Förtroendefulla kontakter med vårdnadshavare | 9 |
| 2.5 | Teoretiska utgångspunkter | 10 |
| 2.5.1 | Sociokulturell teori | 10 |
| 3 | <i>Syfte och frågeställning</i> | 12 |
| 4 | <i>Metod</i> | 13 |
| 4.1 | Kvalitativ intervjustudie | 13 |
| 4.2 | Urval | 14 |
| 4.3 | Genomförande | 14 |
| 4.4 | Kvalitativ innehållsanalys | 15 |
| 4.5 | Forskningsetiska aspekter | 16 |
| 5 | <i>Resultat</i> | 17 |
| 5.1 | Vårdnadshavares förväntningar på utvecklingssamtal | 17 |
| 5.1.1 | Förväntningar på innehåll | 17 |
| 5.1.2 | Förväntningar på deltagare | 19 |
| | Förväntningar på läraren | 19 |
| | Förväntningar på eleven | 21 |
| | Förväntningar på vårdnadshavaren | 21 |
| 5.2 | Vårdnadshavares beskrivningar av utvecklingssamtal | 21 |
| 5.2.1 | Informationstillfälle | 21 |
| 5.2.2 | Varierande upplägg | 22 |
| 5.2.3 | Olika roller | 23 |
| | Lärens roll | 23 |
| | Vårdnadshavarens roll | 24 |
| | Elevens roll | 25 |
| 5.2.4 | Upplevelser i samband med utvecklingssamtal | 25 |
| | Mest positiva känslor före ett utvecklingssamtal | 25 |
| | En god stämning under samtalet | 26 |
| | Blandade känslor efter samtalet | 26 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 5.2.5 | Utvecklingssamtalet som skolkontakt | 27 |
| | Tillräcklig kontakt | 27 |
| | Otillräcklig kontakt | 27 |
| | Skolkontakt = skolproblem? | 28 |
| 5.3 | Resultatsammanfattning | 29 |
| 6 | <i>Diskussion</i> | 31 |
| 6.1 | Metoddiskussion | 31 |
| 6.2 | Resultatdiskussion | 32 |
| 6.2.1 | Vårdnadshavares förväntningar på utvecklingssamtal | 32 |
| | Innehåll | 32 |
| | Deltagare | 33 |
| 6.2.2 | Vårdnadshavares beskrivningar av utvecklingssamtal | 34 |
| | Information | 34 |
| | Upplägg | 35 |
| | Roller | 35 |
| | Upplevelser | 35 |
| | Skolkontakt | 36 |
| 6.3 | Slutord | 36 |
| | <i>Referenser</i> | 38 |
| | <i>Bilaga 1</i> | |

1 Inledning

I slutet av 1960-talet infördes föräldrassamtalen i svensk skola och sedan 1980 har skolan varit ålagd att erbjuda samtal med vårdnadshavare två gånger per läsår (Pihlgren, 2013). Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska läraren, eleven och vårdnadshavaren minst en gång varje termin ha ett utvecklingssamtal. Där behandlar man hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling på bästa sätt kan främjas samt vilka insatser som krävs för att eleven ska nå kunskapskraven och utvecklas i så stor utsträckning som möjligt utifrån läroplanens uppdrag och övergripande mål (SFS, 2010:800).

Utvecklingssamtalen har av tradition varit lärarlett med läraren som bärare av information och vårdnadshavare och elev som mottagare. Samtalet har ofta tenderat att ske mellan de vuxna och över huvudet på eleven, utan att ge utrymme för elevens perspektiv (Pihlgren, 2013). Det är angeläget att utvecklingssamtalen blir ett möte, ett så kallat trepartssamtal, där såväl elev som vårdnadshavare och skola ges möjlighet att föra fram sina synpunkter, frågeställningar och idéer. De tre parternas sammanlagda bild av elevens skolsituation bidrar till ett gemensamt förhållningssätt som ger eleven de bästa möjligheterna att utvecklas efter sina förutsättningar (Skolverket, 2013). Olika sätt att genomföra utvecklingssamtal har syftat till att involvera eleverna mer för att balansera den ojämlika fördelningen av talutrymme och inflytande. Skolverket (2011a) betonar elevledda utvecklingssamtal som ett sätt att öka elevinflytande och delaktighet.

Som verksamma lärare i åk 4–9 har vi erfarenhet av såväl lärarledda som elevledda utvecklingssamtal. Vi har intresserat oss för hur utvecklingssamtalen kan främja elevernas delaktighet före, under och efter utvecklingssamtalen samt hur samtalen kan leda till större insikt och kunskap om det egna lärandet. I vår C-uppsats undersökte vi hur elever upplever elevledda utvecklingssamtal. Där framkom att eleverna såg föräldrarna som den mest passiva parten i utvecklingssamtalen och att flera elever hade en önskan om att föräldrarna ska vara mer delaktiga. Detta har väckt vårt intresse och en fråga vi ställer oss är om vi i vår iver att involvera eleven i stället tappar vårdnadshavaren?

Det finns idag en kritik mot att språket i kursplaner och individuella utvecklingsplaner (IUP) kan vara otydligt och svårt att tolka. De digitala verktyg för dokumentation som används i skolan gör det lättare att få information, men det är samtidigt svårt för många att förstå det som läraren förmedlar (Pihlgren, 2017). I och med introduktionen av den nya läroplanen, Lgr11, har det skett en förskjutning av kunskapsbegreppet. Här används för första gången ordet kunskap tillsammans med krav. Från ”mål” i Lgr 80, ”mål att uppnå” och ”mål att sträva mot” i Lpo 94, har vi idag ”kunskapskrav” i läroplanen som varje elev ska uppfylla (Wahlström, 2015). I spåren av skolans resultatnriktade individualisering finns en risk att lärare och elever utvecklar ett gemensamt språk, en terminologi som lämnar vårdnadshavaren utanför (Höstfält, 2015). Vårdnadshavare med utländsk bakgrund som inte fullt ut behärskar språket eller har kunskaper om det svenska skolsystemet riskerar att få begränsad information om kunskapsmål och arbetsätt (Alfakir 2012; Bouakaz, 2009; Erikson, 2008). Man har också sett att vårdnadshavare

som har barn med skolsvårigheter ofta upplever skolkontakt och utvecklingssamtal som något negativt (Lindh & Lindh-Munter, 2005).

Utvecklingssamtalet är det enda lagstadgade mötet mellan hem, skola och elev. Tankar som har uppstått hos oss är om vi verkligen använder utvecklingssamtalets möjligheter på bästa sätt i skolan, och om samtalet är ett prioriterat möte där alla kan delta på lika villkor? Detta har väckt vår nyfikenhet och i vår studie är vi intresserade av att undersöka hur vårdnadshavare uppfattar utvecklingssamtal i skolan.

2 Bakgrund

I bakgrunden definieras centrala begrepp och förankring i styrdokumentet presenteras. Genomgången litteratur och tidigare forskning tar upp samverkan, utvecklingssamtal, IUP, bedömning och återkoppling.

2.1 Samverkan skola – vårdnadshavare

År 1942 presenterade Skolutredningen en undersökning som visade att 72 procent av föräldrarna med barn i skolåldern aldrig hade haft kontakt med skolan. Föräldrar ur medelklassen hade oftare kontakt än föräldrar ur arbetarklassen (Kärrby & Flising, 1983). Idag är samarbetet mellan skola och vårdnadshavare större än någonsin (Erikson, 2017). Detta uttrycks på olika sätt i läroplanen och är en viktig del av skolans uppdrag:

Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång ska skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande (Skolverket, 2011a, s. 17).

Ett av skolans uppdrag är att "... i samarbete med hemmen främja elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare" (Skolverket, 2011a, s. 11). Vidare ska skolan "... klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan" (a.a., s.10). Läraren ska samverka med vårdnadshavare, hålla sig informerad om elevens personliga situation och fortlöpande delge information om elevens skolsituation (a.a.).

2.2 Utvecklingssamtal, IUP, bedömning och återkoppling

Det enda lagstadgade mötet mellan skola, hem och elev är utvecklingssamtalet. Detta regleras i skollagen:

Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas samt om vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom läroplanens ram (SFS, 2010:800, 12§).

I de årskurser där man inte sätter betyg ska läraren en gång per läsår upprätta en skriftlig individuell utvecklingsplan (a.a.).

2.2.1 Utvecklingssamtalet och IUP i ett historiskt perspektiv

I samband med läroplanen Lgr 69 infördes föräldrarsamtalen i svensk skola. När man tog bort betyg i vissa årskurser och slutade ge betyg i ordning och uppförande etablerades kvartssamtal som ett komplement till skriftliga betyg, med syfte att skapa samsyn mellan hem och skola och utveckla elevens personlighet. Skolöverstyrelsens ambition och

rekommendation var att kvartsamtalet skulle innehålla ämneskunskaper, arbetssätt och sociala relationer ur perspektiven framsteg, svårigheter och tänkbara orsaker. Dessutom skulle läraren uppmärksamma elevens intressen och styrkor för att stärka självkänslan hos individen (Adelswärd, Evaldsson & Reimers, 1997). Kvartsamtalet blev dock i många fall en ensidig rapportering av elevens resultat och begreppet fick en negativ klang, vilket inte minst syns i idrottsvärldens användande av termen kvartsamtal som ett samtal där lagledaren eller tränaren starkt tillrättavisar sitt lag eller enskilda spelare utan möjlighet till dialog (Hofvendahl, 2006). I Lpo 94 ersattes kvartsamtalet med utvecklingssamtal som i stället för kvartsamtalets i huvudsak tillbakablickande, summativa, karaktär också skulle fokusera på elevens utveckling och vara framåtsyftande (Lindh & Lindh-Munter, 2005).

Individuella utvecklingsplaner infördes i den svenska skolan år 2006 i enlighet med den nya utbildningspolitiska inriktningen i Lpo 94. Detta gjordes med intention att öka måluppfyllelse, delaktighet och likvärdighet. 2008 gjordes tillägget att IUP även skulle kompletteras med skriftliga omdömen med en beskrivning av elevens kunskap i varje ämne relaterat till kursplanernas mål. Dessa omdömen kunde ges i beskrivande eller standardiserad form, som symboler eller kategorier, till exempel ”när målen med god marginal” (Andreasson, 2014).

År 2013 ändrades bestämmelserna runt IUP i skollagen. Kravet på skriftlig IUP togs bort i de årskurser där man sätter betyg. Den information som tidigare lämnades i den skriftliga IUP:n ska nu ges muntligt vid utvecklingssamtalet (Skolverket, 2013). I de årskurser där man inte sätter betyg, alltså i årskurs 1–5 i grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och årskurs 1–6 i specialskolan, ska det enligt skollagen upprättas en skriftlig IUP. Här är planen en hjälp i arbetet med att följa upp elevens kunskapsutveckling och behov av insatser och stöd. Planen får användas även i övriga årskurser. Den individuella utvecklingsplanen ska ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven, och en förutsättning för att elev och vårdnadshavare ska kunna delta aktivt i utvecklingssamtalet är att läraren kan informera om hur läroplanen ligger till grund för undervisningen (a.a.).

2.2.2 IUP och utvecklingssamtal

Utvecklingssamtal och IUP har tre funktioner. Dels att ge information om elevens resultat och fortsatta lärande, fungera som underlag för den framåtsyftande planeringen samt att hjälpa till att utveckla elevens förmåga till självbedömning och att gå vidare i sitt eget lärande (Skolverket, 2009).

Pihlgren (2017) menar att för att utvecklingssamtalet ska vara en fungerande kanal för information ställs krav på att den information som delges ska vara begriplig och tillgänglig, samtidigt som den måste utgå från läroplanen. För att fungera som planeringsunderlag måste det finnas dokumentation med information om såväl elevens nuvarande kunskaper och färdigheter som utvecklingsområden. För att eleven ska äga sitt eget lärande måste man kontinuerligt lägga tid på dialog med varje elev, ge återkoppling och utrymme för reflektion (a.a.). Detta får stöd av Skolverket (2013) som betonar att utvecklingssamtalet dels ska vara framåtsyftande så att samtalet kan bli en utgångspunkt

för elevens fortsatta utveckling, men eftersom samtalet också utvärderar elevens utveckling måste informationen som ges också blicka bakåt. Läraren ska regelbundet ge återkoppling till eleven i undervisningen så att eleven får förutsättning att delta aktivt i utvecklingssamtalet och får förståelse för hur kunskapsutvecklingen ser ut och vilka förväntningar som finns. Den individuella utvecklingsplanen ska ge omdömen om elevens kunskapsutveckling i förhållande till kunskapskraven, och en förutsättning för att elev och vårdnadshavare ska kunna delta aktivt i samtalet är att läraren kan informera om hur läroplanen ligger till grund för undervisningen (a.a.).

IUP ska enligt Skolverket (2013) ha såväl ett formativt som ett summativt syfte. Hirsh (2013) som har analyserat individuella utvecklingsplaner och genomfört intervjuer med lärare menar att de summativa delarna i IUP ofta är mer framträdande än de formativa. Det finns också en tendens att ta upp mål som fokuserar personlighet och attityd snarare än kunskap. De viktigaste formativa frågorna bör ha en framträdande roll: Var är jag? Vart ska jag? Hur kommer jag dit? Det är också viktigt att visa att eleven är en del av en lärande miljö, en process där också lärare, skolkamrater och föräldrar kan medverka (a.a.).

Skolverket (2013) betonar vidare att även om utvecklingssamtalet kan innehålla information om elevens sociala utveckling såväl som kunskapsutveckling får dessa inte innehålla subjektiva beskrivningar av elevens karaktär och beteenden då detta kan påverka elevens identitetsskapande. Beskrivningarna som åsyftas kan utgöras av uttryck som: ”vara pigg och glad, positiv, flitig, att ta för sig, inte bli sittandes, inte vara tystlåten, lyda tillsägelser, vara trevlig, slarvig m.m.” (a.a., s. 14). Det kan ändå finnas skäl att i utvecklingssamtalet ta upp och diskutera vissa av dessa aspekter då de kan ha inverkan på elevens skolsituation men det är då viktigt att särskilja dem från den information som delges om elevernas kunskaps- och sociala utveckling (a.a.).

