

# Didaktiska reflektionssamtal med ungdomar

Några elevers och lärares tankar om en  
ansats att utveckla samtalsformer i gymnasiet

Utvärderingsuppdrag  
Utbildningsförvaltningen Stockholm  
hösten 2006 - januari 2007

Margareta Aspán

Inledning .....	3
Del 1. Projektet och utvärderingens uppdrag .....	3
Projektets syfte och strategi .....	3
Utvärderingens uppdrag och omfattning .....	6
Del 2. Samtalens styrkor och svagheter .....	7
Elever om samtalsserien .....	7
Att se lösningen och inte bara fokusera problemen .....	9
Didaktiska samtal i relation till utvecklingssamtal och andra samtal .....	11
Lärare om samtal i skolan .....	13
Projektets förankring .....	15
Går det att hålla fokus på studiesituationen och elevrollen? .....	16
Hemuppgifter och pedagogiska verktyg .....	17
Tidsramen .....	17
Del 3. Sammanfattning och kommentar .....	21
Andra exempel – om samtal och vikten av möten .....	22
Referenser .....	29

© Margareta Aspán

2007 01 31

# Inledning

Följande rapport är indelad i tre huvudsekvenser. I del ett beskriver de två första avsnitten projektets målsättning och uppläggning samt utvärderingens uppdrag. I de efterföljande delarna lyfts först elevernas uppfattningar om samtalen fram utifrån vad de uppfattat som de viktigaste aspekterna. Kring samtalsinnehåll och form diskuterar även några av de medverkande lärarna, som också tar upp det som de uppfattat som positiva utfall av samtalen. Här läggs även fram vad vuxnas upplevt som svårigheter i att genomföra samtalen.

I den avslutande delen görs en sammanfattning, och samtalen ställs också i relation till skolan som organisation och lärmiljö utifrån några rapporter och forskningsresultat som varit intressanta att jämföra med. Därtill ställs ett par frågor om projektet, som delvis återknyter till projektledarens skrivelser där projektet utgångsläge och mål tecknats..

## Del 1. Projektet och utvärderingens uppdrag

### Projektets syfte och strategi

Projektet ”Didaktiska reflektionssamtal med ungdomar på gymnasieskolan” har pågått under 2006 inom Utbildningsförvaltningen Stockholm. Projektledaren Britta Wikman specificerar målet enligt nedan:

I samarbete med lärare och elever på gymnasieskolan avser projektet att belysa och förtydliga uppdraget i mentorsrollen. /.../ Under uppbyggnadsfasen av projektet vill vi utpröva hur samtal med elever med fokus på lärande och kunskap kan se ut i en något mer strukturerad form. Strukturen för samtalen, ett samtalspaket om fyra, tar sin utgångspunkt i ett lösningsfokuserat arbetssätt där det är viktigt att i samtalen hjälpa till att synliggöra styrkor och resurser hos eleven/.../i ett skol- och studiesammanhang.<sup>1</sup>

Att avsikten är en mer ”strukturerad form för mentors- och utvecklingssamtal” skrivs också i projektplanen<sup>2</sup>.

För *elevers* vidkommande följer att samtalen har målet att

öka medvetenheten om hur det egna handlandet i elevrollen både kan utgöra hinder men också skapa möjligheter till förändring av den egna studiesituationen.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Wikman Britta *Information till förälder som har barn som delar i utprövandet av utvecklingssamtal på gymnasieskolan* (hösten 2006)

<sup>2</sup> Wikman Britta *Projektplan Projekt ”Didaktiska reflektionssamtal med ungdomar på gymnasieskolan”* Diarienummer: 323-1798/2006. Utbildningsförvaltningen Stockholms stad, s 2

<sup>3</sup> Wikman Britta *Information till förälder som har barn som delar i utprövandet av utvecklingssamtal på gymnasieskolan* (hösten 2006)

En ökad självmedvetenhet om hur det egna lärandet ser ut och har sett ut genom skoltiden hoppas vi kan hjälpa eleven att börja formulera sin framtid, vad gäller skola och studier, utifrån ett mer eget aktivt deltagande.<sup>4</sup> <sup>5</sup>

Vad gäller de *lärare* som medverkar i projektet står att de ska få fortbildning i teori och praktik kring samtalsmetodik och att en lärargrupp med den kompetensen i sig utgör ett 'resursteam' för utvecklingen av samtalsformen och för de elever som medverkar i projektet:

Ett fortbildningspaket i form av samtal, inläsning av litteratur, föreläsningar och seminarier med koppling till modellen för hur innehåll och form för de didaktiska reflektionssamtalen är tänkta att genomföras pågår under hela höstterminen 2006. Målsättningen är att lärarna i resursteamet under senhösten själva genomför ett antal samtal med ett urval av elever, individuellt och i grupp<sup>6</sup>

I texten *Projektansökan via Kompetensfonden* preciseras projektets 'teoretiska utgångspunkt' men också vad som kan falla ut ifrån projektet i förlängningen (här utan de litteraturhänvisningar som satts i noter):

#### *De didaktiska reflektionssamtalens teoretiska utgångspunkt*

Det teoretiska ramverket för modellen – strukturen – för de didaktiska reflektionssamtalen har sin utgångspunkt i psykodynamisk korttidsterapi som till form och aktivitet i samtalen är väldigt likt hur kognitiv psykoterapi formuleras. **Syftet i de didaktiska samtalen är inte att lyfta fram psykisk ohälsa till bearbetning.** Utan det egna jaget – att vara elev på gymnasieskolan här och nu – intar fokus i samtalen. Dåtid vävs in i samtalen genom att elevens egen skoltid – skolhistoria – ges tid att reflektera över. Härigenom kan de didaktiska reflektionssamtalen bidra till att stärka både självkänsla och självförtroende hos eleven.

En ökad förståelse för varför skol- och studiesituationen ser ut som den gör hoppas kunna ge insikt och stärka viljan hos eleven att få inflytande över studier och undervisning. En ökad medvetenhet om hur ens egen roll, att vara elev, kan förstås i ett sammanhang – dels som en del i skolverksamheten, dels i ett samhälleligt, politiskt, ekonomiskt och kulturellt perspektiv – kan hjälpa eleven att börja se och formulera nya möjligheter inför framtiden och den egna studiesituationen.<sup>7</sup>

Ett intressant avsnitt i projektansökan (under Bakgrund/Motivering till utprovande av didaktiska reflektionssamtal) är det där två synsätt på lärande presenteras och avsikten att föra dessa synsätt samman läggs fram. Lösningen på skolans problematik – att läraren inte *bara* undervisar utan även tvingas hantera elevernas "sociala och psykologiska svårigheter" – ses vanligtvis gå via *antingen* tydligare ramar, "hårdare regler" för att skapa lugn och arbetsro i skolan, *eller* via att lärarrollens komplexa uppdrag synliggörs, inkluderat det (psyko-)sociala uppdraget. Projektledaren skriver:

I debatten drivs en skiljelinje fram mellan dessa två perspektiv som inte främjar utvecklingen av en lärande organisation – vilket ytterst borde vara vad skolan identifierar sig med. Vad är lärande om fokus förflyttas från essensen i

---

<sup>4</sup> Wikman Britta *Information till förälder som har barn som delar i utprovandet av utvecklingsamtal på gymnasieskolan* (hösten 2006)

<sup>5</sup> Wikman Britta *Projektansökan via Kompetensfonden* 13 januari 2006, s 1

<sup>6</sup> Wikman Britta *Projektansökan via Kompetensfonden* 13 januari 2006, s 2

<sup>7</sup> Wikman Britta *Projektansökan via Kompetensfonden* 13 januari 2006, s 2

ämnesundervisningen till att också omfatta sociala relationer, interaktioner och gruppprocesser? Vad blir det då kvar av det pedagogiska uppdraget för lärare?  
I projektet *Didaktiska reflektionssamtal med ungdomar på gymnasieskolan* vill vi pröva hur dessa två skilda perspektiv på lärande och skola kan integreras till en helhet<sup>8</sup>

Här avses ett sammanflätande av det som vanligen kallas skolans 'kunskapsuppdrag' med det 'demokratiska' uppdraget som alltså mer ser till individen som en sociala person som ska låtas växa till en fungerande medborgare – inte bara en kunskapsrik person. Den sammanflätningen kommer vi tillbaka till efter att elevernas och lärarnas uppfattningar om samtalsserien lagts fram i rapporten.

I *Projektansökan via Kompetensfonden* formuleras också hur eleven ska medvetandegöra sig/medvetandegöras kring sin egen roll, självbild och ansvar, vilket blir ett viktigt avstamp för de kommande elevintervjuerna, därför följande relativt långa utdrag:

I samtalen arbetar man med hur mentala föreställningar kring självbilden i elevrollen har förankring i den egna skolhistorien och tränar sig i att börja formulera sin framtid utifrån ett mer eget aktivt deltagande i skola och undervisning. Härigenom kommer skolans pedagogiska uppdrag att inta fokus. Det egna ansvarstagandet i elevrollen är viktigt att göra eleven medveten om. Ramverket kring skola och utbildning tydliggörs direkt i samtalen med eleven.

Det vill säga de didaktiska reflektionssamtalen handlar om social interaktion – om att mötas för att samtala om viktiga och personliga erfarenheter av skola och undervisning, där det relativt fria samtalet dominerar – samtidigt som de inbokade mötena mellan elev och lärare omges av ett tydligt ramverk. Strukturen för de didaktiska reflektionssamtalen talar om att *mötas* men det innanför ett regelverk – ett tydligt ramverk. Här kan de två perspektiven på skola ses gå ihop. Samtidigt som elevens behov av att bli sedd i mötet med en vuxen, att få ta del i en viktig social interaktion där den vuxne både har tid att lyssna och ställa frågor som syftar till att elevens eget tänkande om hur den egna skolsituationen ter sig får möjlighet att börja omformuleras, tränar sig eleven att hålla tider och ta ansvar genom att göra sina "tankeläxor/hemläxor" med koppling till innehållet i de didaktiska reflektionssamtalen.<sup>9</sup>

Den något vaga gränsen mellan fritt flytande samtal och samtalets innehållsliga avgränsning inom angivna ramar kommer att diskuteras vidare nedan utifrån intervjuerna. Som synes ska eleven inte bara reflektera kring sin roll via de didaktiska samtalen, utan serien eller 'paketet' ska också ge tillfälle att *träna* eleven på att vara en inordnad elev som (genom sin utökade förståelse för å ena sidan skolan och å andra sidan för sin roll i skolan) lär sig se hur skolsituationen kan bli mindre friktionsfylld eller spänd. Insikten om kunskapsuppdraget liksom om det fostrande uppdraget ska där alltså sammanfalla i det att eleven i samtalen får syn på relationen däremellan – och som jag tolkar projektets grundtes – just *genom* samtalet föds lusten att faktiskt vilja förstå skolan och sig själv. Samtalen syftar då inte bara till att eleven ska få syn på sig själv just som elev, utan avser också åskådliggöra skolans uppdrag, liksom värdet av den mellanmänniska relationen. Projektbeskrivningen söker alltså lyfta *både* skolans uppdrag och dess ramverk *och* elevens roll och

---

<sup>8</sup> Wikman Britta *Projektansökan via Kompetensfonden* 13 januari 2006, s 3

<sup>9</sup> Wikman Britta *Projektansökan via Kompetensfonden* 13 januari 2006, s 4

ansvar. Huruvida detta sedan i samtalen görs i rimlig balans blir en viktig fråga. Risken att lägga ansvaret på enbart eleven kan inte förbises i en tid då så mycket i samhället kretsar kring just individuella lösningar och förklaringsmodeller med individualistiska förtecken. I den avslutande diskussionen tas dessa syften åter fram och relateras till elevernas uppfattningar om intervjuerna.

