

”Noa har inga fel”: om bristfokus i skolans utvecklingssamtal

Johan Hofvendahl

“NOA HAS NO MISTAKES”: ON THE DEFICIENCY FOCUS OF PARENT–TEACHER–STUDENT CONFERENCES. It has been suggested that a parent–teacher–student conference should centre on the capacities and good qualities of the student. This article focuses on teacher discourse in situations where the students’ answers (in mathematics tests, written assignments etc.) are either entirely or almost entirely correct. The study shows that, in eight cases out of ten, the comments made reflect a “deficiency perspective”, i.e. teachers make comments such as *There are no mistakes here, No problem with this one, Here you only had one mistake*. Judging from the conferences studied, schooling is more a matter of learning how to avoid errors than learning how to do whatever is correct. The risk is that students may develop a fear of making mistakes and learn that their own and other people’s errors are to be emphasized. In an educational context, making mistakes should not be seen as a risk. A fear of getting it wrong interferes with development.

Keywords: parent–teacher–student conference, teacher discourse, teacher leadership, motivation, self-confidence.

Behandla en människa som hon syns vara och du gör henne sämre. Men behandla en människa som om hon var vad hon har möjlighet att bli och du gör henne till det hon skulle kunna bli. – Johann Wolfgang Goethe

Inledning

Den som är missnöjd med sitt sjukhusbesök, kanske föredrar använda ordet *kvacksalvare* hellre än *läkare*. Vissa ordval ger en bild av talar-ens attityd eller intresse eller belägenhet.¹ Den som angående en väl-

Johan Hofvendahl är doktorand i språk och kultur vid Linköpings universitet, lektor vid Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk, 106 91 Stockholm. E-post: johan.hofvendahl@nordiska.su.se

smakande dryck säger att "Glaset är halvtomt", går en bister och beklaglig och nedslående verklighet till mötes medan "Glaset är halvfyllt" bär på tillförsikt, uppmuntran och inspiration – en betoning på situationens "goda sida" och favör. Eftersom det mesta vi kan säga, kan sägas på mer än ett sätt – eftersom det oftast finns minst ett eller flera alternativ – handlar varje nu-är-det-dags-att-säga-något om en *valsituation*. Och eftersom det är en människa bakom varje sådant val, kommer valet att fungera och uppfattas fungera som ett lackmuspapper, det vill säga som en indikator på vad talaren "ser" och vad talaren intresserar sig för och vad i situationen talaren vill tillskriva betydelse och poängtera. I denna studie fokuseras en återkommande valsituation i skolans utvecklingssamtal, nämligen det moment då läraren kommenterar ett provresultat. I ett sådant moment står valet mellan att tala om resultatets "si och så många rätt" eller "si och så många fel". När eleven till exempel har 52 rätt av 54, kan läraren välja mellan kommentarer av typen "Här hade du 52 rätt av 54" eller "... nästan alla rätt", där i båda fallen antalet rätt står i fokus, eller kommentarer av typen "Här hade du två fel" (eller motsvarande), där antalet fel och resultatets brister fokuseras. Utvecklingssamtalet, som det är tänkt, ska handla om och utgå från elevens starka sidor och positiva egenskaper. Som jag kommer att visa, verkar det emellertid som om lärare föredrar att kommentera elevens prestationer utifrån ett problem-/bristperspektiv, detta även i de fall då eleven har alla rätt ("full pott").

Studiens empiri baserar sig på 80 autentiska kvarts- och utvecklingssamtal dokumenterade genom ljudinspelning 1992/93 (45 st) och 2004 (35 st), samtliga med elever i årskurs fem. I det följande presenteras några typiska samtalsutdrag från de situationer där läraren kommenterar ett provresultat. Syftet med studien är att demonstrera hur dessa kommentarer typiskt ser ut och att diskutera vad detta kan ha för konsekvenser i ett längre perspektiv. I detta sammanhang används kraftigt förenklade transkriptioner för att i första hand betona utdragens innehåll.

Först en bakgrund

För att sätta in studien i sitt rätta sammanhang, vill jag till att börja med framhålla följande: I skoldiskursen² betonas vikten och de goda förtjänsterna av att stärka elevens självuppfattning och självtillit. Detta antas komma till stånd "genom att utgå från elevens starka sidor" (*Lgr 80*, s 54). I en avhandling (Johansson & Wahlberg Orving 1993) uppger intervjuade lärare att "alla elever hade utvecklats positivt" till följd av att man valt "betona elevens starka och positiva sidor" (s 94).

I *Lpo94* anges att läraren ska stärka elevens ”vilja att lära” (s 14) och ”tillit till den egna förmågan” (s 14). Temat återkommer i en skrift om utvecklingssamtal från Skolverket (2001) där det konstateras att läraren ”ska arbeta för att stärka en elevs självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor” (s 3). Hos Gunnel Oldbring (2001) framhålls vikten av att ”plocka fram barnets goda sidor” (s 63) och att ”lägga fokus på det barnet kan” (s 63), och hos Inga Andersson (2003) talas om en ”positiv modell” som ”avspeglar en optimistisk syn” (s 3) och som går ut på att läraren ”letar efter de kompetenser och positiva förutsättningar som finns hos individen” (s 3). Specialpedagogerna och författarna till boken *Lösningssinriktad pedagogik* (Måhlberg & Sjöblom 2002) framhåller perspektivet att man som lärare, istället för att fokusera problem och brister, bör välja ”att betona och lyfta fram de tillfällen som fungerar bättre”.³ Sammantaget handlar det alltså om att ställa förmågor och starka sidor i centrum för uppmärksamheten i en ambition att stärka eleven att nå fortsatta och förfinade framgångar.

Dessa rekommendationer och forskningsresultat finner stöd i litteratur och forskning om ledarskap, personlig utveckling och motivation. Det är här man hittar hänvisningar till exempelvis *positiv förstärkning* (t ex Svedberg 1992, Daniels & Daniels 2006),⁴ *Maslows behovspyramid* (t ex Crain 1992) och *Red pen mentality* (t ex Blanchard & Johnson 1984, Heritage 2004). Det finns även en relativt ny gren inom psykologin, *Positive Psychology*, där man hittar utgångspunkten ”a core focus on positive outcomes” (Cowen & Kilmer 2002, s 449). I vissa texter beskrivs en så kallad *Pygmalioneffekt*:⁵

This so-called Pygmalion Effect is poignantly demonstrated in the movie *Dangerous Minds* when Michelle Pfeiffer’s character visits the home of one of her students and tells the parents they must be very proud of their son. Unable to initially conceal their shock at her proclamation, both the parents eventually square their shoulders as she continues to extol his virtues and shyly acknowledge their pride. The young man, who has to that point done little more than occupy space in the classroom, stares blankly at the teacher, certain that she has mistaken him for someone else. But back in the classroom, his behavior changes. He begins to come to class prepared, he participates in discussions and activities, and eventually becomes the excellent student she declared him to be (Edwards 2003, s 264).

