Mälardalen University Doctoral Dissertation 376

Att lyssna med hela kroppen

En studie om lärares ledarskap i utvecklingssamtal

Britt-Marie Bader

Mälardalen University

Mälardalen University Press Dissertations
No. 376
Mälardalen Studies in Educational Sciences
No. 58

ATT LYSSNA MED HELA KROPPEN

EN STUDIE OM LÄRARES LEDARSKAP I UTVECKLINGSSAMTAL

Britt-Marie Bader

2023

School of Education, Culture and Communication

Copyright © Britt-Marie Bader, 2023
ISBN 978-91-7485-584-5
ISSN 1651-4238
Printed by E-Print AB, Stockholm, Sweden

Mälardalen University Press Dissertations
No. 376
Mälardalen Studies in Educational Sciences
No. 58

ATT LYSSNA MED HELA KROPPEN
EN STUDIE OM LÄRARES LEDARSKAP I UTVECKLINGSSAMTAL

Britt-Marie Bader

Akademisk avhandling

som för avläggande av filosofie doktorsexamen i didaktik vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation kommer att offentligen försvaras tisdagen den 2 maj 2023, 13.15 i A2-004, Mälardalens universitet, Eskilstuna.

Fakultetsopponent: Docent Annika Lilja, Göteborgs universitet

Akademin för utbildning, kultur och kommunikation

Abstract

Keywords: Teachers´ leadership, parents-teachers ‘conference, primary school, didactic, hermeneutic, lifeworld phenomenology

This thesis aims to explain what importance teachers´ leadership is given and how teachers' leadership appears in the parents-teacher conferences. The theoretical frame is lifeworld phenomenology, which means that the world is a social, intersubjective, and historical world where people experience, act, and intertwine in a private and a shared world. The study is inspired by a lifeworld approach and the data was analyzed to consider people's context, their experiences and the challenges involved in leading parent-teacher conferences. The empirical work is based on observations of parent-teacher conferences and interviews with teachers and students. The analyses are made with the support of the life-world phenomenological concepts of *hållning*, *seeing-as* and *pedagogical tact*. The concept *hållning* has a duality and loses its meaning in translation. *Hållning* means a bodily approach and is an intertwining between the teacher's attitude and her body posture. All three concepts include verbal and bodily communicative expressions and sensitive and intuitive actions, their meanings will be highlighted and explained.

The results show that teachers' leadership in parent-teacher conferences includes both preparatory and subsequent work and forms part of the teaching. Leadership both shapes the parent-teacher conference and is shaped in the same and given importance when teachers show consideration for the student, the relationship between teacher and student and the situation, balance challenges with time and sensitive topics, choose to take notes in the parent-teacher conferences in favor of presence in the conversation itself and document afterwards. Teachers' leadership in parent-teacher conferences shape the conversation through teachers' willingness to involve the students, flexibility, and ability to structure. Teachers' leadership in parent-teacher conferences are shaped by teachers' responsiveness, compliance, presence, attention, ability to improvise and playfulness.

The study's life-world phenomenological approach has made it possible to see that the parent-teacher conference requires a didactic knowledge related to the student as a person, to the content and to the structure that surrounds the conversation. This has been made visible in teachers' intuitive actions and bodily expressions as well as unreflected and reflected experiences. The study's starting points have made it possible to broaden the didactic understanding of the teachers' leadership in parent-teacher conferences by highlighting the clear intertwining of these conferences with other teaching

ISBN 978-91-7485-584-5
ISSN 1651-4238

Att lyssna med hela kroppen

– en studie om lärares ledarskap i utvecklingssamtal

Britt-Marie Bader

Abstract

Title: Listening with the whole body – a study of teachers' leadership in development conferences
Author: Britt-Marie Bader
Language: Swedish with an English summary

Keywords: Teachers´ leadership, parents-teachers ‘conference, primary school, didactic, hermeneutic, lifeworld phenomenology

This thesis aims to explain what importance teachers´ leadership is given and how teachers' leadership appears in the parents-teacher conferences.

The theoretical frame is lifeworld phenomenology, which means that the world is a social, intersubjective, and historical world where people experience, act, and intertwine in a private and a shared world. The study is inspired by a lifeworld approach and the data was analyzed to consider people's context, their experiences and the challenges involved in leading parent-teacher conferences.

The empirical work is based on observations of parent-teacher conferences and interviews with teachers and students. The analyses are made with the support of the life-world phenomenological concepts of *hållning*, *seeing-as* and *pedagogical tact*. The concept *hållning* has a duality and loses its meaning in translation. Hållning means a bodily approach and is an intertwining between the teacher's attitude and her body posture. All three concepts include verbal and bodily communicative expressions and sensitive and intuitive actions, their meanings will be highlighted and explained.

The results show that teachers' leadership in parent-teacher conferences includes both preparatory and subsequent work and forms part of the teaching. Leadership both shapes the parent-teacher conference and is shaped in the same and given importance when teachers show consideration for the student, the relationship between teacher and student and the situation, balance challenges with time and sensitive topics, choose to take notes in the parent-teacher conferences in favour of presence in the conversation itself and document afterwards. Teachers' leadership in parent-teacher conferences shape the conversation through teachers' willingness to involve the students, flexibility, and ability to structure. Teachers' leadership in parent-teacher conferences are shaped by teachers' responsiveness, compliance, presence, attention, ability to improvise and playfulness.

Till familjen

Innehåll

Förord

Prolog 9

1. Inledning 10
Att studera lärares ledarskap i utvecklingssamtal 12
Utvecklingssamtalet i tidsliga och rumsliga dimensioner 14
Syfte och frågeställningar 15
Disposition 15

2. Bakgrund 17
Skolan i ett historiskt och politiskt styrt sammanhang 18
Styrdokument och utvecklingssamtal 20
Skriftliga individuella utvecklingsplaner i utvecklingssamtal 22
Lärares livsvärldsliga sammanhang 23
Dokumentation och bedömning 23

3. Tidigare forskning 26
Lärares ledarskap i klassrummet 26
Lärares ledarskap i utvecklingssamtalet 28
Didaktiska dimensioner 30
Didaktiska utmaningar i utvecklingssamtal 31
Relationella dimensioner 33
Utvecklingssamtalets relationella utmaningar 35
Emotionella dimensioner 37
Lärares känsla 38
Elevers känsla 40
Flerdimensionell bedömning 41
Olika former av utvecklingssamtal 43
Sammanfattning 45

4. Teoretisk inramning 47
Didaktisk grund 47
Livsvärldsfenomenologisk didaktik 48
Livsvärldsfenomenologisk ansats 49
Livsvärldsfenomenologin växer fram 50

Ontologiska och epistemologiska antaganden 52
Intersubjektivitet 54
Intentionalitet 54
Hållning 55
Som-seende 55
Pedagogisk takt 56
Hållning, som-seende och pedagogisk takt som analytiska begrepp 58
Hermeneutik 59
Tolkning och förståelse 59
Kritisk hållning, reflektion och distans 60
Sammanfattning 61

5. Metod och genomförande 62
Betydelsen av reflexivitet 62
Empiriskt data 63
Val av skolor 63
Val av lärare och elever 64
Insamlingsmetoder 65
Observationer 66
Observerade utvecklingssamtal 67
Fältanteckningar och efterföljande samtal 68
Intervjuer 68
Elevintervjuer 68
Lärarintervjuer 70
Datainsamling med post-it-lappar 71
Forskningsetiska dilemman och ansvar 71
Avslutande reflektioner kring datainsamling 74
Att bearbeta, analysera och tolka data 74
Transkribering av observationer och intervjuer 75
Bidrag från fältanteckningar och efterföljande samtal 76
Analys och tolkning av observationer 77
Analys och tolkning av elev- och lärarintervjuer 77
Elevintervjuer 78
Lärarintervjuer 79
Ett hermeneutiskt förhållningssätt 80
Studiens trovärdighet 81
Att redogöra för resultatet 82

6. Lärares ledarskap i utvecklingssamtal 84
Det sammanvävda utvecklingssamtalet 87
Ju mer förberedelser desto mer aktiva elever 87
Upplevda krav i skarpa samtal 92
Frågor som öppnar för samtal 93
Elevers upplevda svårigheter att föra samtalet framåt 96

Samtalet sträcker sig tillbaka in i klassrummet 98
Det närvarande ledarskapet 100
Att vilja vara i samtalet 100
Att lyssna 102
Att uppmärksamma eleven och innehållet 103
Det lekfulla ledarskapet 105
Det inbjudande ledarskapet 107
Det flexibla ledarskapet 108
Elevers olikheter 108
Olika innehåll 110
Vårdnadshavares olika deltagande 113
Sammanfattning 115

7. Ledarskapet i utvecklingssamtal träder fram 118
Lärares hållning som intresse för eleven 118
Lärares hållning som intresse för innehåll 119
Lärares hållning som intresse för struktur 119
Lärares som-seende 120
Hållning och som-seende vävs samman 120
Utvecklingssamtal och undervisning sammanvävs 121
Att förbereda med reflekterande frågor 121
Att vara lyhörd, flexibel och strukturerad i utvecklingssamtalet 122
Att dokumentera efteråt och följa upp 123
Den pedagogiska takten i lärares ledarskap 124
Sammanfattning 126

8. Diskussion 127
Att beakta relationella värden 127
Ledarskap och livsvärldsfenomenologisk didaktik 129
Ledarskapet i rum och tid 129
Det levda rummet 129
Lärares upplevda tidsbrist och tidspress 130
Betydelsen av kroppsliga uttryck i lärares ledarskap 132
Att kommunicera kunskapsutveckling 133
Att påverka elevinflytande och delaktighet 133
Att skapa lärar-elevrelationer 135
Studiens kunskapsbidrag 136
Didaktiska implikationer 137
Metodreflektioner 138
Idéer till fortsatt forskning 139

Epilog 141

Summary 142

Referenser 153

Bilagor
Bilaga 1 Litteratursökning
Bilaga 2 Pilotstudie
Bilaga 3 Informationsbrev
Bilaga 4 Samtyckesformulär

Förord

En dag i juni för snart sex år sedan fick jag ett mejl från Johan Öhman vid Örebro universitet, där jag då arbetade som universitetsadjunkt. Tack för att du uppmärksammade mig på en doktorandtjänst vid dåvarande Mälardalens högskola, numera universitet (MDU), vilket blev startskottet för min forskning och avhandling.

Jag vill fortsätta med att rikta ett stort tack till alla er som välvilligt tog emot mig på era skolor mitt i ert vardagliga skolarbete. Inte minst till alla er lärare, elever och vårdnadshavare som deltagit i studien.

Ett särskilt tack till mina handledare Anna Ehrlin och Louise Sund. Ni har följt mig genom processen, läst otaliga versioner av manus, outtröttligt granskat och ständigt uppmuntrat mig.

Jag vill också tacka mina externa läsare Silwa Claesson och Inger Berndtsson vid Göteborgs universitet som kritiskt granskat manus och gett värdefulla kommentarer. Jag känner stor tillit till er kunskap inom livsvärldsfenomenologi och er förtrogenhet inom det fenomenologiska fältet.

Tack till alla er interna läsare vid Mälardalens universitet; Johannes Rytzler, Daniel Brehmer, Max Jakobsson och Ulrika Jepson Wigg.

Tack också till David Bell som språkgranskade den engelska sammanfattningen och till Päivi Fredäng som korrekturläste manuset i slutskedet. Tack även till Petra Coolen Larsson för all hjälp med praktiska och administrativa göromål.