## Utvärderingens uppdrag och omfattning

Utvärderingens uppdrag är inte att ge en översyn över *bela* projektet utan att göra en avstämning med ett antal elever som haft didaktiska samtal liksom med några av de lärare som gått in i projektet, fått handledning och utbildning samt även hållit egna samtal med utvalda elever.

Eleverna är intervjuade i tre olika grupper om två - tre i vardera. De två första grupperna hade haft sina samtal med projektledaren Britta Wikman själv, och den sista gruppen bestod av två elever som samtalat med någon de medverkande lärarna.

Lärarna intervjuades i två grupper med tre i vardera. Lärarna hade kommit väldigt olika långt i sina samtalsserier. En lärare hade vid intervjutillfället inte börjat sina samtal än.

På grund av sådana omständigheter i projektet, liksom det faktum att projektledaren fått inlämningsdatum för slutrapporteringen framskjutet, lämnades inte heller utvärderingsuppdraget in till årsskiftet utan avrapporteras i slutet av januari 2007. Med detta kunde också den elevintervju göras som gällde de medverkande lärarnas elevsamtal.

Fem av eleverna som intervjuats har alltså haft sina samtal med projektledaren Britta Wikman, två av dem har haft samtal med någon av de lärare som medverkat i projektet. Av dessa lärare har sex intervjuats (tre i vardera intervjun). Den första gruppen lärare bestod av tre lärare och de har samtalat med

- 2 elever under tre samtal
- 1 elev under två samtal
- 1 elev under två samtal

I den andra lärargruppen om tre lärare hade en alltså inte startat sin samtalserie vid intervjutillfället (två elever hade vid tillfället inplanerade samtal, två som ”jättegärna ville vara med – de valde sig själva” menar läraren), och de andra både lärarna hade samtalat med

- 1 elev under samtliga fyra samtal
- 2 elever under vardera fyra samtal

Avtalen för utvärderingen skrevs som två separata delar men det blir i slutrapporten tydligast att avrapportera de två delarna sammanlagda. Som skrevs i avtalet; ”Elevernas erfarenhet av samtalen relateras till det lärarna funnit i metoden.” Att sammanskriva vuxnas och ungas perspektiv kring det didaktiska samtalet ter sig självklart och mest intressant och givande. Både likheter och skillnader i perspektiven blir på det viset mer överskådliga.

## Del 2. Samtalens styrkor och svagheter

Avsnittet nedan indelas så att elevernas uppfattningar om och upplevelser av samtalen först redovisas. De relateras till andra möjliga samtal i skolan, där utvecklingssamtalen har en given plats för jämförelser.

Lärarnas uppfattningar om samtalens styrkor och ibland svårare gränsdragningar lyfts också fram, liksom några lärares kommentarer kring hur projektet i sig förankrades och lades fram.

### Elever om samtalsserien

Eleverna i de två första intervjuerna är positiva, för att inte säga översvallande välvilligt inställda, till de samtal som de haft – samtliga i dessa grupper har alltså samtalat med projektledaren Britta Wikman. I den första gruppen har en tjej haft tre samtal, en tjej har haft ”tre och ett halvt” och killen har haft sina fyra samtal men kommer ändå att stämma av det hela med ett extra avslutande samtal. En av eleverna i den andra intervjun har haft alla sina fyra samtal och den andra har haft sina fyra och ett ytterligare extra avslutande samtal.

Samtliga känner projektledaren sedan förut, hon har varit mentor till några av dem, och de har därför haft vanliga utvecklingssamtal med henne tidigare, och ett par säger att Britta Wikman nu ville veta mer om ungdomars syn på utvecklingssamtal.

I tredje gruppen har båda haft alla sina fyra samtal med sin respektive mentor, och blev personligen tillfrågade om de ville vara med.

När eleverna i första gruppen berättar vad samtalen har handlat om en säger att

– Det har handlat om mig, hur jag ser på mitt liv och hur jag lär mig.

De berättar att de fick mäta sitt eget engagemang för skolan och sin motivation i skolor, och hur nöjd man är själv och en elev säger att

– Jag var bättre när jag tänkte efter – man fick sån insikt.

Men samtalen handlar inte bara om skolan, och de menar att det varit bra att också ta upp det som sker på fritiden och i hemmet. Man kan till exempel hitta saker man varit stolt över utanför skolan, och mer börja uppskatta det som är bra hos en själv. En berättar

– Jag har börjat se mer positivt på mig själv och det har gjort att skolarbetet har gått bättre också

I den andra intervjun framkommer på samma sätt att de i samtalen talat om hur man trivs i skolan, vilken motivation man har, vad man vill förändra, och att man skattat till exempel ens motivation i skala 1 -10. Det viktigaste i de didaktiska samtalen, menar en tjej, är nog att man via skalfrågorna får syn på skillnaden mellan vad man lägger ner och vad man skulle vilja göra och hon säger att man kommer på vad man vill göra åt det – och det skapar lite motivation att försöka också. Men det kan också vara så att man jobbar och jobbar men läraren inte märker det, eller bryr sig inte,

säger en. Någon menar också att hon fått en blick framåt – hon har inte bara talat om skoltiden utan hon har fått en klarare bild av hur hon kan gå vidare efter sitt sista år på gymnasiet.

En säger om samtalen att

– Jag tyckte om det, för hon ställde så smarta frågeställningar, som man inte tänker på så ofta, ens roll som elev, och vad som kännetecknar en bra skola...

Även om man egentligen har sådant i bakhuvudet hela tiden, säger de, så tänker man inte *direkt* på det så ofta – både vad gäller skolan och sedanom en själv säger de. Och de menar att det är viktigt att också börja 'utifrån' med det som är runt skolan. Om man har problem i några ämnen så kan man nu också tala om vad det beror på, och vad man kan göra för att höja motivationen. Det har känts bra, och kul, att det inte är den vuxne som kommer på hur man ska göra eller gå vidare, utan att det är eleven själv som fått komma på hur man kan göra. De har fått välja ut ett ämne som de har svårt med och så jämför det med ett som är roligt. Då framträder skillnaderna – och både villkoren runt eleven och elevens egen roll i sammanhanget synliggörs.

En av eleverna i sista gruppen lyfter i intervjun fram att hon i samtalen först och främst kommit närmare sin lärare. Och samtalen har, tycker hon, handlat inte bara om hur det är nu, utan om skoltiden som helhet, och på så vis får man en klarare bild av det är idag också. Hon såg att hon kunde ta för sig lite mer, och som hemläxa eller "mission" skulle hon pröva att räcka upp handen oftare. Även om sedan lärarna inte alltid märkte det tycker hon i alla fall att hon försökt.

Den första gruppen menar att samtalen har varit bättre än vad de trodde att de skulle vara. En tjej var extremt skoltrött när hon fick frågan av projektledare Britta Wikman om hon ville sitta och prata om hur man skulle förbättra skolan. Det var inte så lockande, men hon gick med på det och menar nu att "det har gett mig otroligt mycket". Britta ställde en fråga, berättar eleven, och så kunde de samtala länge om bara den frågan.

En elev berättar att det hon kom fram till i samtalen är att de lärare hon själv inte gillar, är de som inte gillar henne. Vissa ser henne som 'bråkbarnet' och andra lärare älskar henne, menar hon. Om man ser det krasst på samma sätt behöver man inte bli så arg så fort man inte är överens med en lärare. Och på det viset kan man tänka även kring elever säger hon, och det är ett nytt sätt att se saken. Hon säger att

– Jag har aldrig tänkt så, i det här perspektivet.

Då en av dem tar upp att hon blev mobbad i grundskolan kommer samtalet i intervjun att handla om hur de ser på mobbning idag – och vad skolan är för en social arena. Nu på gymnasiet ser de här eleverna inte någon direkt mobbning pågå, men det finns säkert elever som inte har någon att vara med. Här ser de en koppling mellan samtalen och ett bättre socialt klimat i skolan över lag. Att diskutera sina roller i samtal kan ge en bild av hur man är, och vilka roller man kanske behöver ändra på; den som tar för sig för mycket kanske kan lära sig backa tillbaka en del, den som alltid är 'bakom' kanske kan lära sig att ta ett steg fram tror eleverna. Om man själv är en sådan elev som bara glider in, får man nu via samtalen börja tänka, säger de, vad händer med en själv i den rollen. Att ställa sig sådana frågor skakar om en lite. Eleverna i den första intervjun menar att de alla tre är ganska självsäkra och framåt, och det finns nog elever som i ännu högre grad skulle må bra av samtalen tror de. Att de här tackade ja till samtalen berodde på att de tillfrågades enskilt direkt av projektledaren, vilket kändes som en "seriös approach." Man ska fråga enskilt, säger en elev; för



annars kanske någon fortsätter att bete sig som ”coola snubben” som inte vill säga ja till att vara med.

En elev säger explicit att hon gått igenom vad man kan se som *möjligheter och hinder* – de uttryck som ju används i projektbeskrivningarna om vad samtalen ska ta fram. Som möjligheter ser hon att hon har stöd hemifrån, och ett hinder kan vara att hon har så mycket på gång samtidigt och blir pressad, och att hon lägger sin ribba för högt istället för att glädjas över sådant som faktiskt är goda prestationer. Ett knep hon testat nu är att tidigarelägga olika deadlines så att det ändå finns lite mån i realiteten. Lite stress behövs också, säger hon, för att prestera, men nu blir det lite mer planerat och strukturerat vilket hon tycker hon mår bättre av.

## Att se lösningen och inte bara fokusera problemen

Ett sådant knep som att strategiskt tidsplanera sina olika uppgifter blir ju ett försök att hitta en lösning på något som upplevs som jobbigt eller stressande. När jag frågar eleverna vad de anser om att metoden kallas *lösningfokuserad*, så anser de att det nog stämmer. Det är inte själva problemet som ska formuleras, men det är klart att man pratar om det som är jobbigt och varför det är det, men inte att man *måste lösa* problemen. De ser främst att det handlar om att få syn på hur man gör i olika situationer, en säger ”hur gör jag där och där, se sig själv”. En annan menar att hon utmanat sin vana att ständigt komma för sent. Och det har gått bättre och händer inte så ofta längre.