2.2.3 Ett förändrat kunskapsbegrepp

När det relativa betygssystemet ändrades till ett mål- och resultatstyrt system i samband med införandet av Lpo 94 innebar det en radikal förändring. Elever som tidigare hade de lägsta betygen nådde i de flesta fall inte kraven för godkänt i det nya systemet. Lpo 94 kritiserades som otydlig och ”flummig”, vilket ledde till att man ville ha tydligare mål och kunskapskrav i nästa läroplan, Lgr 11 (SOU 2007:28). Wahlström (2015) redogör för hur kunskapsbegreppet har förändrats med introduktionen av Lgr 11 där kunskap för första gången förknippas med ordet krav. Från ”mål” i Lgr 80, ”mål att uppnå” och ”mål att sträva mot” i Lpo 94, är kunskap enligt Lgr 11 ett krav att uppfylla. När kraven är stora på den enskilda individen blir det extra viktigt att dessa krav är tydliga och lätta att förstå, och att det finns enhetlighet och likvärdighet i tolkningen av styrdokumentet (a.a.). Det finns idag en kritik mot att språket i kursplaner och individuella utvecklingsplaner kan vara svårt att tolka. Det finns digitala verktyg för dokumentation i skolan som gör det lättare att få information, men det är samtidigt svårt för många att förstå det som förmedlas (Pihlgren, 2017).

Öqvist (2008) menar att samtidigt som de individuella utvecklingsplanerna har gett vårdnadshavare en ökad förståelse för skolans kunskapsuppdrag ställs allt högre krav på vårdnadshavarens delaktighet och insikt. Höstfält (2015) har i sin avhandling om innehållet i utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och IUP sett att läroplanens

resultatinriktade individualisering har skapat ett stort fokus mot resultat och förbättring, oavsett elevens nivå. Detta fokus på resultat och utveckling kan också göra att lärare och elever utvecklar ett gemensamt språk, där de har en terminologi runt uppgifter, kunskapskrav, individuell utvecklingsplan, utvärderingar och utvecklingssamtal som riskerar att lämna vårdnadshavaren utanför om man inte aktivt arbetar för vårdnadshavarens förståelse och delaktighet (a.a.). Vårdnadshavare har olika resurser och förutsättningar men skolornas arbete kan också skilja i kvalitet. Medan vissa skolor och lärare är fast i en ”göra-kultur”, där fokus ligger på innehåll och *vad* man ska arbeta med, arbetar andra mer formativt och problematiserar också *hur* lärandet ska gå till och vilka insatser som behövs (Öqvist, 2008).

I en rapportutvärdering av Lgr 11 för IFAU (Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering) svarar 67 procent av de deltagande lärarna att kunskapskraven är tolkningsbara och erbjuder stort utrymme för den enskilda lärarens subjektiva uppfattning. Det finns också en risk, menar man i samma rapport, att en resultatbaserad skola ger en summativ resultatutvärdering eftersom läraren måste kunna argumentera för sin bedömning av elevens kunskapsutveckling inför skolledning, elev och vårdnadshavare (Sundberg & Wahlström, 2015).

2.2.4 Bedömning och återkoppling

I samband med den förändrade kunskapssynen i Lpo 94 ändrades också synen på prov och bedömning. Från bedömning *av* lärande som huvudsakligen syftade till att sammanfatta elevens resultat, jämföra och betygsplacera eleverna, till bedömning *för* lärande som ses som en del av undervisningen och används framåtsyftande för att bestämma nästkommande steg i elevens kunskapsutveckling (Skolverket, 2011b; Lundahl, 2011).

Cizek (2010) använder begreppen summativ och formativ bedömning. Den summativa bedömningens syfte är att ta reda på vad eleven har lärt sig och den formativa ska främja elevens fortsatta inläring. Skolverket (2011c) betonar att dessa begrepp inte motsätter varandra eller utgör olika slags bedömningar utan skillnaden ligger i hur man använder bedömningen:

När resultatet av en bedömning beskrivs i sammanfattande termer som en lägesrapport, till exempel i form av ett omdöme eller ett betyg till eleven, har den en summativ funktion. Utgör den i stället en grund för att hjälpa eleven vidare i sin kunskapsutveckling utifrån den lägesbeskrivning och de styrkor och svagheter som framkommit, fungerar den formativt (s.9).

Återkoppling och självbedömning (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009) ses, tillsammans med formativ bedömning, som framgångsrika metoder för elevernas kunskapsutveckling och har fått stor uppmärksamhet i svensk skola. Hattie och Timperley (2007) använder en modell för framåtsyftande återkoppling där de utgår från tre frågor. ”Var är jag nu?”, ”Vad är målet?” och ”Hur ska jag komma vidare?”. Williams (2013), har under lång tid forskat kring formativ bedömning och vad som utmärker framgångsrikt lärande. Han menar att lärandet främjas av elevens möjlighet att styra sina läroprocesser. När eleven äger sitt lärande uppstår ett utökat ansvar för de mål som eleven själv har satt upp.

2.2.5 Olika typer av utvecklingssamtal

Enligt Pihlgren (2017) finns en vanlig struktur för utvecklingssamtalet med i huvudsak två delar där man i den första delen informerar och klargör elevens nuvarande kunskap och kompetens och i den andra har en formativ dialog där man beslutar om framåtsyftande mål och visar hur man ska nå dit. Den andra delen ska präglas av ett trepartssamtal där såväl elev som lärare och vårdnadshavare får komma till tals men den första delen kan se olika ut och utvecklingssamtalet har på så sätt tre tänkbara upplägg (a.a.):

Det *lärarledda samtalet* är den vanligaste formen av utvecklingssamtal. Mentorn eller klassläraren styr mötet och informerar vårdnadshavaren om hur elevens aktuella situation ser ut. Läraren ger förslag på målsättningar i samråd med eleven, baserade på resultat och omdömen, och utifrån dessa sätts nya mål upp gemensamt med vårdnadshavaren (Pihlgren, 2017). Hofvendahl (2006) visar att samtalet ofta sker mellan de vuxna utan att ge utrymme för elevens frågor, idéer och synpunkter. Pihlgren (2017) betonar att elevens roll riskerar att bli väldigt passiv och att eleven inte alltid förstår informationen om inte läraren är lyhörd och låter eleven vara delaktig.

En samtalsform som blir allt vanligare är *elevledda utvecklingssamtal* där eleven är den som håller i samtalet och informerar vårdnadshavaren, i varierande grad efter mognad och förmåga. Genom att använda ett strukturerat arbetssätt, där eleven leder samtalet och samtalet förbereds noga, kan samtalen bli bra redskap för elevens inflytande över sitt lärande (Pihlgren, 2012). I Skolverkets (2015) publikation *Delaktighet för lärande*, lyfter Alerby & Bergmark upp elevledda samtal som ett sätt att nå större elevinflytande (Skolverket, 2015). Studier av bland andra Pihlgren (2013), Tholander (2011) och Tholander och Norrby (2008) har visat att de elevledda samtalen i de flesta fall hjälper eleven att bli mer medveten om sitt eget lärande och sin utveckling, att eleven blir mer delaktig och får mer talutrymme. Eleven är mer involverad i sitt eget lärande både före, under och efter samtalet. Vårdnadshavarna är enligt dessa studier i allmänhet mer nöjda med den information som ges men behöver samtidigt mer tid och stöd för att sätta sig in i och förstå det som förmedlas då eleven och läraren har gemensamma förkunskaper. Pihlgren (2017) betonar att detta ställer krav på att det måste finnas tydlig och begriplig information tillgänglig innan samtalen (a.a.).

En tredje form av utvecklingssamtal som framför allt används på högstadie- och gymnasieskolor är *arenasamtal*. Idén är att eleven och vårdnadshavaren går runt bland undervisande lärare, som alla finns på plats samtidigt, för att få information och ha en dialog direkt med ämneslärarna. Det finns dock en risk att delaktigheten blir liten och väntetiderna långa (Black, 2005). Med rätt upplägg och organisation kan dock arenasamtalen vara en god samtalsform där eleven först informerar vårdnadshavaren och ger förslag på nya målsättningar. Därefter möter de ämneslärare och kan ställa frågor vid behov. Samtalet avslutas med en framåtsyftande beslutsdialog med mentor eller klasslärare (Pihlgren, 2017).

2.2.6 Samtalskompetens

Hofvendahl (2006) har i sin avhandling "Riskabla samtal" granskat ljudupptagningar från 80 utvecklingssamtal. Han menar att det finns mycket väl genomarbetat och genomtänkt material runt utvecklingssamtalet i skollag, läroplan och kursplaner. Man dokumenterar och gör individuella utvecklingsplaner, samtalsplaner och dagordningar på lokal nivå. Man planerar i detalj, kanske till och med hur möblerna ska stå, men trots allt detta väl avvägda arbete pratar man sällan om själva genomförandet av utvecklingssamtalet. Det är anmärkningsvärt, menar Hofvendahl, att lärare inte får mer träning i samtalsteknik trots att man förväntas kunna involvera elev och vårdnadshavare på ett bra sätt, prata om svåra saker och framföra problem utan att såra eller uppröra. Vidare fann Hofvendahl att läraren ofta hade ett bristfokus, där värderingen eller kommentaren om en prestation utgick från antal fel och även när det inte existerade några fel blev omdömet "inga fel" och "bara ett litet fel" snarare än "alla rätt" och "nästan alla rätt".

Hofvendahl menar vidare att varje enskilt elevsamtal står i relation till tidigare samtal vilket kan ha en påverkan även på det samtal som just nu pågår:

Varje elevsamtal är både ett unikt elevsamtal, produkten av ett lokalt "här och nu", samtidigt som det ingår i ett längre tidsperspektiv, en sociokulturell praktik med en trögrörlig (om än föränderlig) struktur (Hofvendahl 2006, s. 34).

Fröman (2017) talar om vikten av att odla en god samverkanskultur med vårdnadshavare och menar att goda möten kräver samtalskompetens där faktorer som kroppsspråk, förväntningar och förmågan att lyssna aktivt är viktiga ingredienser. Att vara medveten om maktförhållanden och metakommunikation, särskilt i möten med komplikationer eller vid förmedlande av negativa budskap runt en elevs skolgång kan utgöra stor skillnad för samarbetet. Att ha en öppen inställning, resonera och pröva vårdnadshavares idéer och förslag istället för att komma med förutfattade meningar och färdiga lösningar är konkreta metoder att skapa en god kontakt med hemmet.

2.3 En likvärdig skola

Skolan ska vara likvärdig. Att ha tillgång till en utbildning som håller en hög kvalitet är alla elevers rättighet. Skolan har också ett uppdrag att kompensera för elevers olika förutsättningar och bakgrund (Skollagen, 2010:800).

2.3.1 Ett samtal för alla?

Vårdnadshavare med utländsk bakgrund som inte fullt ut behärskar språket eller som inte har kunskaper om det svenska skolsystemet riskerar att få begränsad information om kunskapsmål och arbetssätt i skolan (Alfakir, 2012; Bouakaz, 2009; Erikson, 2008). Bouakaz (2009) genomförde ett aktionsforskningsprojekt bland arabisktalande familjer där man studerade orsaker till att skolan hade svårt att engagera föräldrarna och hur man kunde arbeta för att öka delaktigheten. Föräldrarna uppgav att de inte hade kunskaper om det svenska utbildningssystemet och lärarnas pedagogik, och att de tolkade skolan utifrån egna erfarenheter från ett mer auktoritärt skolsystem där man inte lägger sig i lärarens

arbete. De önskade mer information om betygssystem och bedömning och forum för kontakt och dialog (a.a.).

Det finns forskning som tyder på att relationen mellan skola och vårdnadshavare varierar med föräldrarnas sociala ställning (Lahdenperä, 2017; Ambrose, 2017; Lindh & Lindh-Munter, 2005). Man har också sett att vårdnadshavare som har barn med problematisk skolgång ofta upplever skolkontakt och utvecklingssamtal som något negativt (Lindh & Lindh-Munter, 2005). I en intervjustudie med föräldrar till barn i skolår 5 visade Andersson (2003) att de föräldrar som uppgav att de hade positiva erfarenheter av skolkontakt oftare var välutbildade och att majoriteten av dem hade barn utan skolsvårigheter. Av de vårdnadshavare som upplevt skolkontakt som negativt hade samtliga barn med skolsvårigheter, och här återfanns fler resurssvaga föräldrar. Vårdnadshavare till barn med olika problem i skolan såsom inlärningssvårigheter, sociala svårigheter och mobbning, uppgav att sättet som information ges vid utvecklingssamtal och annan skolkontakt har bidragit starkt till deras negativa upplevelse. Man pratar om en dålig fördelning mellan positiv och negativ information, att man bara får klagomål samt att utvecklingssamtalen i många fall har varit en monolog av läraren och inte en dialog mellan inblandade parter (a.a.).

2.3.2 Det fria skolvalet

Ambrose (2017) har studerat det fria skolvalets konsekvenser och hur bland annat lärares föräldrarelationer skilde sig åt mellan tre olika skolor, en friskola i ett socioekonomiskt starkt område som även benämns Tillvalsskolan, en kommunal Mellanskola och en kommunal skola i ett socioekonomiskt svagt område med många nyanlända invandrare, även kallad Frånvalsskolan. Hon fann att elevstöd, engagemang och krav från vårdnadshavare skilde sig markant mellan de olika skolorna. På Tillvalsskolan, med en lång kö av elever, fanns det resursstarka föräldrar men skolan behövde inte ge vika för krav. På Mellanskolan med profilinriktning, där det fanns risk att elever bytte skola om de inte var nöjda, kände man sig pressad och mer känslig för påverkan och krav från vårdnadshavare. På Frånvalsskolan önskade lärarna att föräldrarna skulle vara mer delaktiga och engagerade. Ambrose menar att dessa skillnader riskerar att påverka likvärdigheten i svensk skola negativt (a.a.). Liknande resultat har framkommit i studier av bland andra Dovemark och Holm (2017).

2.4 Förtroendefulla kontakter med vårdnadshavare

Svensson och Khalid (2017) och Strandberg (2013) beskriver olika samverkansmodeller för ökat föräldraengagemang, t ex ett läxsamarbete där föräldrarnas kompetens och erfarenhet tas tillvara. Alfakir (2012) och Bouakaz (2009) ger exempel på hur dialog och samarbete med föräldrar som har flykting- och invandrarbakgrund kan förbättras genom insatser som föräldrautbildningar, information på olika språk, forum för möten och olika workshops.