Antagandet lyder, alltså, att genom att behandla och bemöta en person som om han eller hon (redan) ”är någon annan”, kan man hos denna

person plantera en egen vilja och strävan att bli ”någon annan”.⁶ I ledarskaps- och motivationslitteraturen varnar man för det ödesdigra misstaget att gå miste om ett tillfälle att fira en framgång (Fenton 1988, Steinberg 1996, Daniels & Daniels 2006). Om ett gott beteende (eller en god prestation) förbises – om inte händelsen markeras och uppmärksammas – finns det inget som motiverar personen ifråga att upprepa eller att förfina beteendet/prestationen. Det är också ett återkommande tema i dessa texter att vi ofta ägnar (för) mycket energi åt ”negativ feedback”, det vill säga att poängtera fel och brister hos den andre, hellre än att berömma och ge komplimanger.

Detta utgör således en bakgrund: Det finns en uttalad rekommendation att lärare bör utgå från elevens starka sidor och framgångar. Det anses bra att göra så eftersom sådan ”behandling” stärker elevens självbild och tillit och vilja att lära samtidigt som det skapar motivation och stimulerar till framtida framgångar. Fokus på fel och brister kan leda till diskussioner om felets orsaker och uppkomst. Hur ser det då ut i skolans kvarts- och utvecklingssamtal?

”Kanonbra”

Följande samtalsutdrag kan tjäna som ett underlag för några allmänna observationer. För transkriptionskonventioner, se artikelns sista sida.

Utdrag 1 – L♀E♀F♀

- 1 Lärare : Ska vi TITTA på det här (·) så du får SE hur det GÅTT?
- 2 Alltså det har gå- gått JÄTTEBRA men vi kan ändå KOLLA
- 3 på det. HÖRförSTÅelsen är ju SVÅR att SE nåt av men ...
- 4 Mamma : Mm
- 5 Lärare : ... vi kan titta på resulTATet däremot.
- 6 Mamma : Mm
- 7 Lärare : Det har gått (·) JÄtteBRA.
- 8 (paus)
- 9 Mamma : Det känns väl skönt?
- 10 Lärare : Mm
- 11 Elev : Mm
- 12 Mamma : ((skrattar))
- 13 (paus)
- 14 Lärare : kaNONBRA.
- 15 Mamma : Mm
- 16 Lärare : Finns ju ing- liksom inget mer att säga. Full pott. GRATTis.
- 17 Mamma : Mm ((skrattar tyst))
- 18 Lärare : EH: och SEN så skulle dom ... ((beskriver ny provuppgift))

I detta första exempel kommenterar läraren elevens provresultat i ett hörförståelsetest i engelska. Av utdraget framgår på rad 16 att eleven har alla rätt (”Full pott”) och detta besked föregås i sig av starkt berömmande uttryck som ”Alltså det har gå- gått JÄTTEBRA” (rad 2), ”JÄtteBRA” (rad 7), ”kaNONBRA” (rad 14) – i alla tre fallen med kraftig betoning – och ”Finns ju ing- liksom inget mer att säga” (början av rad 16). Läraren avslutar kommentaren med ett betonat ”GRATTis” (slutet av rad 16) och hyllar därmed elevens prestation. Strax därefter (från rad 18) byter läraren samtalsämne för att tala om en ny provuppgift. Två saker om detta: För det första, det kan tyckas att utdrag 1 är en alldeles för kort sekvens för att användas i ett demonstrerande syfte. (Framöver använder jag ibland till och med kortare sekvenser än denna.) Utdraget representerar cirka 20 sekunder av ett helt samtal och kan därför (möjligen) uppfattas som en ”snuttifiering” av ett mer komplext sammanhang. Mot en sådan uppfattning står emellertid materialet i sig självt som talar sitt eget tydliga språk och som tvingar betraktaren att se att sådan risk ej föreligger: Som utdrag 1 visar, är momentet ifråga, det vill säga att kommentera ett provresultat (i sin helhet eller i någon särskild detalj), *en relativt kort och ofta väl avgränsad sekvens*. Läraren inleder med ett ”Då ska vi titta på matten” (eller motsvarande)⁷ och avslutar med att lägga till en kommentar som omfattar besked av antingen ”si och så många rätt”-typ (till exempel ”full pott”) eller ”si och så många fel”-typ. Detta mönster återkommer i en övervägande majoritet av fall. Däremot skiljer sig utdragen åt i termer av vad som händer *mellan* en sådan inramning. För det andra, vilket jag vill betona, utdrag 1 torde här representera ett ”gott exempel” med hänsyn tagen till vad skolans styrdokument, forskning och allmän litteratur om motivation och ledarskap föreskriver eller rekommenderar. Läraren ger beröm. Läraren betonar elevens framgång. Läraren hyllar elevens prestation. Detta leder till uttryck för glädje, till exempel mammans kommentar (riktad till eleven) ”Det känns väl skönt?” (på rad 9) och mammans skratt (på raderna 12 och 17) som möjligen kan analyseras som uttryck för lycka och stolthet.

”Det är inte ett enda fel på den”

Om utdrag 1 representerar hur det möjligen *borde* se ut i samtal mellan lärare, elev och förälder, är det kanske ett alarmerande resultat att man ofta ser något helt annat, till exempel enligt följande utdragskollektion:

Utdrag 2 – L♂E♀F♀

- 1 Lärare : HÄR (·) skulle man lyssna på ett radioprogram,
- 2 fylla i svar.
- 3 Mamma : Mhm?
- 4 Lärare : Noa har inga (·) fel
- 5 Mamma : Okej
- 6 Lärare : ... på den delen.
- 7 Mamma : Nä

Utdrag 3 – L♂E♀F♀

- 1 Lärare : ... och HÄR har man fått ett brev från en kille
- 2 som heter Tom ((beskriver en provuppgift)) och
- 3 man ska läsa det och fylla i. Och även HÄR då
- 4 så är det inga fel. Så det är jättebra.

Utdrag 4 – L♂E♂F♀

- 1 Lärare : HÄR är ju Benjamin duktig när han ska läsa (·)
- 2 en text och sen svara på frågor.
- 3 Mamma : Ja
- 4 Lärare : Det är INGA fel.
- 5 Mamma : Nä

Utdrag 5 – L♂E♂F♀

- 1 Lärare : SEN SÅ NÄSTA, (·) ((harklar sig)) då läste han
- 2 en faktatext om isbjörnen. Det går ju jättebra.
- 3 Det är inte ett enda fel på den.