Balansen fanns mellan problem och lösningar säger de:

- Man nästan konverterar det jobbiga till det lite lättare och det blir liksom på något sätt positivt. En uppgift som har varit tung blir på något sätt lätt för man rensar liksom mellan luckorna eller vad man ska säga. /.../ Så man konfirmerar att det skulle bli så mycket bättre, om du löser det här. Och så helt plötsligt: [tänker man] inte *'gud vad jobbigt'* utan *'gud vad skönt det blir att få det där klart.. Vad långt det kommer att ta mig..'* Jag menar det blir ju positivt/.../ även om man inte pratar så jättemycket om det positiva så blir det på något sätt att det överväger.
- Man ser typ det positiva i det negativa. /.../
- Man tar upp hur man kan vara stolt över sig själv.
- Vi började prata om vilka ögonblick jag verkligen var stolt över, så utvecklades det därifrån...så /.../ man är nöjd över *små* saker...över något som jag själv har åstadkommit...

En elev anser också att samtalen *ger* energi att lösa problemen istället för att det tar energi – vilket ställs i kontrast till utvecklingssamtalen som kan ge en känsla av *'vad jobbigt det kommer att vara i sex månader framöver..'* Mer om jämförelsen med andra samtal i skolan följer nedan men här kan konstateras att samtalen skiljer sig starkt från erfarenheterna eleverna har av utvecklingssamtal.

De nämner att de didaktiska samtalen också ibland känns lite *'psykologiskt'*

- Man pratade om hur det var och hur man mådde och så där
- Och så är det bra för dem som inte har någon att tala med. Man kanske har folk man kan prata med men man kan ju inte alltid prata om allting

*Studieteknik* kommer upp då och då i elevintervjuerna som något som samtalen tar upp genom att se vilka läxor man har, och inte bara stanna i känslan över att det är alldeles för mycket, kan man istället tänka, 'ta först svenskan, ta sen engelskan'....Och hinner man inte det får man planera på ett annat sätt. Det är rätt tungt när man märker att läxan i "svenskan blir helt plötsligt matte, engelska, geografi och kemi" ....

Även i en annan elevgrupp tycker de att studieteknik har funnits med i samtalen. Någon har redan gått en extra kurs om det, medan den andra nog ser att det vore ganska bra att ta fram det mer. Visst handlar det mycket om motivationen, men det samspelar ju också med att man vet mer om hur man lägger upp sina planer, och säger hon:

– Jag tycker det hjälpt mig att fundera vidare om efter gymnasiet också.

En säger att hon nog ändå vet vad hon vill göra, det har hon kommit fram till själv. Det viktigaste har nog varit att samtalen har tydliggjort hur man *gör* i relation till vad man *vill* och vilka sätt det finns att ändra sig, vad man vill göra åt det. Men de håller med om att man kan jobba hårt och ändå inte nå fram, så att läraren ser en och det man gör – detta känner särskilt en av dem igen. Och det gäller att veta vad varje lärare förväntar sig, lära sig läsa av läraren, för att veta vad man ska göra, tycker de. Att man betar av kurserna efter hand, och får slutbetyg, innebär dessutom att man måste ligga på topp hela tiden, tycker en av dem. Men det är också en fördel att man lägger kurser bakom sig efter hand säger de.

*Formen för samtalen* diskuteras också, på något sätt var det väl en mall, säger en elev, men första känslan var att man bara pratade 'så där irrelevant' om ens egna problem, 'så där hallå' men sedan märkte man att det ledde fram till massa saker:

- Man blev så förvånad varje gång man gick dit...
- Det var först efter att man reflekterat som man insåg – gud vad mycket det här ger. För jag kände också så när man satt där att det är jättekul att prata men vad *ger* det liksom. Och sen: det ger hur mycket som helst...
- Ett samtal var så att det kändes som att man inte pratat om någonting alls.....det var så onödigt.... Men sen när jag kom hem, vad bra man mådde, och nu ska jag gå och plugga liksom! /../Det var riktigt skumt..
- Och det var inte jobbigt att plugga heller – det var bara, nu ska jag gå och läsa det här...

De menar att efter samtalen har de fått en känsla av att skolan är kul – det kanske är en kortvarig känsla och det kommer svackor sedan ändå, men det givit en känsla för att skola och lärande kan vara lustfyllt. På frågan om vad som förändrats hos eleverna själva svarar de att det nog bättrat på självförtroendet. En berättar att hon börjat fokusera mer på uppgiften i skolan:

- Jag är fortfarande lika negativ till läxor, tror inte de är bra, men om man gör lektionerna effektiva.... Jo det är bättre nu, man lyssnar bättre än förut – när du är i skolan så är du i skolan.

Och en annan menar att samtalen hjälpt en att se vägar och

- Man får energi att lösa problemet.

Någon menar också att samtalen nog genererar mer än bara en känsla för vad man kan göra bättre som elev; och han säger att med sådana här samtal för alla elever skulle nog många problem bli synliga som exempelvis skoltrötthet och, tror han,

- Så mycket skulle lätt kunna lösas! Man skulle lätt kunna komma över det och starta med något ännu bättre.
- *Man får en ny skjuts istället för att bli nedtryckt?*
- Precis – det är ju en massa småproblem som blir stora, till exempel att man inte kommer överens med en lärare /.../Ofta krävs det ju bara ett samtal [med mentorn]/.../Att man tar tag i problemet innan det hinner bli någonting. Ofta är det kommunikation som löser alla problemen

Flera ser på samma sätt att samtalen löser olika knutar och kan förbättra det sociala klimatet. En menar att ifall alla elever hade dessa samtal skulle nog skolmiljön kunna mjukas upp – de som mobbar skulle kanske inte längre behöva klanka ner på andra. Det blir en hälsosam miljö, man *inser* att man betar sig dumt, inte så att någon säger det åt en. Om de flesta väljer att ha de här samtalen, och några inte vill och stör eller mobbar eller vad de nu gör, så blir man ju ändå en stor grupp som har varandra, menar eleverna. Och möjligen kommer de som stör att småningom också ansluta sig och vilja ha samtalen, tror eleverna. Då säger de till sist inte nej när läraren frågar. Och alla elever behöver ju inte samma sak, menar de, och ibland kanske samtal på fem minuter kan räcka.

I den tredje gruppen säger en att och det i samtalen inte handlade om att älta problemen utan att hitta vägar att jobba med dem. Läraren lät en själv komma fram till det. och ”Man pratade mest själv” säger hon också. Läraren ställde mest vägledningsfrågor. Det är ju bara man själv som *kan* hitta bra lösningar.

Eleverna menar att man ser stor skillnad mellan de här samtalen och det man talar om i ett utvecklingssamtal. Här tar man här istället och ser hur man kan lägga upp studierna, att man kan göra en sak i taget till exempel – det blir som vi sett lite mer av studieteknik, att man inte ska spara på saker så länge att man får panik när man ska börja.

## Didaktiska samtal i relation till utvecklingssamtal och andra samtal

Eleverna menar också att de didaktiska samtalen antagligen ser väldigt olika ut för olika elever, att var och en får sina egna ’resultat’. Först trodde de att de här samtalen skulle likna utvecklingssamtal, och när de sedan började samtalen blev de överraskade att det kunde bli så bra! För utvecklingssamtal är det ingen av eleverna som har någon god erfarenhet av. Relaterat till utvecklingssamtalen säger en av eleverna att det här kändes som ett nytt sätt att lyssna på elever. I utvecklingssamtalen menar de att det talas om att ’så ser det ut i det eller det ämnet’ eller ’nu ska du se till att höja det eller det betyget’, men här i samtalen framträder istället *hur* och *på vilket sätt* skulle detta kunna ske, vad är det som behövs för att det ska gå, *vad beror det på* att det ser ut som det gör... Som en elev säger ”vad är grundproblemet och hur man kan komma över det”.

En elev undrar om de här samtalen skulle kunna ersätta de vanliga utvecklingssamtalen, men ser också att utvecklingssamtalen ju ska involvera föräldrar. De här samtalen å sin sida sätter inte fokus på att *förmedla* läget i skolan, utan att *diskutera* läget, något som i och för sig borde ingå i

utvecklingssamtalen, den framåtblickande aspekten i samtalen, men som inte framträder tydligt eller inte hinns med.

Att utvecklingssamtalen inte givit något under åren framkommer flera gånger under intervjuerna; någon har bara fått veta att han är en "jättetrevlig kille" men inte vad han behöver jobba med vidare. De andra har fått höra att "Det ser bra ut, ok, bra!" fast en av dem har dyslexi och ständigt hamnade mer och mer efter i grundskolan. I den andra intervjugruppen framkommer också att utvecklingssamtal inte varit värst bra, och terminsbetyg har inte sagt dem något. En menar att man går och känner skräck en hel vecka inför ett kommande utvecklingssamtal, man är rädd för vad man ska få höra och:

- Det är inte givande utan bygger bara upp en massa rädsla
- Det är just det där att man inte får reda på hur man ligger till förrän på utvecklingssamtalet, och då bli man så där .... 'Å shit'

*Mentorssamtalen* har istället haft en bra funktion säger de, för deras mentor är så bra och ställer alltid upp. Annars finns det ju även kurator att tala med, eller någon annan vuxen. Men samtalen i den här serien skiljer sig ändå eftersom de inte kretsar kring ett enskilt problem eller utifrån något särskilt som hän. Här blir ämnet istället, som en uttrycker det:

- Rollen som elev; allting hänger ju ihop. Ens förmåga till att lära sig har väl oftast någon bakomliggande orsak.

De elever som intervjuats är alltså kritiska till de utvecklingssamtal de haft genom sin skoltid. Det är inte i sådana möten som man får kännedom om hur 'man ligger till' som elev och på vilka sätt det skulle var konstruktivt att jobba vidare. Dock har de alltså en stark känsla för att mentorerna finns tillgängliga, de är alltid alerta och satsar allt, de kommer antagligen att slita ut sig på att arbeta så. Ett par säger att deras mentor "stöder en vad man än gör och han tar kontakt med lärare om det behövs, medan andra inte alls gör någonting."

Här framträder också tankar om att det kanske inte går att ha sådana här konstruktiva samtal med vilken lärare som helst. Det behöver vara en vuxen man kan känna förtroende för, man måste känna att samtalsledaren verkligen vill höra ens svar och funderingar. Kanske kan var och en ha hjälp av modellen för samtalen men samtidigt, menar de, måste man nog tycka om den man ska prata med. I annat fall blir samtalet platt och de tror att man bara skulle svara ja eller nej på frågorna, medan man i själva verket behöver lockas av läraren att fundera vidare.