Erikson (2008) har i en intervjustudie sett att lärare använder sig av tre strategier för att skapa en förtroendefull relation med vårdnadshavare. Den första strategin handlar om att se vårdnadshavaren som *en intresserad och ansvarstagande förälder*. Detta innebär att

man utgår från att föräldrar vill vara delaktiga och ta ansvar, och att man skapar förutsättningar för att föräldrarnas intresse ska aktiveras. Det kan till exempel visa sig i att läraren lägger mycket resurs på att nå ut till och få med sig alla föräldrar till nya elever. Att man inte ger sig utan kontaktar vårdnadshavaren, ringer eller går hem, och etablerar en relation. Läraren tar reda på om det finns speciella omständigheter, till exempel om man saknar tillräckliga språkkunskaper eller arbetar på obekväma tider, samt klargör ömsesidiga krav och förväntningar. Den andra strategin innebär att *skapa rum för kommunikation*. Som lärare visar man ett intresse för och uppmuntrar föräldrar och elever att berätta om sådant som är betydelsefullt för skolverksamheten. Att vara öppen, tydlig och snabb i återkoppling till föräldrarna är ett sätt att skapa förtroendefulla relationer och god kommunikation. Det handlar också om att se föräldrarna som en viktig resurs, jämbördiga vuxna, som också har ett ansvar och att ge föräldrarna en plattform att agera tillsammans så att skola och hem samverkar på riktigt. Den tredje strategin fokuserar på att *placera barnet i centrum* vilket innebär att se individen och försöka förstå personen bakom eleven, att fokusera på barnets lärande och visa vårdnadshavarna nya sidor av sitt barn (a.a.). Pihlgren (2017) menar att dessa strategier specifikt också kan användas som utgångspunkt för vad läraren måste tänka på för att främja mötet i utvecklingssamtalet.

2.5 Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska utgångspunkten för studien har varit ett sociokulturellt perspektiv, där språk och verbal kommunikation har en central roll. I detta avsnitt redogörs för sociokulturell teori samt dess koppling till utvecklingssamtal.

2.5.1 Sociokulturell teori

Vygotskijs teorier om utveckling och inläring ligger till grund för de sociokulturella perspektiven. I de sociokulturella teorierna om lärande lägger man stor vikt vid den verbala kommunikationen och utgår från individens totala livssituation och ett socialt sammanhang (Säljö, 2014). Människan är en biologisk, social, kulturell och historisk varelse. Alla dessa faktorer samspelar i lärandeprocesser, och kan inte ses som separata företeelser (Säljö, 2015).

Vygotskijs utgångspunkter i utvecklingspsykologi är såväl ett biologiskt som ett kulturellt perspektiv på människan (Säljö, 2011). En individs utveckling sker dels på ett biologiskt plan, där varseblivningsförmåga och den fysiska kontrollen utvecklas och utgör förutsättningar för att delta och samspela med omgivningen, och dels på ett sociokulturellt plan, där den kommunikativa och sociala förmågan tar form. Vygotskij (Lindqvist, 1999, Säljö, 2011) menade vidare att människan är i ständig utveckling och kan befinna sig i olika utvecklingszoner samtidigt. I den aktuella utvecklingszonen behärskar man självständigt artefakter (redskap) och problemlösning. Den proximala, närmaste, utvecklingszonen definierar kompetenser som ligger inom räckhåll och är möjliga att nå med hjälp av andra människor eller stödjande strukturer. Den tredje zonen beskriver framtida, möjlig kunskap (a.a.).

Väsentliga delar av Vygotskijs teorier om lärande är att inläring är *holistisk* och därför inte kan lyftas ur sitt sammanhang, att människor och artefakter samspelar i strävan att förstå och interagera, så kallat *medierat lärande* samt att det genom kapacitet för inläring och utveckling hos individen finns möjlighet till *förändring* (Bråten, 1998).

Språkanvändning och kommunikation är i det sociokulturella perspektivet helt centralt och sammanlänkar individen med omvärlden, och det inre tänkandet med det yttre samspelet med andra (Säljö, 2014). Vi lär oss och skapar i interaktion med andra. Det viktiga är vad man lär sig i den kontext man befinner sig i, och hur man tar till sig artefakterna för att använda dem. Artefakter är redskap - idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi får genom interaktion med omvärlden, och de kan vara materiella eller intellektuella. Språket är i detta perspektiv den viktigaste kulturella artefakten (a.a.).

Ett sociokulturellt perspektiv på utvecklingssamtalet gör gällande att syftet är att förmedla, mediera, utvecklingen i den aktuella och proximala zonen såväl akademiskt som socialt. Samtalet är placerat i en specifik social kontext som ställer krav på de medverkande parterna, och artefakter så som matriser, dokumentation och mallar får en central roll. Med detta synsätt blir det viktigt att se aktörerna som en produkt av många faktorer. Utvecklingssamtalet sker inte bara här och nu utan påverkas också av tidigare upplevelser och erfarenheter som ger kontext till det aktuella samtalet, samt kopplar till framtida förväntningar och utvecklingsmöjligheter. Att skapa förutsättningar för en god kommunikation är centralt och i samspelet kan alla – elev, lärare och vårdnadshavare - lära och utvecklas.

3 Syfte och frågeställning

Vårt syfte med denna studie är att undersöka vårdnadshavares uppfattningar av utvecklingssamtal. Utifrån detta har vi valt följande frågeställningar:

- Vilka förväntningar har vårdnadshavare på utvecklingssamtal?
- Hur beskriver vårdnadshavare utvecklingssamtal?

4 Metod

I metoddelen redogör vi för valet av den metod som har använts för datainsamling och analys. Vi beskriver också hur urvalsprocessen har gått till och hur undersökningen har genomförts. Avsnittet avslutas med en beskrivning av hur de forskningsetiska aspekterna har beaktats i studien.

4.1 Kvalitativ intervjustudie

En kvalitativ metod inriktar sig på att karaktärisera och gestalta något, beskriva och få en djupare förståelse av ett meningsinnehåll. Utmärkande för den kvalitativa metodiken är att den inte använder sig av siffror eller tal och att den innefattar eller leder till skrivna eller talade verbala formuleringar. Den kvalitativa ansatsen är till övervägande del induktiv vilket innebär att man drar allmängiltiga, generella slutsatser utifrån empirisk fakta såsom kommunikativa dokument, enkäter med öppna svar och intervjuer (Backman, 2016). Vid induktion kan man komma fram till större eller mindre sannolikhet och få en god förståelse för hur intervjupersonerna upplever ett visst fenomen, men man kan aldrig uppnå total evidens (Thurén, 2006).

Den kvalitativa forskningsintervjuns målsättning är att förvärva varierade beskrivningar, och den kvalitativa intervjuaren uppmuntrar respondenten att så noggrant som möjligt redogöra för upplevelser, känslor och agerande. Den kvalitativa forskningsintervjun ger möjlighet att formulera om frågor, återkomma till en frågeställning och ställa följdfrågor i intervjusituationen. Den här typen av intervju är ett professionellt samtal som har en struktur och ett syfte men som bygger på vardagslivets samtalsform. Forskaren definierar och kontrollerar situationen vilket gör att det inte är ett samtal mellan likställda parter. Det är också forskaren som introducerar ämnet för respondenten och sedan följer upp svaren på frågorna på ett kritiskt sätt (Kvale och Brinkman, 2014).

Utifrån vårt syfte och våra frågeställningar valde vi att göra en kvalitativ undersökning i form av intervjuer eftersom vi ville studera utvecklingssamtal ur vårdnadshavares perspektiv. Undersökningen grundas på datainsamling enligt halvstrukturerade forskningsintervjuer. Vårt val av en halvstrukturerad intervju baseras på att den enligt Nilsson (2014) ger såväl flexibilitet som struktur, då den varken är ett helt öppet eller ett strängt strukturerat samtal. Med utgångspunkt i ett öppet frågeformulär (se bilaga 1), en intervjuguide med ett antal frågor och följdfrågor, ställdes samma huvudfrågor till alla respondenterna vilket gjorde det lättare att jämföra de olika intervjuernas resultat, samtidigt som möjligheten att återkomma till en fråga, följa upp och utveckla respondenternas svar ger utrymme till fördjupning och ökad förståelse. Kvale och Brinkmans (2014) definition av den halvstrukturerade intervjun är ”en intervju med målet att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld i syfte att tolka innebörden av de beskrivna fenomenen” (s.19).

4.2 Urval

I vår c-uppsats och andra mindre undersökningar som vi har genomfört kring ämnet utvecklingssamtal har vi valt att rikta oss till elever, lärare och skolledare i årskurserna 4-9. För att skapa en djupare förståelse och vidga vårt perspektiv kring ämnet har vi i denna undersökning valt att rikta oss till vårdnadshavare.

Utifrån att vi ville komma i kontakt med vårdnadshavare som har en aktuell bild och uppfattning av utvecklingssamtal gjorde vi ett strategiskt urval och kontaktade vårdnadshavare som har deltagit i utvecklingssamtal under de år då den senaste läroplanen, Lgr 11, har varit gällande. Vi ville att vårdnadshavaren ska ha erfarenhet från utvecklingssamtal i årskurserna 4-9. Detta för att resultat- och betygsaspekten inte är lika framträdande i åk 1-3 och för att vårdnadshavare med barn i åk 4-9 troligtvis även har erfarenhet av utvecklingssamtal i tidigare årskurser.

Vi använde oss av rekommendationer som vi fick om nya respondenter vilket gjorde att vi använde inslag från ett så kallat snöbollsurval, vilket innebär att personer i urvalet rekommenderar nya personer som skulle passa för ett deltagande i studien. På det här sättet får man en snöbollseffekt där nya personer rekommenderas till dess att forskarna anser att urvalet är omfattande nog. Det går relativt snabbt att hitta personer med denna metod och det kan också vara lättare att övertyga personer att ingå i studien då de har blivit rekommenderade av någon annan (Denscombe, 2017).

När vi via våra egna enheter och skolor där vi tidigare genomfört undersökningar hade fått förslag på respondenter kontaktade vi dem för att informera och fråga om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Vi intervjuade 14 vårdnadshavare, en per familj. Det är en stor variation bland vårdnadshavarna som ingår i studien vad gäller kön, etnicitet och utbildningsbakgrund. Alla vårdnadshavare har minst ett av barnen i skolår 4-9 och har erfarenhet från flera olika utvecklingssamtal. Majoriteten, 13 av 14, av respondenterna har även erfarenhet av utvecklingssamtal både inom kommunala skolor och friskolor. Vi ville få en spridning mellan olika skolområden och våra respondenter har eller har haft barn på en stor mängd olika skolor.

4.3 Genomförande

För att pröva vår intervjuguide och få en bild av hur frågorna uppfattas av vårdnadshavare gjorde vi en pilotstudie, en provintervju där vi kontrollerade att upplägget var fungerande. Kvale och Brinkmann (2014) menar att det är viktigt att fundera över formuleringen av frågorna eftersom ordalydelsen kan inbjuda till ganska olika svar. Intervjuerna i pilotstudien genomfördes med två vårdnadshavare som har barn på olika skolor. Då intervjuerna var genomförda transkriberade vi dem. Utifrån resultatet av dessa kom vi fram till att intervjuguiden (bilaga 1) fungerade väl. Under pilotintervjuerna uppmärksammade vi att frågorna som handlar om vilken roll som eleven, läraren och vårdnadshavaren har under ett utvecklingssamtal och vilka förväntningar man har på eleven, läraren och vårdnadshavaren som vårdnadshavare kunde uppfattas relativt lika.

Detta gjorde att vi behövde förtydliga dem genom olika följdfrågor och ha detta i åtanke vid kommande intervjuer. Vi genomförde intervjuerna i pilotstudien tillsammans för att få en gemensam bild av hur intervjun fortlöpte och vad som var viktigt att tänka på för att skapa en så bra och likartad intervjusituation som möjligt.

Därefter bokades tid med våra respondenter för att genomföra intervjuerna. Valet av var intervjuerna skulle genomföras fick respondenterna göra utifrån att Kvale & Brinkman (2014) menar att det förekommer en maktasymmetri i intervjusituationer och det är av stor vikt att respondenterna känner sig trygga. Vid inledningen av intervjuerna informerades respondenterna om de etiska riktlinjerna för studien. Samtliga intervjuer spelades in på två olika enheter för att säkerställa att inget misstag kunde ske med tekniken. Intervjuerna varierade i längd mellan 16 och 43 minuter. En av intervjuerna blev något kortare, 9 minuter, vilket kan ha haft att göra med respondentens språkkunskaper. Efter att ha genomfört alla 14 intervjuer transkriberades samtliga i sin helhet.

4.4 Kvalitativ innehållsanalys

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ innehållsanalys när vi har analyserat vårt insamlade material med utgångspunkt i våra forskningsfrågor (Creswell, 2014). Den kvalitativa innehållsanalysen söker en bredd och variation i beskrivningen av ett fenomen och används ofta inom omvårdnad, hälso- och sjukvård i kunskapshöjande och belysande syfte. I den kvalitativa innehållsanalysen tolkas texter från olika datainsamlingsmetoder, som till exempel intervjuer, enkäter och skriftlig kommunikation (Graneheim & Lundman, 2004). Syftet med den kvalitativa innehållsanalysen är att få förståelse för och kunskap om det fenomen som studeras i undersökningen (Hsieh & Shannon, 2005).

Enligt Graneheim & Lundman (2004) kan den kvalitativa innehållsanalysen göras på två olika abstraktionsnivåer och alla texter har både ett manifest innehåll men också ett latent innehåll. På den manifesta abstraktionsnivån ser man till det som direkt uttrycks i intervjuerna och på den latent nivå tolkar forskaren texten och fokuserar på den underliggande meningen. Vi har arbetat enligt båda dessa principer i vår analys.

Hsieh och Shannon (2005) tar upp tre ansatser av den kvalitativa innehållsanalysen; konventionell (induktiv) ansats, styrd (deduktiv) ansats och summerande ansats. I vår undersökning används en konventionell ansats vilket innebär att texten får tala fritt och kategorier och teman som beskriver innehållet får framträda.

Bearbetningen av respondenternas intervjusvar har skett enligt den modell, i sex steg, som Creswell (2014) beskriver: *transkribering, genomläsning, kodning, kategorisering, strukturering av resultat* samt *tolkning*. När alla intervjuerna var genomförda transkriberades varje intervju. Under den här fasen startade även analysarbetet då vi fick en insikt om vilka områden som var återkommande och började redan då att fundera på eventuella kategorier och teman. I nästa fas, genomläsningsfasen, lästes materialet upprepade gånger. Kvale och Brinkman (2014) menar att man bör gå in i texten för att klargöra och analysera materialet. Efter genomläsningen följde kodningen då materialet

lästes igenom noga och bearbetades genom att vi klippte ut och sorterade materialet enligt Creswell (2014) som beskriver att man organiserar datan i mindre delar och knyter nyckelord till olika stycken i texten. Dessa nyckelord utgjorde sedan grunden för olika kategorier. Kategoriseringen är central i den kvalitativa innehållsanalysen enligt Graneheim & Lundman (2004) och gjordes genom att nyckelord färgkodades utifrån innehåll. Därefter delades resultatet in i olika teman som bearbetades och till slut resulterade i ett antal teman kopplade till de två forskningsfrågorna. De teman som framkom under den första forskningsfrågan *Vilka förväntningar har vårdnadshavare på utvecklingssamtal?* var *Förväntningar på innehåll* och *Förväntningar på deltagare*. Under den andra forskningsfrågan *Hur beskriver vårdnadshavare utvecklingssamtal?* framkom fem teman: *Informationstillfälle*, *Varierande upplägg*, *Olika roller*, *Upplevelser i samband med utvecklingssamtal* och *Utvecklingssamtal som skolkontakt*. Creswells (2014) modell innehåller även strukturering av resultat och tolkning vilka används som utgångspunkt i avsnitten resultat och diskussion.