Doktorandstudier är i mångt och mycket ett ensamt arbete med timmar och ibland dagar spenderade med endast en dator, en text och en kopp kaffe. Det är då sammankomster som forskarkurser, som ger tillfälle att träffa andra doktorander, blir betydande. Även forskarmiljöer och kollegium har varit betydelsefulla så tack till alla er i Samhällsvetenskapernas didaktik och pedagogiska praktiker (SODEP) vid MDU och Kollegiet för livsvärldsfenomenologisk forskning vid Göteborgs universitet.

Slutligen vill jag rikta ett stort tack till alla er tidigare lärarkolleger i grundskolan, kolleger vid Örebro universitet och ni som varit mina kolleger vid Mälardalens universitet under tiden för forskarstudierna. Samt till familj och vänner som på ett positivt sätt ständigt uppmuntrat mig i mitt arbete!

Örebro, maj 2023
Britt-Marie Bader

Prolog

- För att jag ska bli bättre på att läsa så behöver jag nog bara läsa på och inte sluta. […] Jag behöver bara tänka på att jag kan.

Citatet är hämtat från en av mina elevers reflektioner kring sin kunskapsutveckling inför ett utvecklingssamtal. Jag fann likheter med min situation när jag tackade ja till en doktorandtjänst och kastade mig ut i det okända. När jag under fem år framöver kom att gå forskarutbildning kändes det hoppfullt att tänka att det bara var att fortsätta och att jag kunde!

Jag visste inte vad som väntade men i det låg en fascination, en näst intill hisnande känsla, som lockade mig och som jag inspirerades av. Tilliten som jag kände inför studierna var tack vare en trygg grund i mina lärarutbildningar och i mitt arbete som lärare, både i förskola och grundskola. I arbetet har jag funnit mycket glädje, såväl tillsammans med barn och elever som kollegor. Visst har arbetet innehållit utmaningar, ibland oväntade händelser och motgångar men för det mesta har det varit lugnt. Det vardagliga arbetet har engagerat och varit roligt och ofta har känslan varit att arbetet flutit på. Med de erfarenheterna och den känslan med mig in i avhandlingsarbetet kändes det som en fullt möjlig uppgift att ta mig an.

I en livsvärldsfenomenologisk förståelse skulle det kunna uttryckas som att mina tidigare erfarenheter med tillhörande mederfarande blev bakgrund till mina nya erfarenheter. De fick betydelse för hur jag kom att förstå dem. Det gjorde att jag kunde känna igen det nya och ännu obekanta som om det ändå i någon mening var bekant (Bengtsson, 2005; Claesson, 2009).

1. Inledning

Den här studien handlar om lärares ledarskap i utvecklingssamtal. Det har sin grund i mina lärarerfarenheter i grundskolan årskurs 1–6 där särskilt lärares ledarskap i utvecklingssamtal har intresserat mig. Jag har många gånger undrat över vilken betydelse som ledarskapet har haft för utvecklingssamtalet.

> Jag arbetade under flera år som lärare och utvecklade det som på 1990-talet kallades elevledda utvecklingssamtal i årskurs 4–6. Jag var intresserad av elevers inflytande och delaktighet och upplevde att mitt sätt att förhålla mig och sätt att tänka kring samtalen fick betydelse för vilket inflytande eleverna fick och hur delaktiga de blev. Jag minns att jag var nyfiken, intresserad och ville lyssna på eleverna när vi tillsammans planerade, genomförde och utvärderade utvecklingssamtalen. Jag försökte känna in, vara lyhörd, flexibel och ställde ofta frågor som jag upptäckte att eleverna många gånger svarade insiktsfullt på och som vi gemensamt kunde reflektera över. När eleverna ledde utvecklingssamtalen kunde jag koncentrera mig på att lyssna och försöka stödja, lägga till, fråga efter eller förklara något om det behövdes. Vårdnadshavarna vände sig mera till sina barn och om de vände sig till mig så kunde jag lättare vända mig till eleverna och få dem att fortsätta berätta. Jag kommer även ihåg att det var betydande hur eleverna och jag satt, tittade på varandra och hur våra blickar kunde uttrycka samförstånd, tysta överenskommelser eller frågor. Jag minns leenden och skratt som gav energi, gjorde mig glad och gjorde att jag fick en känsla av att det kanske handlade om genuint goda relationer mellan mig och eleverna.
>
> När jag tänker tillbaka på utvecklingssamtalen idag kan jag förstå att det också hade betydelse att vi satt i klassrummet, elevernas och mitt på sätt och vis ”andra hem”. Vi träffades där dagligen och var vana att vara där tillsammans och kände oss trygga och hemma. Klassrummet var möblerat så att eleverna satt i grupper om fyra när vi hade undervisning och det gjorde att vi kunde ha det likadant vid utvecklingssamtalen. Det blev som jag upplevde det en trevlig och trivsam samtalsmiljö där vi kunde sitta ”runt bordet”. Jag var alltid noga med att plocka undan i klassrummet, torka av bordet och kanske lägga på en duk eller ställa fram en blomma för att elever och vårdnadshavare skulle känna sig välkomna.

Jag upplevde arbetet i skolan och att leda utvecklingssamtal som mångfacetterat och det väckte så många känslor, tankar och minnen att det är svårt för mig att formulera i ord. Thorsten et al. (2021) beskriver lärares ledarskap i undervisning som komplext och krävande där läraren ofta behöver göra överväganden av olika slag. Det handlar om att undervisa och leda

elevers lärande- och utvecklingsprocesser samt att hantera en mängd didaktiska, relationella och etiska frågor. Stensmo (2008) redogör för sin tolkning av resultaten utifrån olika studiers teoretiska perspektiv. Han lyfter fram ämneskompetens, didaktisk kompetens och ledarkompetens som särskilt viktiga i lärares ledarskap. Ämneskompetens handlar helt enkelt om att ha kunskap i ämnet. Didaktisk kompetens handlar om att ställa didaktiska frågor till planering, genomförande och utvärdering av sin undervisning. Ledarkompetens innebär att kunna organisera och hantera ordning, arbetsro och visa omsorg om eleverna (Stensmo, 2008).

Vad är det då, utöver mina personliga erfarenheter och den i forskning beskrivna komplexiteten i lärares ledarskap, som motiverar att studera ledarskapet i utvecklingssamtal? Ett motiv är att forskning om lärares ledarskap huvudsakligen handlar om klassrumsundervisning och väldigt lite om utvecklingssamtal. Internationellt domineras forskningen av en amerikansk didaktisk tradition[1], *Classroom Management* (CM) där lärares ledarskap refererar till att hålla ordning i klassrummet, att övervaka och vägleda (Good & Lavignes, 2017). Ett annat motiv är att studier av utvecklingssamtal inte primärt har uppmärksammat ledarskapet. Nationellt har utvecklingssamtal framför allt studerats utifrån maktperspektiv (Granath, 2008), interaktionsmönster (Hofvendahl, 2006), olika former och innehåll (Pihlgren, 2011; Ranagården, 2009; Tholander & Norrby, 2008) samt som en del i samverkan mellan hem och skola (Mersini Pananaki, 2021).

Forskning visar att det kan vara svårt att leda utvecklingssamtal. Lärare genomför samtalen på ett likartat sätt, till exempel inleds ofta utvecklingssamtal med liknande frågor. När de närmar sig något problematiskt pausar de, startar om, hakar upp sig, fyller i pauser och förmildrar (Granath, 2008; Hofvendahl 2006; Ranagården, 2009). Internationell och nationell forskning pekar på att lärare upplever oro och obehag inför att kritisera elever och osäkerhet inför risken att utsätta eller utsättas för vårdnadshavares eventuella motvilja eller negativa kritik (Lemmer, 2012, Pillet-Shore, 2016, Rinne, 2015). Den internationella forskningen visar vidare att lärare ofta saknar utbildning att leda så kallade lärar-elevkonferenser och att samtalen kan upplevas som ineffektiva och stressiga (Lemmer, 2012; Pillet-Shore, 2016). En nationell rapport visar emellertid att lärare som arbetat längre än tio år upplever att de har tillräckligt med kompetens (Erikson, 2009), vilket indikerar att det tar tid att utveckla säkerhet att leda utvecklingssamtal.

Utvecklingssamtalet befinner sig i gränslandet mellan skolans offentliga och hemmets privata sfär (Hofvendahl, 2006; Ranagården, 2009) samt innehåller individuella och kollektiva intressen som ibland ställs mot varandra. Det som elev, vårdnadshavare och lärare kommunicerar utifrån

[1] Wahlström (2016) beskriver skillnaden mellan anglosaxiska traditioner som dominerat i USA och kontinentaleuropeiska traditioner i Norden. Den anglosaxiska beskrivs som praktisk och fokuserad på faktorer för att effektivt mäta och nå skolans mål. Den kontinental-europeiska beskrivs som filosofiskt orienterad och fokuserar på skolans innehåll och samhällsuppdrag

individuella intressen i utvecklingssamtalet blir för lärare att försöka hantera och till och med realisera i klassrummet där läraren samtidigt behöver ta hänsyn till kollektiva intressen (Mårell-Olsson, 2012). Utvecklingssamtalet är det möte mellan hem och skola som är stadgat enligt skollagen (SFS 2010:800) 3 kap. 3 § och väger därmed tungt i samverkan mellan hemmet och skolan. Lärare ansvarar för att erbjuda utvecklingssamtal minst en gång varje termin och i samtalet ska vårdnadshavare och elever informeras om elevens skolgång. Samtalet ska vara framåtsyftande och stödja elevers kunskapsutveckling, lärande och sociala utveckling. Det ska innehålla förslag på insatser som eleven behöver för att nå minst kunskapskraven eller utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800; Skolverket, 2013).

Eftersom det är lärare som lyfts fram som viktiga resurser (Skolinspektionen, 2012) när det gäller att informera vårdnadshavare och elever är det intressant att i en studie fokusera hur lärare tar sig an att leda utvecklingssamtal.

Att studera lärares ledarskap i utvecklingssamtal

I avhandlingen har jag tagit en livsvärldsfenomenologisk utgångspunkt för att kunna fånga komplexiteten i fenomenet lärares ledarskap i utvecklingssamtal. Inom livsvärldsfenomenologi betraktas människors liv och världar som sammanvävda och fenomen som komplexa (Bengtsson, 2011; Bengtsson, 2005; Heidegger, 1992; Merleau-Ponty, 2012). Det gör att förståelsen för människors vardagliga värld med aktiviteter som de tar för givna, erfar, upplever, pratar om och som är angelägna för dem blir betydande för att förstå det studerade fenomenet (Bengtsson, 2011).

Det innebär att för att förstå det utvalda fenomenet behöver jag som forskare först förstå det livsvärldsliga sammanhang som de människor som jag ska studera befinner sig i. Därefter kan jag försöka se världen så som den framträder för dem och förstå deras erfarande av fenomenet samt den mening de ger det. I studien handlar det om de deltagande lärarnas erfarande av sitt ledarskap i utvecklingssamtal. Jag efterfrågar även elevernas erfarande av sina lärares ledarskap eftersom det kan bidra till att förstå det livsvärldsliga sammanhanget och belysa det studerade fenomenet utifrån flera olika perspektiv. Att studera fenomenet i all sin komplexitet förutsätter en mångfald av metoder (Bengtsson, 2005). De huvudsakliga metoderna i studien är observationer i utvecklingssamtal och intervjuer med lärare och elever. Beskrivningar av valda metoder och tillvägagångssätt sker mer utförligt i metodkapitlet.