I det handlar det hela om att skapa en process mellan två människor och det är mycket tydligt att projektledaren har den motivation som sprider sig, och det är självklart att alla vuxna inte är så inspirerande. Det hela hänger på att den vuxna är intresserad av vad eleven säger. De kan föreställa sig att några lärare nog mer skulle berätta för eleven 'hur det är' mer än att lyssna till eleven och låta eleven själv reflektera och hitta sina egna svar. Ett par elever funderar ifall man kunde ta in några andra vuxna istället:

- Eller så kanske man anställer någon utöver, det tycker jag nästan är bättre. Då kan den rikta in sig på eleverna och följa eleverna. Och kanske ha enskilda samtal med lärarna också och ge dem feed-back också

Det borde bli ett särskilt yrke resonerar de: ”pedagogiska samtalslärare” eller ”pedagogiska utvecklare”.

Det som det handlar om, mer än att följa modellen, tror eleverna, är att man får träffa en intresserad vuxen, att det man säger är betydelsefullt och värt att lyssna till. Samtalsledaren visar också att hon är intresserad när hon till påföljande gång lyssnat igenom de tidigare samtalet och lyssnat efter röda trådar att spinna vidare på, att sammanfatta det som sagts för att verkligen kunna gå vidare. Man går tillsammans igenom de tidigare samtalen för att minnas också, berättar eleverna. Detta att läraren själv lyssnat igenom och söker efter sammanfattningar och sammanhang tolkas som äkta intresse, att det eleverna sagt tas på allvar. Att det får ta tid tolkas även det som att samtalet har ett värde. De nämner att ibland vid andra samtal så har lärare så bråttom, man sitter och pratar och sedan måste de gå iväg. Man hinner inte. Att dessa samtal har fått ta tid märks genom att kassetbanden till och med tar slut, och även om det egentligen är att gå utanför ramen på 45 minuter så skapar det ett tydligt förtroende, den vuxne visar att den vill veta mer om eleven, vilket känns befriande i en annars så pressad tidsorganisation. Ett exempel ges ju även på att ett par elever får tillfälle till ett femte och avslutande samtal, då det annars skulle känts så ofärdigt att sluta efter fyra samtal.

## Lärare om samtal i skolan

Lärarna relaterar i intervjuerna också dessa samtal till andra samtal i skolan och vad som behövs för att samtal ska ge något – och är det något som alla lärare vill och kan utföra konstruktivt?

Visst behöver man känna en grundtillit – om ett sådant här samtal inte är ärligt kan det bli hur som helst, säger lärarna. Men det verkar som att eleverna svarar genuint, tycker de. Lärarna diskuterar också ifall modellen i sig kan hjälpa lärare att hålla konstruktiva och generativa samtal även om de själva inte är så intresserade av sådana uppdrag – alla älskar ju inte de närmare relationerna och älskar inte heller mentorsuppdraget. Fortfarande finns olika synsätt och tolkningar av mentorsuppdraget och här, menar lärarna, har skolledningen ett ansvar att visa vad som gäller, och vad uppdraget består i. Genom att fördela resurser och tid så visar man ju vad man vill. Men var och en kan säkert träna på de här bitarna, menar de, att träna att lyssna.

Den andra lärargruppen tar upp vilka samtal man har med eleverna under ett läsår. Under elevens första vecka håller mentorn första samtalet, ett 30-45 minuters samtal till vilket de fyller i en ”livsblankett” innan och som tas upp i samtalet. Det är ett samtal som lite påminner om den här samtalsseriens första samtal. En av lärarna jobbar med kortare introduktionssamtal och använder ett formulär som kan tyckas allmänt men som ändå gör att man lär känna eleven, ”man får fram jättemycket”. Här ser man att seriens samtal nummer två skulle ligga bra före första utvecklingssamtalet under hösten i ettan, och sedan kan samtal tre och fyra hållas under våren. Då blir det som en avrundning inför årskurs två. De ser också att det i årskurs två skulle kunna följas upp i två kortare samtal, i de fall samtalen varit ”bra” i år 1. Ifall det finns någon problematik kommer den i så fall fram i tid, säger en lärare.

De tar upp att det kan vara svårt att balansera informationer om saker som i olika samtal kommer upp om andra lärare. Å andra sidan vet man säkert också en del om den lärarens ståndpunkter och hur den tänker om eleven och vad som kan göras, och ibland är det väl så att man själv vet att båda sidor är frustrerade, säger en lärare och undrar: hur mycket ska jag säga till läraren om det eleven berättar i samtalet? Visst kan man göra en överenskommelse med eleven, men det är ändå svårt att

balansera. Ytterligare en balansgång är ju att se var den vanliga gränsen för mentorsrollen går, och vad som skiljer den från lärarrollen. Här kommer även hemmets roll in när man ska tala om 'delat ansvar', och visst försöker man allt som oftast hålla fokus på skolan, men kanske behövs också en del hjälp hemifrån för att alls komma till skolan, säger en lärare.

Lärarna ser något olika på vad som varit deras uppgift i projektet. Några ser tydligt den utforskande och utprovande delen som uppdraget – att samtalsmodellen i sig inte bara ska testas utan också förändras utifrån de erfarenheter som görs via projektet. Andra lärare har inte lagt lika stor vikt vid detta utan menar att de sett projektet som utvecklingsprojekt först efter ett tag. Att starten var luddig och opreciserad menar flera av lärarna. Men efter första utbildningsdagen på höstterminen, en dag man uppskattade mycket, klarnade bilden av vad man skulle utföra.

Med den första utbildningsdagen blev uppdraget också intressant och lustfyllt; då kunde de börja skapa ramarna för samtalen menar första intervjugruppen. Först talade man sinsemellan om hur man skulle forma en huvudstruktur kring vad de fyra samtalen skulle kunna innehålla: verktyg och metoder, tankekarta, bank med frågor – ”det känns jättebra så man inte bara kastas ut” säger en. Den andra gruppen ser mer på samtalsmodellen som given och inte så lös i ramen.

En lärare säger att det varit fantastiskt att se hur uppfyllda eleverna känner sig, att de känner sig sedda, att de får tid är redan det positivt för eleverna menar lärarna. En säger:

– Redan efter första samtalet...man har gett den bästa presenten.

En av eleverna har sagt, berättar läraren, att ”vi ska väl inte sluta efter fjärde samtalet?”.

Lärarna menar att det som de söker komma åt är att eleven ska få syn på *möjligheterna och hindren*; om en elev menar att det inte går bra i skolan, (det går inte att komma i tid till exempel) så är lärarens roll och samtalets syfte att se vad eleven behöver för att klara av det – att ställa frågan till eleven

– Vad behöver du då?... det är vår roll

Uppdraget blir alltså att fråga vidare och inte att tipsa och ge goda råd. Kanske skulle det fjärde samtalet kunna handla om vad man ser som vuxen, och då skulle den vuxen kunna dela med sig av sina egna tankar och ge sina egna råd, tror någon. Men det framkommer också en viss osäkerhet kring uppgiften att i fjärde samtalen knyta ihop det hela, och släppa eleven som får fortsätta utan den vuxnes hjälp eller närvaro.

Riktigt vad eleverna behöver för att klara detta och själva gå vidare är inte så tydligt ännu, och det är olika för olika elever. Och lärarna tror också att eleverna kan vara med att fundera kring detta under samtalen. Och de hittills medverkande eleverna är väl medvetna om att det är ett projekt och inget som är färdigstöpt. Just detta blev tydligt i ett av samtalen som inte blev så bra, berättar en lärare; det var ett riktigt bottensamtal tyckte han själv och sa också det till eleven efteråt. ”Ja du fastade lite i det”, hade eleven då svarat och det ter sig klart att eleverna också kan tycka att det är spännande att formen inte är helt given och färdig, och att det är bra att den vuxne är helt ärlig om att man inte kan det här helt och fullt!

I den andra lärarintervjun menar en lärare att poängen med samtalsserien kan ses, för *lärarens* egen del, att få *kunskap om samtal*, att få tid att prata djupare om hur man samtalar i övrigt i skolan – för genom dessa samtal åskådliggör man även hur andra samtalstillfällen ser ut. Metoden är något att utgå ifrån men i varje samtal utvecklas den, och via detta arbete kan man också få bekräftat att man varit på rätt väg redan tidigare, att ens förhållningssätt är konstruktivt.

Det jag saknar mest i mitt yrke är att få stanna till och reflektera över vad jag egentligen håller på med, vad är det jag sysslar med – den tiden finns tyvärr inte i vår arbetstid. /.../Med de här samtalen känner jag att jag har fått tid att liksom reflektera kring hur gör jag samtal egentligen./.../Hur jag intervjuar och hur jag pratar och hur jag uttrycker mig och det hjälper mig även i kanske en föreläsningssituation eller annat också. Man känner att man väntar på svar men när man lyssnar på sina band märker man att man är jäkligt snabb alltså mot vad man tror att man är... Den där tråden skulle jag ha fortsatt med varför gjorde jag inte det för, alltså många gånger så, kommer man på sig själv och jag tror att det är träning men om man hela tiden gör samtal och aldrig får gå tillbaka och reflektera över vad jag gör så kommer jag ju aldrig att tänka till om hur jag gör, utan jag kommer ju bara att fortsätta göra mina samtal på samma sätt hela tiden.

En annan lärare menar också att det varit en upplevelse att, via inspelningarna, få höra hur man själv låter, på vilket sätt talar man med elever egentligen. Efter samtalen ser hon att man skulle nå längre med *alla* sina elever om man jobbade så. Eleverna får en tillit, och de skapar en kunskap och förståelse för vad de håller på med i skolan, menar hon. Och vanligtvis, om man har en elevgrupp på 20 så får bra man kontakt med kanske tre under en hel termin. En lärare instämmer i att det 'går snabbare att få tag på dem och deras problematik' ifall man underhåller relationen via samtal.

## Projektets förankring

Något som tas upp som något problematiskt bland lärarna är hur projektets uppdrag fördelades inom kollegiet. De medverkande lärarna blev 'handplockade' av skolledning och projektledare. Att det rådde förvirrig inför projektstarten kring detta är tydligt, kriterierna för medverkan tycks för några varit luddiga, det fanns fler som ansåg att de också skulle medverkat, medan någon säger att de själva väl kom med för att de hade tid i tjänsten. Det hade också varit en del 'korridor snack' innan, kring att det var en utvald grupp som skulle gå och det kändes som en del hemlighetsmakeri om hur urvalet gått till. Men säger en, det var väl så att de behövde ha en fråga varje arbetslag och sedan att man såg man hur mycket arbetsuppgifter var och en hade, vem kunde få plast med detta. Men de menar att det varit en viss laddning kring det hela eftersom lärare inte kunde ansöka om medverkan – det kanske nog lika gärna skulle ha varit sökbart menar någon, så hade det inte blivit så känsligt.

Uppdraget beräknas ta cirka 50 timmar varav 30 timmar tas inom tjänsten för att gå på de ingående fortbildningarna, men det är ett timantal som inte riktigt täcker uppgiften, säger de. Inte heller sedan antalet samtal med elever minskat från fyra samtal med fyra elever, vilket inte skulle gå tidsmässigt till istället två elever med fyra samtal var.