Denna kollektion, utdragen 2–5, får här representera ett ganska vanligt ”utseende” i materialet. Följande är värt att uppmärksamma: För det första, i samtliga fall hittar man ett ”inga fel” i lärarens kommentar till respektive elevs prestation. Det bör här framhållas att det finns ett fullständigt okomplicerat, lättillgängligt, lättförståeligt, alternativt sätt att teckna verkligheten, nämligen varianten ”alla rätt”. Ett ”inga fel” är taget från ”den röda pennans perspektiv”, vad som kan kallas ett *bristperspektiv*, medan den tänkbara varianten ”alla rätt”, som vore att hävda samma verklighet med exakt samma sanningsanspråk, är att betrakta provresultatet ur ett *framgångsperspektiv*. Mellan brist- respektive framgångsperspektiv råder samma förhållande som mellan de två kommentarerna, angående en måltid, ”Det här var inte äckligt” och ”Det här var riktigt gott”. Den värd som får den första kommentaren, kanske ställer sig frågan om gästerna har suttit och letat aktivt efter suspekta bismaker i maten, eller om de hade förväntat sig något annat och att kommentaren därför skulle kunna uppfattas som ett uttryck för förvåning. Ett ”inga fel” bär på betydelsen att det *kunde* ha funnits fel men att eleven har ”klarat

sig”. Kommentarer av typen ”inga fel” står därför alltid i relation till något annat; de dyker inte upp i ett vakuum. De uppträder i situationer då det-man-ska-undvika (det onormala, det bekymrande, det besvärande) är ett *potentiellt* faktum. ”Inga fel”-kommentarens relevans bygger på misstanken eller risken att något inte är okej, att det finns något ”som inte är som det ska”. Eleven vill i normalfallet inget hellre än att ha just alla rätt och skulle rimligtvis, om han eller hon fick välja, helt och hållet utelämna allt eventuellt prat om ”fel” och ”brister” och ”svårigheter” och ”bekymmer”, det vill säga ord av det slag som gäller något potentiellt ”delikat” och därmed något potentiellt känsligt (jfr Silverman & Peräkylä 1990, Hofvendahl 2006).⁸ För det andra, det ska inte förbises att det positiva, berömande ordet ”jättebra” förekommer både i utdrag 3 och 5. I båda fallen, emellertid, kommer ”jättebra” i direkt anslutning till en ”inga fel”-kommentar. Det ligger därför nära till hands att uppfatta [jättebra + inga fel], eller i omvänd ordning, som en *enhet*, det vill säga att ”jättebra” i detta sammanhang bör uppfattas i bemärkelsen ”Jättebra att det inte finns några fel”. Ett tydligt stöd för detta resonemang finns i utdrag 3 där läraren först (från rad 3) säger ”Och även HÄR då så är det inga fel” till vilket läraren knyter ett ”det är jättebra” via konjunktionen ”så”, en diskursmarkör som banar väg för tolkningen att ”tillägget” (”det är jättebra”) uttrycker en sorts slutsats baserad på lärarens ”inga fel”-kommentar.

”Du hade missat nån enstaka pryl där”

Man kan möjligen anse att allt detta handlar om petitesser och att det råder mer eller mindre oansenlig nyansskillnad mellan ”inga fel” och ”alla rätt” med tillägget att den som säger ”inga fel” faktiskt och ”egentligen” menar ”alla rätt”. I åtminstone svenskt språkbruk är det ju vanligt att folk menar ”Det här var jättegott” när de om en måltid säger ”Det här var inte dumt” eller ”Det här gick inte av för hackor” eller ”Det här var inte så illa”. Låt mig då få utveckla vad jag ovan har initierat: En av de stora poänger jag vill göra, är att lärare, möjligen som ett resultat av en yrkesskada, är ett fel- och skavank- och bristfokuserande släkte och att detta riskerar bidra till att vi får elever (och i förlängningen samhällsmedborgare) som tänker i samma banor och handlar på samma sätt. Om kollektionen ovan, utdragen 2–5, representerade allt mitt underlag för hela mitt resonemang, skulle studien i sin helhet förmodligen landa just i kontentan ”mer eller mindre oansenlig nyansskillnad”. Enligt min tolkning är lärarens ”inga fel”-kommentar inte en tillfällighet utan snarare ett

mer eller mindre omedvetet uttryck för hur ”skola” utageras i (till exempel) en situation som ett kvarts- eller utvecklingssamtal. Som stöd för en sådan tolkning, vill jag som nästa moment visa hur lärares kommentarer typiskt ser ut när det varken handlar om ”inga fel” eller ”alla rätt”, det vill säga när elevens resultat *inte* uppgår till provets (eller provuppgiftens) totala antal *möjliga* rätt.

Utdrag 6 – L♂E♀F♀

- 1 Lärare : Vi har haft ett par stycken RÄTTstavningsprov där,
- 2 (·) och FÖRsta hade du ju (·) trettiNIO av FÖRtio
- 3 poäng på och det ANDra förtioTVÅ av förtioTVÅ.
- 4 (paus)
- 5 Lärare : Så det var alltså ...
- 6 Mamma : Mm
- 7 Lärare : ... ETT enda litet fel på dom.

Utdrag 7 – L♂E♀F♀

- 1 Lärare : ... att upptäcka obekanta TAL, går också jättebra.
- 2 ETT enda fel, och det var på den. (·) Om tjugofem
- 3 gånger nåt var TREhundra, så var sex gånger nåt
- 4 inte så här men du var i närm- du var ganska NÄra.
- 5 Elev : Mm
- 6 Lärare : Det skulle vara HÄLFten av det.

Utdrag 8 – L♀E♀F♀

- 1 Lärare : Och det här med BRÅKTAL, alltså jag tycker inte att
- 2 du- du hade MISSat nån ENstaka pryl där men ...
- 3 Elev : Mm
- 4 Lärare : ... det är INTE så att jag kan känna att ÅH: det HÄR
- 5 blir jag OROlig för på NÅgot sätt. De finns ju liksom
- 6 ingen anledning.
- 7 Elev : Mm

Utdrag 9 – L♀E♀F♀

- 1 Lärare : ... annars så tycker jag att det här är- det är- det
- 2 är ungefär på samma sätt som (·) FÖRRa provet.
- 3 Mamma : Mm
- 4 Lärare : Det finns nån ENstaka liten grej HÄR, nån enstaka
- 5 liten grej DÄR men ingenting (·) BEKYMMERSAMT som
- 6 JAG ser det.