Avhandlingen skrivs inom ämnet didaktik och därför beskriver jag först didaktik ur ett historiskt perspektiv, därefter hur didaktik förhåller sig till livsvärldsfenomenologi i min studie. Didaktik i begreppets kontinental-europeiska betydelse har rötter långt bakåt i tiden, men de flesta framställningar tar ofta utgångspunkt i 1600-talet när Amos Comenius [1592–

1670] år 1657 i boken *Didactica Magna* formulerade en didaktisk vision om ”konsten att lära alla allt”. Han utformade ett normativt system som skulle lösa alla undervisningens problem. Senare fick Johann Friedrich Herbart [1776–1841] stor betydelse för didaktikens fortsatta utveckling. Herbart utgick precis som Comenius från idéer om didaktiken som normativ och ett system som skulle innefatta undervisningens alla aspekter. Undervisningen skulle ha en etisk karaktär och ett fostrande syfte för att forma elever till självständiga, moraliska och ansvarstagande individer (Bengtsson, 1997).

Didaktik handlar om undervisning och undervisning handlar om möte mellan lärare och elever. Utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv kan möten förstås med hjälp av begreppet *livsvärld* och även med begreppet *horisont.* I undervisning som i mitt antagande inkluderar lärares ledarskap i utvecklingssamtalet kommunicerar lärare och elever med varandra med målsättningen att var och en förstår den andre genom sin existens *till-världen* (Heidegger, 1992). Lärares och elevers livsvärldar kan överskrida (transcendera) varandra och utgör på så sätt också varandras fortsättning i var och ens *till-världen-varo* (Merleau-Ponty, 2012). Detta får betydelse i undervisning där det är centralt för lärare och elever att kommunicera sin förståelse i ett ämnesinnehåll, göra det begripligt för varandra och skapa mening. Dock kan lärare och elever enbart delvis förstå varandra eftersom människan aldrig fullt ut kan lämna sig själv och bli den andre (Merleau-Ponty, 2012; Claesson, 1999). Var och ens förståelse beror på var och ens nuvarande horisont som utgörs av var och ens förförståelse, (kroppsliga) erfarande i tid och rum och tidigare erfarenheter (Merleau-Ponty, 2012; Claesson, 1999). Ovan beskrivna sätt att se på lärares och elevers möte mellan varandra i undervisningen, inkluderar lärares ledarskap i utvecklingssamtalet och sammanför studiens didaktiska och livsvärldsfenomenologiska utgångspunkter.

Wickman, Hamza och Lundegård (2018) beskriver didaktisk forskning som lärarprofessionens vetenskap och menar att en betydande uppgift för forskare är att begreppsliggöra, skapa modeller och beskriva vad lärare gör i undervisningen. Det gör det möjligt för forskningen att bidra med ett gemensamt professionellt språk för lärare och därmed ge dem redskap för att analysera, designa och utveckla sin undervisning (Wickman, et.al., 2018), vilket för mig inkluderar lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

I tidigare forskning framgår att studier om utvecklingssamtal huvudsakligen har inriktat sig på annat än lärares ledarskap och inte heller tydligt utgått från en livsvärldsfenomenologisk ansats. Det gör att den här studien kan tillföra ett nytt perspektiv och ny kunskap till det didaktiska forskningsfältet. När jag beskriver lärares ledarskap i utvecklingssamtal med stöd i livsvärldsfenomenologiska begrepp som jag redogör för i teorikapitlet bidrar de med en teoretisk analys. De förklarar lärares ledarskap i utvecklingssamtal och tillhandahålla begrepp för att kommunicera detta. Mitt bidrag betraktar jag således som att lärare kan öka sitt yrkeskunnande när det

handlar om att leda utvecklingssamtal och att förstå samtalet i relation till sin undervisning.

Utöver de livsvärldsfenomenologiska begreppen är begreppet *lärares ledarskap* betydande i den här studien. Begreppet är långt ifrån entydigt och därför behöver jag klargöra hur jag definierar det och hur jag använder det. Min förståelse är att även om undervisning och att leda utvecklingssamtal är olika praktiker så kräver båda att läraren tar på sig ett ledarskap i de respektive praktikerna. Jag använder begreppet ledarskap för att understryka lärarens ansvar och roll i utformandet, genomförandet och efterarbetet relaterat till utvecklingssamtalet.

Utvecklingssamtalet i tidsliga och rumsliga dimensioner

Människors livsvärldar vävs samman i tidsliga dimensioner, inte enbart med varandra i det nuvarande sammanhanget, situationen eller händelsen utan också i sin historia och framtid (Heidegger, 1992; Eriksson, 2007; Merleau-Ponty, 2012). Det betyder i min läsning att lärares, elevers och vårdnadshavares livsvärldar kan förstås som sammanvävda, dels med varandra i det pågående utvecklingssamtalet, dels i sin egen, skolans och utvecklingssamtalets historia och framtid. Med Schütz (1999) begrepp går väven att förstå som en samtidig omvärld där människor möts i en ömsesidig vi-inställning som kan vara olika nära eller distanserad. Människor möts ”ansikte mot ansikte”, de angår varandra och deltar i varandras liv. När jag relaterar det till lärares ledarskap i utvecklingssamtal som föreliggande studie fokuserar menar jag att elever, lärare och vårdnadshavare befinner sig i olika nära eller distanserade vi-relationer.

Människor flätas inte enbart samman i tidsliga dimensioner utan också i rumsliga. Det innebär att erfarenheter, minnen och känslor som relaterar till det fysiska rummet har betydelse för hur det upplevs (Alerby, 2019a; 2019b). Även uppfattningar om till exempel tystnad är väsentligt eftersom tystnad kan upplevas som positivt och något att längta efter men också som obehag, som makt eller något att vara rädd för (Alerby, 2019a; 2019b). Det innebär att elever, lärare och vårdnadshavare kan uppfatta tystnad i ett utvecklingssamtal på olika sätt. Att det blir tyst i ett samtal behöver inte bara vara obehagligt utan kan även ses som taktfull tystnad och som van Manen (1991/1993) menar ger elever tid att tänka. Det kan ses som viktigt i utvecklingssamtal där dialogen och deltagarnas olika perspektiv ska ges utrymme (Pihlgren, 2017; Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022).

I en livsvärldsfenomenologisk förståelse flätas människor samman även i kroppsliga dimensioner. Kroppsliga uttryck får betydelse i möte mellan människor och för deras meningsskapande (Bengtsson, 2005: Claesson, 2004; Claesson, 2009; Merleau-Ponty, 1997, 2012). Kroppen är en levd kropp och det innebär att den är både kropp och själ på en och samma gång med vilken vi erfar omvärlden och andra levda kroppar. Det gör att kroppen inte kan ses

enbart som ett subjekt eller enbart som ett objekt utan istället som en sammanhållen helhet, i ett integrerat förhållande till världen. Det är med den som vi har tillgång till världen och den är en förutsättning för att vi ska kunna se i olika perspektiv (Bengtsson, 2005). Det är även genom den levda kroppen som rummet och tiden uppstår och som därmed ges en subjektiv dimension, det *levda* rummet och den *levda* tiden (Berndtsson, 2001).

I den här studie handlar det om att synliggöra vilken betydelse lärares ledarskap har i utvecklingssamtal. Det gör jag mot bakgrund av ett antagande om att lärare och deras ledarskap i utvecklingssamtalet ömsesidigt påverkar och påverkas av elever och vårdnadshavare samt av såväl tidsliga som rumsliga och kroppsliga dimensioner. Vårdnadshavare är i den livsvärldsfenomenologiska förståelsen sammanvävda med lärare och elever i utvecklingssamtalet, i deras kommunikation och meningsskapande och därför viktiga i samtalet. Det gör att de ibland finns med i tolkningar där de får en avgörande betydelse för lärarens ledarskap. Trots det är de mer perifera i den här studien eftersom jag valt att inte efterfråga deras beskrivningar utan studerar hur lärares ledarskap i utvecklingssamtal framträder utifrån observerade utvecklingssamtal med fokus på lärare och elever och deras beskrivningar.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna doktorsavhandling är att göra synligt vilken betydelse lärares ledarskap har i utvecklingssamtal i grundskolan. För att kunna synliggöra betydelsen av ledarskapet har lärares och elevers beskrivna erfarenheter av utvecklingssamtal samt observationer av genomförda utvecklingssamtal analyserats. Studien besvarar följande forskningsfrågor

- På vilka sätt formar lärares ledarskap utvecklingssamtal?
- På vilka sätt formas lärares ledarskap i utvecklingssamtal?
- På vilka sätt bidrar elevers beskrivningar av utvecklingssamtalet till förståelse för lärarens ledarskap i utvecklingssamtal?

Disposition

I kapitel två som utgör en bakgrund till avhandlingen beskriver jag skolan, styrdokument och utvecklingssamtal, dels med en historisk tillbakablick med utgångspunkt i den politiska styrningen av skolan, dels ur ett livsvärldsligt sammanhang, som utgår från lärares och elevers livsvärldar, deras erfarande och meningsskapande.

I kapitel tre redogör jag för tidigare forskning med relevans för studien och inleder med en internationell forskningsöversikt om lärares ledarskap i

undervisning. Sedan följer studier som relaterar till lärares ledarskap i utvecklingssamtal och därefter tematiserar jag studier om lärares ledarskap i didaktiska, relationella och emotionella dimensioner. Gemensamt för dem alla är att de kan relatera till lärares ledarskap i utvecklingssamtal, dess utmaningar och att hantera dilemman. Avslutningsvis gör jag nedslag i bedömningsforskning, dialogforskning och forskning om olika former av utvecklingssamtal med relevans för den här studien.

I fjärde kapitlet redogör jag för teoretiska utgångspunkter. I de ingår studiens didaktiska grund, livsvärldsfenomenologiska ansats och analytiska begrepp. Vidare beskriver jag studiens utgångspunkter i hermeneutiken som innefattar tolkning, förståelse, förklaringar, förförståelse och förhållningssätt.

I kapitel fem redogör jag för studiens insamlingsmetoder och genomförande, vilket innefattar urval, forskningsetiska dilemman och ansvar, hur jag har bearbetat, tolkat och analyserat samt hur jag har förvarat data. I kapitlet redogör jag även för betydelsen av reflexivitet, det hermeneutiska förhållningssättet och studiens trovärdighet.

Jag fortsätter därefter med att i kapitel sex beskriva studiens empirinära resultat för att läsaren ska kunna göra sig en bild av underlaget för den livsvärldsfenomenologiska analys och tolkning som följer i kapitel sju. Empirinära kan förstås som beskrivningar av lärarnas och elevernas levda liv och deras erfarande av lärares ledarskap i utvecklingssamtal. Resultatet utgör tolkningar och tematiseringar av datamaterialet samt ett urval av utdrag som är tänkta att bidra till livsvärldsfenomenologiskt rika beskrivningar.

I det sjunde kapitlet redogör jag för min tolkning av resultatet med stöd i livsvärldsfenomenologiska begrepp för att förklara lärares ledarskap i utvecklingssamtal på en teoretiskt analytisk nivå.

Därefter diskuterar jag i kapitel åtta resultatet i relation till tidigare forskning. Där redogör jag även för studiens kunskapsbidrag till didaktisk forskning, implikationer för didaktisk verksamhet och metodreflektioner. Slutligen redogör jag för idéer till fortsatt forskning som uppkommit under forskningsprocessen.

2. Bakgrund

För att ge en bakgrund till fenomenet lärares ledarskap i utvecklingssamtal beskriver jag skolan och utvecklingssamtalet inte enbart i ett tänkt sammanhang utan också i ett historiskt, politiskt styrt och livsvärldsligt sådant. I studien förstås utvecklingssamtalet som en social och intersubjektiv arena, där lärares, elevers och vårdnadshavares liv och världar möts och vävs samman. Människor kastas in i världen, föds i bestämda tider och på bestämda platser, vilket även inbegriper tidsligt och kulturellt givna mönster. Det innebär att för att förstå människor och deras erfarenheter och handlingar så behöver de ses i sina sammanhang (Bengtsson, 2005; Claesson, 2004). Det betyder att skolan och utvecklingssamtalet där lärarnas och elevernas erfarande och meningsskapande av lärares ledarskap sker i möjligaste mån behöver beskrivas. Det gör jag i det här kapitlet genom att inledningsvis ta mig till skolan i ett nutida tänkbart sammanhang. Beskrivningen utgörs av en del av min livsvärld och erfarenheter från då jag arbetade som lärare i grundskolan.