Även innehållet för projektet var i starten luddigt tycker några. De visste att de skulle vara med att "leka fram ett sätt att samtala med elever" och att vara med och utforma en mall. Det fanns många frågor i början men man ser också att friheten varit bra, man har sett att samtalen "sticker i väg åt alla möjliga håll" säger en lärare och det har på så vis verkligen blivit en utprövande period.

## Går det att hålla fokus på studiesituationen och på elevrollen?

För *elevens* del gäller att eleven själv blir medveten om sina styrkor och svagheter menar lärarna, och dessa framträder genom att man följer metoden, eller samtalsmodellen som de nu arbetat med.

*Lyckas man då hålla fokus på eleven och studiesituationen?* Här svarar lärarna i första intervjugruppen både ja och nej. Det beror på vilken elev man samtalar med. Metoden är ju inte helt fast, utan används mer som hållpunkter kring samtalsformen: upprepningsfaser, sammanfattningar och att ge eleven en tankeläxa till påföljande tillfälle. Dessa verktyg är fasta men det finns utrymme för att innehållsligt ta in även aspekter som går utanför skolan/elevrollen. Det är möjligt och ibland viktigt att knyta an till exempelvis familjesituationen och egentligen går det inte att tala om studiesituationen utan att ta hänsyn till elevens olika sociala rum. Dock gäller det att inte fastna i det utan att se hur det i sig påverkar skoltiden. En lärare berättar att i och med elevens upptecknande i tidslinjen hur det gått i skolan och hur det har varit med kompisar, så framträder elevens personliga historia, något som är en bra utgångspunkt för att förstå situationen i nuet.

En lärare säger att de nog allihop i början var oroliga för att bara sitta och prata om familj och kompisar, men att det har gått bra att föra sådant tillbaka in i samtalet om eleven som just elev. Man går tillbaka till skolsituationen efter dessa kringvandringar....

Eleverna å sin sida menar att de inte känner att det finns något som skulle lämnas utanför samtalen, det är absolut öppet, det har handlat om familjeupplevelser och om vilka man umgås med, och inte alls om bara hur man blir bättre i fysik, säger de. I tredje gruppen tycker de att det inte skulle gå att avgränsa till bara skolan för det andra spelar så stor roll också – en håller på att ta körkort och det påverkar den tid det går att lägga ner på andra områden. Det som ligger utanför skolan är också aktuellt.

När jag undrar ifall man inte lägger stort ansvar på den enskilde eleven att anpassa sig till den rådande skolorganisationen, oavsett om den är av ondo eller av godo, så menar eleverna att de inte ser en risk med det – de känner inte att samtalen så att säga 'fostrar dem till en lydig elev' eller att man förringar de skolgemensamma frågorna som med nödvändighet behöver lösas gemensamt. De menar att för dessa frågor finns andra fora, de har klassmöten och ifall det är problem med någon särskild lärare så håller de någon form av elevråd. Med den mentor de har är detta möjligt att diskutera öppet och konstruktivt. Så menar även eleverna även i andra intervjun, och några nämner att det finns programråd med biträdande rektor, lärare och klassrepresentanter, men det har väl precis inte fungerat sista året. Eftersöks verklig påverkan får man gå till biträdande rektor – det har en av dem också gjort. Det är den väg som de känner som mest effektiv i de fall det handlar om ämnen eller mer generella skolfrågor som behöver åtgärdas. Elevrådet verkar inte så aktivt. Men det kommer också fram att det kan vara svårt att hålla fokus i klassamtal då det alltid finns någon som är oseriös.

Vad gäller de egna samtalen går det inte att vara oseriös, det går inte att säga att man vill gå hem istället – det är för personliga samtal för att göra så. I de här samtalen ser de som ett plus att verkligen här få fokusera just sina egna områden, problem eller goda sidor (svagheter och styrkor):

– Med Britta blir det verkligen mina *egna* problem....



## Hemuppgifter och pedagogiska verktyg

I samtalsmodellen finns utrymme för att låta eleven ta med en uppgift till nästa gång, att få en 'hemläxa' att tänka på eller skriva något kring. Detta har inte blivit så konkret i dessa elevers samtalsserier, någon har glömt bort det men ändå kunnat tala om uppgiften det påföljande samtalstillfället, "så tänkte vi där istället", någon har fått uppgift att bara fundera över en fråga till nästa gång.

De har också arbetat med att konkretisera sina tankar under samtalen. De pedagogiska verktyg som nämnts är att använda sig av mind-map kring 'hur ser jag på skolan' och i samtalet växer en bild fram om det som är viktigt i skolan, och genom att rita sin tidsaxel blir elevens historia som elev synlig.

En fick i uppgift att till påföljande gång tänka kring sin egen roll, särskilt vad gäller en kurs där eleven har problem med en lärare och den skulle hon jämföra med ett ämne där det går bra. På det sättet kunde hon se sin roll, ifall hon gjorde olika. Det är lite otydligt hur man sedan kommer vidare och bryter de dåliga mönstren men det tycks klart att eleverna menar att första steget är att själv få syn på det hela, och kunskap om att det också *går* att ändra situationerna som känns negativa. En av dem har, som nämnts, också provat konkret att ändra sina dåliga vana att komma för sent. Det har varit jättesvårt men det har blivit bättre. Nu händer det bara någon gång ibland. Hon säger

– Lite läskigt att se på sig själv i klassrummet med andra ögon, det var lite läskigt – låter flummigt men..... det var lite kul.

En lärare berättar att en elev fick i hemuppsdrag att tänka över just möjligheter och hinder, och vad eleven skulle kunna tänka sig som plan för detta, att spalta upp och tydliggöra detta till sista samtalet. En annan har fått arbeta med sin talängslan – hon skulle följa upp hur det gick på en redovisning.. En tredje har inte använt detta att ge uppgifter, det föll sig inte så.

En elev i tredje gruppen har efterhand också fått en ny syn på de uppgifter som hon fått fundera på mellan samtalen. Först undrade hon, säger hon, ifall hon kommit fram till 'rätt' saker – det är också en tjej som beskriver sig själv som en som vill prestera i både skolan och i andra områden. Men efter ett par tillfällen såg hon själv att det faktiskt inte var en press här, det handlade inte om något rätt eller fel, och hon lärde sig mycket om sig själv och de mål hon vill nå.

## Tidsramen

Serien bygger på fyra samtal, samtal ett och fyra är ganska givna innehållsligt med inledning och sondering respektive avslutning, medan de två mittersta samtalen är friare i sitt innehåll. Att det är fyra tillfällen ser eleverna som ganska bra, fast det skulle kunna vara mer flytande eller olika, och någon av dem ska också få en femte träff för att avsluta sin serie. Och man behöver inte samtalen hela tiden heller, säger de. Men har man väl börjat är det lätt att bli kvar säger en; en tänkte att

– Man kan ju prova på en gång, och sen var jag fast  
– Jag skulle gärna fortsätta med fler.

I andra elevgruppen tycker de att alla borde ha ett samtal i månaden, ungefär 45 min varje gång, och utöver det finns en halvtimme per termin då man får reda på betygen, och säger en

– Att fortsätta ha serierna: jo det vore bra – det kan behövas såna samtal.

Om de fick planera serien själva skulle det nog kännas för sent den sista terminen, tror de. Det bästa är nog i tvåan om de måste välja, och så något i början av trean. Men någon menar att man borde ha såna här samtal varannan månad. Den första gruppen går alla i tredje ring och anser att sådana här samtal skulle kunna löpa under hela ens gymnasietid. Några andra ser att man skulle lägga samtalen andra terminen i ettan eller första i tvåan – då hinner man använda det man kommer fram till. Men, säger de, det är nog bra med alla fyra under samma termin annars missar man sina tankeuppgifter, om dessa ligger för långt ifrån varandra.

De är överens om att det nog är bäst med enskilda samtal, man gör det så personligt och att sitta i smågrupper skulle nog inte ge lika mycket. I grupper skulle det bli mer allmänna diskussioner och inte just samtal kring ens egen utveckling menar de. Det är något bra med att det blir så 'privat' menar de. Man får ut mer av det säger en elev: att sitta i grupper skulle ge andra saker men inte något om ens utveckling

Just angående det *avslutande* samtalet fanns det, berättar en lärare, en oro för redan i planeringen. Att samtal ett och två utgör start och kartläggning är tydligt och sedan fördjupar samtal tre innehållet, men att avsluta innebär något annat. Och vad ska hända sedan? Man vill ju inte helt stänga dörren till eleven, men man måste ju ändå dra igen den...., tänker någon lärare.

En elev berättar att de satt en timme till efter sitt sista samtal och pratade om privata saker och därmed känner eleven och läraren varandra mycket bättre än innan.

Men är fyra samtal ändå ett bra antal? På vilka grunder? Först skulle lärarna, som nämnts, samtala med fler elever vardera men det har aldrig diskuterats annat antal samtal säger de. En av dem kan å andra sidan tänka sig att samtalen skulle kunna ligga under hela skoltiden, och det blir ju då fler tillfällen. Hon menar att i och med dessa samtal lär man känna eleven på ett annat sätt och det ger en som mentor en mycket bättre bild av skolsituationen. Men som mentor för mellan sex och tolv elever skulle det bli en hel del timmar att samtala 45 minuter x fyra samtal, eller ens bara ha tre halvtimmar...Som mentor har man ett trettiominuters mentorssamtal med varje elev, men det räcker inte långt, det är omdöme som ska ges, och så "poff det var den halvtimmen." Det bör nog inte räknas som ett samtal egentligen utan som ett tillfälle att förmedla just omdömen, inte att gå vidare i någon utvecklingsplan. Visst är det meningen att man ska diskutera mål för kommande samtal men det är sällan man gör det. Några lärare har börjat att sända ut frågor inför mentorssamtalen och det är bättre så, men den halvtimmen behöver ändå utvecklas. Och även om de gör det så behövs mer tid menar lärarna. Oftast blir det också mindre tid för de elever som sköter sig, och de elever som är myndiga uteblir inte sällan helt från samtalen.

– De man talar med är det de som krisar – de välfungerande rullar bara på. Båda [de elever som är med i samtalserien] funkar bra i skolan, med de har ju också grejer – de tycker de är kul att bli sedda...

På frågan ifall alla elever, oavsett särskilda behov, skulle gynnas av samtalen säger tredje elevgruppen att det viktigaste är att man *vill* – och man lär sig så mycket av det, vilket skulle vara

viktigt också för en högpresterande elev. Alla kanske inte behöver just fyra samtal, det beror väl på vad man behöver.