Mot bakgrund av denna kollektion, utdragen 6–9, kan man göra följande nedslag: För det första, den gemensamma nämnaren i dessa fall är att läraren, i sin kommentar till elevens prestation, för på tal ”ett enda fel” eller ”nån enstaka liten grej” (eller motsvarande). I

samtliga fall är alltså elevens prestation 100 procent tillfredsställande sånär som på ett eller, som i utdrag 9, några få poäng. Jag vill här påminna om att lärarens kommentar inte är tvingande: Varje gång läraren står inför handlingen att kommentera en prestation, befinner sig läraren i en *valsituation*. Med andra ord, det finns alternativ till kommentaren ”ett enda fel”, till exempel ”nästan alla rätt” eller ”i princip alla rätt” eller ”så gott som alla rätt”, etcetera. Skillnaden är att ”ett enda fel” (eller motsvarande) har sina rötter i ett bristperspektiv medan det tänkbara alternativet ”nästan alla rätt” (eller motsvarande) är att betrakta elevens prestation från ett framgångsperspektiv – ett fokus snarare på vad eleven (glädjande) har *klarat* än ett fokus på vad eleven (tyvärr) har *missat*. Genom att föra på tal ”ett enda fel”, är det just prestationens enda lilla enstaka ”grej” som hamnar i fokus medan resten, vad eleven har lyckats med och gjort bra, hamnar i bakgrunden och försummas. Ibland framstår detta absurt. Utdrag 6 är ett bra exempel: Fastän eleven har prickat in 81 rätt av 82 möjliga, väljer läraren att kommentera resultatet med ett ”ETT enda litet fel” (rad 7). I och med att elevens enda fel kommenteras, görs felet ifråga till en omständighet av det slag som kräver någon typ av kommentar. Det finns därmed en risk att läraren, rimligtvis helt oavsiktligt, tillskriver prestationens enda fel en oproportionerligt stor betydelse. Vi får en paradox: ”ETT enda litet fel” har som i ett trollslag förvandlats till ett stort, betydelsefullt, anmärkningsvärt, framträdande fel i och med att det dyker upp och pekats ut och förs på tal i ett så långt mer omfattande ”hav av rätt”. För det andra, ”ett enda fel” görs till att ”sticka ut från mängden” även i de fall då läraren väljer att stanna upp vid felet och diskutera eller behandla det i närmare detalj. Detta är vad som sker i till exempel utdrag 7 och 8 då läraren, i första fallet, börjar *beskriva* närmare den uppgift som eleven inte har klarat, eller, i senare fallet, då läraren börjar *värdera* felet, till exempel i vilken mån felet är av det slag som ger anledning till att bli ”OROlrig” (jfr utdrag 9). För det tredje och slutligen, utdrag 8 och 9 omfattar inte bara ett ”nån ENstaka pryl” respektive ”nån ENstaka liten grej” utan även de potentiellt delikata orden ”OROlrig” och ”BEKYMMERSAMT”. Även om både ”orolig” och ”bekymmersamt” förekommer i ett *inte*-sammanhang, det vill säga att läraren *inte* blir orolig eller att felet *inte* är bekymmersamt, hör dessa ord hemma i ett bristperspektiv, det vill säga de handlar båda om sådant som man *inte* vill uppleva eller vara med om. Åter igen, att föra ”orolig” eller ”bekymmersamt” på tal, bär på betydelsen och bygger på misstanken att det *kunde* ha varit fråga om oro eller bekymmer och att eleven har varit utsatt just för en sådan potentiell risk. Min poäng är: Om det nu *inte* finns skäl att bli orolig,

om nu felet *inte* är bekymmersamt, varför då ens kommentera elevens prestation i sådana termer? Varför då påminna eleven om att oro och bekymmer hägrar som ett relevant potentiellt faktum, även i de fall då det handlar bara om ”nån ENstaka liten grej”? Även här finns det flera tänkbara alternativ: Istället för att säga, som i utdrag 9, ”men ingenting (·) BEKYMMERSAMT som JAG ser det”, skulle läraren till exempel kunna säga (hämtat från ett framgångsperspektiv) ”men av resultatet att döma, är jag övertygad om att du nästan behärskar detta”.

Nu kanske läsaren tänker: Men vad ska man då göra om man till exempel vill använda prestationens (om än) enda fel som underlag för att tala om vad eleven behöver arbeta med? Finns det över huvud taget något annat sätt att komma in på en sådan diskussion än att tala just om ”fel” eller ”misstag” eller motsvarande? Svaret är: Ja, det gör det. Läraren skulle till exempel kunna använda alternativet ”nästan alla rätt” för att därefter lägga till ”Vad du behöver arbeta med, emellertid, det är att ...”, och samtalsämnet är etablerat. Det är inte en nödvändighet att föra på tal potentiellt känsliga ord och uttryck som ”ORolig” eller ”fel” eller ”nån ENstaka liten grej” när lärarens enda syfte är att etablera ett samtalsämne som handlar om vad eleven behöver utveckla. Det är fullt möjligt att komma åt sådana saker, att göra just vad man behöver göra, utan att ta vägen via ett bristperspektiv. Det vore tragiskt om eleven, som möjlig konsekvens, utvecklar en rädsla för att begå misstag, för att inte tala om vad detta kan lägga för hinder i vägen för lärande och utveckling. I ett pedagogiskt sammanhang borde inte ett misstag vara någon fara. Det är *rädslan* för att begå misstag som är farlig, som slår håll på ambitionen och modet att försöka (på nytt).

En andra chans i samtalet

Lärarens fel- och bristfokus gäller i den omfattning att om eleven har svarat fel i ett prov, erbjuds han eller hon ofta en ”andra chans” i själva samtalet,⁹ vilket kan utveckla sig till ganska långa sekvenser. Ett exempel på detta:

Utdrag 10 – L♀E♂F♀

- | | | | |
|---|--------|---|--|
| 1 | Lärare | : | Du HAR pengar och du ska beTALA och det gå- funkar |
| 2 | | | enda tills du kommer till slutet. Eh TVÅtusen tjugofem |
| 3 | | | kronor och du ska (·) betala hundra. (·) Om du tänker |
| 4 | | | dig det, vad tror du- hittar du svaret iDAG när vi |
| 5 | | | sitter här lite mer i lugn och ro? |
| 6 | Elev | : | Ettusen niohundra sjuttifem. (·) Nä |