> När jag kliver in i skolan, nästan vilken skola som helst möts jag av en lång korridor och just den här gången när jag kliver in är korridoren tom och det är tyst. Nästan så där tyst så att det ekar och jag hör klappret från mina egna fotsteg. Andra gånger är det både elever och lärare där, elever som pratar med varandra eller en lärare som stannar och pratar med några elever eller en kollega. Ibland finns det tid för lite längre samtal, ibland inte och då blir det kanske enbart några hastiga ord i förbifarten. Kanske är det något som någon vill fråga om och få ett snabbt svar på eller kanske allra helst hinner diskutera. Det är vanligt att lärare passerar korridoren när de är på väg från klassrummen och kanske ska gå till skolexpeditionen för att hämta eller lämna något, kopiera eller gå till vaktmästaren. I den långa korridoren finns det dörrar in till mindre korridorer som fungerar som kapprum och som leder vidare till klassrum och till lokaler som är tänkta för gemensamma aktiviteter. I korridoren och kapprummet där jag går in sprider sig en doft av elevers varma ytterkläder och skor, en blandning av tvättmedel, svett och grus. En mössa och en vante har trillat ner från klädhyllan som jag plockar upp och lägger på en bänk som står intill väggen. I klassrummen pågår undervisning, ibland är en klassrumsdörr öppen, ibland inte. Är den öppen är det möjligt att titta in och se elever som arbetar tillsammans och småpratar eller sitter och lyssnar när läraren berättar något. Kanske är det någon elev som behöver ut och röra på sig och gör sig ett ärende till toaletten eller vill gå och dricka vatten. Det hörs ljud lite överallt

ifrån, både småprat, samtal med lite högre röster, lite småfniss och plötsligt några som ropar – Hej! Några elever har fått syn på mig när jag tittar in. Jag svarar med låg röst -Hej och vinkar försiktigt för att helst inte störa. Jag fortsätter fundera på om det kanske är någon lärare som har bokat in utvecklingssamtal i eftermiddag och som tänker på hur det ska gå. Kanske är det någon elev som planerar sitt utvecklingssamtal eller sitter och funderar på hur samtalet ska bli. Jag kan inte veta det eftersom jag enbart är på tillfälligt besök i den här skolan.

Det jag däremot kan känna till något om är att skolan är fylld av ett ”virrvarr” av människor och händelser. Människor som brukar vara där och som känner varandra på olika sätt, som lärare, kollegor, elever eller kamrater. Skolan är också fylld av en mängd olika aktiviteter, en del tillsammans men många sida vid sida. Aktiviteter som brukar vara och som är så vanliga att många inte ens tänker på dem. Det gemensamma är att finnas med i ett och samma sammanhang, skolan. Ett sammanhang som bestäms av historia, traditioner, aktuella riktlinjer, politiska strävanden, organisation, regler och arbeten med exempelvis mål och dokumentation.

Fortsättningsvis gör jag en tillbakablick på skolan i ett historiskt och politiskt styrt sammanhang för att beskriva och ge en ökad förståelse för i vilket sammanhang lärares ledarskap i utvecklingssamtal befinner sig. Eftersom min studie handlar om lärares ledarskap i utvecklingssamtal i den svenska grundskolan tar den fortsatta beskrivningen mestadels stöd av nationell forskning samt av styrdokument för den svenska skolan. De i sin tur relaterar till internationella förhållanden då det är omöjligt att helt särskilja den svenska skolans historiska och politiskt styrda utveckling från den som skett internationellt. Uljéns och Ylimaki (2017) är tydliga i att läroplan, undervisning och ledarskap samspelar på en global, nationell och institutionell nivå där pedagogiskt ledarskap även ses som ett läroplansarbete. I beskrivningen tar jag huvudsakligen stöd i läroplansteoretisk forskning som har en stark koppling till didaktik och vars resultat beskriver hur skolan förändrats över tid och hur skolledare, lärare och elever formats utifrån det.

Skolan i ett historiskt och politiskt styrt sammanhang

På 1980-och 90-talet genomfördes ett genomgripande reformarbete som bidrog till privatisering och dagens fristående skolsystem (Englund, 1996; Fernández, 2012; Lundgren, 2010).

När Stenlås (2011) granskade de senaste 25 årens svenska skolreformer och undersökte hur reformerna har påverkat lärare kunde han urskilja två olika reformideologier. Den ena hade utbildningsvetenskapliga utgångspunkter som syftade till att förändra från en ämnesinriktning till en mer inriktad omsorg om eleven. Den andra reformideologin, *New Public Management* (NPM) präglades av idéer om effektivitet, kontroll och styrning, vilket riskerade att ersätta lärares autonomi med krav på exempelvis dokumentation och

utvärderingar. Stenlås menar att det gemensamma i reformrörelserna var att de båda påverkade läraryrket negativt i det att lärares kunskaper, erfarenheter och värderingar visades mindre respekt och inte togs tillvara. Lärare fråntogs till stor del sin identitet och sina möjligheter till självbestämmande.

När skolan kommunaliserades år 1989 präglades den av reformeringen och kom att styras av centralt uppsatta mål, resultatvärderingar och redovisningar trots att tanken med kommunaliseringen var att decentralisera beslut och makt. Under 2000-talet fortsatte lärares autonomi, elevers inflytande och skolors möjligheter till lokala utvecklingsarbete att minska. Skolan fortsatte mot mer centralt styrda bedömningssystem, inspektioner och utvärderingar (Lundgren, 2010). I NPM-andan ökade konkurrensen mellan skolor och det innebar att kraven på lärares dokumentation av elevers skolprestationer tilltog, liksom mer krav på insyn i skolan och elevers måluppfyllelse (Bergqvist, 2010; Black et. al., 2011; Englund, 1995; Fernández, 2012). Den ökade konkurrensen och kontrollen påverkade skolans bedömningspraktik eftersom kontrollen efterfrågade mer summativa bedömningar för att kunna jämföra olika länders skolresultat. Elevers dokumenterade skolprestationer sågs som mått på skolornas resultat och som underlag för den politiska styrningen (Hirsh & Lindberg, 2015).

Detta skedde samtidigt som många bedömningsforskare förespråkade formativa bedömningar som betydande för elevers kunskapsutveckling. De beskrivs som integrerade i undervisningen, inriktade på elevers lärprocesser och elevers delaktighet samt lärares tydliga förväntningar och användbara återkopplingar till eleverna (Black & Wiliam; 2009; Hirsh & Lindberg, 2015)

Studier visar att lärares minskade autonomi fick konsekvenser för lärares ledarskap i såväl undervisning som i utvecklingssamtal. Dilemman kring ökad elevdokumentation och olika bedömningsformer som lärare kom att behöva hantera, rörde inte enbart undervisningen utan också utvecklingssamtalet. Dilemman stärks exempelvis i Hofvendahls (2010) diskussion om utvecklingssamtalets ”förpappring” där han ifrågasätter om utvecklingssamtalet ens är ett samtal eftersom lärares högläsning av elevdokumentationen får en alltför dominerande roll. Även Bornemarks (2018) kritik till ”förpappringen” visar på dilemman men då mellan dokumentationen som mätbar sanning och mer omätbara relationella och emotionella dimensioner som hon menar riskerar att åsidosättas.

En förändring som syftade till att stärka lärare i sin profession var att det 2010 kom ett förslag på en reform om *Legitimation för lärare och förskollärare* från Utbildningsdepartementet som ett sätt att återupprätta lärares professionalitet och legitimitet (Prop. 2010/11:20). År 2011 infördes reformen om lärarlegitimation för att öka lärares behörighet, knyta an till forskning och för att erbjuda lärare möjligheter till karriär.

Baltzer (2020) har studerat vad införandet av lärarlegitimation har inneburit och sammanfattar i två perspektiv. Å ena sidan följde införandet en NPM-logik med syfte att öka den statliga kontrollen. Å andra sidan innebar införandet att lärares professionalitet har stärkts. Baltzer analyserade statliga

och fackliga dokument samt artiklar från media och hennes resultat visar hur införandet av lärarlegitimation lett till att lärare återfått sin lärarprofession. Införandet hejdade den deprofessionalisering som skett tidigare decennier som en följd av idéer om NPM. En förklaring till att lärarkårens ställning stärktes var att lärarförbunden fick inflytande över utbildningspolitiken i samband med reformens införande. Inflytandet skedde genom fackliga professionsstrategier som exempelvis lärarlegitimationen, genom samverkan mellan lärarförbunden, opinionsbildning och förbundens utveckling av lärares yrkesetik samt krav på läraryrkets forskningsanknytning.

Baltzers resultat kan jämföras med Alvehus, Eklund och Kastbergs (2017) kvalitativa longitudinella studie av förstelärarreformen som infördes 2013 för att höja läraryrkets status. I studien granskades vad förstelärare gjorde och hur de positionerade sig i skolsystemet. Förstelärare ses som en karriärmöjlighet och uppdraget handlar om att leda olika former av skolutveckling och exempelvis kollegialt lärande. Studien bygger på intervjuer med och observationer av förstelärare och skolledare. Resultatet visar att reformen bidrog till att lärares tidigare deprofessionalisering stannade av, lärares autonomi ökade och lärarkårens position stärktes. I och med införandet av lärarlegitimation och främst förstelärarreformen riktas enligt min tolkning intresset mot lärares ledarskap i yrkesrollen.

Styrdokument och utvecklingssamtal

I skolans styrdokument ges utvecklingssamtalet stor betydelse i samverkan mellan skola och hem (SFS 2010:800; Lgr22, 2022) och forskning visar att samverkan och vårdnadshavares engagemang är viktigt för elevers framgång i skolan (Matthiesens, 2016).

De utdrag ur styrdokument som jag refererar till här menar jag inte bara är intressanta för vad som konkret formuleras i texterna utan också för vad som enligt Wahlström (2009) historiskt och utbildningspolitiskt ligger inbäddat i dem. Intressant är hur det som formuleras överförs och iscensätts av lärare i det vardagliga skolarbetet och i den här studien mer specifikt när lärare leder utvecklingssamtal.

Enligt skollagen (2010:800) 10 kap. 12 § ska som nämnts tidigare lärare varje termin erbjuda utvecklingssamtal och informera elev och vårdnadshavare om elevens kunskaps- och sociala utveckling. Informationen ska bygga på utvärderingar i förhållande till läroplanen och kunskapskraven, dokumenteras och tydligt ange hur skolan och hemmet bäst stödjer eleven, vilket görs bland annat genom IUP. Skolan ska samtidigt:

- ” […] främja elevers allsidiga, personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare. (Lgr22, 2022, s. 9).

I läroplanen skrivs uttryckligen fram att elever ska ges inflytande över sin utbildning och i demokratiuppdraget ska lärare:

- ”[...] utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inlärning och [...] svara för att elever får ett reellt inflytande [...]” (Lgr22, 2022, s. 15).

Skolan ska vidare arbeta för att:

- ”[…]stärka elevernas vilja att lära och elevernas tillit till den egna förmågan […]” (Lgr22, 2022, s.14)

Skolan ska samverka med hemmet och denna samverkan ska bygga på samarbete och att lärare fortlöpande ger information och håller sig informerade om

- ”[...] den enskilda elevens personliga situation och iaktta respekt för elevens integritet” (Lgr22, 2022, s.16).