4.5 Forskningsetiska aspekter

Vetenskapsrådet (2002) har sammanställt ett antal principer att ta hänsyn till inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning:

- Informationskravet innebär att forskaren ska informera om syftet med den aktuella forskningsuppgiften.
- Samtyckeskravet innebär att deltagarna i en undersökning har rätt att själva avgöra om de vill delta eller ej.
- Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om deltagare i en undersökning ska ges största möjliga konfidentialitet samt att personuppgifter ska förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Nyttjandekravet innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas i forskningsändamål.

Respondenterna har informerats om undersökningens syfte, att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta intervjun när som helst om så skulle önskas. I vår undersökning är samtliga respondenter myndiga och alla har givit sitt samtycke. I hanteringen av personuppgifter har det insamlade materialet inte sparats med respondenternas namn. Vi namnger inte deltagarna och inte heller namn på skolorna där vårdnadshavarna har sina barn. Respondenterna har tydligt informerats om att inspelningarna av intervjuerna endast kommer att användas till uppsatsen och raderas i enlighet med gällande regler för hur länge insamlade data måste sparas.

5 Resultat

Resultatet redovisas under två rubriker *Vårdnadshavares förväntningar på utvecklingssamtal* (5.1) samt *Vårdnadshavares beskrivning av utvecklingssamtal* (5.2). Under dessa rubriker redovisas sedan resultatet i tematiseringar kopplade till forskningsfrågorna. Tematiseringarna presenteras som underrubriker, och under dessa förekommer ytterligare underrubriker för att öka tydligheten. Citat används fortlöpande för att styrka resultatet och kan vara språkligt korrigerade för att öka läsbarheten. I citat där ord eller meningar har utelämnats har detta markerats med hakparentes med tre punkter [...]. Vi har avidentifierat våra respondenter genom att namn, platser och specifika ämnen har ersatts av en beskrivning inom hakparentes, till exempel [barnets namn]. När vi har skrivit excerpt från intervjuerna har vi markerat vårdnadshavarnas svar (vårdnadshavare) och markerat från 1–14 för att visa att det är olika vårdnadshavares svar. I de fall då vi återger en dialog har intervjuarens frågor eller kommentarer markerats (intervjuare).

5.1 Vårdnadshavares förväntningar på utvecklingssamtal

Här belyser vi vilka förväntningar man som vårdnadshavare har på ett utvecklingssamtal. I analysen framträder två teman: *Förväntningar på innehåll* och *Förväntningar på deltagare*.

I intervjuerna framträder en samstämmig bild bland vårdnadshavarna kring vad man vill få information om under ett utvecklingssamtal. De flesta av våra respondenter har olika förväntningar på olika samtal och deras förväntningar ökar i takt med att de kunskapsmässiga kraven på eleverna ökar. Som vårdnadshavare har man höga förväntningar på läraren och förväntningarna är av olika karaktär, alltifrån hur man som lärare placerar möblerna under ett utvecklingssamtal till hur man förmedlar elevens kunskapsutveckling. När det gäller vårdnadshavarnas förväntningar på sig själva och på sina barn märks en relativt stor samstämmighet i svaren.

5.1.1 Förväntningar på innehåll

Samtliga vårdnadshavare uppger att de förväntar sig att få en samlad bild över hur det går för deras barn, kunskapsmässigt och socialt, under utvecklingssamtalet. Man vill veta hur det är med studierna, om barnet trivs och mår bra samt hur det går med kompisarna. En vårdnadshavare beskriver det så här: “Ja, men jag vill ju ha skolans bild av hur mitt barn fungerar i en miljö där man förväntas vara eller ska vara för att komma vidare någonstans här i världen. Så jag vill ju ha deras bild av hur det går [...]” (vårdnadshavare 9).

Respondenterna uppger att om förväntningarna uppfylls eller inte beror mycket på läraren, utbildningsstadium och ibland även på om barnet vill, kan eller får förutsättningar att vara delaktig. Genomgående upplever vårdnadshavarna att man har mer inblick ju yngre barnet är:

Går man på lågstadiet så är ju läraren lite mer övergripande. Där får man ju mycket bättre koll på hur det går. Ja, än vad man får längre upp, då får man ju inte alls den kollen tycker jag (vårdnadshavare 5).

Många vårdnadshavare förväntar sig också att få veta mer om den sociala situationen runt barnet, både vad gäller individens sociala utveckling men också hur det sociala samspelet fungerar, men upplever att det är svårare ju äldre barnet blir. Flera av våra respondenter

vill också veta vad man arbetar med inom de olika ämnena och upplever även här att ju äldre barnet blir desto svårare är det att få en innehållsmässig bild av skolarbetet.

Flera respondenter uttrycker att vissa utvecklingssamtal känns opersonliga och formbundna, vilket är det motsatta till vad man önskar och förväntar sig. En av våra respondenter som förväntar sig ett samtal som kännetecknas av ett öppet och informellt klimat uttrycker det så här:

Men jag tycker inte att man bjuder in till att det ska vara lite öppet och informellt. Man får den känslan att de varken hinner eller har lusten till det. För det är lite så, ja vi har en kvart på oss och... nej, det ska vi ju hinna. Det kan nästan läraren säga i början av samtalet [...]. Istället för att säga att "ja men nu har vi den här tiden på oss men skulle vi känna att vi behöver kan vi säkert ta en extra minut". Det gör ju rätt mycket (vårdnadshavare 2).

En stor majoritet av våra respondenter anser att de har olika förväntningar på olika samtal. De flesta anser att förväntningarna ökar beroende på barnens ålder och i takt med att kraven på eleverna ökar kunskapsmässigt.

En del vårdnadshavare anser att de har olika förväntningar på olika samtal utifrån att de har olika barn, olika individer, med olika förutsättningar:

Vi har ju ganska olika förväntningar på samtalen för de är ju ganska olika individer. Faktiskt. En av dem har ju ganska lätt för sig och en av dem har lite jobbigare i skolan. [...]. Inte så mycket utifrån att de går på mellanstadiet och högstadiet utan utifrån att de är olika som personer. Ja, och sedan är man nog lite mer nyfiken på eller vad man kan göra med den killen som inte har det så lätt (vårdnadshavare 8).

Någon nämner också att förväntningarna är olika utifrån med vilken lärare man har samtalen vilket en vårdnadshavare uttrycker så här: "Sedan har man ju olika förväntningar eftersom man ofta har utvecklingssamtal med samma fröken med samma barn. Så vet man hur det var förra gången. [...]. Då har man ju så här, nej det blev inte bra förra gången han eller hon kommer säkert att vara lika, vad säger man, intet uttömmande denna gången också. Tyvärr" (vårdnadshavare 2).

En vårdnadshavare har tre barn varav ett barn med funktionsnedsättning och det gör att förväntningarna i grunden egentligen inte är olika men på grund av att samtalsupplägget för barnet är annat blir också förväntningarna andra:

[...] eller det är ju inte utvecklingssamtal med henne, hon är inte med. [...]. Där träffar vi ju läraren ihop med ibland specialpedagogen så där blir det ju lite annorlunda. Det är nästan än viktigare där för där kanske man inte får den informationen från henne då som man kan få från de andra (vårdnadshavare 4).

En vårdnadshavare med utländsk bakgrund beskriver att det finns stora skillnader i utbildningssystem, lärarens roll och inflytande vilket till en början gjorde det svårt:

Om man tänker Sverige så är det mer planerat och så, det blir också så att det blir relation mellan hur lärare jobbar och föräldrar och regering och kommunalt. I hemlandet har läraren en mycket större roll och bestämmer mycket mer (vårdnadshavare 11).

Vårdnadshavaren beskriver vidare att det tog ett tag att förstå utvecklingssamtalens syfte och upplägg: “[...] så småningom visste jag vad utvecklingssamtal betyder och att man kan ställa frågor [...]”.

5.1.2 Förväntningar på deltagare

Förväntningarna på de olika aktörerna i ett utvecklingssamtal handlar enligt respondenterna om att såväl läraren som eleven och vårdnadshavaren ska vara förberedda, aktiva och ärliga.

Förväntningar på läraren

Som vårdnadshavare har man höga förväntningar på läraren under ett utvecklingssamtal. Att avsätta tillräckligt med tid för samtalet, att tänka igenom placering och skapa en öppen och trevlig atmosfär är viktigt att tänka på när det gäller utvecklingssamtal enligt våra respondenter. Flera vårdnadshavare anser att det är lärarens roll att strukturera upp samtalet, göra det tydligt och driva samtalet framåt:

Men jag har ganska höga förväntningar faktiskt eftersom för mig är ju mitt barn viktigast och jag vill ju naturligtvis att det ska gå så bra som möjligt i skolan. Redan tidigt vill man ju veta vad de ligger på för nivå så man ska kunna utvecklas och få hjälp (vårdnadshavare 3).

Läraren ska vara förberedd och har i uppgift att skapa ett samtal där eleven kommer fram, oavsett om det är ett lärarlett eller elevlett utvecklingssamtal. Respondenterna betonar vikten av att samtalet präglas av trygghet: “Jag tycker att det är viktigt, nästan det viktigaste att tänka på som vårdnadshavare och både som lärare och förälder, att det blir en trygg, ett tryggt och bra samtal för barnet, att den inte ska känna sig utpekad på något sätt” (vårdnadshavare 1). Att samtalet blir balanserat och innehåller både positivt och negativt, men att den positiva tonen är övervägande uppger flera vårdnadshavare som viktigt.

Flera vårdnadshavare tar upp förväntningarna kring att det är en ärlig lärare som säger som det är: “Ja men det är ju samma sak där, ärlighet alltså, är det saker som inte funkar då måste vi ju få reda på det. Eller om det är saker som man är bekymrad över att man ser kunskapsmässigt att men där har vi ju en tröskel som vi inte kommer över. Vi måste samarbeta. Jag vill inte höra att allt är bra om det inte är det” (vårdnadshavare 9).

En respondent upplever att förväntningarna har uppfyllts under några samtal men har också upplevelsen att lärare är rädda för att säga som det egentligen är. Respondenten upplever ibland att alla parter känner till en problematik men att läraren medvetet väljer att inte ta upp det:

Vårdnadshavare 7: Om det är något problem och då kan man ta upp det och då blir de ju jätteglesa om man tar upp det.

Intervjuare: Men du kan också känna att hade inte du tagit upp det så hade inte de tagit upp det?

Vårdnadshavare 7: Nej.

Intervjuare: Även om du känner till problemet sedan innan?

Vårdnadshavare 7: Ja, det kan jag känna att de inte vill, det är obekvämt. [...] så pass ärliga måste man kunna vara för du har ändå valt en roll där du har ett ganska stort ansvar för att barnen ska lära sig och då måste

du kunna ta de negativa sakerna också. Sedan finns det ju en del som gör det, men det kanske är lite hur personkemin är kanske, jag vet inte.

En vårdnadshavare ser lärarens roll som en roll som visar ett stort intresse för föräldrarnas frågor och funderingar, att få vårdnadshavaren att ta upp saker även om de kan vara av lite tyngre karaktär:

Dels är det ju information men också visa att den personen verkligen vill veta om jag har några frågor. Det är också lärarens roll att locka fram det för ibland kan man ju bära på tunga saker. Usch, jag vet inte om jag kan ta upp det här, kanske har den här läraren faktiskt gjort något mot mitt barn eller så. [...]. Det ska vara lättsamt att ta upp det med läraren och då är det ju lärarens roll dels utifrån hur man är som person så klart men lite där hur man ställer en fråga och hur man öppnar upp samtalet. Där är ju lärarens roll väldigt viktig i samtalet för att skapa ett öppet diskussionsforum eller ett öppet klimat (vårdnadshavare 2).

En vårdnadshavare (vårdnadshavare 5) upplever att det skulle vara en stor hjälp att få förbereda sig hemma med frågor att diskutera med sitt barn. Flera vårdnadshavare betonar dock att det inte får bli för standardiserat eller att samtalet bara kretsar runt en mall utan öppna frågor för att skapa ett mer lättsamt och trevligt samtal:

[...] efter tredje gången med samma fröken kan man ju känna då skiter vi i det då. Då kör vi på den här tråkiga manualen så svarar jag på glada gubbar så är vi färdiga och då kan jag gå hem. [...]. Det är ju så lätt att bara kryssa i positiv gubbe på alla eller vad det är man ska ringa in. [...]. Men sedan kan det ju vara att den är lite halvglad [...] (vårdnadshavare 2).

Många vårdnadshavare uppehåller sig vid förväntan om att läraren ska vara förberedd och ha kunskap om eleven, både vad gäller måluppfyllelse och sociala faktorer. Många uppger också att de har varit med om att så inte är fallet, läraren vet inte särskilt mycket om eleven utöver det egna ämnet och att detta sker mest på högstadiet och gymnasiet. Ett par stycken har erfarenhet av att läraren har tagit fel på elev:

Man förutsätter ju att lärarna känner mitt barn när man kommer på utvecklingssamtal, men ibland undrar man ju [...], man är mentor men man har dem inte ens i något ämne då undrar man ju om de verkligen känner barnet. [...]. Och det har vi råkat ut för, att vår son blev kallad för ett annat namn och att läraren beskrev ett annat barn, vilket vi upptäckte efter halva samtalet... (vårdnadshavare 11).

På gymnasiet var det ju inte kul här för [barnets namn] för att hon... jag tror inte att de hade koll på vilken elev det var de pratade om i början, första terminerna för att betygsättningen ja, det här var helt konstigt - att man kan gå från ett A till ett E i stort sett allt från nian till gymnasiet [...]. Det visade sig sen att de hade satt fel [...] (vårdnadshavare 14).

Återkoppling till vårdnadshavaren och eleven samt uppföljning angående mål som sätts upp eller saker som ska åtgärdas är också en viktig och prioriterad del enligt flera av respondenterna.