- 7 (paus)
- 8 Lärare : Om du tänker ta bort hundra, vad borde s- vad borde
- 9 slutsumman bli? Alltså dom SLUTSIFFRORNA om du
- 10 tar bort hundra?
- 11 (paus)
- 12 Elev : Fem.
- 13 (paus)
- 14 Elev : Nä, jag vet inte.
- 15 (paus)
- 16 Lärare : Nä. Men gör såHÄR då. Okej, TVÅtusen tjugofem kronor.
- 17 Om du först tar bort (·) tjugofem kronor,
- 18 Elev : Mm
- 19 Lärare : Vad har- är du nere i då?
- 20 Elev : Tvåusen.
- 21 Lärare : Mm. Hur mycket mer ska du ta BORT? Om du ha- du ska ta
- 22 bort HUNdra spänn och vi har tagit bort tjugofem. Vad
- 23 ska du ta bort mer då?
- 24 (paus)
- 25 Elev : Eh:::
- 26 (paus)
- 27 Elev : Hundra ...
- 28 (paus)
- 29 Elev : ... kronor.
- 30 Lärare : Nä, du har redan TAGit tjugofem kronor utav dom. Du ska
- 31 inte- du har tagit en FJÅrdedel får man ju säga. Du har
- 32 eh resten kvar. (·) Hundra minus tjufoFEM, vad är det?
- 33 Elev : Eh (·) sjuttiofem.
- 34 Lärare : Mm. Okej. Nu hade du tvåtusen och så ska du ta bort
- 35 sjuttiofem till. Vad får du då?
- 36 (paus)
- 37 Elev : Eh (·) tvåtusen. (·) Nä, vad hade ja? Sjuttiofem?
- 38 Lärare : ((fortsätter att lotsa eleven))

Utdrag 10 motsvarar ungefär hälften av ”andra chans”-sekvensen i sin helhet, men jag bryter här av utrymmeskäl. Om nu eleven, vilket är ett rimligt antagande, tycker att det är besvärligt att prata om fel och brister i allmänhet, är det rimligtvis ännu mer besvärligt – ja, till och med ansiktshotande – att bli anmodad att lösa en missad uppgift ”inför publik”, inför läraren, inför mamma och pappa. Notera även formuleringen ”hittar du svaret iDAG när vi sitter här lite mer i lugn och ro?” (rad 4–5): Det är *lärarens* perspektiv som här kommer till uttryck; det råder troligen inte så mycket just av ”lugn och ro” för en elev att lösa en missad uppgift inför publik. Hur som helst, vissa ”andra chans”-elever hittar slutligen rätt svar, ofta genom ett omfattande lotsningsarbete från läraren. Andra ”andra chans”-elever lyckas i alla fall inte. Läraren får då ”ge upp” men kan likväl konstatera att

uppgiften är ett ”bra exempel på en svårighet”, en illustrerande ”svaghetsföreställning”. I båda fallen hamnar elevens misstag eller elevens felaktiga sätt att tänka eller elevens ”slarv och försumlighet” i centrum för uppmärksamheten. Felaktiga lösningar, ”feltänk”, svagheter och belägg för bristande karaktär ställs ut till allmänt beskådande. Man kan laborera med tankeexperimentet att man sitter i ett utvecklingssamtal (medarbetarsamtal) med sin chef och att man även har sina (nu möjligen något ålderstigna) föräldrar på plats som ”åhörare”. Chefen säger ”Du gör ju ett väldigt bra jobb här, men du gjorde en liten blunder i budgetarbetet förra månaden, förmodligen ett slarvfel. Jag skulle vilja veta hur du skulle gå till väga om du fick en ny chans?”. Man kan ställa sig frågan hur det hade känts. Man kan undra om man hade betraktat en sådan situation som präglad av ”lugn och ro”.

Den som söker, han skall finna

Man kan nu undra vilken omfattningen är, hur ofta det ser ut enligt ovan, för allt detta skulle ju (åter igen) kunna uppfattas som ett fokus på petitesser om verkligheten vore den att lärare sa ”inte ett enda fel” (etcetera) i, säg, fyra–fem procent av fallen. I ett försök att närma sig ett svar på den frågan, har jag gjort vissa beräkningar som kan summeras enligt följande: I materialet (80 samtal) finns det totalt 159 lärarkommentarer som alla gäller att eleven har gjort en 100-procentig prestation. Av dessa är 41 kommentarer (eller 25,7%) av typen ”alla rätt”, ”allting rätt”, ”rätt på allt” (eller motsvarande) medan 118 kommentarer (74,3%) är av typen ”inga fel”, ”inga problem”, ”inga bekymmer” (eller motsvarande). Annorlunda uttryckt, även om en elev har samtliga rätt, väljer läraren i tre fall av fyra en kommentar från ett bristperspektiv (”inga fel”, etc). I materialet finns även 63 lärarkommentarer av vilka framgår att eleven har gjort en 100-procentig prestation sånär som på ett (eller några få) fel. Samtliga dessa kommentarer är av typen ”ett enda fel”, ”en liten miss”, ”nån enstaka grej” (eller motsvarande), det vill säga det finns inte ett enda fall av typen ”nästan alla rätt” (eller motsvarande). Annorlunda uttryckt, när en elev har (till exempel) 81 rätt av 82 möjliga, väljer läraren i samtliga fall (100%) en kommentar från ett bristperspektiv. Man kan även lägga samman dessa siffror och uttrycka saken enligt följande: Materialet omfattar totalt 222 lärarkommentarer som gäller att eleven har samtliga eller nästan samtliga rätt. Av dessa är 181 kommentarer (81,5%) hämtade från ett bristperspektiv. I åtta fall av tio, med andra ord, begår läraren det ödesdigra misstaget att gå miste

om ett tillfälle att fira en framgång. I åtta fall av tio får elev och förälder höra ”den potentiellt oroliga, bekymrade lärarens” röst. I åtta fall av tio visar läraren prov på ”röda pennans mentalitet”.

Det finns även belägg för en analys enligt denna från sekvenser av följande slag:

Utdrag 11 – L♂E♂F♀

- 1 Lärare : Då ska vi göra såHÄR ...
- 2 Mamma : Mm
- 3 Lärare : ... att ni ska få kika litegrann på dom nationella
- 4 proven i SVENska och ENGelska.
- 5 Mamma : Mm
- 6 Lärare : För dom tycker jag att dom kan va VETTiga att få SE på.
- 7 Vad man har gjort för (·) fel.
- 8 Mamma : Mm
- 9 Lärare : Även rätt, men det är FELen som vi (·) ska titta på så
- 10 vi (·) kan se om vi kan LÄra oss nånting därifrån.