Lärare ansvarar enligt läroplanen för elevers kunskapsutveckling och demokratiska fostran samt för att samverka med vårdnadshavare. Flera forskare pekar på att dessa krav gör lärares ansvar komplext. De beskriver ett, i alla fall retoriskt spänningsfält mellan lärares kunskaps- och demokratiuppdrag där exempelvis intresset för utvärderingar håller uppdragen åtskilda. Samtidigt understryker forskarna att det inte behöver finnas några motsättningar mellan uppdragen utan snarare att de förutsätter varandra och att de behöver integreras (t.ex. Fritzén, 2003; Tammi, 2013).

Bredmar (2014) har i sin livsvärldsfenomenologiska studie av lärares arbetsglädje visat att lärare inte skiljer kunskaps- och demokratiuppdraget åt utan i lärares arbetsglädje visar sig lärararbetet som en sammanflätad helhet. Arbetsglädjen innefattar stödjande innebörder i form av stämning, kraftkälla och närvaro samt vidgande innebörder såsom exempelvis sammanhang och samhörighet. Alla innebörderna är relaterade till såväl vardagligt skolarbete som relationer till elever. Även Rinne (2015) som studerat betygssamtal ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv visar att samtalen inte enbart innehåller administration av kunskapsbedömning och förmedling av betyg utan också flertalet existentiella dimensioner. Lärare visar intresse för elevers förväntningar och vill gå eleverna till mötes. De förhåller sig till och tar hänsyn till sådant som påverkar elevers prestationer, uppmuntrar, eftersträvar samförstånd, undviker att elever blir besvikna, hanterar kritik och värnar om goda relationer. Detta innebär att den komplexitet i lärares arbete som både Bredmar (2014) och Rinne (2015) visar även gäller när lärare leder utvecklingssamtal.

Pihlgren (2007) redogör för ett utvecklingsarbete med elevledda utvecklingssamtal och gör samtidigt en historisk sammanfattning av samtalets

olika funktioner över tid beroende på elevsyn och synen på lärande. På 1960-talet kallades samtalen ”kvartssamtal” och antyder att det var korta möten där läraren informerade vårdnadshavarna om barnets skolgång. På 1980-talet förändrades samtalen och blev ”utvecklingssamtal” med betoning på att de skulle vara trepartssamtal och kretsa kring elevens lärande och handla mycket om elevens mognad och mående. På 1990-talet blev dialogen det centrala och synen på lärandet präglades av att sociala processer och sammanhang var betydande, enligt Pihlgren. År 1995 blev utvecklingssamtalet obligatoriskt och det skulle vara framåtsyftande och innehålla information om både elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling (Ranagården, 2009). Dialogen och mötet stärktes ytterligare i de senare läroplanerna och kravet på individuella utvecklingsplaner (IUP) tillkom för att dokumentera elevens kunskapsutveckling och de överenskommelser som fattas för att stödja elevens fortsatta lärande (Pihlgren, 2017; Lgr22, 2022). Dialogen och mötet betonas, samtidigt som utvecklingssamtalet ingår i ett sammanhang som påverkas av skolans resultat- och målstyrning samt ökade dokumentationskrav (t.ex. Lundgren, 2010). Det kan ses som motsättningar som blir för lärarna att hantera när de leder utvecklingssamtal.

Skriftliga individuella utvecklingsplaner i utvecklingssamtal

Individuella utvecklingsplaner (IUP) infördes i grundskolan 2006 för att beskriva elevers kunskapsutveckling och situation i skolan. IUP:n skulle upprättas i utvecklingssamtalen och intentionerna med den var att elever skulle nå en ökad måluppfyllelse, de skulle bli mer delaktiga och ges en likvärdig utbildning. År 2008 ökade kraven på IUP:n och den skulle även innehålla skriftliga omdömen i alla ämnen som eleven undervisas i. Den skulle skrivas varje termin, vilket ändrades år 2013 i skollagen efter diskussioner om lärares ökade dokumentationsbörda. Ändringarna innebar att IUP:n inte behövde skrivas i de årskurser där eleverna får betyg (åk 6 - 9) och att den i övriga årskurser (åk 1 - 5) skrivs en gång per läsår i stället för som tidigare varje termin. Ändringarna gjorde att utvecklingssamtalet fick en större betydelse och att IUP:n ändrade namn till skriftlig individuell utvecklingsplan (Andreasson, 2014; SFS 2010:800; Skolverket, 2013). Den skriftliga individuella utvecklingsplanen som fortfarande förkortas IUP ska vara tvådelad och fungera både summativt och formativt. Omdömena summerar och ger en bedömning av elevens aktuella kunskapsnivå samt syftar framåt, identifierar och beskriver elevens utvecklingsområden. Utvecklingsplanen ska diskuteras på utvecklingssamtalet enligt Skolverket (2017). Arbetsprocessen med IUP:n förväntas utgå från följande frågor:

Var är vi?

Läraren ska samla in dokumentation och bedömer var eleven befinner sig kunskapsmässigt och redovisar muntligt i utvecklingssamtalet.

Vart ska vi?

Utifrån nuvarande kunskapsnivå har lärare, elev och vårdnadshavare en dialog om områden som eleven kan utveckla inom ramen för vad läroplanen anger. Det är av vikt att läraren ger elever och vårdnadshavare inflytande och delaktighet även om det är läraren som har ansvaret för elevens utveckling.

Hur gör vi?

Läraren ska redogöra för skolans ansvar att skapa en lärmiljö där eleven utifrån sina förutsättningar ges möjlighet att nå kunskapskraven och utvecklas så långt som möjligt.

Hur gick det?

Läraren har ansvar för att utvärdera elevens kunskapsutveckling och skolans insatser från det att IUP:n upprättas eller revideras. Utvärderingen är underlag för en ny fråga om; var är vi? (Skolverket, 2017)

Det är i ljuset av skolan och utvecklingssamtalet i ett historiskt och politiskt styrt sammanhang och de förändringar som skett över tid som jag nu fortsätter beskriva skolan och utvecklingssamtalet i ett livsvärldsligt sammanhang. Det handlar då om lärares erfarande och meningsskapande i deras vardagliga liv och arbete i skolan. I det ingår således att hantera IUP, leda utvecklingssamtal, hantera dess utmaningar och dilemman samt att förhålla sig till skolans styrdokument och till dess kunskaps- och demokratiuppdrag.

Lärares livsvärldsliga sammanhang

Skolan och utvecklingssamtalet i ett livsvärldsligt sammanhang består av lärare, elever, vårdnadshavare, möten och samtal som vävs samman med varandra. Normer, traditioner och seder samt föreställningar, tankar och idéer som utmärker en viss tid påverkar hur människorna betraktar sin omvärld (Claesson, 2011b; Uljéns & Ylimaki, 2017). Det gör att skolans historiska och politiskt styrda sammanhang påverkar lärare och deras vardagliga skolarbete. I arbetet ingår att dokumentera och bedöma elevers kunskapsutveckling samt att leda utvecklingssamtalet. De nedslag jag gör här handlar därför om dokumentation och bedömning.

Dokumentation och bedömning

Följande citat ger *en* bild av lärares livsvärldsliga sammanhang i skolan.

> Häromdagen fick jag en sån där skolplattform presenterad för mig. Den målades upp som om den var sänd från Gud Fader själv, som en gåva från himlen skulle den inte bara underlätta utan nästintill revolutionera mitt yrkesliv. Jag sitter så här i efterhand och tänker att ingen lustgas i världen kan lindra de upproriska känslor jag nu erfar.
>
> Det fanns en tid när vi lärare kunde ge eleverna läsläxa utan att klicka i fyra olika dokument. Jag minns när bedömning var kommunikation mellan lärare och elev som sedan arkiverades i en grön kommunpärm på en bokhylla. I en avlägsen tid var lärarens planering lärarens ensak. […] Det här handlar inte på något sätt om digitaliseringsskräck. Jag vurmar för mina digitala klassrum, hur smidigt det är att ge feedback till eleverna och vilka kreativa lösningar man kan hitta med hjälp av tekniken. Det är snarare dokumentationshetsen som får det att vrida sig i magen. […] Skolplattformerna fyller säkert en funktion. Men för jäsiken, kan en lärare få känna lite frihet? Kan man inte bara lita på att jag gör mitt jobb enligt konstens alla regler? Jag funderar på om det kanske är dags att omformulera René Descartes gamla dänga från 1637: ”Jag dokumenterar alltså finns jag”, signerat valfri lärare 2021.

Orden är hämtade från en krönika av Wiman (2021) lärare i grundskolan. Hennes ord, känslor och erfarande ger en beskrivning av att kravet på dokumentation av elevers kunskapsnivå snarare upplevs som betungande än till en hjälp i lärares vardagliga skolarbete.

Ännu en svårighet är enligt Levinsson (2013) när regeringen finansierar utvecklingsprojekt för att implementera formativ bedömning utifrån uppmärksammade positiva effekter på elevers studieresultat. Levinssons studie med livsvärldsfenomenologisk ansats tar stöd i lärares levda erfarenheter och visar att politikers förgivettagande att lärare enkelt kan överföra formativ bedömning med stöd från systematiska översikter och praktiska riktlinjer är något problematiskt. Studien synliggör enligt Levinsson en komplexitet i lärares levda erfarenheter och lyfter fram behovet av att modeller för evidensbaserade arbetssätt kräver en följsamhet gentemot lärares mångfald av erfarenheter. Levinssons studie bidrar med kunskap om hur formativ bedömning behöver bygga på en evidensinformerad praktik som erkänner lärares professionella omdöme och praktiska yrkeskunnande. Mitt antagande är att lärares dokumentation och bedömning i relation till utvecklingssamtal också innehåller liknande erfarenheter och kräver samma följsamhet och erkännande samt får betydelse för lärarens ledarskap.

Ytterligare svårigheter utöver lärares arbete med dokumentation och formativ bedömning är att skolan verkar i en diskurs präglad av effektivitet och styrning. I denna diskurs, menar Ljungblad och Rinne (2020) att relationella värden riskerar att trängas undan. Elever riskerar att bli mätbara objekt i stället för unika subjekt med rätt att få göra sina röster hörda, lyssna till andra och delta i meningsfulla relationer. Liknande risker framhåller Friesen och Osguthorpe (2018) när de menar att ju mer enhetliga skolor blir desto mindre plats blir det för lärares improvisation, och ju mer krav som ställs på lärare desto mer utmanas lärares taktfulla handlande gentemot varje unik

elev i varje enskild situation. I ett sammanhang präglat av effektivitet, dokumentation och mätbarhet blir det lärarens uppgift att värna om relationella värden och i utvecklingssamtalet är den uppgiften påtaglig.

När Ljungblad och Rinne (2020) sammanför sina livsvärldsfenomenologiska avhandlingsstudier ger de en fördjupad förståelse för relationella dimensioner i lärares arbete tillsammans med sina elever. Det innebär att lärare ständigt behöver hantera komplexa relationella händelser och balansera olika dilemman som uppstår.

3. Tidigare forskning

I detta kapitel redogör jag för tidigare forskning med relevans för studiens forskningsobjekt, lärares ledarskap i utvecklingssamtal. Främst relaterar den tidigare forskningen till lärares ledarskap, didaktik och undervisning i klassrummet men jag menar att även lärares ledarskap i utvecklingssamtal utgör en viktig del i detta. I min läsning av forskningen visar sig ledarskapet innehålla såväl didaktiska som relationella och emotionella dimensioner, vilket gör att jag huvudsakligen tematiserar forskningsöversikten så. Att tematisera och särskilja dimensionerna åt är inte helt enkelt eftersom de i forskningen ofta involverar varandra, överlappar och att det många gånger sker en glidning dem emellan. I mitt sätt att tematisera har jag fört samman studier utifrån deras formulerade syften och kärnan i forskningsintresset.