Förväntningar på eleven

Vårdnadshavarna menar att eleven, oavsett typ av samtal, ska vara delaktig, uppmärksam och lyssna på vad läraren säger. De ska vara ärliga och våga ta upp saker. En vårdnadshavare uttrycker det på följande sätt:

Förväntningarna på mitt barn är dels att den ska lyssna på allt läraren och föräldern pratar om men också att barnet aktivt ska berätta om sina upplevelser i skolan. Hur de tycker att saker och ting fungerar i ämnen, men också med trivsel och allting utanför då så man vet hur det fungerar i skolan (vårdnadshavare 5).

Samtidigt påpekar flera respondenter att elevens roll påverkas av hur eleven är som person och att det är viktigt att ta hänsyn till det. En vårdnadshavare uttrycker: "Ja, det är ju också lite beroende på hur barnet är kan jag tycka. Är det ett barn som tycker om att prata ska den ju få göra det, man sitter tillsammans och pratar. Men är man lite blygare kanske man inte ska kräva alltför mycket av elevens roll heller" (vårdnadshavare 2).

Förväntningar på vårdnadshavaren

Flera av vårdnadshavarnas förväntningar på sig själva handlar om att vara förberedd på så sätt att man har tänkt igenom om det är något man vill ta upp och att man har pratat igenom med sitt barn och den eventuella andra vårdnadshavaren före samtalet. Att vara aktiv men inte ta över, och att hjälpa sitt barn på bästa sätt, är viktiga förhållningssätt enligt flera vårdnadshavare. Följande vårdnadshavare svarar så här på frågan om vilka förväntningar man har på sig själv: "Att jag också är förberedd med frågor, att jag har pratat med mitt barn vad den har för förväntningar, man har pratat ihop sig och att jag har förberett mig på IUP. Det är min förväntning i alla fall" (vårdnadshavare 3).

5.2 Vårdnadshavares beskrivningar av utvecklingssamtal

Här gör vi en sammanställning av hur vårdnadshavare beskriver ett utvecklingssamtal utifrån vad det är, hur det går till och vilken roll man upplever att eleven, läraren och vårdnadshavaren har. Vi belyser också hur vårdnadshavare upplever utvecklingssamtalen. När vi har analyserat vårt material kan vi tydligt se att det finns en stor samstämmighet kring vad ett utvecklingssamtal är och vilken roll läraren har. Även erfarenheterna av ett utvecklingssamtals innehåll är likartad, dock skiljer sig erfarenheten av hur ett utvecklingssamtal går till. Eftersom vi både har vårdnadshavare som har deltagit i lärarledda samtal och/eller elevledda samtal kommer vi här också redogöra för vilken typ av utvecklingssamtal de föredrar och varför. Upplevelserna av utvecklingssamtal samt uppfattningarna kring hur vårdnadshavarens roll och elevens roll ser ut varierar också.

Vad som karaktäriserar hur vårdnadshavare beskriver utvecklingssamtal har vi delat in i fem teman: *Informationstillfälle*, *Varierande upplägg*, *Olika roller*, *Upplevelser i samband med utvecklingssamtal* och *Utvecklingssamtal som skolkontakt*.

5.2.1 Informationstillfälle

Framträdande i intervjuerna är att vårdnadshavare ser utvecklingssamtalet som ett tillfälle att få information om hur det går för barnet, både vad gäller kunskapsutveckling och social utveckling. En vårdnadshavare säger att "det är en möjlighet att få höra lite och

lyssna på hur det går för ens barn [...] både då vad gäller lärandet och hur det fungerar allmänt i skolan” (vårdnadshavare 1).

Många beskriver det som att samtalet är ett informationstillfälle där läraren eller eleven överför information om exempelvis hur kompetensen ser ut, provresultat, elevens uppfattning om trivsel, läxor etc. Ofta finns det en mall eller en utvärdering som utgångspunkt för vad som tas upp och informeras om under utvecklingssamtalet:

De flesta lärare som vi har träffat har nog haft ett papper som eleven har fyllt i innan, uppskattat sig på ett par olika sätt och skrivit lite kommentarer till. Och då går de igenom dem rakt uppifrån och ner och ibland får vi gå tillbaka i vissa saker om eleven har skattat sig själv lite lägre i någonting (vårdnadshavare 5).

Majoriteten av vårdnadshavarna beskriver också att ett utvecklingssamtal ska ge en bild av hur eleven ska komma vidare i sin utveckling och man uttrycker detta på lite olika sätt. En vårdnadshavare säger: “Ja, jo för mig är ett utvecklingssamtal precis som det låter, att man utvecklas. Hur kan mitt barn utvecklas i skolan? Vad kan vi göra? Vad kan skolan göra för att man ska utvecklas helt enkelt på olika sätt” (vårdnadshavare 3). Utvecklingssamtalet ska vidare synliggöra elevens styrkor och utvecklingsområden:

[...] att man ska fånga upp barnet om det är svårigheter någonstans och också ge positiv pepp, att här funkar det jättebra fortsatt så och också att man fångar upp om barnet tycker att det är för svårt i något ämne eller för lätt i något ämne så att man i så fall kan gå vidare, snäppa ner eller snäppa upp (vårdnadshavare 1).

Flera av vårdnadshavarnas uppfattning är att det framåtsyftande och det utvärderande perspektivet ibland kan saknas:

Mm, men man skulle ju önska mer framåt, särskilt när de är lite yngre att man, “men du kanske borde fokusera mer på det här” och att man sätter upp tydliga mål som man följer upp också. [...] De gånger när de har satt upp mål så tycker jag inte att man har följt upp dem nästa gång (vårdnadshavare 12).

Flera respondenter belyser att deras barn på utvecklingssamtalet ofta fått uppmaningar om att vara mer aktiv på lektionerna. De respondenter som tar upp detta menar att läraren sällan ger förslag på eller insatser för *hur* eleven ska bli mer aktiv. Följande vårdnadshavare menar att en elevs passiva roll kan bero på andra saker:

“Du måste ta för dig mer och räcka upp handen”. Medan då handlar det kanske om helt andra saker, det handlar om självförtroende i gruppen. Det är två motsatser. Och då tycker jag inte att de pedagogerna har lyckats nå hela gruppen. [...]. Att man ska tvingas att ta ton eller prata och jag vet inte – det är liksom ett krav man har. Är du inte trygg i gruppen, då kanske du inte gör det (vårdnadshavare 14).

5.2.2 Varierande upplägg

Utvecklingssamtalets upplägg varierar enligt vårdnadshavarna. Majoriteten av våra respondenter har varit med om lärarledda utvecklingssamtal men några har också deltagit vid elevledda samtal samt arenasamtal. Oavsett vilken typ av samtal man har erfarenhet av påvisar flera av respondenterna vikten av att det blir en dialog, ett trepartssamtal där alla parter kommer till tals. Majoriteten, två tredjedelar, av våra respondenter har endast

varit med om lärarledda utvecklingssamtal medan resterande del har varit med om både elevledda och lärarledda utvecklingssamtal. Av de som har erfarenhet av båda samtalstyperna anser de flesta att de lärarledda samtalen är mest givande.

En vårdnadshavare har erfarenheten att kommunala skolor har lärarledda samtal och privata skolor har elevledda utvecklingssamtal vilket visar sig genom citatet “kommunala utvecklingssamtal då är det ju lärarlett och det har ju sina fördelar så klart men det här privata då är det ju elevlett vilket också är väldigt, väldigt roligt” (vårdnadshavare 1).

En respondent som föredrar elevledda samtal menar att barnet är mer aktivt under den här typen av samtal. I flera intervjuer framträder samma uppfattning, eleven är mer aktiv, men man tycker samtidigt att det lärarledda samtalet ger mer:

Det är ju mer positivt för de är ju lite mer aktiva och kanske tänker igenom frågorna lite mer än om det är lärarlett då är det nog att man sitter mer passiv och lyssnar som elev då. [...]. Jag tycker nog att där det är lärarlett så ger det mig mer. [...]. Jag tror att det har kanske lite med mentorn att göra också. Att man kanske inte har gått igenom de här frågorna med eleven innan, det är en nervositet hos barnet kanske. Det tar mycket tid för eleven att få fram det de vill och då tar ju det väldigt mycket tid av samtalet. [...]. Då är det elevlett samtal och då lutar sig läraren tillbaka lite kanske (vårdnadshavare 3).

En vårdnadshavare som också är mindre positiv till elevledda utvecklingssamtal uttrycker det så här: “[...] I sjuan hade de elevledda tror jag och då sas det absolut ingenting. Sedan kanske det har med att [barnets namn] inte säger något men det blev ju bara pannkaka” (vårdnadshavare 7). En annan vårdnadshavare menar dock att även om viss information skulle utebli när eleven håller i samtalet så kompletteras detta av läraren vilket gör att uppfattningen är att den ena typen av samtal inte upplevs som mer givande än den andra.

En av vårdnadshavarna som enbart har erfarenhet av lärarledda utvecklingssamtal uttrycker en önskan om att få delta på ett elevlett samtal: “[...] jag tänker att då blir barnet i fokus på ett annat sätt, att barnets bild kommer fram [...]” (vårdnadshavare 9). Den typ av samtal som skiljer sig mest från de andra beskrivs av en vårdnadshavare, med barn på en privat skola, som en typ av arenasamtal där man bokar tiominuterssamtal med max tre olika lärare vid ett och samma tillfälle.

5.2.3 Olika roller

I intervjusvaren framträder olika roller hos deltagarna i ett utvecklingssamtal. Det främsta är att lärarens roll är den mest aktiva och vårdnadshavarens roll den mest passiva. Framträdande i intervjuerna är också att de olika rollerna i ett samtal förändras utifrån typ av samtal, elevens ålder samt vilket stadium eleven befinner sig på. Samtalet kan också se olika ut beroende på elevernas personlighet.

Lärarens roll

Lärarens roll är den mest aktiva i de samtal som vårdnadshavarna har erfarenhet av, oavsett vilken typ av samtal det är. Aktiviteten består främst i att läraren lägger upp samtalet, leder och driver samtalet framåt, eller flikar in och stöttar vid elevlett samtal. Många av våra respondenter har uppfattningen att lärarens insikt och kunskap om barnet sjunker med barnets stigande ålder och i takt med att man har flera lärare i olika ämnen:

De ämnen som mentorn undervisar i vet han ju förstås. Men övriga ämnen så får man ju ganska ofta som svar eller som förklaring under samtalets gång att “tyvärr det där har jag inte så bra koll på” [...] (vårdnadshavare 5).

Ja men att läraren undervisar ju kanske bara i ett ämne och utöver det har dom inte haft någon koll på hur det går eller hur mitt barn mår. Läraren läser upp från ett slags protokoll, en utvärdering som eleven skrivit och... Det känns snabbt och lite mekaniskt på något sätt, och läraren har inte bidragit med någon egen information. [...]. Det känns opersonligt. Nästan som att läraren knappt kände mitt barn ens efter tre år (vårdnadshavare 13).

Vårdnadshavarens roll

Hur man ser på den roll som vårdnadshavaren har varierar. Majoriteten av vårdnadshavarna ser sin roll som den mest passiva i samband med ett utvecklingssamtal, både inför och under själva samtalet. En vårdnadshavare ger en bild av ett samtal där dialogen i huvudsak sker mellan elev och lärare men där eleven endast ger kortfattade svar:

Nej, men oftast är det ju läraren som sitter mitt emot eleven så sitter jag bredvid egentligen [...] det är mer att dom har en dialog än att jag är inblandad riktigt (vårdnadshavare 12).

De flesta uppger att de inte förbereder sig före ett utvecklingssamtal och syftar då på specifika förberedelser som att fylla i ett dokument eller läsa igenom matriser. En vårdnadshavare uttrycker: “Nej, det gör jag nog inte. Jag försöker ha koll under tiden alltså under läsåret” (vårdnadshavare 7). En annan vårdnadshavare säger: “Jag är ju ganska dålig på det, jag har tagit åt mig den där lyssnande rollen” (vårdnadshavare 8).

Bland de vårdnadshavare som förbereder sig ser förberedelserna olika ut utifrån barnets ålder men också utifrån om skolan skickar hem ett papper som ska fyllas i eller inte inför samtalet:

Ja, det ser ju lite olika ut beroende på vad de går på för stadier, som min kille som går på lågstadiet, där får de ju hem ett papper som man ska fylla i hur de trivs, hur de tycker om skolan. Då pratar vi igenom det innan tillsammans jag pratar med min övriga familj, pappa till exempel då [...] om man är orolig för något då kanske man kollar igenom vissa saker mer (vårdnadshavare 3).

Ett fåtal av våra respondenter använder, på eget initiativ eller med rekommendation från läraren, de matriser och individuella utvecklingsplaner som finns på lärplattformen Vklass som utgångspunkt i sina förberedelser. Några av de vårdnadshavare som inte använder Vklass inför utvecklingssamtalen uttrycker att de upplever lärplattformen krånglig och svåränvänd. I intervjuerna framträder också att skolan inte aktivt uppmuntrar till användning av denna plattform inför ett utvecklingssamtal men under samtalet finns det ibland ändå en förväntan om att det ska vara gjort.

Min upplevelse är väl att “Har ni kollat på matriserna i lärplattformen” och ibland har vi inte gjort det och då spelar man med och säger “Ja”. Nä, men ibland så kommer man ihåg det för man blir påmind och då kan man ha förberett någon fråga i så fall (vårdnadshavare 9).

En del vårdnadshavare ser sin egen roll som inlyssnande och informationstagande. Några respondenter menar att deras roll påverkas av hur läraren agerar under ett utvecklingssamtal:

Min roll, det beror ju lite på läraren då. För om jag har en lärare som är förberedd själv och ger mig svar så behöver jag ju inte fråga så mycket själv men jag har också haft utvecklingssamtal där det inte är så, då får jag fråga, vara väldigt aktiv och fråga väldigt mycket (vårdnadshavare 3).

Några av våra respondenter menar däremot att deras roll är aktiv och kännetecknas av delaktighet och ifrågasättande, vilket beskrivs så här av en vårdnadshavare: "Jag är ju en så där jättejobbig förälder då..." (vårdnadshavare 14). Dessa respondenter uttrycker att man måste ställa mycket frågor för att få veta något och upplever att lärarens information ofta är knapphändig när det gäller vissa delar.

Vårdnadshavare 7: Jag är nog den som ska ställa läraren mot väggen. Jag vill veta, jag ställer mycket frågor så jag är nog den som driver på.

Intervjuare: Du känner att du har en ganska aktiv roll liksom?