Lärarna i grupp 2 har plockat ut de elever som de samtalat med, några är 'vanliga' elever utan någon särskild problematik, och är prestationsmässigt duktiga. Någon annan är mer 'behövande', en är borta mycket. Här gäller det att inte börja gå för nära kuratorssamtal, men lärarna tycker nog att detta också är tydligt. Eleven vet att det inte handlar om terapi här, utan om samtal om skolan. Men visst behöver man vara vaksam på ifall man skulle känna behovet av att slussa vidare till elevvården, om det skulle handla för mycket om känslor, och om jobbiga situationer,

– Det är så lätt att bli den där låtsas psykologgen.... inte med flit ens!!!

I den andra lärargruppen menar man också att det är viktigt att inte börja tro att man ska vara elevens terapeut. Det går att diskutera var eleven hittar sin motivation utan att närma sig en sådan roll. Värdet av att känna eleven bättre gör också att relationen växer, när man sedan ses i korridoren så har man en relation, det blir inte ett ytligt 'hej hur mår du', utan det får en betydelse. Också här märks att eleverna uppskattat serien.

Någon lärare menar att för en elev var de här 45 minuterna under fyra träffar "helt fantastiskt" – det handlar om att bli sedd, och det kanske är så att högpresterande elever inte har samma behov av det, säger någon, kanske har flera elever med sig en trygghet hemifrån. En annan lärare ser att hennes båda samtalelever har olika problem, en bär nog ganska grava problem men att dessa inte tagits upp i samtalen. Den andra eleven, berättar hon, dök inte upp till ett samtal och enligt modellen ska de just komma på eget initiativ. Men den här läraren ringde honom ändå på mobilen. Han svarade att han "Inte hade tid med sån skit" att det fick vara nog. Men sedan möttes de och de började iallafall nästa samtal, och eleven säger sedan att "Det är så bra, det har satt igång så mycket tankar", berättar läraren. I slutet när de sa att följande gång skulle vara den sista så sa han att de väl skulle kunna ha en gång till.....

Jo, fyra gånger är för lite, säger en, i de fall eleverna har problem. En elev som deltagit i serien och som är svag, tycker läraren skulle kunna behöva jättemycket samtal. Egentligen skulle man aldrig sluta, men istället blev det fjärde samtalet väldigt kort. Annars menar läraren hade man startat processer och spunnit vidare på trådar som inte skulle känt okej att sedan bara lämna.

Lärarna tycker att ett tydligt tecken på att eleverna uppskattar samtalen är att de faktiskt ju går till dem. En elev har haft sina samtal på måndag morgon före skolan, och ändå kommit, och en efter skolan! En elev har också sagt att det varit intressant att se skillnaderna under ens skolgång, att se detta via tidsaxeln, och få grepp om vad som påverkat en i olika tider, att "se vad man behövde då för att det blev bättre då," säger läraren. De såg i sitt arbete med tidsaxeln att sambandet mellan hennes perioder då hon mått bra inte hängde ihop med de perioder som hon presterat bra i skolan. Det, säger läraren, tog ett helt samtal att reda ut.

*Vad gäller att kunna samtala med vilken lärare som helst, så tror lärarna att varje elev nog står mentorn ganska nära. Mentorn känner till mycket om eleven – kanske inte gillar den men har ändå en speciell relation. Och det finns ju en professionalitet i lärarrollen poängterar man här; man är på väg någonstans, och man gör ett jobb tillsammans. Här gäller ju även att läraren får tillit till eleven, att man får en relation. I många fall finns två mentorer för klasserna och någon av dessa borde kunna passa varje elev. Ibland stämmer inte personkemin, men man kan ändå respektera den andra.*

Målet är att ha samma mentor i tre år, och om det skär sig är det väl bra att kunna byta tycker lärarna.

De säger också att ”Ju mer man pratar med elever ju mer ’slipper’ man prata med eleven”, i meningen tjata om läxor eller så. En av dem har ofta små kortare samtal enskilt, 10 min i ett rum intill klassrummet och har så kontinuerlig kontakt under hela året med varje elev. Sådana kortare samtal är mer behovsstyrda jämfört med den här serien, men hon tycker ändå att syftet är detsamma med serien. Dessa samtal spelas in och återkopplas vid nästa gång, men ändå handlar även hennes samtal handlar om skolan och hur det är och vad de gör.

En av lärarna menar också att de andra eleverna som inte är med i samtalsserien ändå vet om att lärare kör samtal med några elever och att fler kommer och frågar efter en studs prat. Det tycks som att det på något sätt *smittar*. Att samtal blir legitimt.

Det är intressant att se på vilket sätt samtalen anses fylla en lucka i skolan, att se varför de blir så uppskattade, vilken brist råder samtalen bot på. De har blivit så omtyckta och prisade dessa samtal av eleverna, vilket gör att man behöver ställa sig frågan om det verkligen inte finns tid för möten mellan elever och vuxna i skolvardagen. Vad ger dessa samtal som inte finns i dagens skolvardag? En säger

– Det här är *min* tid, nu [kan man tala om] det ska vara så här i framtiden... annars frågar man lite snabbt men läraren springer iväg till nästa lektion/.../Det är så många elever på varje lärare.

/.../

Vissa känner sin mentor mycket, för andra är det bara en lärare. På mentorslektionen är det hela klassen, då ger man ut närvaro och frånvaro och information. Sen är det ju inte om ’Hur mår ni’

Eleverna menar att det skulle kunna gå ut ett generellt erbjudande för exempelvis alla tvåor att få delta i samtalsserien. Om man gör det som ett frivilligt erbjudande skulle nog de mest ambitiösa nappa i första hand, tror en, att de ser det som en hjälp på vägen.

En lärare å sin sida, kommer som mentor i en etta, att fortsätta samtala med sina elever, inte på samma formaliserade regelbundna vis, men att ändå försöka fånga tid för samtal.

## Del 3. Sammanfattning och kommentar

Ur *lärarnas perspektiv* ligger det främsta värdet med de didaktiska samtalen i att elevens självkänsla stärks. Att få egen tid med en intresserad vuxen är något som ger guldkant på tillvaron för vissa, och för andra kanske det blir mer av en livboj...Både bilden av att man inte hinner med eleverna, i alla fall inte dem som inte krisar, framträder, men samtidigt finns en bild av att det egentligen ständigt finns tillfällen att tala med någon vuxen. Man försöker hålla dörrarna öppna, menar lärarna, och skapa en öppen atmosfär. Men tidsbristen och de tunga arbetsbördorna är påtagliga liksom den hårt strukturerade skoldagen som något som försvårar spontan samtalsstid. Beroende på vilka elever läraren har, och hur många man ansvarar för, så blir det också olika svårt att ge respons direkt den behövs.

Lärarna är glada att antalet intervjuer i projektet begränsades. Att samtalen helst ska ligga samma veckotid är ju redan det en svårighet att få ihop, eleverna i den här skolan har inte så många håltimmar, berättar de. Skolformen lägger lite hinder – ”jag hoppas att det ska ingå sen i det vanliga schemat” säger en lärare.

Några vill genom de här samtalen och fortbildningen också utveckla de ordinarie utvecklings-samtalen. I diskussionen ifall alla lärare skulle kunna ha sådana samtal menar de att detta kanske inte ska vara tvingande eftersom samtalen i så stor grad bygger på relationer. Läraruppdraget skulle behöva förnyas och inte bara innefatta föreläsningar och helklassundervisning – men det är inte legitimt att bygga mer på enskilda samtal i skolan idag. Men är det verkligen inte så ändå, undrar jag, i en skola som i dag sägs vara så individualiserad, i alla fall i sin ’idealbild’? Nej, menar en lärare; skolan är inte det, säger någon, även om det står i planer att man ska ha individanpassad undervisning så går det inte så länge man har en klass på 26 elever, med stora behov. Att lära elever reflektera, vilket ju är ett uppdrag, är inte möjligt ifall inte också lärarna får göra det och utvecklas i det, menar en lärare. Arbetsbeskrivningen måste så förändras för att få in sådana aspekter som reflektion. De flesta jobbar också väldigt få timmar med varje elevgrupp och ifall man ska lära känna eleverna bättre tar det ju tid, tid man inte har mer än strövis idag. Man lyfter alltså här hur skolans organisation och tidsordning i sig kan ses utgöra hinder för både djupare relationer och spontanare samtal.

Ett räkneexperiment ger vid handen att ett införande av fyra samtal per elev per mentor blir en omöjlighet att få in i dagens tjänster: 13 elever x 4 timmar/läsår + tid lyssna på och reflektera kring det. Idag har en mentor avsatt tid för sitt mentorsskap i en etta 100 timmar och i en trea 50 timmar. En av lärarna har dock sina elever 10 timmar i veckan och känner att hennes elever just har de tillfällen att komma in och prata precis när de behöver, och det finns alltid möjlighet att följa upp.

Att istället erbjuda samtal i grupper skulle kunna vara ett sätt att gå vidare menar någon lärare, men de vet att eleverna är osäkra på ifall det skulle vara okej. En elev sagt att det inte funkar i grupp....det blir ju inte samma sak – alla måste ju komma till tals. Men detta skulle gå att avpassa och, säger man, det ena utesluter inte det andra. På samma sätt ser man att när det måste prioriteras så skulle erbjudandet i första hand gå till elever med svårigheter – eleverna å sin sida ser ju vinster i samtalen vilken position man än är i, var och en har ju alltid något att jobba med. Och en lärare säger att

– Helst skulle man ju vilja ha [samtal] med alla, men det blir ju en prioritering för de svagare...

Att diskutera de didaktiska samtalen med eleverna, och få *elevernas perspektiv* på samtalen, var som nämnts mycket intressant och givande. Deras hållning till samtalen var faktiskt överraskande positiv och deras förväntning om det goda mervärdet av samtalen, för sin egen del och för andra del ifall samtalen blir en vedertagen del av skolans arbete, är nästan obegränsad. Ingen elev ser det som att det krävt tid eller energi, utan var och en lyfter fram vad det genererat i förståelse för ens egen situation och vad intressant detta känts, liksom att det känts viktigt att få så mycket tid enskilt med en vuxen.

Att samtalen påverkar eleverna positivt är alltså tydligt. De får en vink om att det som händer dem nu, det kommer också att påverka deras personer i framtiden. De funderar över detta, och då menar de inte skolresultaten i sig, utan hur de är som individer, vilken situation de befinner sig i är det som kommer att spela in för hur framtiden kommer att ta sig uttryck. En säger också att det som sker utanför skolan också så tydligt spelar in på hur det är och hur det går i skolan, det är viktigt att se även till detta då man diskuterar hur det går med studierna. Om man har det bra utanför skolan så presterar man mycket bättre, menar de – och det är inget som de någonsin talat om i utvecklingssamtalen. Det är inte så att de didaktiska samtalen i sig påverkat dem i någon särskild riktning för framtida val säger de, men det blir tydligare för någon av dem vad det är som är kul och vad man trivs med – samtalen har medfört att hon kan se detta tydligare.