Inom didaktiska och relationella dimensioner redogör jag också för studier som utifrån olika perspektiv är inriktade mot utmaningar och dilemman som lärare har att hantera i utvecklingssamtal. Inom den emotionella dimensionen redogör jag för studier som handlar om lärares och elevers känslor och som även de kan relatera till lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

Ledarskapet i utvecklingssamtal handlar i mångt och mycket om att redogöra för bedömningar av elevers kunskapsutveckling, vilket sker i dialog mellan lärare, elev och vårdnadshavare. I forskningsöversikten följer därför bedömningsforskning, dialogforskning och forskning om utvecklingssamtal som jag finner har relevans för föreliggande studie. Forskning om bedömning i utvecklingssamtal visar sig innehålla, inte enbart lärares bedömningar av elevers kunskapsutveckling utan också dimensioner av relationell och emotionell karaktär. Även olika former av utvecklingssamtal har studerats tidigare och de studier som har relevans avslutar forskningsöversikten. De litteratursökningar jag gjorde inför avhandlingsarbetet och under forskningsprocessen redogör jag för i bilaga 1: *Litteratursökning.*

Lärares ledarskap i klassrummet

I en internationell forskningsöversikt sammanställd i Good och Lavignes (2017) elfte upplaga av *Looking in Classrooms* visas att lärare måste vara skickliga navigatörer i mötet med elever i ett klassrum. Studien bygger på mer än 600 klassrumsbaserade observationsstudier i USA från de tre senaste

årtionden, varav 300 är genomförda de senaste fem åren. Forskningen visar att klassrummet är en komplex miljö och att det ställer höga krav på lärare och deras undervisning. Miljön i klassrummet präglas enligt dessa amerikanska forskare av högt tempo, snabba rörelser och många människor i ett offentligt rum. Lärare behöver många gånger ta snabba beslut och ofta med otillräcklig information. De möter ett ständigt flöde av komplicerade händelser som kräver både tanke, reaktion och handling på en och samma gång. Det kan vara svårt för lärare att se allt och att avgöra vilket som är mer eller mindre viktigt. Undervisning kräver att lärare har ämneskunskap, är medvetna om vad som händer i klassrummet, är klara över pågående insatser och reflekterar över vad som behöver förbättras. Forskningen som Good och Lavignes (2017) sammanför framhåller att lärare behöver ta hänsyn till elevers varierande akademiska, kulturella och språkliga bakgrund samt beakta deras skilda sätt att lära, olika behov, deras socialisation och att anpassa därefter.

En studie av Thorsten et al. (2021) beskriver lärares ledarskap i klassrummet som komplex och krävande. Det gör att lärare ofta behöver göra överväganden när de ska hantera dilemman och uppkomna situationer. Thorsten et al. (2021) studerar vilka överväganden lärare gör när de undervisar. Data samlades in genom fokusgruppsintervjuer med lärare i grundskola och gymnasieskola. Data analyserades tematiskt. Resultatet visar fyra teman som handlar om hur mycket läraren ska kontrollera eller hur mycket som ska lämnas över till eleven, hur strikt eller personlig läraren ska vara, om läraren ska fokusera på ämnet eller elevrelationen och om läraren ska fokusera på individen eller gruppen.

Samuelsson (2021) redogör för ett resultat från ett samverkansprojekt där studien hade en etnografisk ansats och data samlades in genom observationer, skisser, foton, samtal och intervjuer med lärare i förskoleklass, fritidshem och grundskolans årskurs 1 och 2. Syftet med studien var att klargöra vad som utmärker ett skickligt ledarskap. Resultatet visar att lärarna utgick från vad som blev bäst för eleverna och ansträngde sig för att ge bästa möjliga förutsättningar för elevers lärande. Lärarna var engagerade, tog ansvar och gjorde ständiga överväganden i förhållande till elevers individuella behov och gruppens. Det krävde snabba beslut av olika slag för att eleverna skulle vara trygga, känna tillit och uppleva rättvisa. Lärarnas arbete kännetecknades av förebyggande arbete, långsiktighet, målmedvetenhet och uthållighet (Samuelsson, 2021).

Forskning om lärares ledarskap i klassrummet visar att lärare förväntas hantera olika ämnesinnehåll, oförutsägbara händelser, utmaningar, problem och ta snabba beslut. Det kräver en mängd kompetenser som alla på olika sätt relaterar till didaktik, relationer och etik (t.ex. Good & Lavignes, 2017; Uljéns & Ylimaki, 2017).

Liknande hänsynstagande som Good och Lavignes (2017) framhåller och krav på kompetenser som flera av forskarna ovan visar följer enligt min tolkning med in i utvecklingssamtalet. Jag förstår det som att även om utvecklingssamtalet inte inrymmer så många människor och de utmaningar

som följer på det, så innehåller det andra utmaningar där läraren ändå behöver ta hänsyn till en rad olika faktorer liknande de som beskrivs ovan.

Att lärare måste ha en bred kompetens styrks av en turkisk studie där Süer (2021) undersökte lärares syn på innovativa pedagogiska metoder i klassrummet. Studien utgick från en deskriptiv undersökningsmetod med intresse för förutsättningar, processer och föreställningar. Studien var en kombinerad kvantitativ och kvalitativ studie där 30 lärare intervjuades i den kvalitativa delen. Resultatet visade att lärarna använde innovativa pedagogiska metoder och var öppna för att prova nytt för att individualisera, fånga elevers uppmärksamhet och intresse samt säkerställa deras lärande. Lärarna deltog i kurser, aktiviteter och läste litteratur, allt vetenskapligt grundat för att genom det öka sin kunskap och sina möjligheter att tillämpa innovativa pedagogiska metoder. Samtidigt mötte de utmaningar i bland annat krav som läroplanen ställde (Süer, 2021).

Enligt min tolkning är den kompetens, innovation och öppenhet som krävs för att utöva ledarskap i klassrummet sammanvävd med den som behövs för att leda utvecklingssamtal. I en livsvärldsfenomenologisk förståelse är människan sammanlänkad i sin livsvärld och sitt erfarande av den (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2001). Läraren är på så sätt sammanlänkad i livsvärlden, oavsett om det är i klassrummet eller utvecklingssamtalet. Det är också i den värld som läraren erfar, handlar och lever sitt ledarskap och lärarens kompetens kan därmed inte skiljas åt, utan vävs samman med ledarskapet i klassrummet och i utvecklingssamtalet.

I min genomgång av tidigare forskning om lärares ledarskap visar sig intresset huvudsakligen riktat mot ledarskap i klassrummet och vad som krävs för att undervisa. I genomgången har jag inte funnit forskning som studerat lärares ledarskap i utvecklingssamtal primärt, vilket gör att jag ser min studie som ett bidrag till didaktisk forskning. Jag har inte heller funnit studier som studerat lärares ledarskap i undervisning och utvecklingssamtal i relation till varandra eller studerat det ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Däremot har jag funnit internationella och nationella studier som visar att lärare behöver utbildning och att den är viktig för att leda utvecklingssamtal (Graham-Clay, 2005; Lemmer, 2012; Ohlsson, 2012; Symeou, Roussounidou & Michaelides, 2012).

Lärares ledarskap i utvecklingssamtalet

Graham-Clay (2005) presenterar i sin artikel olika möjligheter och strategier för lärare att utveckla och utöka kommunikationsfärdigheter. Hon förklarar att många lärare saknar utbildning för att leda utvecklingssamtal och menar att de behöver utbildning i att kunna kommunicera. Kommunikationsfärdigheterna har betydelse för att engagera vårdnadshavare, etablera en samverkan med hemmet och för elevernas lärande. Särskilt betydande är att kunna skapa en

ömsesidig och förtroendefull dialog, vara lösningsfokuserad och välplanerad samt ha en helhetssyn på eleven. Enligt Graham-Clay är det viktigt att läraren börjar med vänskapliga kommentarer och anger tidsramen, därefter beskriver elevens framgångar, lyssnar till vårdnadshavares synpunkter, ger tid för sammanfattande diskussion och planering för fortsatt arbete, för att till sist avsluta i en bekväm anda.

Även Lemmer (2012) visar betydelsen av lärares utbildning i att leda utvecklingssamtal. Hon har studerat sydafrikanska föräldrakonferenser och beskriver dem som enskilda samtal mellan lärare och vårdnadshavare där fokus är på elevers utveckling, lärande och beteende. Studien utgick från Bronfenbrenners ekologiska systemteori. Datainsamling skedde genom individuella intervjuer med lärare, vårdnadshavare och elever samt fokusgruppsintervjuer med lärare och vårdnadshavare, skolbesök och litteraturstudie av forskares konferensrapporter. Studien visar att när lärare saknar utbildning för att leda samtalen upplever såväl lärare som vårdnadshavare föräldrakonferenserna som ineffektiva och stressiga. Samtalen visade sig som *ritualised school events* utan högre förväntningar från deltagarna. De var probleminriktade och kännetecknades av att rikta sig till vårdnadshavarna mer som klienter än som partners som samverkar.

Att det finns svårigheter i att leda utvecklingssamtal och att det är av betydelse att lärare har utbildning för att göra det stärks ytterligare i en nationell studie av Ohlsson (2012). Den visar att utvecklingssamtal innefattar flera, ibland problematiska aspekter som lärare har att hantera parallellt, vilket kan leda till att lärare upplever sig otillräckliga eller misslyckade i sin lärarprofessionalitet, då utvecklingssamtalet är en central del av lärares arbetsuppgifter.

En studie från Cypern (Symeou, Roussounidou & Michaelides, 2012) undersökte hur ett fortbildningsprogram utvecklade lärares kommunikationsförmåga i föräldrakonferenser. Programmet innebar att lärarna genomförde föräldrakonferenser i verkliga skolpraktiker och datainsamlingen utgjordes av frågeformulär som lärarna svarade på före och efter utbildningen. Resultatet visar att lärarna förändrade sina uppfattningar om olika aspekter av kommunikation, ökade sin organisationskompetens och förmåga att genomföra föräldrakonferenserna (Symeou, Roussounidou & Michaelides, 2012).

Lindh och Lindh-Munthers (2009) har utifrån ett intentionellt perspektiv studerat de första fem minuterna i 25 utvecklingssamtal i årskurs 6. Det intentionella perspektivet innebär att studera samtalshandlingar och förstå dem som uttryck för lärares medvetna eller omedvetna intentioner. I studiens resultat uppmärksammas att utvecklingssamtal ofta utformas som en rutin vilket bidrar till att syftet med samtalet kan bli otydligt för både eleven och vårdnadshavaren som många gånger inte vet på vilket sätt de ska delta. Den rutin som resultatet visar kan liknas vid de ritualised school events som Lemmer (2012) beskriver i sin studie. I Lindh och Lindh-Munthers (2009) resultat bygger utvecklingssamtalet på en konsensus om att det är läraren som

är kompetent, vårdnadshavaren som är god, barnet som är väluppfostrat och eleven som är duktig. Den gemensamma förståelsen beror på den bedömningssituation som utvecklingssamtalet utgör och som också gör att deltagandet inte sker på lika villkor. Lindh och Lindh-Munther (2009) betonar det nödvändiga i att deltagarna görs medvetna om samtalets förutsättningar både på en strukturell och en individuell nivå. De menar även i en förlängning att resultatet synliggör att lärare behöver ha en betydande kommunikativ kompetens för att hantera komplexiteten i utvecklingssamtalets förväntade dialogform.

Fortsättningsvis redogör jag för tidigare forskning tematiserat i didaktiska, relationella och emotionella dimensioner av lärares ledarskap. Inom varje dimension redogör jag först i en vidare bemärkelse och sedan mer specifikt relaterat till utvecklingssamtal.