Vårdnadshavare 7: Jo, men annars behöver man ju inte gå dit för då har jag, jag vet ju vad jag ska fråga [...] vad barnen behöver hjälp med eller vad jag tycker hemma. Då frågar jag ju det.

Elevens roll

Vilken roll eleven har påverkas bland annat av om samtalet är elevlett eller lärarlett men det handlar också om hur eleven är, dess personlighet: "Mina barn har inte varit så pratglada heller så det kanske bidrar lite grann. Dom är ganska blyga allihopa. Men det har varit mycket läraren som har pratat [...]" (vårdnadshavare 12).

Den aktiva rollen förskjuts mot eleven ju äldre barnet blir "Alltså det är lite olika, mellanstadiet tycker jag ju att läraren har det men [...] då har en lärare alla ämnen, de har större koll och då driver ju de samtalet. Högstadiet, gymnasiet då blir det ju eleven [...]" (vårdnadshavare 7).

5.2.4 Upplevelser i samband med utvecklingssamtal

Upplevelsen före, under och efter ett utvecklingssamtal är enligt våra respondenter olika beroende på vilken aspekt av samtalet som avses, till exempel hur det går för barnet och om man upplever att information och åtgärder är tillfredsställande. Flertalet av vårdnadshavarna beskriver en positiv känsla före samtalet och att stämningen under samtalet är god. Beskrivningarna av hur känslan är efter ett utvecklingssamtal varierar mer.

Mest positiva känslor före ett utvecklingssamtal

Vårdnadshavarna beskriver en övervägande positiv känsla inför ett utvecklingssamtal. De uppger att man tycker att det är kul att få veta hur det går, att det känns spännande och roligt. Flertalet kopplar ihop den positiva känslan med att de har barn som inte har haft några större problem under sin skolgång. En vårdnadshavare uttrycker: "Nej men det är ju kul att få veta hur det går, så att det funkar och så, och det har alltid funkade bra så man har aldrig känt att det är kymigt att gå dit för att man "nu ska man få höra det igen" (vårdnadshavare 4).

De respondenter som uppger att de har känt obehag, oro eller nervositet före ett utvecklingssamtal kopplar även de samman detta med negativa skolerfarenheter för det aktuella barnet. En av dessa vars barn var inblandad i mycket konflikter i början av sin skolgång beskriver att utvecklingssamtalen då handlade mer om hur barnet skulle vara och inte om elevens kunskapsmässiga utveckling. En vårdnadshavare menar att känslan före ett utvecklingssamtal är beroende av om det har det hänt negativa saker som påverkat barnet eller inte under perioden före utvecklingssamtalet. En annan vårdnadshavare uttrycker en orolig känsla innan ett utvecklingssamtal eftersom man inte vet vad som kommer att tas upp under samtalet: "Jag tror att man är nervös, man vet ju aldrig riktigt vad de ska säga" (vårdnadshavare 7).

En god stämning under samtalet

De flesta vårdnadshavare beskriver känslan under ett utvecklingssamtal som positiv, att det är roligt och att mötet på plats har en positiv anda:

[...] jag tycker det är ett ganska trevligt möte liksom. Man får en inblick i barnets liv och det är kul att höra att det går bra för barnen. Att det flyter på (vårdnadshavare 12).

Det som kan påverka känslan i negativ riktning är om det kommer upp dåliga saker under samtalet som man inte kände till i förväg. Vårdnadshavare 9 säger "[...] sen kan man vara lite irriterad på det som kommer upp [...]", och beskriver att man inte vill att negativa händelser eller saker som rör barnets attityd eller uppträdande ska sparas till utvecklingssamtalet, sådant vill man ha information om direkt. Följande vårdnadshavare har liknande erfarenhet:

Det har ju hänt vid vissa av de här samtalen att saker och ting kommer upp som man inte alls är med på, man förstår inte riktigt var det kommer ifrån (vårdnadshavare 5).

Hur man som vårdnadshavare upplever lärarens sätt och inställning påverkar också upplevelsen av samtalet: "[...] för där har man ju tre olika fröknar eller tre olika personligheter. Då är det ju alltifrån att man känner att den här personen vill bara få det gjort, få det överstökat så där medan den andra är väldigt detaljrik tycker jag" (vårdnadshavare 2).

Blandade känslor efter samtalet

Känslan efter utvecklingssamtalet varierar. Själva mötet upplevs oftast som positivt. Efter utvecklingssamtalet sammanfattar och reflekterar man över det som har kommit upp tillsammans med barnet. Vårdnadshavarna beskriver att det är en skön känsla att veta att det går bra för barnet. Däremot uppger många att de saknar det framåtsyftande perspektivet:

Men det är olika, olika barn vad de har för förutsättningar, om det är bra allting då går man ju därifrån ganska nöjd, man har fått svar på sina frågor för det har varit ganska bra. Om det finns en oro och man har inte nått sina mål eller man har inte utvecklats så mycket, om man ser att läraren är orolig eller om ja, just det här om man inte har nått sina mål då vill jag ju veta hur de tänker få mitt barn att nå sina mål och där tar det lite stopp ibland (vårdnadshavare 3).

Några vårdnadshavare uttrycker att de efteråt inte alltid tycker att utvecklingssamtalet gett så mycket: ”Vi har ju tyckt att det har varit, får man säga roligt eller intressant, att se vad de, personalen, tycker om ens barn och sen kan man bli besviken efter för man fick inte ut så mycket [...]” (vårdnadshavare 14). Andra anser att samtalet ger bekräftelse och ett lugn efteråt, som följande svar visar: “[...] oavsett om det är positivt eller negativt, så får man ju ändå ett lugn i att man får kanske verktyg och hjälp och så” (vårdnadshavare 1). Samtalet ger enligt några av respondenterna en känsla av lust och vilja att arbeta vidare, även om det kan vara svårt att hålla kvar den känslan mer långvarigt:

Men då är man nog ganska, beroende på vilken information som har kommit fram, man kan ju vara ganska pepp tycker jag då. ”Men fasen det här går ju bra eller det här måste vi jobba mer på”. Så försvinner det runt hörnet och så glömmar man det i vardagen (vårdnadshavare 8).

5.2.5 Utvecklingssamtalet som skolkontakt

Av våra respondenter uppger majoriteten att utvecklingssamtalet är den enda personliga kontakten de har med skolan under läsåret. Flertalet av vårdnadshavarna nämner att de är medvetna om att ifall det finns behov av det så finns möjlighet till ytterligare kontakt. Om man upplever kontakten tillräcklig eller otillräcklig är knutet till hur barnets skolsituation fungerar eller om man upplever att man får tillräckligt med information i samband med utvecklingssamtalet eller ej.

Tillräcklig kontakt

Flera vårdnadshavare anser att kontakten de har med skolan är tillräcklig. Dessa uppger att de har barn vars skolsituation fungerar väl. Många av respondenterna beskriver att de får information via veckomail i lärplattformen Vklass kring läxor, vad som händer i skolan och annat viktigt som skolan vill förmedla. En vårdnadshavare menar att man kanske inte behöver veta allt så länge som allt fungerar tillfredsställande:

[...] de ska ju kunna klara sig mer själva också och sköta läxor och sådär, så man tycker ju att det är ett steg att de ska frigöra sig lite grann i högstadiet. Så det känns som att funkar allting så behöver man kanske inte veta allting heller (vårdnadshavare 11).

Otillräcklig kontakt

De flesta av de vårdnadshavare som anser att kontakten är otillräcklig uppger att kontakten kring kunskapsutveckling är tillräcklig men att man vill ha mer information på det sociala området:

Det är klart att jag skulle vilja ha, eller jag skulle nog vilja ha mer kontakt med mitt stora barns skola för jag, den bilden som jag får av skolan är ju att det är kaos, alltså enligt henne, att det inte funkar men jag hör ju ingenting från skolan att det är kaos (vårdnadshavare 9).

Samma vårdnadshavare menar att det skulle vara positivt för barn att få reflektera över sin vecka och sammanfatta det man har gjort eller sådant som hänt i någon slags loggbok. Denna skulle kunna vara digital eftersom fler och fler elever har egna digitala enheter och detta skulle ge vårdnadshavaren möjlighet till en större inblick.

En annan vårdnadshavare som tycker att kontakten är otillräcklig och skulle önska mer information har erfarenhet av att ha olika lärare och menar att hur skolkontakten ser ut är mycket upp till läraren. En lärare till respondentens barn gav återkoppling om

skolsituationen varje vecka vilket gav vårdnadshavaren en tydlig och regelbunden inblick i barnets skolgång.

Flera av de vårdnadshavare som anser att kontakten är otillräcklig vill att det ska vara fler utvecklingssamtal under läsåret för att få en större kontinuitet i samtalen som handlar om barnets utveckling, både socialt och kunskapsmässigt.

Jag vill ha fler utvecklingssamtal därför att jag tycker de är lite för glest och lite lång tid emellan. [...]. Jag vill ha en mycket tidigare uppstartsgrej, både för att jag som förälder vet vad de behöver tänka på och jobba med och sedan då ha en uppföljning på det [...]. Och så kanske man kör två stycken på våren också eller så om du kör ett på våren så kör du tre sammanlagt då om du kör ett sent på hösten också. [...]. Jag tror nog att det skulle vara bra alla terminer att starta upp med ett sådant uppstartssamtal. Vi har ju sådana, våra kickoffmöten på jobbet alltid och varför ska man inte ha det i skolan med? (vårdnadshavare 5).

En annan vårdnadshavare, som anser att kontakten kring den sociala utvecklingen inte är tillräcklig, skulle också önska att ett tillfälle avsattes bara för den sociala utvecklingen och frågor kring trivsel, kamratrelationer etc.

Skolkontakt = skolproblem?

Vårdnadshavare som uppger att deras barn har haft problem i skolan, socialt eller med närvaron, säger att de har haft tätare kontakt genom samtal eller möten, utöver utvecklingssamtalen. Flera beskriver erfarenheter av denna skolkontakt som icke tillfredställande, förutom den vårdnadshavare som har ett barn med funktionsnedsättning, som istället beskriver skolkontakten som tillräcklig och god. En vårdnadshavare berättar att de hade kontakt med skolan varje vecka angående ett av de tre barnen, och där varierade det vem som tog kontakten och på vilket sätt. Samtal från skolan innehöll alltid negativ information och skapade stress och oro:

Intervjuare: Har det gått bra, har det varit lätt att ta en sådan kontakt?

Vårdnadshavare 10: Det har varit lätt men det var inte positivt, så det var mycket negativa känslor. Jag har haft mycket stress sedan min son började få problem i skolan. Jag förväntade mig varje dag att läraren ringer "Kom hit, din son har problem" [...].

Samma vårdnadshavare menar att mycket av problematiken var skolrelaterad och att situationen ändrades när barnet bytte skola. På den nya skolan försökte man hitta grunden till problemet och löste det utan att föräldrarna behövde komma dit. Man hade fortfarande mycket kontakt men fokus låg på lösningar och det som var positivt.

Bland de vårdnadshavare som har mer kontakt med skolan än i samband med utvecklingssamtal är det oftast vårdnadshavaren som tar initiativ till kontakten, och det sker via mail eller telefonsamtal: "För min del har det varit mycket upp till mig att ta kontakt med läraren när jag har en oro antingen pedagogiskt eller socialt. Men jag tycker det har funkat bra. Det har ju skett genom mail mest, den kontakten, eller telefonsamtal" (vårdnadshavare 3). En annan vårdnadshavare upplever också att om denna har kontakt med skolan kring någon händelse så är det vårdnadshavaren som tar kontakten, och att det är svårt att få en återkoppling från skolans sida:

Intervjuare: Upplever du att det är du som vårdnadshavare som tar den kontakten eller har det även varit skolan?

Vårdnadshavare 2: Absolut.

Intervjuare: Du som vårdnadshavare?

Vårdnadshavare 2: Ja, alltid.

Intervjuare: Alltid.

Vårdnadshavare 2: Jag tycker att samtalen är väl bra när man pratar med fröken men det här med att återkoppla eller följa upp, det finns inte, skulle säga helt obefintligt.

Samma vårdnadshavare menar att det räcker med en kort avstämning exempelvis via mail för att följa upp det man tidigare har samtalat om.

5.3 Resultatsammanfattning

Samtliga vårdnadshavare förväntar sig att få en samlad bild över hur det går för deras barn, såväl kunskapsmässigt som socialt, under utvecklingssamtalet. Respondenterna har olika förväntningar utifrån barnens ålder, förutsättningar, och i några fall utifrån med vilken lärare man har samtalen. Förväntningarna ökar med barnets ålder och kunskapsnivå men det blir samtidigt svårare att få inblick i barnets sociala situation, samt vad man arbetar med i skolan, ju äldre barnet blir.

Förväntningarna på de olika aktörerna i ett utvecklingssamtal handlar om att de ska vara förberedda, aktiva och ärliga. Många av vårdnadshavarna poängterar särskilt vikten av att läraren är förberedd och har kunskap om barnet, både vad gäller måluppfyllelse och sociala faktorer. Flera uppger att så inte alltid är fallet. Vårdnadshavarnas förväntningar på sin egen roll är att man ska vara aktiv, men inte ta över, och att hjälpa sitt barn på bästa sätt. Att vara förberedd, ha avsatt tillräckligt med tid för samtalet, ha tänkt igenom placering och skapa en öppen och trevlig atmosfär är viktigt för läraren att tänka på när det gäller utvecklingssamtal enligt våra respondenter. Det är också viktigt att samtalet blir balanserat och innehåller både positivt och negativt, men att den positiva tonen är övervägande.

Utvecklingssamtalen beskrivs av respondenterna som ett informationstillfälle där information om barnets kunskapsutveckling, sociala utveckling och trivsel ges. Många vårdnadshavare betonar att det är viktigt att det blir en dialog där alla parter får komma till tals. Samtalet ska också ge en bild av hur eleven ska komma vidare i sin utveckling, ett perspektiv som flera vårdnadshavare saknar. De flesta uppger att det finns en mall eller en utvärdering som grund för vad som tas upp under samtalet, men själva upplägget av utvecklingssamtalen varierar.

Läraren uppges i intervjuerna vara den mest aktiva i utvecklingssamtalen och har som uppgift att strukturera och driva samtalet. De flesta av respondenterna ser sin egen roll som den mest passiva, inlyssnande och informationstagande. Den roll som varierar mest är elevens beroende på om det är ett elevlett eller lärarlett samtal. Majoriteten av vårdnadshavarna har enbart erfarenheter av lärarledda utvecklingssamtal. Av de vårdnadshavare som har varit med om elevledda utvecklingssamtal anser de flesta att

eleven får en mer aktiv roll i den här typen av samtal men att lärarledda samtal upplevs mer givande.