Utdrag 12 – L♀E♀F♀

- 1 Lärare : Det här är helt schysst tycker jag. (·) Det är nån
- 2 liten s- liten grej här och ...
- 3 Mamma : Mm
- 4 Lärare : ... nån liten grej där men inget liksom ÅH, det här har
- 5 inte Camilla förstått alls, liksom.
- 6 Mamma : Nä
- 7 Lärare : För det är ju- det är egentligen det man letar efter.
- 8 Är det nånting där det är ett (·) svart hål?
- 9 Mamma : Precis

Av utdrag 11 och 12 framgår att läraren inte nödvändigtvis använder prov som ett sätt att undersöka vad eleven *behärskar* utan för att se ”Vad man har gjort för (·) fel” (utdrag 11 rad 7), en analys som förstärks av utdrag 12 där läraren säger ”För det är ju- det är egentligen det man letar efter” (rad 7). Allmänt sett verkar företeelsen att ”leta fel” vara starkt förknippad med ”skola” och ”lärare”. Det finns mängder av exempel på detta, och exemplen dyker upp i mängder av sammanhang. Här nedan återges inledningen av ett Internetpublicerat brev från en förskola till barnens föräldrar:¹⁰

Hej alla trevliga föräldrar! Tänk så fort tiden går, det känns som att det inte var så länge sedan som vi tog emot alla förväntansfulla barn till förskoleklassen. Vi har kämpat tillsammans och det har blivit en bra klass, kanske för att vi har uppmuntrat dom och delat ut stjärnor och ge beröm när de har gjort positiva saker och varit bra kompisar. Upp-

muntra ett positivt tänkande istället för att tjata och leta efter fel allt för mycket. [Brevet fortsätter]

Det finns alltså belägg för att ”felsökeriet” (bristperspektivet) är en potentiell verklighet *redan på förskolenivå*. Själva formuleringen ”leta efter fel allt för mycket” (sista meningen) tyder dessutom på att man till viss del fortfarande ägnar sig åt sådant. Man hittar liknande belägg i ett flertal examensarbeten och uppsatser om skola: Lori-Ann Linarsson och Camilla Sandkvist (2005), som handlar om elevers attityder till matematik, skriver att ”läraren [har] en avgörande roll genom att ge positiv respons istället för att leta fel och brister hos eleverna” (s 9). I Agneta Holmer och Ulrika Eidelsson Thulin (2005), som analyserar hur pedagoger och rektorer definierar begreppet ”särskilda behov”, hittar man uppmaningen att ”[s]kolan måste sluta leta ’fel’” (s 45). Hos Helena Hibell och Eva Klevedal (2006), som handlar om mattelärares syn på ”begåvade elever”, finner man det försiktiga påståendet ”[d]et kan ibland förekomma att lärare letar efter svagheter hos elever” (s 24). Internet härbärgerar ett stort antal lärare, elever och föräldrar som behandlar samma tema. I en föreläsning om mötet forskning–skola berättade Eva Forsberg (lektor vid Pedagogiska institutionen på Uppsala universitet) om hur eleverna kan reagera: ”Jaha, ännu en vuxen. Och vad ska du titta på? Hur många fel vi har i våra prov, eller?”.¹¹ Jag ifrågasätter inte den pedagogiska poängen med att leta efter fel för att på så sätt få underlag på vad eleven behöver hjälp med. Jag ifrågasätter den pedagogiska (?) poängen med att göra en sådan pedagogik *offentlig*, det vill säga att föra fel och brister och vad de kan användas till och varför man letar efter dem på tal i ett utvecklingssamtal. Maj Björk och Caroline Liberg (2000), som behandlar elevens väg in i skriftspråket, menar att läraren inte bör notera fel som eleven gör i början av sin utveckling. ”[D]et säger sig självt att ett barn som ofta får fel påpekade för sig i längden inte frivilligt utsätter sig för risken att framstå som dum, en som inte kan” (s 16). Detta, menar jag, gäller ju även i allmänhet. Därmed är jag redan inne på vad jag vill ägna mig åt i mitt nästa och sista avsnitt.

En möjlig konsekvens

I Marianne Gröning (1987) kan man läsa om en pojke, Ola, som från det att han börjar skolan genomgår ”den stora ’felprogrammeringen’” (s 15), att leta fel både hos sig själv och andra. Hans självförtroende nedmonteras bit för bit: ”Han spänner sig och vågar till sist inte svara på frågorna, ännu mindre ta initiativ och fråga.” (s 15).¹²

Kan detta som jag här behandlar, lärarens/skolans/hela utbildnings-systemets (?) bristfokus, tänkas ha eller (åtminstone) bidra till en liknande effekt? Det är naturligtvis omöjligt att besvara den frågan med det aktuella materialet som utgångspunkt. Däremot omfattar materialet sekvenser som verkar peka just i en sådan riktning, till exempel enligt följande:

Utdrag 13 – L♂E♂ ... (elev ej närvarande) F♀♂

- 1 Pappa : Har han FYra fel på sista här? ((= 50 av 54))
- 2 Lärare : Ja, det hade han. (·) Men det var-
- 3 Pappa : Och TRE där? ((= 40 av 43))
- 4 Lärare : Ja. (·) Och NOLL här annars.
- 5 Pappa : Ja
- 6 Mamma : Men FYra fel sa han. Han kom hem och var rent
7 förTVIVlad.
- 8 Pappa : Ja
- 9 Mamma : Jag vet inte vad han sa. Det slog SLINT för mig
- 10 sa han, så jag kunde inte STAvA nåt sa han.

Utdrag 14 – L♂E♀F♂

- 1 Lärare : Sen om vi ska ta dom olika ÄMnena, (·) vilket
- 2 ska vi börja med?
- 3 Elev : Ja, (·) det spelar ingen roll.
- 4 Lärare : Vad VÄLjer du då?
- 5 Elev : Engelska.
- 6 Lärare : ENGelska.
- 7 (paus)
- 8 Lärare : Hur har det gått med GLOsorna?
- 9 Elev : Två fel.
- 10 Lärare : Två fel på hela läsåret.
- 11 Elev : Mm

Utdrag 15 – L♂E♀F♂

- 1 Lärare : Men förtiotvå av förtiofem (·) som idag ...
- 2 Pappa : DET är bra.
- 3 Lärare : ... får du va JÄTTEnöjd med.
- 4 Elev : NÄ:::
- 5 Lärare : Jo:: ((skrattar))
- 6 Elev : Jag är SLARVig.

Utdrag 16 – L♀E♀F♀

- 1 Lärare : Nämen jag förSTÅR att hon är ambitiös. (·) Sen så
- 2 VILL du ju.
- 3 Elev : Ja
- 4 (paus)
- 5 Lärare : Om du MISSLYCKAS då?