## Andra exempel – om samtal och vikten av möten

Det tycks som att trots att det i den här skolan finns rum för goda relationer mellan vuxna och elever, så har dessa samtalsserier utgjort andra möjligheter än de som finns generellt till vardags. Att det finns behov av samtal framgår även i andra sammanhang genom forskning på den svenska skolan. Ett exempel vad gäller yngre barn ges i boken *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*<sup>10</sup> där det framträder hur viktigt barnen tycker att det är att tala – och om viktiga saker:

När en person, Jesper, gör praktik som fritidspedagog och han en dag är ledsen kommer barnen för att prata och de kommer med förslag vad man kan göra när man just är ledsen, så det känns bättre.

När vi så småningom var tvungna att avbryta samtalet, några barn skulle gå hem, så kom en fråga från en pojke: Jesper, vi kan väl göra så här imorgon också, sitta och prata menar jag” (s. 20)

Barnen förslog att de skulle kalla tiden för Grubbelstunden och pedagogen menar: ”Det tycktes mer meningsfullt för dem än allt annat vi höll på med” (s. 20). På liknande sätt framträder i intervjuerna kring de didaktiska samtalen att lusten för samtal ’smittar’, att fler och fler tycks vilja ansluta när det framkommer att några elever just har tid för samtal med vuxna.

---

<sup>10</sup> Elisabeth Arnér & Britt Tellgren (2006) *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Studentlitteratur

Att det inte bara är lustfyllt utan även skapar en *förståelse för den andre* då tid för samtal ges skrivs också fram i en annan text: boken *Fäst vid verkligheten*<sup>11</sup> tar upp olika lärares erfarenheter och tankar om arbetsmetoder, där just tid för samtal är ett sätt. En klassföreståndare i en medieetta på gymnasiet berättar att de har haft en timmes samtal per termin med varje elev, vilket blir 60 timmar per klass och år.

Men det har det verkligen varit värt. Det tror jag att både eleverna och vi har tyckt. Eleverna har känt att vi verkligen bryr oss om dem. Vi har suttit så länge eleverna har haft någonting att prata om, så länge de har velat ha oss där. (s 114ff)

Det som här liknar projektet *Didaktiska samtal* är alltså inte formen i sig utan att samtalstid ges. Mot den bakgrunden kan det ju diskuteras huruvida samtalsmodellen i sig skapar goda förutsättningar för generativa samtal, eller ifall det enbart är den vuxnes intresse för eleven – och den legitimitet detta intresse kan ges i tilldelad tid inom tjänst – som skapar dessa förutsättningar.

Det har i intervjuerna också framkommit att det finns en gräns för hur mycket en lärare bör veta om eleven, där går man ständigt balansgång. Och det är möjligen i det sammanhanget som modellen för samtal framför allt kan ha sin bäring, då läraren enligt modellen hela tiden för tillbaka samtalet till elevens varande i skolan. Det ger läraren stöd att inte förlora sig i det allra mest personliga och privata och utgör på det sättet också en ram för eleven, som får kunskap om ramarna inför samtalsserien. Dock kan man påminna sig om att eleverna i intervjuerna ovan inte känner av en tydlig gräns utan att samtalen har kunnat inrymma i stort sett allt. Trots det upplever de inte att samtalen gått över gränsen, att berörandet av ens sidor utanför skolan inverkat negativt på vare sig samtalen eller relationen till läraren. Lärare har dock nämnt att de känner en risk för att lämna eleverna ensamma med för svåra funderingar efter det avslutande fjärde samtalet. Någon har så fått ett extra samtal planerat, och det råder fortfarande i detta utprövande skede osäkerhet kring huruvida fyra samtal passar alla. Där finns en ansats att 'behovspröva' antal samtal, och i rationalitetens namn tror lärarna att man när man måste välja elever nog väljer dem som bär den största problematiken.

Att de vanliga utvecklingssamtalen varit antingen problematiska eller värdelösa vittnar eleverna i intervjuerna om. Detta utgör också ett grundantagande för projektet, att i utvecklingssamtalen finns inte möjligheter att se framåt på ett konstruktivt sätt. Projektledaren skriver i Projektplanen<sup>12</sup> att avhandlingen *Riskabla samtal* av Johan Hofvendahl (2006)<sup>13</sup> har funnit i bakgrunden när målet för projektet tagits fram. Projektledaren skriver att Utbildningsinspektionen<sup>14</sup> tar fram behovet av att stärka utvecklingssamtalen roll i skolan:

Det råder brist på kunskap om syfte och mål med att genomföra mentors- och utvecklingssamtal ute på våra skolor fastslås i deras skrivande. Johan Hofvendahl (2006) ger i sin avhandling "*Riskabla samtal*" en bild av utvecklingssamtalet på grundskolan som en underordnad uppgift i läraruppdraget. Elevens möjligheter att bidra till samtalets innehåll är begränsade av allmänna konventioner om *hur* ett

---

<sup>11</sup> Brodow, Bengt (red.) (1999) *Fäst vid verkligheten*. Malmö: Gleerups.

<sup>12</sup> Projektplan Projekt "*Didaktiska reflektionsamtal med ungdomar på gymnasieskolan*"

<sup>13</sup> Hofvendahl, Johan (2006) *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Arbetslivsinstitutet, *Arbetsliv i omvandling 2006:1*. Avhandling för doktorsexamen avlagd vid Linköpings univ.

<sup>14</sup> enligt hänvisningsmoter Rapport 226 (2005), Utbildningsinspektionen (2004)

samtal i skolan skall se ut. Den vuxnes perspektiv på skola och lärande intar fokus och eleven – barnets – deltagande i samtalet är i första hand att *nagelfaras*. Frågor som färgar bakgrundsbilden till projektet har formulerats i relation till det som Hofvendahl presenterar i sin undersökning, samt den kunskapsbrist om utvecklingssamtalens roll som belyses i Utbildningsinspektionens rapporter.

Mer preciserat skriver Hofvendahl (2006) om myndigheternas bild av utvecklingssamtalen som 'en del av lärandet' medan brukarna, eleverna (och flera föräldrar som, skriver han, minns sin egen skoltid med vända) ser en risk;

Eleven ska stå i centrum under ett helt samtal inför 'vuxna personer'. Prestationer, attityd och beteende ska värderas. Problem ska diskuteras och bedömas. Tidigare löften ska utvärderas och nya avkrävas. Eventuella 'incidenter' ska ventileras. Andra lärares skriftliga omdömen ska förmedlas (däribland negativa). Det ska ställas frågor om 'hemmets rutiner' som ganska lätt kan uppfattas som en föräldraskapsgranskning. (s. 6)

Mot den beskrivningen ter det sig behövt med antingen nya former av utvecklingssamtal eller alternativa samtal, där andra syften och annat innehåll kan fokuseras. Att projektets didaktiska samtal känns som väsensilda ur elevernas perspektiv är tydligt. Eleverna själva tar inte upp risker med dessa samtal, de känner sig inte kränkta, utan lyfta, sedda, inspirerande. Skulle de vanliga utvecklingssamtalen kunna åstadkomma detta, med andra förväntningar? Adelsvärd, Evaldsson & Reimers<sup>15</sup> (1997) har kommit fram till att trots att *avsikten* med utvecklingssamtalen är att elev en ska få ge sin bild av situationen och sin bild av sig själv, så är det läraren som talar mest (65% av tiden) och eleven minst (15% av talutrymmet) medan föräldrarna hamnar där emellan (21% av tiden). Författarna skriver att

Det visar sig alltså att den som står i fokus för samtalet, samtidigt är den som säger minst (s. 109).

Därtill fogas att det som de ändå säger, är det som i samtalen får minst betydelse – det är mest 'ja, nej, hmm' (s. 119).

Är det då i samtalsserien just de tätare återkommande träffarna som möjliggör stärkandet av elevens självförtroende som lyfts fram? Att eleven talar enskilt och utan föräldrar med läraren, och att det alltså *inte är frågan om ett förmedlande uppdrag* är troligen en bidragande orsak till ett friare och mer förutsättningslöst sätt att diskutera elevens situation i skolan – och i hemmet. En lärare nämnde också att för vissa elever utgör skolan en fristad, "ifrån allt det andra de har", och att *inte* blanda in hemmet för dessa elever blir förstås en förutsättning för ett utforskande samtal.

Eleverna ser alltså inte de didaktiska samtalen som innefattande några risker. Lärarna kan å andra sidan känna en viss oro för att gå för nära det terapeutiska samtalet. Dock bedöms inte den risken som *för* svår att hantera, och ifall en elev tydligt behöver vidare elevvård skulle samtalen också kunna möjliggöra ett tillfälle att just komma fram till hur man tillsammans går vidare med det. Även om lärare uttrycker att det är en balansgång, finns samtidigt det professionella förhållningssättet – den balansgången skapas inte just i och med dessa samtal utan finns ständigt som en utmaning i läraryrket. Det som framförs i intervjuerna är också lärarens behov av egen

---

<sup>15</sup> Adelsvärd, Viveka, Evaldsson, Ann-Carita & Reimers, Eva (1997) *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur



reflektion för att kunna stödja eleverna i sin tur med sin reflektion och sitt stärkande av självbilden, sitt självförtroende. Som vi sett menar någon lärare att man aldrig hinner tänka kring hur man arbetar, vad som egentligen fungerar och på vilka grunder man jobbar på vissa sätt. Samtalsprojektet har gett tillfälle att göra just detta.

I Skolverksrapporten *Möten för utveckling Om utvecklingssamtal* tar man upp många former för att låta eleverna reflektera, till exempel reflektionsböcker och då både för elever och för lärare:

Grunden är ju hela tiden att man aldrig kan få lärare att låta eleverna arbeta med reflektion om man inte ger ett utrymme för lärarna själva att reflektera. (s. 14)

Och vidare berättar en lärare i en intervju i rapporten att

Man kan ju lära sig tekniken för samtal, hur man styr samtal hit och dit, hur man speglar och så vidare. Men det handlar ju mest om ens egen utveckling, för jag tror inte att man kan komma längre med andra än med sig själv. Det handlar ju mycket om ens egen lyhördhet. (s. 27)

Här framgår tydligt att samtalen kan vara en lärprocess även för den vuxne parten. Och även om det inte är utvecklat i projektbeskrivningen av de didaktiska samtalen finns ansatsen att se även lärarens roll och utveckla den:

I samarbete med lärare och elever på gymnasieskolan avser projektet att belysa och förtydliga uppdraget i mentorsrollen.<sup>16</sup>

I mentorsrollen ligger ju även att hålla utvecklingssamtalen. Två och en halv miljoner utvecklingssamtal genomförs varje år skriver Skolvärlden (januari 2007) i en intervju med doktoranden Gunilla Granath, som analyserar utvecklingssamtal och loggböcker som 'disciplinerings-tekniker'. Att utvecklingssamtalen ska vara "ömsesidiga, jämlika och framåtsyftande" ter sig som utopisk målsättning då de synas. Trots lärares goda intentioner så framkommer att eleven ses som själva problemet, och att det är läraren som formulerar detta. Att skolan i sig skulle kunna utvecklas är inte något som ryms; formen för samtalen "inbjuder att förlägga problem till individen i stället för att diskutera dem ur ett kollektivt perspektiv" (Skolvärlden s. 20). Det Gunilla Granath är mest kritisk till är att individen ständigt ställs i fokus och ständigt bedöms, i alla ens roller: vad som sker i hemmet, hur man är i skolan som elev och sedan också vilka kompisar och relationer man har.