Vårdnadshavarna beskriver en övervägande positiv känsla inför ett utvecklingssamtal och stämningen under samtalet är god. Känslorna efter ett samtal varierar utifrån vad man upplever att samtalet har gett. Obehag och oro före ett utvecklingssamtal kopplas samman med negativa skolerfarenheter för det aktuella barnet. De som anser att skolkontakten inte är tillräcklig vill ha mer information om sociala aspekter. Vårdnadshavare som har barn med en problematisk skolsituation uppger att de har tätare kontakt med skolan.

6 Diskussion

Följande avsnitt är indelat i en metoddiskussion och en resultatdiskussion. I metoddiskussionen tar vi upp studiens metod samt genomförandet av urval, datainsamling och analys. Resultatdiskussionen behandlar studiens resultat i relation till studiens syfte, tidigare forskning samt teoretisk utgångspunkt.

6.1 Metoddiskussion

För att besvara studiens frågeställningar vi valde kvalitativ intervju som metod. Andra tänkbara metoder var fokusgruppsintervju eller enkät där vi skulle ha kunnat nå fler respondenter. Eftersom målet, att hitta ärliga uppfattningar och beskrivningar av hur enskilda vårdnadshavare upplever utvecklingssamtal, var överordnat antalet röster som blev hörda var dock intervjuer mest passande. Den kvalitativa intervjun ger utrymme till att återkomma till en fråga, omformulera och ställa följdfrågor vilket ger större möjlighet till förklaringar för ökad förståelse kring intervjufrågor och respondenternas svar. Vi upplever att intervjuerna blev givande samtal där även vårdnadshavare som före intervjuerna inte trodde sig ha så mycket att bidra med visade sig ha mycket att säga. Många hade tankar, erfarenheter och åsikter som de upplevde att ingen efterfrågat tidigare, och som kanske hade gått förlorade vid val av annan metod.

Vi valde att använda en halvstrukturerad intervju eftersom den enligt Nilsson (2014) bidrar med både struktur och flexibilitet. Om vi jämför den halvstrukturerade intervjun med den ostrukturerade får respondenten i båda metoderna tala fritt och deras berättelser är efterfrågade. Den halvstrukturerade intervjun ger dock enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) forskaren möjlighet att följa upp teman i intervjuguiden, vilket gjorde det lättare för oss att tillgodogöra oss en mer fullständig bild. Samtidigt fanns det en frihet i att inte följa exakt samma ordning eller använda samma formuleringar vid varje intervju (a.a.). En annan fördel med vald metod är att det blev lättare att göra en jämförelse mellan olika intervjuers utsagor när vi ställde samma huvudfråga till alla respondenter, och hade en intervjuguide med förslag på frågor och följdfrågor att utgå ifrån (Nilsson, 2014). Intervjuguiden fungerade väl och strukturen underlättade vårt analysarbete.

Vi gjorde ett strategiskt urval då vi ville komma i kontakt med respondenter som har en aktuell bild av utvecklingssamtal under den tid då Lgr 11 har varit gällande. Detta för att det finns betydande skillnader jämfört med tidigare läroplaner i t ex kunskapssyn vilket sannolikt påverkar utvecklingssamtalets innehåll och upplägg. Vi önskade också att respondenterna skulle ha erfarenheter från utvecklingssamtal i åk 4–9 för att vi ville ha närmare betyg och bedömning. Vi har fört en diskussion om att begränsa urvalet ytterligare, till ett stadium eller kanske en årskurs, men vi kom fram till slutsatsen att eftersom alla elever och vårdnadshavare erbjuds utvecklingssamtal varje termin är det svårt att begränsa respondenternas upplevelser av utvecklingssamtal till enstaka tillfällen. Då vår avsikt inte var att göra jämförelser eller redovisa statistik tyckte vi inte heller att detta var relevant. Vi riktade vårt urval mot olika skolor för att få respondenter från olika skolområden samt för att få en större variation av vårdnadshavares bakgrund och

erfarenhet, och vi tycker att vi har fått en god spridning. Vi kan konstatera att det kan finnas erfarenhet av många olika skolor inom samma familj, såväl privata som kommunala, vilket enligt vår reflektion kan vara en konsekvens av det fria skolvalet.

Som analysmetod valde vi den kvalitativa innehållsanalysen vars syfte är att få förståelse för och kunskap om det fenomen som studeras (Hsieh & Shannon, 2005). Eftersom den kvalitativa innehållsanalysen görs på olika abstraktionsnivåer ges möjlighet att både analysera resultatet utifrån det som direkt uttrycks i intervjuerna, den manifesta nivån, men också att tolka den underliggande meningen, den latenta nivån (Graneheim & Lundman, 2004). Vi rör oss mellan dessa abstraktionsnivåer i vår analys.

Analysarbetet började redan under transkriberingen, som är den första fasen i den analysmodell i sex steg som Creswell (2014) beskriver. Redan då fick vi en god förståelse av det som vårdnadshavarna uttryckte, och därmed en insikt i vilka områden som var återkommande, vilket underlättade vårt fortsatta analysarbete. Eftersom vi tidigare har genomfört studier om utvecklingssamtal har vi varit noga med att hålla oss så objektiva som möjligt genom hela processen och ha ett öppet förhållningssätt till det insamlade materialet för att undvika att vår förförståelse skulle påverka resultatet. Transkriberingen och det vidare analysarbetet har varit en tidskrävande process. Med förmånen att ha varit två har vi analyserat och diskuterat tolkningar av datamaterialet, kategoriseringar och teman vid upprepade tillfällen för att komma ner på djupet, och så småningom landa i vårt resultat.

6.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen utgår vi från våra två forskningsfrågor och behandlar studiens resultat i förhållande till tidigare forskning och det sociokulturella perspektivet.

6.2.1 Vårdnadshavares förväntningar på utvecklingssamtal

I vår analys framträdde två teman: *Förväntningar på innehåll* och *Förväntningar på deltagare*.

Innehåll

Vår studie visar en tydlig samstämmighet i vårdnadshavarnas förväntningar på ett utvecklingssamtals innehåll. Respondenterna anser att läraren, utbildningsstadiet och barnets individuella förutsättningar påverkar om förväntningarna uppfylls eller inte. Samtliga vårdnadshavare förväntar sig att få information om barnets kunskapsmässiga och sociala skolsituation men många upplever att informationen främst kring den sociala utvecklingen inte är tillräcklig. Hirsh (2013) har i sin studie om utvecklingssamtal och IUP sett att det finns en tendens att ta upp mål som fokuserar personlighet och attityd snarare än kunskap, trots att Skolverket (2013) betonar vikten av att inte låta omdömen innehålla subjektiva beskrivningar av elevens karaktär och beteende. Vår bild är att pendeln nu har svängt över åt andra hållet och att lärare ibland väljer att tona ner den sociala aspekten då det kan upplevas som en svår balansgång att hantera sådan information på ett korrekt sätt. Kanske, resonerar vi utifrån såväl diskussioner i vår egen praktik som det som framkommit i våra intervjuer, kan detta vara en bidragande orsak till vårdnadshavarnas upplevelse att informationen om den sociala utvecklingen många

gångar är bristfällig. Uppfattningen som framkommer i vår studie, att samtalen ibland kan kännas formella och opersonliga och att läraren inte känner barnet, kan vi också se som en möjlig följd av Skolverkets formulering kring att utesluta subjektiva omdömen av elevens person, tillsammans med minskad dokumentation och standardiserade format för samtals genomförande. I ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt att se hela människans potential. Det sociala samspelet är en viktig faktor som interagerar med andra faktorer och ger viktig information som inte bör tappas bort. Vi ser det därför som viktigt att man som enskild lärare och skola diskuterar och ger exempel på hur detta kan föras fram.

I takt med elevens stigande ålder anser sig vårdnadshavarna få mindre och mindre information i förhållande till sina förväntningar. Förutom ovan nämnda sociala aspekter kan dessa handla om skolans innehåll, som till exempel information om vad man gör i de olika ämnena. Enligt Skolverket (2009) är en av funktionerna med utvecklingssamtal och IUP att dessa verktyg ska vara en hjälp för eleven att komma vidare i sin kunskapsutveckling och insikt kring sitt eget lärande. Utifrån detta kan det ses som en naturlig utveckling och medveten strävan från skolans sida att eleven ska bli mer självständig, få ökat ansvar och större inflytande, med konsekvensen att detta kanske gör vårdnadshavarens inblick mindre. Detta är något att beakta om man vill att vårdnadshavarna ska vara en aktiv del av skolans arbete. Det är en utmaning för skolorna att organisera hur information om eleven samlas in och förmedlas då antalet inblandade lärare blir fler. Med fokus på formativ återkoppling och ett elevaktivt arbetssätt, där eleverna ges utrymme att bära sitt eget lärande och vara medvetna om var de är, vart de ska och hur de ska nå dit, tror vi att man kan undanröja en del av den problematiken.

Studien visar att de förväntningar vårdnadshavaren har på utvecklingssamtalet varierar utifrån barnets ålder och individuella förutsättningar. De förkunskaper vårdnadshavaren själv har spelar också in. Forskning av bland andra Bouakaz (2009) gör gällande att vårdnadshavare med utländsk bakgrund kan ha erfarenheter och förväntningar utifrån ett annat samhälls- och skolsystem som kan göra det svårt att nå insyn och delaktighet i den svenska skolan. Detta är en erfarenhet som delas av en av våra respondenter och som också vi känner igen från vår praktik i mångkulturella områden. En aktiv insats för att skapa förtroende och delaktighet hos alla vårdnadshavare är av stor vikt, och kan bedrivas genom olika samverkansmodeller. Vår erfarenhet säger att den främsta strategin för att skapa förtroendefulla relationer med vårdnadshavare, som beskrivs av Eriksson (2008), är att se vårdnadshavaren som en intresserad och ansvarstagande förälder och skapa förutsättningar för att de ska kunna vara delaktiga. Hofvendahl (2006) beskriver hur alla tidigare samtal man har erfarenhet från bildar kontext till det nuvarande, något som bör vara sant för alla deltagande aktörer. Således kan en vårdnadshavare ha upplevelser från egna utvecklingssamtal som påverkar och interagerar med det aktuella samtalet. Det sociokulturella perspektivet på människan som en biologisk, social, kulturell och historisk varelse (Säljö, 2015), där alla faktorer samspelar och inte kan ses som separata företeelser, blir aktuellt och viktigt att beakta här.

Deltagare

Det framkommer i vår studie att vårdnadshavaren har höga förväntningar på läraren inför ett utvecklingssamtal. Förväntningarna handlar om organiserandet av samtalet, som att tänka igenom placering, skapa en trygg, öppen och trevlig atmosfär och att avsätta

tillräckligt med tid. Vidare förväntar man sig att läraren är väl förberedd, har kännedom om eleven och låter eleven få ta plats i samtalet. Det är viktigt att läraren är ärlig och inte undanhåller något men samtidigt att det blir ett balanserat samtal där den positiva tonen överväger. Hofvendahl (2006) fann i sin avhandling om utvecklingssamtal att lärare ofta hade ett bristfokus när de talade om elevprestationer. I vår studie framkommer det tvärtom att flera vårdnadshavare upplever att lärarna ofta väljer att inte ta upp brister och problem. Förväntningarna som respondenterna har på lärarna stämmer väl överens med de strategier Erikson (2008) har sett att lärare använder sig av för att skapa förtroendefulla relationer med vårdnadshavare och som Pihlgren (2017) menar också specifikt kan användas för att skapa ett gott samtalsklimat vid utvecklingssamtal. I vår studie framkommer dock att det finns brister. Brister av den mer allvarliga arten beskrivs av flera vårdnadshavare som har erfarenhet av att lärarens kunskap om eleven är låg och i ett par fall har läraren förväxlat elever med varandra.

6.2.2 Vårdnadshavares beskrivningar av utvecklingssamtal

Beskrivningarna av utvecklingssamtal resulterade fem teman: *informationstillfälle, varierande upplägg, olika roller, upplevelser i samband med utvecklingssamtal och utvecklingssamtal som skolkontakt* vilka vi har valt att använda som utgångspunkt för diskussionen i detta avsnitt.

Information

Utvecklingssamtalet beskrivs av våra respondenter som ett informationstillfälle där information om kunskapsutveckling, resultat, trivsel och läxor överförs till vårdnadshavaren. I de flesta fall finns det en standardiserad mall eller utvärdering, i den sociokulturella teorin så kallade artefakter, som utgångspunkt för detta informationsöverförande. Samtalet ska synliggöra elevens styrkor och utvecklingsområden. Det framkommer dock i flera intervjusvar att såväl det framåtsyftande, med information om elevens proximala utvecklingszon, som det utvärderande perspektivet kan saknas. Detta är i enlighet med den studie om IUP som Hirsh (2013) genomfört där det framkom att de summativa delarna ofta är mer framträdande än de formativa delarna i IUP. Vi tycker att detta är anmärkningsvärt då en av utvecklingssamtalets viktiga funktioner är att fungera som underlag för den framåtsyftande planeringen (Skolverket, 2013), och då det idag finns en uttalad uppfattning, baserad på forskning av t ex Williams (2013), att den formativa återkopplingen ska vara en betydande del av bedömningen. Detta kan, enligt vår uppfattning, ha flera orsaker. Problematiken som Sundberg och Wahlström (2015) beskriver i rapportutvärdering av Lgr 11, att lärare riskerar att tvingas lägga fokus på den summativa resultatutvärderingen för att kunna argumentera för betygssättning är en sådan. En annan är att den information som delges måste vara begriplig och tillgänglig (Pihlgren, 2017) och att vårdnadshavaren riskerar att lämnas utanför om eleven och läraren har en terminologi som inte ger möjlighet till delaktighet för alla parter (Höstfält, 2015). Det finns också en möjlighet att läraren delger framåtsyftande återkoppling i kanaler som av olika skäl inte når vårdnadshavaren, det kan röra sig om krångliga digitala verktyg eller att eleven och läraren för denna diskussion utanför utvecklingssamtalet.

I studien framkommer det också att flera vårdnadshavare har erfarenhet av att deras barn får uppmaningar om hur de ska agera på lektionerna, vilket kan sägas vara en indirekt

beskrivning av elevens karaktär och beteende. Ofta har det specifikt handlat om att vara mer aktiv, att räkna upp handen och att ta för sig mer. Läraren lyfter sällan *hur* eleven ska kunna vara mer aktiv, eller vänder perspektivet till att undersöka hur till exempel upplägg av undervisning och uppgifter skulle kunna bidra till att alla elever får och vågar komma till tals.