Didaktiska dimensioner

> En bra lärare är en som är tydlig, alltså går att förstå och lita på, och som är hjälpsam och inte skäller ut en utan lyssnar på eleverna och tar ansvar (Jensen 2011, s. 72)

En elevröst som definierar en bra lärare får inleda temat samtidigt som den visar hur sammanflätade olika dimensioner är. Citatet är hämtat från en studie av Jensen (2011) där hon särskilt väcker intresse för undervisningens och klassrummets gemenskap, lärares pedagogiska ledarskap, samarbetsprocesser och lärare och elevers olika positioner. Undervisning beskriver hon som meningsskapande grupprocesser i riktning mot gemensamma mål. Positioner beskriver hon som platser utifrån vilken exempelvis en elev förstår och tolkar meningen med att gå i skolan (Jensen, 2011).

Lärare behöver ställa didaktiska frågor om vad undervisningen ska innehålla, hur den ska genomföras och vad som är syftet med den men också ansvara för den didaktiska arbetsprocessen. Den innefattar att planera, genomföra och utvärdera undervisningen, men inte bara undervisningens form och innehåll utan också den sociala samvaron i klassrummet. Trots att lärare planerar och är förberedda kan inte allt planeras i förväg utan formeringen av undervisningen pågår även i genomförandet och i mötet med eleverna (Good & Lavignes, 2017).

I lärares tankar kring planering och undervisning är reflektioner betydande för lärarens förståelse av sin undervisning (Moayeri & Rahimiy, 2019). I en litteraturstudie lyfter Moayeri och Rahimiy fram lärares reflekterande som viktig för både lärarens individuella utveckling och utvecklingen av undervisningen. För mer kritiska reflektionsprocesser behöver lärare dock få ökad kunskap om reflekterande praktiker genom aktuell forskning. Moayeri och Rahimiys beskrivning av lärares reflekterande kan liknas vid den

öppenhet och sökande efter kunskap som Süer (2021) visade att lärarna hade i arbetet med innovativa pedagogiska metoder.

Jag förstår det som att det inte enbart är i klassrummet utan också i utvecklingssamtalet, som lärare behöver ställa didaktiska frågor och planera, genomföra och utvärdera. De behöver även hantera utmaningar och dilemman som kan uppstå i ett utvecklingssamtal. Tidigare forskning uppmärksammar inte i första hand lärares ledarskap eller didaktiska frågor i relation till utvecklingssamtalet, vilket gör att jag ser att denna studie kan tillföra kunskap. Studierna fortsättningsvis belyser utmaningar och dilemman med dokumentation och att kommunicera elevers kunskaps- och sociala utveckling.

Didaktiska utmaningar i utvecklingssamtal

Att leda utvecklingssamtal innebär att hantera, balansera och kommunicera innehållet i samtalet samtidigt som elevernas IUP ska dokumenteras. I det uppkommer utmaningar och dilemman. Hofvendahl (2010) pekar på tre utmaningar som kan relateras till didaktik.

En första utmaning som Hofvendahl (2010) kallar ”förpappring” handlar om att utvecklingssamtal alltmer kommit att vara centrerade till lärares högläsning och att redogöra för elevers dokumenterade kunskaps- och sociala utveckling. Han menar att samtalet kretsar kring att jämföra, granska och fylla i dokument. Hofvendahl ställer sig frågande till om utvecklingssamtalet ens är ett samtal när dokumenten och att återge innehållet i dem är det mest centrala. Bornemark (2018) använder samma begrepp som en kritik till intresset för det mätbara som en sanning där mer omätbara innebörder i begrepp som omsorg, närvaro och empati blir åsidosatta. Andra utmaningen handlar om lärares fokus på brister där elevens skolarbeten riskerar att enbart bedömas utifrån vad eleven har missat eller inte kan. Hofvendahl (2010) poängterar betydelsen av att lärare i stället förstärker positivt och ger konstruktiv kritik. Tredje utmaningen är de skriftliga omdömenas innehåll och läraren som bedömningsförmedlare. Omdömena kännetecknas av att vara fåordiga, otydliga och irrelevanta med kommentarer om elevers beteende och personlighet i stället för ämneskunskaper i relation till kursplanerna menar Hofvendahl. Rollen som bedömningsförmedlare är enligt Hofvendahl en utsatt position och ställer stora krav på läraren och på att kollegor har formulerat professionella omdömen som går att kommunicera, men också att läraren är förberedd, påläst och har övervägt innehållet. Även Ranagården (2009) som i en del i sin sociologiska studie observerat utvecklingssamtal för att studera lärares lärande om sina elever visar att lärare ibland är oförberedda. De hittar inte alltid aktuella dokument och kanske endast har tillgång till knapphändiga skriftliga omdömen från kollegor.

Flera studier (Hirsh, 2013; Hofvendahl, 2010; Mårell-Olsson 2012) visar att elevdokumentationer är personligt präglade. IUP:er innehåller ofta

beskrivningar av elevers tillkortakommanden, personlighet och beteende. Flera av IUP:erna innehåller sociala mål som relateras till kunskapsmålen, vad eleven behöver arbeta med för att öka sin motivation och ta mer ansvar för att nå målen. Dokumentationen som görs vid utvecklingssamtal har även visat sig sakna elevers eget perspektiv (Hirsh, 2013).

Johanssons (2018) studie visar att lärare har svårt att skriva bedömningar eftersom de saknar erfarenhet av att skriva med ett professionellt språk i relation till institutionella och sociala förväntningar. Studien bygger på enkäter, intervjuer och skriftliga bedömningar i givna mallar och visar att lärare använder en stor variation av institutionellt, kollegialt och personligt språk i sina bedömningar. Bedömningarna innehåller information, utvärderingar, sammanfattningar, vägledning, lärares känslor, attityder och deras uttryck för en vilja att skapa dialog. Bedömningarna koncentreras till elevers prestationer, lärandeprocesser, personliga egenskaper och beteenden men kan även betraktas som psykosociala utvärderingar som handlar om elevers självkänsla och självreglering. Resultatet gör synligt hur lärare försöker navigera mellan institutionella och sociala förväntningar när de kommunicerar sina bedömningar. Johansson (2018) förklarar navigeringen som till viss del en följd av NPM-andans krav på mätbarhet och resultatredovisning.

I utvecklingssamtalet ska deltagarna komma överens om mål som ska formuleras i IUP:n och intentionerna är att det ska ske på lika villkor. Mårell-Olsson (2012) studerade arbetsprocessen med IUP:er utifrån en konstruktionistisk och symbolisk interaktionistisk ansats. Den utgår från ett intresse för individers konstruktion av kunskap, att definiera situationer och tolka händelseförlopp i individers interaktioner. Studien är en kombinerad intervju-, enkät-, och dokumentstudie. Mårell-Olssons studie visar att det är svårt för elever och vårdnadshavare att få inflytande och vara delaktiga eftersom de inte har tillräckligt med kunskap om läroplanen, kursplanerna och undervisningens innehåll. Det kan leda till att det ofta skrivs kortsiktiga ämnesmål för att alla ska kunna vara med och diskutera. Det som formuleras i utvecklingsplanen blir sedan för lärarna att hantera i planeringen av undervisningen. I studien framstår det som en omöjlig uppgift då många olika önskemål ska tillgodoses och möjligen förklarar det lärares motiv till att formulera mål i utvecklingsplanen som anpassas till undervisningen. Det blir ett sätt för läraren att hantera motstridiga arbetsuppgifter det vill säga fullfölja ansvaret att skriva IUP:n och samtidigt planera och genomföra undervisning som motsvarar innehållet i IUP:n. Mårell-Olsson uppmärksammar vidare att idén med utvecklingsplanen kolliderar med lärares egna idéer om undervisningens utformning och om elevers lärande. Hon menar att lärares kunskapssyn och kunskapsteoretiska perspektiv påverkar hur arbetsprocessen utformas och avgör hur elevers kunskaper dokumenteras och synliggör elevers lärande. Studien visar till exempel att digitala verktyg i arbetet med IUP:n inte leder till ökat inflytande eller delaktighet för elever.

Lärares sätt att se på IUP:n och på vilket sätt de uppfattar syftet med den får betydelse för hur de väljer att arbeta med den, enligt Hirsh (2013). Hennes kvalitativa innehållsanalyser av elevers IUP-dokument och kvalitativa intervjuer med lärare i grundskolan pekar på tre dilemman med IUP:n som lärare har att hantera. Första dilemmat handlar om att dokumentationen ofta är omfattande och tar tid från lärares planering och reflektioner kring undervisningen. Andra dilemmat är att hantera målformuleringar språkligt så att de dels följer kunskapskrav och betygskriterier, dels blir begripliga för eleverna. Det dilemmat kan jämföras med Mårell-Olssons (2012) studie och handlar om på vilket sätt lärare försöker formulera kortsiktiga ämnesmål så att elever och vårdnadshavare ska kunna diskutera målformuleringar. Det tredje dilemmat relaterar till bedömning och om huruvida IUP:n används summativt eller formativt. Om en lärare har en summativ förståelse av bedömning används dokumentet mera för att överlämna en summerad information vid utvecklingssamtalet. Om läraren däremot har en formativ förståelse blir dokumentet ett mer kontinuerligt inslag i den vardagliga skolverksamheten. Hirsh (2013) visar vidare att utifrån de tre ovan nämnda dilemman kan olika sätt att hantera IUP:n identifieras. Ett sätt att hantera den är att dokumentet används för information till elever och vårdnadshavare vid till exempel utvecklingssamtalet men även till skolledning. Ett annat sätt att hantera den kännetecknas av att, som Hirsh (2013) uttrycker det, att lärare följer riktlinjerna ”till punkt och pricka” men utan hänsyn till sammanhang. Ett tredje sätt att hantera IUP:n är att lärare först hanterar dokumenten efter ”konstens alla regler” men sedan inser att det inte är hållbart vilket kan leda till att de omarbetar dem så att de blir mer ”användarvänliga” med elevnära språk och anpassade till det vardagliga skolarbetet. Lärares sätt att se på IUP:n och hur de väljer att arbeta med får inte konsekvenser enbart i undervisningen utan också i utvecklingssamtalet då IUP:n är en självklar del av innehållet i samtalet. IUP:n ska både kommuniceras och formuleras i utvecklingssamtalet.

När jag sökte tidigare forskning om IUP och utvecklingssamtal identifierar jag en kunskapslucka där min studie kan tillföra kunskap. I sökningen fann jag utöver de ovan nämnda studierna, en studie av Höstfält (2015) som jag redogör för under rubriken *olika former av utvecklingssamtal.*

I nästa tema redogör jag för tidigare forskning som handlar om relationella dimensioner i lärares ledarskap, huvudsakligen i undervisning och därefter om relationella utmaningar i utvecklingssamtal som lärare har att hantera.

Relationella dimensioner

> Det är livsnödvändigt för människan på något sätt med relationer annars är man ingen människa. Mina relationer till eleverna, det känns konstigt att säga att jag inte arbetar med det men jag är nog bara väldigt mycket mig själv på något sätt (Ljungblad 2018, s.110)

> Jag försöker jobba för att få [till] tillit, att de [eleverna] kan lita på mig. Så att de vet att jag finns där för att hjälpa dem (Ljungblad 2018, s.111)

Två lärarröster från Ljungblads (2018) studie inleder temat som berör lärares och elevers relationer. Dessa lärarröster visar relationella dimensioner av lärares arbete och harmonierar med den relationsforskning som betonar relationers betydelse för elevers lärande. Det gemensamma är att relationen mellan lärare och elev behöver präglas av förtroende, tillit och ömsesidighet (Frelin, 2010, 2012; Friesen, 2017; Hansson, 2012; Hopkins. 2010; Lilja, 2013; Ljungblad, 2016; Marsh, 2012).