Även om inte eleverna i intervjuerna kring de didaktiska samtalen uppfattar individualiteten i samtalen som en belastning utan snarare om en lyx, bör ändå Granaths farhåga beaktas. Det är snubblande närliggande att i samtalen skriva fram *elevens styrkor och svagheter* som å ena sidan en medvetenhet om elevrollen just i de pedagogiska villkoren skolan skapat och som ses som givna, och som å andra sidan styrkor och svagheter just hos eleven själv och för att så finna ut vilka åtgärder som eleven måste vidta för att passa bättre in i skolans verksamhet. Att skapa sig en medvetenhet om hur elev och skola samverkar är steg ett, men frågan är alltså vad som skrivs fram som steg två; är det elevens personliga åtaganden att förändra sig, ligger det i så fall mycket nära Hofvendahls ord som tagits upp ovan:

---

<sup>16</sup> Wikman Britta *Information till förälder som har barn som delar i utprovandet av utvecklingssamtal på gymnasieskolan* (hösten 2006)

Tidigare löften ska utvärderas och nya avkrävas.(s. 6)

Att å andra sidan se samtalen som ömsesidiga och som lärtillfällen för *både* lärare och elev blir ett vidare anspråk än det som projektet faktiskt skriver fram; och som vi sett är målsättning att hos eleven

öka medvetenheten om hur det egna handlandet i elevrollen både kan utgöra hinder men också skapa möjligheter till förändring av den egna studiesituationen.<sup>17</sup>

Även om mentorsrollen nämns som hastigast så ligger fokus alltså främst på eleven och elevens ansvar för sitt handlande. I stället skulle elevens *styrkor och svagheter* kunnas ses som den ena sidan av myntet, där den andra sidan är *skolans styrkor och svagheter som i sig ligger till grund för elevens potentiella utveckling*.

Kanske har *något* av denna andra sida också kunnat skyntas i projektet om de didaktiska samtalen. Flera av de medverkande lärarna ser att de själva utvecklats och ser sin egen kompetens och sina egna handlingar i ljuset av de diskussioner och utmaningar som projektet givit. Ifall även skolan som organisation tar tillvara samtalen som källa till goda relationer – och därmed också möjliggör förändring och utveckling utifrån den kunskap som eleverna förmedlar om sin skolvardag – då kan skolan också bli den lärande organisation som projektledaren efterlyser.

Inledningsvis citerades också den del av projektansökan där skolan som lärande organisation ifrågasätts till en del. Beskrivningen av projektet är att man häri önskar sammanlänka skolans kunskapsuppdrag med skolans uppdrag att fostra sociala empatiska demokratiska medborgare, och undrar projektledaren

Vad är lärande om fokus förflyttas från essensen i ämnesundervisningen till att också omfatta sociala relationer, interaktioner och grupprocesser? Vad blir det då kvar av det pedagogiska uppdraget för lärare?<sup>18</sup>

Det ter sig möjligt att konstatera att de didaktiska samtalen i sig kan ses som just en del av skolans ”sociala relationer, interaktioner och grupprocesser” då relationen till de vuxna utvecklas just däri. Samtidigt är samtalsuppdraget också att explicitgöra elevens övriga sociala relationer och se sina egna roller i dessa. Det är också, som nämnt, här som eleverna framför allt framhåller potentialen för det som samtalen kan innebära för skolans sociala klimat.

Angående just skolans fostrande sociala uppdrag kanske det didaktiska samtalet skulle kunna användas *både* som en väg att låta eleven reflektera över hur väl detta uppdrag sköts av skolan *och* som en väg för de vuxna i skolan att få kännedom om eleven, och om elevens syn på skolans uppdrag och uppfyllandet eller tillkortakommandena i desamma. Men det som framträder i intervjuerna är främst att eleven låts reflektera över sig själv, och mycket lite omfattar skolans organisation och villkor i sina frågeställningar.

Som togs upp inledningsvis kan man tolka projektets grundsats som att samtalen genererar en lust hos eleven att förstå skolan liksom att förstå sig själv. Här – vilket också ska relateras till hur eleven

---

<sup>17</sup> Wikman Britta *Information till förälder som har barn som delar i utprovandet av utvecklingssamtal på gymnasieskolan* (hösten 2006)

<sup>18</sup> Wikman Britta *Projektansökan via Kompetensfonden* 13 januari 2006, s 3

mellan samtalen kan träna sig på att vara en mer inordnad elev – tycks dock framför allt sökandet efter en självförståelse, och kanske i och med denna en ökad självkänsla, som samtalen mynnar ut i. Att samtalen så att säga speglar skolan och skolans tudelade uppdrag, blir betydligt mer diffust för eleverna.

Något som ytterligare framkommit är att mentorssamtalen har haft en bra funktion, enligt eleverna, och detta till skillnad från utvecklingssamtalen som refererats. Mentorerna beskrivs som justa och fast de har för mycket att göra, ställer de alltid upp. Eleverna anser också att det ju annars finns kurator att tala med, eller att man känner någon annan vuxen i skolan om man vill prata. *Ändå* anser de att samtalserien fyller en funktion då de inte behöver grundas i ett särskilt problem eller särskild händelse att diskutera. Här blir ämnet istället, som en elev uttrycker det

– rollen som elev; allting hänger ju ihop. Ens förmåga till att lära sig har väl oftast någon bakomliggande orsak.

En återblick på skrivningen i *Projektansökan* efter att eleverna nu fått höras:

En ökad förståelse för varför skol- och studiesituationen ser ut som den gör hoppas kunna ge insikt och stärka viljan hos eleven att få inflytande över studier och undervisning. En ökad medvetenhet om hur ens egen roll, att vara elev, kan förstås i ett sammanhang – dels som en del i skolverksamheten, dels i ett samhälleligt, politiskt, ekonomiskt och kulturellt perspektiv – kan hjälpa eleven att börja se och formulera nya möjligheter inför framtiden och den egna studiesituationen.<sup>19</sup>

De didaktiska reflektionssamtalen kommer att kunna bidra till att stärka både självkänsla och självförtroende hos eleven, hoppas projektledaren. Det är svårt att avgöra ifall eleverna ser sin roll i dessa olika nämnda perspektiv (det låter mer högrävande än möjligt) men att de på något vis får perspektiv på sitt uppdrag som elever är tydligt, och att samtalen i sig ger närmare relationer med den vuxne samtalsledaren är också påtagligt – relationer som uppskattas mycket. Det är också mindre framtidsorienterat än nutidsorienterat, om jag tolkar eleverna rätt, åtminstone ifall man med nutid menar elevernas återstående skoltid. En aspekt som eleverna tar upp men som *inte* skrivits i planerna, är deras tro på samtalen som en väg till ett bättre socialt skolklimat – samtalen blir den ventil som saknas idag, och den bristen på ventil och kontakt, kan ses, enligt eleverna, som något som i sig utgör en grogrund för misstro och motstånd mot skolan som system, och mot de övriga personerna i skolan.

Slutligen vill jag återigen poängtera hur otvetydigt positiva eleverna varit till de didaktiska samtalen. De lyfter fram både hur de som enskilda individer växt i samtalen, de har fått möjlighet att se med nya perspektiv på sin skolsituation, och hur skolans som social arena skulle kunna utvecklas ifall samtliga elever som vill, erbjuds samtal. Som ventil, som motor, som förståelsegrundade tid. Syftena skulle kunna mångfaldigas och inte enbart handla om att diskutera individens styrkor och svagheter. Eleverna framhåller hur det sociala livet i skolan skulle kunna förbättras genom att vuxna ger tid att lyssna och förstå och vilja veta mer om varje elevs skolsituation. Även lärarna håller i stort sett med om detta, att ifall eleverna får chansen att bli sedda och lyssnade till kan flera omgångar tjat besparas – och känner man någon väl växer väl också respekten människor emellan.....Men lärarna är ju också realistiska beträffande resursutnyttjande och ser att detta säkert aldrig kommer de välordnade eleverna till del. Ska detta göras kommer man att behövspröva det,

---

<sup>19</sup> Wikman Britta *Projektansökan via Kompetensfonden* 13 januari 2006, s 2

även om man också menar att varje elev har sina trubbel och att egentligen varje elev skulle kunna ha fördelar av närmare relation till sin mentor eller till en vuxen i skolan.

I beaktande av det som nämnts ovan, att också se skolans möjliga utveckling och inte enbart se elevens anpassning till en skolorganisation (som eventuellt inte är perfekt), hoppas jag att vi får se en fortsatt uppföljning av de didaktiska samtalsens betydelse, och när modellen utprövas i större skala, ytterligare kunna följa upp uttolkningarna av de betydelser som metoden tillskrivs.

Det är många elevcitat som känns relevanta som avslutning på och som konklusion för den här rapporten och som skulle kunna sammanfatta elevernas positiva inställning till samtalsserien. Det får bli två: ett som lyfter fram hur eleven själv reflekterar och inte tar tips eller råd från den vuxne, och ytterligare ett som visar hur önskan att gå vidare väcks så fort man börjar samtala:

- Man kom på ett svar själv.....
- Efter första samtalet var jag liksom fast...

Med det vill jag tacka de elever och lärare som medverkat i intervjuerna och som tagit sig tid att *reflektera om den reflektion* som de didaktiska samtalen manat till.

## Referenser

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

Arnér, Elisabeth & Tellgren, Britt (2006) *Barns syn på vuxna – att komma nära barns perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Brodow, Bengt (red.) (1999) *Fäst vid verkligheten*. Malmö: Gleerups.

Hofvendahl, Johan (2006) Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal. Arbetslivsinstitutet, *Arbetsliv i omvandling* 2006:1. Avhandling för doktorsexamen avlagd vid Linköpings univ.

Skolverket (2001) *Möten för utveckling Om utvecklingssamtal*.

*Skolvärlden* 2007 01 18 Närgånga samtal på skolans villkor. (Åsa Hammar)

### Projektets dokument

Wikman, Britta *Information till föräldrar som har barn som delar i utprövandet av utvecklingssamtal på gymnasieskolan* (hösten 2006).

Wikman, Britta *Projektansökan via Kompetensfonden* 13 januari 2006.

Wikman, Britta *Projektplan Projekt "Didaktiska reflektionsamtal med ungdomar på gymnasieskolan"* Diarienumr: 323-1798/2006. Utbildningsförvaltningen Stockholms stad.