Upplägg

Resultatet visar att majoriteten av respondenterna i vår studie enbart har erfarenhet av lärarledda utvecklingssamtal. Resterande del av vårdnadshavarna har erfarenhet av både lärarledda och elevledda samtal, och av dessa anser de flesta att eleven blir mer aktiv i det elevledda samtalet men att det lärarledda ger vårdnadshavaren mer. Då vi inte inom ramen för denna studie har undersökt upplägg och förarbete av de beskrivna utvecklingssamtalen vet vi inte hur detta har påverkat vårdnadshavarnas uppfattning, men resultatet går emot de studier av bland andra Pihlgren (2013) och Tholander (2011) som visar att vårdnadshavarna är mer nöjda med informationen i det elevledda samtalet. Där betonas också att man måste lägga mycket tid på för- och efterarbete och för att det elevledda samtalet ska bli ett bra redskap för elevens delaktighet och inflytande i sin egen läroprocess. Vår erfarenhet visar att det finns stora skillnader i samtal som benämns elevledda, och vi anser att termen elevaktiv skulle vara mer passande då graden av elevmedverkande varierar.

En vårdnadshavare har erfarenhet av en typ av arenasamtal där man får möjlighet att träffa fler lärare än mentorn vid utvecklingssamtalet. Arenasamtal tas upp av Pihlgren (2017) som ett bra alternativ för en dialog direkt med undervisande lärare. Då vår studie visar att många vårdnadshavare upplever att informationen minskar i takt med elevens ålder anser vi att denna typ av samtal kan fylla en viktig funktion.

Oavsett typ av samtal är det vårdnadshavarnas åsikt att det viktigaste är att alla parter får möjlighet att göra sin röst hörd under utvecklingssamtalet.

Roller

I studien framgår att deltagarna i ett utvecklingssamtal har olika roller, samt att dessa roller i viss mån förändras utifrån typ av samtal, elevens ålder och personlighet. Respondenternas svar visar samstämmigt att lärarens roll är den mest aktiva i ett utvecklingssamtal, och att vårdnadshavarens är den mest passiva. Detta är intressant då det överensstämmer väl med elevernas beskrivning då vi undersökte elevledda utvecklingssamtal, vilket kunde antas vara en konsekvens av utvecklingssamtalets form, men går emot forskning av bland andra Hofvendahl (2006) som gör gällande att dialogen ofta skett mellan lärare och vårdnadshavare över elevens huvud. Pihlgren (2017) betonar att eleven riskerar att bli väldigt passiv om man inte som lärare är lyhörd och organiserar utvecklingssamtalet på ett sätt som främjar elevens delaktighet.

Upplevelser

Våra respondenter uppger att upplevelsen före, under och efter ett utvecklingssamtal är beroende av vilken aspekt av samtalet som avses, samt är kopplat till hur det går för barnet och hur man upplever information och åtgärder. Känslorna före ett utvecklingssamtal är mest positiva. Själva samtalet beskrivs i huvudsak som ett trevligt möte med positiv anda. Känslan efter ett utvecklingssamtal beskrivs som varierad. Mötet kan upplevas som positivt men efteråt tycker vissa att det inte har gett så mycket, medan andra menar att

samtalen ger bekräftelse och lugn. Det som kan förändra den positiva känslan är om det framkommer negativ information som man inte kände till före samtalen, det är sådant som man förutsätter att man ska bli delgiven fortlöpande och inte bara i samband med utvecklingssamtalen. Lärares sätt och inställning har också betydelse för hur man upplever utvecklingssamtalen. De vårdnadshavare som upplever en negativ känsla i samband med utvecklingssamtalen kopplar samman detta med negativa skolerfarenheter för barnet vilket korrelerar med forskning av Lindh och Lindh-Munter (2005) och Andersson (2003) som gör gällande att vårdnadshavare till barn med problematisk skolgång oftare upplever skolkontakt som negativt.

Enligt vår erfarenhet, och enligt vad som framkommit från lärare och skolledare inom ramen för andra studier vi har genomfört om utvecklingssamtal såväl som forskning av Hofvendahl (2006), lägger man mycket tid på formerna för utvecklingssamtalen på olika sätt. Däremot läggs ingen tid alls på samtalsteknik och hur man kan prata om svåra saker och framföra problem utan att sår eller skada förtroendet. Fröman (2017) talar om att en god samverkanskultur kräver god samtalsteknik, och att hur man förmedlar negativa budskap kan påverka samarbetet i hög grad. Med tanke på resultatet i vår studie och i tidigare forskning, som visar att det finns ett starkt samband mellan hur det går för barnet och hur man upplever skolkontakt, borde detta vara prioriterat.

Skolkontakt

Studien visar att för majoriteten av våra respondenter är utvecklingssamtalen den enda personliga kontakten de har med skolan. Flera tycker att den kontakten är tillräcklig och sätter det i samband med att deras barn har en oproblematiske skolgång samt att det är en naturlig del av barnets frigörelse att man som vårdnadshavare får mindre inblick över tid. De flesta av de som upplever att kontakten med skolan är otillräcklig menar att de får tillfredsställande information om barnets kunskapsutveckling men önskar mer information om den sociala situationen för såväl det egna barnet som för klassen och skolan. Flera av vårdnadshavarna kan tänka sig att ha flera utvecklingssamtal än de två per läsår som är lagstadgade. Utan att dra några allmängiltiga slutsatser om utvecklingssamtalens roll som forum för föräldrasamverkan tycks det ändå finnas anledning för skolor och lärare att fundera över utvecklingssamtalens form och upplägg samt om de kanaler som finns är tillräckliga.

6.3 Slutord

Med denna studie hoppas vi att vi har kunnat ge en nyanserad bild av uppfattningar som finns kring utvecklingssamtal bland vårdnadshavare. Utvecklingssamtalen lyfts av många vårdnadshavare fram som något positivt, men samtidigt finns det utvecklingsområden för såväl lärare som skolledare att beakta. Studien visar att även om det kan finnas gemensamma mallar och förhållningssätt för utvecklingssamtalen på skolorna tycks det saknas en gemensam bild av själva samtals genomförande och hur information kommuniceras. Med en ökad kunskap om och förståelse för vårdnadshavares förväntningar och upplevelser av utvecklingssamtal kan upplevda brister och hinder ligga till grund för ett förändringsarbete med målet att göra samtalen till prioriterade möten med hög kvalitet.

Vår uppfattning är att utvecklingssamtalen kan utvecklas och att fokus behöver flyttas från ramverket till det innehållsmässiga och kommunikativa, *hur* man kommunicerar det innehåll som ska förmedlas på bästa sätt. Att inkludera eleven med hjälp av ett formativt arbetssätt i den dagliga praktiken, och att skapa tid för förberedelser inför utvecklingssamtalet bör också vara prioriterade områden. Utvecklingssamtal där eleven är delaktig *på riktigt* före, under och efter samtalet är enligt vår erfarenhet ett sätt att öka kvaliteten. Målsättningen behöver vara att alla parter ska uppleva utvecklingssamtalen som givande genom hela skolsystemet, och att den sociala utvecklingen och den framåtsyftande aspekten finns med i alla utvecklingssamtal oavsett utbildningsnivå.

Vi kan alltså se att det finns olika faktorer som behöver ses över för att skapa en likvärdighet i utvecklingssamtalens kvalitet oavsett lärare, utbildningsnivå och skola. Vi upplever att kunskap, och kanske framför allt dialog, om samtalsteknik är ett eftersatt område i såväl lärarutbildning som lärarens praktik. Det vore intressant att genomföra vidare studier kring hur man kan utveckla kommunikationen på bästa sätt för att öka likvärdigheten och kvaliteten i utvecklingssamtal samt främja en god dialog med vårdnadshavare.

Referenser

- Adelswärd, V., Evaldsson, A. & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Alfakir, N. (2012). *Skapa dialog med föräldrarna - integration i praktiken*. Stockholm: Liber AB.
- Ambrose, A. (2017). *Att navigera på en lokal skolmarknad: En studie av valfrihetens geografi på tre skolor*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Andersson, I. (2003). Föräldrars möte med skolan. *Individ, omvärld och lärande/Forskning*, 15. Lärarhögskolan Stockholm.
- Andreasson, I. (2014). Individuella utvecklingsplaner – en bedömningspraktik i tiden. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19 (4-5), 345-366. Issn: 1401-6788.
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Black, S (2005): Rethinking Parent Conferences. *American School Board Journal*, 92 (10), 46-46.
- Bouakaz, L. (2009). *Föräldrasamverkan i mångkulturella skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (Red.). (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment. In H. Andrade & G. J. Cizek (Eds), *Handbook of formative assessment*. New York & London: Routledge.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (Fourth edition). Los Angeles: SAGE.
- Denscombe, M. (2017). *The good research guide: for small-scale social research projects*. (Sixth edition). London: Open University Press.
- Dovemark, M. & Holm, A. (2015). Förortens skola - möjligheternas skola? [Elektronisk resurs]. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*. (9:1, 62-78). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-28767>
- Erikson, L. (2008). Lärares förtroendeskapande föräldrakontakter - en kvalitativ studie i tre skolor. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har: om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. [Elektronisk version av tryckt utgåva]. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2070>
- Erikson, L. (2017). Samarbete med föräldrar. Konstruktiva broar och produktiva gränser. I A. S. Pihlgren (Red), *Föräldrasamverkan - att bygga tillit*. Lund: Studentlitteratur.

- Fröman, H. (2017). Möta föräldrar om problem. I A. S. Pihlgren (Red), *Föräldrasamverkan - att bygga tillit*. Lund: Studentlitteratur.
- Graneheim, B. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24 (2), 105–12.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Hirsh, Å. (2013). *The individual development plan as tool and practice*. Jönköping: School of Education and Communication, Jönköping University.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal - en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet. Hämtad från www.diva-portal.org/smash/get/diva2:21706/FULLTEXT01.pdf
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277 – 1278. DOI: 10.1177/1049732305276687
- Höstfält, G. (2015). *Resultatnriktad individualisering i skolans inre arbete. En grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet. Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:781956/FULLTEXT02.pdf>
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärby, G. & Flising, L. (1983). *Föräldrarna och skolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lahdenperä, P. (2017). Se föräldrarnas kompetens. *Tema Föräldrar. Pedagogiska magasinet*, nr 3.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Linköping: Studentlitteratur.
- Lindh, G. & Lindh-Munter, A. (2005). Antingen får man skäll eller beröm. En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Philosophy*, E-tidskrift 2005:1.
- Lindqvist, G. (Red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Pihlgren, A. S. (2012). *Demokratiska arbetsformer – värdegrundsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. S. (2013). Elevledda utvecklingssamtal. Effekter efter fem och tio år. *Skriftserien praxisnära forskning*, nr.1. Ignite Research Institute. Hämtad från <http://www.kunskapskallan.com/wp-content/uploads/2013/09/Elevledda-utvecklingssamtal-effekter-efter-fem-och-tio-ar.pdf>

Pihlgren, A. S. (2017). Samverka i utvecklingssamtalet. I A.S. Pihlgren (Red). *Föräldrasamverkan - att bygga tillit*. (s. 49-80). Lund: Studentlitteratur.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2009). *IUP-processen - Arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Kunskapsbedömning - Vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011c). *Kunskapsbedömning i skolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2015). *Delaktighet för lärande*. Stockholm: Skolverket.

Strandberg, M. (2013). *Läxor om och för kulturell mångfald med föräldrars livserfarenheter som resurs - några kritiska aspekter*. Doktorsavhandling i didaktik. Stockholms universitet.

SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem*. Hämtad från <file:///C:/Users/rosnd/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/9YFNKSO5/tydliga-mal-och-kunskapskrav-i-grundskolan---forslag-till-nytt-mal--och-uppfoljningssystem-hela-dokumentet-sou-200728.pdf>

Sundberg, D. & Wahlström, N. (2015). *Theory-Based Evaluation of the Curriculum Lgr 11*. IFAU Working Paper 2015:11, Uppsala.

Svensson, G. & Khalid, I. (2017). Transspråkande för utveckling av flerspråkighet. I P. Lahdeperä & E. Sundgren (Red), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet*. Stockholm: Liber förlag.

Säljö, R. (2011). L. S. Vygotskij –forskare, pedagog och visionär. I A. Forsell (Red.), *Boken om pedagogerna* (153-178). Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Tholander, M. (2011). Student-led conferencing as democratic practice. *Children and Society*, 25, 239-250. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00277.x
- Tholander, M. & Norrby, F. (2008). Elevledda utvecklingssamtal i praktiken. *LOCUS*, 8 (3-4).
- Thurén, T. (2006). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Runa.
- Uljens, M. (1998). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Williams, D. (2013). *Att följa lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Öqvist, O. (2008). IUP-reformen – en katalysator för professionen. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolan det käraste vi har: om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. [Elektronisk version av tryckt utgåva]. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2070>

Intervjuguide

BESKRIVNING AV UTVECKLINGSSAMTAL

1. Hur skulle du beskriva vad ett utvecklingssamtal är?
2. Hur går ett utvecklingssamtal till enligt din/dina erfarenheter?
3. Vad är din roll/ elevens roll/ lärarens roll i ett utvecklingssamtal?
4. Hur förbereder du dig inför ett utvecklingssamtal?
5. Vem har den mest aktiva rollen?

FÖRVÄNTNINGAR PÅ UTVECKLINGSSAMTAL

1. Vilka förväntningar har du på ett utvecklingssamtal?
2. Upplever du att dina förväntningar uppfylls under de samtal som du deltagit i? Varför/varför inte?
3. Har du olika förväntningar på olika samtal – delaktighet, innehåll, omdöme etc.?
4. Vilka förväntningar har du på ditt barn, dig själv och läraren under ett utvecklingssamtal?

SYFTET MED UTVECKLINGSSAMTAL

1. Vad är syftet med utvecklingssamtal?
2. Vad ger utvecklingssamtal dig som vårdnadshavare?
3. Vilken typ av utvecklingssamtal föredrar du? (lärarledda samtal eller elevledda utvecklingssamtal)
4. Vilken annan typ av kontakt har du med skolan angående ditt barns skolgång? (tillräckligt/otillräckligt)

UPPLEVELSER AV UTVECKLINGSSAMTAL

1. Beskriv hur det känns innan ett utvecklingssamtal.
2. Beskriv hur det känns under ett utvecklingssamtal.
3. Beskriv hur det känns efter ett utvecklingssamtal.
4. Vad är viktigt att tänka på tycker du när det gäller utvecklingssamtal?
5. Känner du att du har olika upplevelser efter olika samtal? Positivt/negativt, tydligt/otydligt etc.