- 6 Mamma : Mm
 7 Lärare : Vad händer då?
 8 (paus)
 9 Elev : ((skrattar)) (·) Ja ...
 10 Lärare : Blir du (·) ARG eller ledsen eller ...
 11 Elev : Ja
 12 Lärare : ... båda delarna?
 13 Elev : Mm

Bland dessa utdrag hittar man en elev som ”kom hem och var rent förTVIVlad” över sina fyra fel bland 50 rätt, utdrag 13. Man hittar också en elev som väljer att värdera den samlade bilden av sina engelsk-kunskaper under ett helt läsår (!) med ett öppenhjärtigt ”Två fel”, utdrag 14 – *inte* med ett ”Nästan alla rätt”, *inte* ens med ett ”Bara två fel”. En tredje elev vill inte (som läraren föreslår) ”va JÄTTEnöjd” med sina 42 rätt av 45 utan kommer istället med ett självgisslande ”Jag är SLARVig”, utdrag 15, och en fjärde elev blir både arg och ledsen när hon misslyckas, utdrag 16 – med ”misslyckande” avses här att ha (summa summarum) *ett* fel på ett helt prov. Frågan är: Är detta en egenskap som barnet har med sig (hemifrån?) till skolan, eller är det något som barnet lägger sig till med i (och med) sitt möte med skolan? Min gissning, som aldrig är något annat än en gissning, är att eleven från skolstart och kontinuerligt utsätts för lärarens perspektiv (”bara ett fel”, etc), att eleven lär sig känna igen lärarens perspektiv och att eleven (slutligen) själv lägger sig till med lärarens perspektiv, för att använda det på sig själv. Det är inte rimligt att anta att barn föds med (eller ofrånkomligen utvecklar) egenskapen att känna förtvivlan, ilska och sorg över prestationer som dessa – prestationer som i samtliga fall handlar om väldigt goda prestationer.

Ett sista belägg för detta resonemang: Portfoliopedagogiken har bland annat konsekvensen att läraren, i utvecklingssamtalet, kan be eleven att visa något som han eller hon själv har valt att visa. Det är mot denna bakgrund följande och sista utdrag ska förstås:

Utdrag 17 – L♂E♂F♀

- 1 Lärare : Varför VALde du den HÄR? (= ett matteprov)
 2 Elev : För att jag fick alla RÄTT.
 3 Lärare : Mm. (·) Är det VIKTigt?
 4 (paus)
 5 Elev : Ja

På frågan varför eleven har valt att visa det specifika matteprovet, svarar eleven ”För att jag fick alla RÄTT”. *Detta* är vad eleven framhåller som underliggande motiv, *inte* för att det till exempel var ett

roligt prov eller för att provet omfattade en svår uppgift som eleven (mot förmodan) har lyckats lösa eller för att provet ifråga visar vad eleven behöver träna på för att ta sig vidare i ämnet. Det enda just denna elev ännu ej har lagt sig till med, är att tala om sitt resultat i termer av ”inga fel”.

Slutsatser

I en skrift från Myndigheten för skolutveckling (2004), som handlar om dialogens karakteristik, kan man läsa att ”[d]et handlar om att lyfta fram det positiva och konstruktiva och inte lägga energi på att leta efter fel och fallgropar” (s 41). Man hittar samma tema i en mängd av olika texter, vissa om skolans utvecklingssamtal, andra om till exempel ledarskap eller personlighetsutveckling. Det finns i olika skrifter och styrdokument en klart uttalad strävan efter att lärarna genomför utvecklingssamtal på just detta sätt – en *dialog* mellan lärare, elev och förälder – vilket därmed borde implicera att lärare ej bör ägna sig åt ”fel och fallgropar” i samtalet. Denna studie visar att det förhåller sig på ett annat sätt i verkligheten.

I denna studie, baserad på 80 inspelningar, har jag fokuserat ett specifikt moment i skolans kvarts- och utvecklingssamtal, nämligen då läraren för på tal och kommenterar ett provresultat. Bland dessa kommentarer har jag valt att fokusera två varianter: kommentarer i samband med att eleven har (1) alla rätt eller (2) alla rätt sånär som på ett (eller några få) poäng. Sammantaget omfattar materialet 222 sådana kommentarer. Av dessa är 181 kommentarer (81,5%) hämtade från (vad jag kallar) ett bristperspektiv: Läraren föredrar kommentarer av typen ”Här hade du *inga fel*” eller ”Här hade du *nåt enstaka fel*” framför tänkbara alternativ som till exempel ”Här hade du *alla rätt*” eller ”Här hade du *nästan alla rätt*”. Skillnaden är att de förra kommentarerna sätter fokus på fel och brister och vad eleven har (eller kunde ha) missat medan de senare (tänkbara) kommentarerna aktualiserar elevens lyckade insats – ett framgångsperspektiv. Beträktat i ljuset av ett gott ledarskap och konsten att motivera, kan man säga att läraren i åtta fall av tio begår det ödesdigra misstaget att gå miste om ett tillfälle att fira en framgång. Av det klart dominerande bristperspektivet att döma, handlar skola snarare om att leta efter/ undvika fel (”röda pennans mentalitet”) än att betona framgång och göra rätt.

En kommentar av typen ”Här hade du inga fel” (eller motsvarande) uppträder i situationer då det-man-ska-undvika – det onormala, det bekymrande, det besvärande – är ett *potentiellt* faktum.

Dess relevans bygger på misstanken eller risken att något inte är okej, att det finns något ”som inte är som det ska”. Annorlunda uttryckt, ett ”inga fel” bär på betydelsen att det *kunde* ha funnits fel men att eleven har ”klarat sig”. Genom att föra på tal ”nåt enstaka fel”, är det just prestationens enda, ensamma fel som hamnar i fokus medan resten, vad eleven har lyckats med och gjort bra, hamnar i bakgrunden och försummas. I och med att elevens enda fel kommenteras, görs felet ifråga till en omständighet av det slag som kräver någon typ av kommentar. Detta har den paradoxala effekten att ”nåt enstaka fel” blir till ett stort, betydelsefullt, anmärkningsvärt, framträdande fel i och med att det pekats ut i ett ”hav av rätt”.

Mot bakgrund av autentiska exempel, framställs i denna studie hypotesen att skolans fel- och bristfokus med tiden får elever att tänka och handla i samma banor. Bland de exempel som används, finns elever som känner förtvivlan (över resultatet 50 av 54), som blir arga och ledsna när de ”misslyckas” (det vill säga har summa summarum ett fel), som i samtalet säger om sig själva ”Jag är slarvig” (angående resultatet 42 av 45), eller som karakteriserar hela sin utveckling i engelska under ett helt läsår (!) genom att framhålla ”Två fel”. Det finns därmed en risk att skolan planterar en ”felrädsla” hos eleverna. I ett pedagogiskt sammanhang borde det inte vara farligt att begå misstag. Det är *rädslan* för att begå misstag som lägger hinder i vägen för utveckling och ”nya försök”.

Noter

1. Jämför fångvaktare/plit, hund/byracka, lantbrukare/bondlurk.
2. Det vill säga läroplaner, Skolverkets rekommendationer, skolforskningslitteraturen, etcetera.
3. Internet: <<http://www.fkc.se/lipbok.htm>> 2006-08-28.
4. En *positiv förstärkare* (”positive reinforcer”) är en belöning, till exempel pengar, mat, beröm, som ”stimulerar eller frammanar ett visst beteende och upplevs som positivt” (Svedberg 1992, s 13). Denna idé kommer från behaviorismen (och i synnerhet Burrhus Frederic Skinner) som har fått ta emot mycket kritik för sin alltför mekanistiska människouppfattning. Inte desto mindre hittar man flera texter av idag som antingen förhåller sig till behaviorismens utgångspunkter eller fortfarande (i viss mån) använder dem.
5. (Även Rosenthaleffekten.) I George Bernard Shaws pjäs *Pygmalion* förvandlar professor Henry Higgins den slarviga Eliza Doolittle till förnämlig, parant dam genom att behandla henne som sådan. Temat går tillbaka på Ovidius’ *Metamorfoser* och berättelsen om en bildhuggare (Pygmalion) som förälskar sig i den kvinnostaty han tillverkar (och som Afrodite låter väcka till liv). Linda Edwards (2003) uppger att det finns sociologisk skolforskning som visar att en liknande effekt kan uppnås hos elever.
6. Jämför inledande Goethecitat.

7. Som utdragen visar, omfattar en sådan inledning ofta att läraren även förklarar eller motiverar själva provuppgiften eller (som ibland är fallet) anger syftet bakom ett specifikt prov (t ex hur provkonstruktörerna ”har tänkt” och ”vad som menas” eller ”vad dom letar efter”). Detta visar att dessa samtal i stor utsträckning går ut på att läraren ägnar tid åt att ”avkoda” skolan och skolans uppdrag.
8. Jämför David Silverman och Anssi Peräkylä (1990) där potentiellt känsliga uttryck som till exempel ”HIV virus” eller ”semen” (sperma) betraktas som potentiella ”delicate items”. Se även Hofvendahl (2006, s 108 och s 123).
9. Detta gäller i första hand språkliga eller matematiska provuppgifter.
10. Internet: <<http://www.ronningeskolan.salem.se/dokument/veckobrev/veckobrev%20fb%20v24.doc>> 2006-09-02.
11. Fritt efter föreläsninganteckningar, torsdag 31 augusti 2006 (Stockholm).
12. Ett avsnitt ur Marianne Gröning (1987, s 15): ”Nu börjar livets allvar, hade pappa sagt dagen innan den stora dagen, uppropet i skolan. Föga anade lille Ola att från och med nu, så skulle han värderas efter antal fel som han gjorde. Hur många gånger skulle inte fröken överlämna skrivningen med kommentaren ’Idag var det dåligt, Ola. Du hade femton fel på skrivningen’, för att kanske nästa dag säga ’Fint Ola! Nu var du duktig, bara tre fel’”.

Referenser

- Andersson, Inga (2003): *Föräldrars möte med skolan*. Individ, omvärld och lärande/ Forskning nr 15. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (2000): *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Blanchard, Kenneth & Johnson, Spencer (1984): *En-minuts-chefen*. (Översatt av Christina Hornberger). Stockholm: Svenska Dagbladet.
- Cowen, Emory L & Kilmer, Ryan P (2002): ”Positive Psychology”: Some plusses and some open issues. *Journal of Community Psychology*, 30(4), s 449–460.
- Crain, William (1992): *Theories of Development: Concepts and Applications*. (3:e upplagan). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Daniels, Aubrey C & Daniels, James E (2006): Positive reinforcement: misunderstood and misused. *Intelligence*, 60(3), s 16–16.
- Edwards, Linda L (2003): *Law Office Skills*. West Legal Studies Series. New York: Clifton Park.
- Fenton, John (1988): *Utnyttja möjligheterna. 101 sätt att förbättra resultatet i din organisation*. Lund: Börsens förlag.
- Gröning, Marianne (1987): *SÄG DET, med rösten, med munnen, med ögonen: om konsten att våga tala*. Stockholm: Marianne Gröning Produktion AB.
- Heritage, Valerie (2004): Using 360 degrees to get a 180-degree turnaround – a case study. *Coach the Coach*, Nr 6, s 1–4.

- Hibell, Helena & Klevedal, Eva (2006): *Begåvning – resurs eller hinder? Åtta lärares uppfattningar om begåvade elever och den egna undervisningen i matematik*. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. [Examensarbete i Lärarprogrammet.]
- Hofvendahl, Johan (2006): *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Arbetsliv i omvandling 2006:1. Linköping Studies in Arts and Science, No. 338. Studies in Language and Culture, No. 7. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Holmer, Agneta & Eidelsson Thulin, Ulrika (2005): *Vad är särskilda behov? En undersökning i en kommun över hur pedagoger och rektorer reflekterat kring och definierat begreppet särskilda behov*. Högskolan i Kristianstad, Institutionen för beteendevetenskap. [Examensarbete i Specialpedagogik.]
- Johansson, Gunilla & Wahlberg Orving, Karin (1993): *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elevers, föräldrars och lärares arbete*. Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lgr80, *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del*. Stockholm: Liber.
- Linnarsson, Lori-Ann & Sandkvist, Camilla (2005): *Elevers attityd till Matematik. Faktorer som påverkar lusten att lära*. School of Mathematics and Systems Engineering. Reports from MSI – Rapporter från MSI. Report 05061, Växjö universitet. [Examensarbete i Lärarutbildningen.]
- Lpo94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1998*. Stockholm: Fritzes.
- Myndigheten för skolutveckling (2004): *Dialog i verkligheten – på jakt efter röda trådar*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber.
- Måhlberg, Kerstin & Sjöblom, Maud (2002): *Lösningssinriktad pedagogik: för en roligare skola*. Stockholm: Mareld.
- Oldbring, Gunnel (2001): *Möjligheternas möte? En studie av utvecklingssamtalet i skolan*. Malmö: Högskolan.
- Silverman, David & Peräkylä, Anssi (1990): AIDS counselling: the interactional organisation of talk about 'delicate' issues. *Sociology of Health & Illness*, 12(3), s 293–318.
- Skolverket (2001): *Utvecklingssamtal och skriftlig information: kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Steinberg, John M (1996): *Positiv påverkan*. Kumla: KB Kumla tryckeri.
- Svedberg, Lars (1992): *Gruppsykologi: Om den inre och den yttre scenen – teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.

Transkriptionskonventioner

- L ♀/♂ (i utdragsrubrik) anger lärarens kön
- E ♀/♂ (i utdragsrubrik) anger elevens kön (oavsett elevens närvaro)
- F ♀/♂ (i utdragsrubrik) indikerar närvarande förälder
(♀ mamma; ♂ pappa)
- (·) minimal paus (mindre än 0,3 sek.)
- (paus) längre paus (0,3 sekunder eller mer)
- HÄR indikerar (ofta kraftig) betoning
- eh:: kolontecken indikerar förlängd realisering (eeeeh)
- ell- indikerar avbrott i talframställningen
- ((xx)) transkribentens kommentar