Lärares relationsarbete kräver alltså det man brukar beteckna som relationskompetens som beskrivs av forskare med något olika begrepp men ändå med liknande innebörder. Relationskompetens handlar om en kommunikativ kompetens där lärare bjuder in till meningsskapande samtal, både verbalt och icke verbalt. Den innehåller även en differentieringskompetens där lärare balanserar mellan närhet och distans. Dessutom handlar relationskompetens om en socioemotionell kompetens där lärare visar känslighet och lyhördhet för emotionella yttringar, skapar positiv atmosfär och tar etiskt ansvar (Aspelin & Jönsson, 2019). Lärares professionalitet förutsätter inte enbart ett flertal kompetenser utan även omdöme att avgöra när de olika kompetenserna ska användas (Biesta, 2012; Frelin, 2020).

Frelin (2010) har i en kvalitativ intervjustudie studerat relationella dimensioner av lärares arbete i grundskolan. Hon intervjuade elva lärare från förskolan till gymnasiet och kompletterade med observationer. Hennes studie visar att lärares relationsarbete tar tid och kräver förhandlingar som bygger på förtroende, medmänsklighet och omtanke om elevens självbild. Förtroende förhandlas genom begriplighet och välvilja, medmänsklighet genom erkännande och att ställa rimliga krav. Omtanke om elevers självbild handlar om att värna om elevernas självförtroende, självkänsla och elevers bästa. Omtanke innebär lärares moraliska ansvar att hantera etiska dilemman så att elever inte upplever misslyckanden som skadar dem när de utmanas eller utsätts för nya okända situationer enligt Frelin.

I en annan kvalitativ studie med en livsvärldsfenomenologisk ansats och insamlade data från fältstudier, observationer och intervjuer med lärare ställde Lilja (2013) sig frågor om hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elever tar sig uttryck och vad de innebär för dem. I hennes studie framträder fyra dimensioner som alla behövs för att relationerna ska bli förtroendefulla. I två av dimensionerna fördjupas relationerna och i två av dem prövas de. De två fördjupande dimensionerna handlar om att läraren bryr sig om eleven och lyssnar. Att bry sig om handlar om att visa tillit till elevens förmåga och att skapa förutsättningar att lyckas. Att lyssna innebär att hjälpa till och reda ut och att höra det som eleven säger ”mellan raderna”. I de två dimensioner där relationerna prövas handlar det om lärares gränssättning och att möta motstånd. Att sätta gränser kan visa sig i att tillrättavisa, i konsekvenser av

olika handlingar eller att frångå en planering, vilket kan jämföras med när Good och Lavigne (2017) beskriver klassrummets ständiga flöde av händelser där allt inte kan planeras i förväg. Alla fyra dimensionerna i Liljas studie kan utöver att de fördjupas och prövas även bekräftas. De förtroendefulla relationerna präglas av att läraren ser eleven som individ med sina olika behov, önskemål och känslor. De dimensioner som framträder i studien är som jag ser det jämförbara med att visa förtroende, medmänsklighet och omtanke om elevens självbild som Frelin (2010) lyfter fram som relationella förutsättningar i lärares relationsskapande arbete.

Ljungblad (2016) riktar ett intresse mot demokratiska relationer i matematikundervisning och undersöker barns möjligheter och hinder för att delta i dem. Studien bygger på ett selektivt urval där lärarna har det som kan jämföras med vad Marsh (2012) kallar en relationsdriven undervisning. Resultatet i Ljungblads studie visar två betydande aspekter i elev-lärarrelationen där den ena är lärarens ansvar för relationsprocessen och för kvaliteten i relationen. Den andra handlar om att läraren har ett pedagogiskt ansvar för att en undervisningsrelation etableras, vilket innebär att relationen inte är privat utan präglas av ett elev-lärarförhållande i ett ”här-och-nu” perspektiv (Ljungblad, 2016).

Utvecklingssamtalets relationella utmaningar

För att leda ett samarbete mellan hem och skola ska läraren bjuda in till dialog. Westergårds (2013) studie visar betydelsen av att lärare är tillmötesgående, omtänksamma och förstående. I studien intervjuades 16 par av vårdnadshavare och lärare från två skolor för elever mellan sex och tolv år om uppfattningar om lärares kompetens att skapa gott samarbete mellan skolan och hemmet. Studien kombinerades med enkätdata. Resultatet visar att samarbetet ställer höga krav på lärares relationskompetens, kommunikationskompetens och kontextkompetens. Relationskompetensen handlar om att gå till mötes, visa omtanke och förståelse. Vårdnadshavare uttrycker att det är väsentligt hur lärare talar, att de är avslappnade och vänliga samt engagerade och visar att de bryr sig om eleverna. Kommunikationskompetens innebär att kunna skapa förtroende genom konstruktiva, ömsesidiga och positiva dialoger och kontextkompetens visar sig i lärares självförtroende, deras känsla av att vara kompetenta och att kunna hantera svåra situationer. Resultatet visar även att när lärare brister i sin relationskompetens är de mindre tillmötesgående och välkomnande. När lärare har bristande kommunikationsförmåga är de mer känsliga för vårdnadshavares kritik och reagerar lättare med att gå i försvar. Brist i kontextkompetens kan handla om hur lärare inte tillräckligt hanterar sitt ledarskap eller elevers sociala relationer (Westergård, 2013).

Framgångsrikt samarbete mellan hemmet och skolan bygger dock även enligt Mersini Pananaki (2021) på ”[…] transparens, tålamod, förståelse och

ömsesidig respekt” (s.149). Det framkommer i Mersini Pananakis (2021) avhandling när hon studerar vårdnadshavares och lärares samverkan i den svenska grundskolan. Hon studerar inte specifikt utvecklingssamtal men de ingår i studien som en del i samverkan och det är den delen som jag redogör för. Studien är kvalitativ och bygger på intervjuer med vårdnadshavare och lärare samt observationer i utvecklingssamtal. I utvecklingssamtalen visade sig en överenskommelse i gemensamt accepterade ”spelregler” för samarbetet, oavsett om det fanns delade meningar eller inte om exempelvis hur samtalet skulle gå till, vad som var möjligt att fråga om eller synpunkter på den feedback som lärarna gav. Om vårdnadshavare kritiserade så gjorde de det inte mer än att lärare kunde hantera det. I det upplevde lärare frihet att utföra sitt arbete utan att vårdnadshavarna involverade sig alltför mycket. Elevens närvaro kunde fungera som ett ”skydd” mot vårdnadshavares alltför kritiska frågor. Lärare uppmuntrade till att ställa frågor men inte på ett sådant sätt att det skulle förändra dynamiken mellan läraren som professionell och vårdnadshavaren som lekman. Resultatet visar att det blev mest harmoni när vårdnadshavarna involverade sig lagom mycket (Mersini Pananaki, 2021).

De gemensamt accepterade ”spelreglerna” som framkom i studien ovan kan jämföras med Hofvendahls (2006) studie. I sin analys uppmärksammar han särskilt hur utvecklingssamtalen inleds, hur läraren introducerar problem och hur samtalen avslutas. I början av samtalen är eleverna nervösa och läraren ställer likadana frågor i alla samtal. När läraren närmar sig något problematiskt märks det i ” […] pauser, omstarter, upphakningar, pausfyllnader och förmildrande bestämningar” (s. 137). I slutet av samtalen kan det tyckas som att det finns tid för övriga frågor men läraren frågar på ett sätt som gör att det inte ges utrymme för eleven eller vårdnadshavaren att fråga eller att få svar på något. Hofvendahl beskriver utvecklingssamtalen som riskfyllda i den mening att det offentliga och det privata ska hanteras samtidigt utan att någon av deltagarna ska behöva uppleva obehag. Kommunikationen beskrivs som ett projekt som drivs tillsammans som en social angelägenhet där deltagarna kontinuerligt samarbetar för att ingen ska ”förlora ansiktet”.

Introduktionen av problem kan jämföras med Pillet-Shores (2016) studie. Hennes etnografiska studie av barns/elevers (4 - 12 år) utvecklingssamtal och konversationsanalyser (CA) visar att när lärare ska kritisera elever upplever de oro för att göra något som väcker obehag. Risken att utsätta eller utsättas för vårdnadshavares eventuella motvilja eller negativa kritik väcker osäkerhet. Lärare stakar sig, gör pauser och upprepar när de ska prata om något som de upplever som problematiskt. Även när vårdnadshavare kritiserar sina barns begränsningar enkelt och utan dröjsmål så försöker lärare dröja och mildra kritiken. I studien framträder två tydliga beteenden hos lärarna som innebär att läraren dämpar eller döljer barnets/elevens ansvar genom att till exempel skifta från hon/han till vi och hänvisar till att andra barn och elever har liknande svårigheter till exempel genom att hänvisa till ålder eller kön.

Också Rinne (2015) uppmärksammar hur känsloladdade samtal kan vara. Hennes analys av betygssamtal uppmärksammar både lärares och elevers oro

och spända förhållande inför lärares bedömningar och kommunicerande av elevers betyg, vilket leder till att lärare i försök att vara lyhörda anpassar utifrån eleven. En lyhördhet som påverkar lärare till att ibland framför allt vid så kallade gränsfall sätta högre betyg än vad som formellt är det korrekta. Det högre betyget ses då som ett sätt att motivera eleven och visa omtanke och omsorg.

Ett sätt att minska kritik, oro och obehag under ett utvecklingssamtal är att lärare ställer frågor och ger förslag i stället för att öppet kritisera och uttrycka krav vilket är ett resultat som framkommer i Bergqvists (2010) studie av mentorssamtal med gymnasieelever, vilket delvis är möjligt att jämföra med betygssamtal eller utvecklingssamtal i grundskolan. Mentorssamtalet beskrivs som ett verktyg för att främja elevers självreflektion och självkontroll men trots det visar resultatet att dessa samtal inte i någon större utsträckning erbjuder möjlighet till genuina dialoger och engagemang från elever. I stället framträder de förväntningar som ställs på elever relaterat till gällande institutionella normer. Eleverna tenderar att underordna sig lärares kontroll vilket leder till att samtalen präglas av traditionella interaktionsmönster liknande fråga-svar-mönster. Detsamma syns i Granaths (2008) och Ranagårdens (2009) studier där även elever i utvecklingssamtal formeras i riktning mot det ideala.

I min läsning av ovanstående studier om relationella utmaningar i utvecklingssamtal är det klart att väl utförda utvecklingssamtal förutsätter flera kompetenser. De ska vara tydliga i hur de kommunicerar elevers ämneskunskaper och vad de väljer att informera om, såväl muntligt som skriftligt. Lärare behöver ha tillräcklig kunskap om dokumentation och ta etiska hänsyn när de dokumenterar. Mitt antagande är att lärare behöver ha en betydande relationell kompetens för att kunna erbjuda autentiska dialoger som kan engagera eleverna.

I nästa tema om emotionella dimensioner handlar den tidigare forskningen mestadels om behovet av att lärares ledarskap i klassrummet präglas av spontanitet, intuition, närvaro, känslighet och fantasi. Temat innehåller även studier om elevers känsla av tillhörighet, motivation och engagemang som förutsättningar för elevers lärande och utveckling.

Emotionella dimensioner

> Många gånger uppfattar vi känslor som svårfångade och undflyende men de är påtagliga för var och en och därmed av stor betydelse för oss i den värld som vi delar med varandra (Bredmar 2014, s. 66)

Citatet pekar på betydelsen av att beakta en emotionell dimension av lärares ledarskap. Lärares verbala uttryck, blickar, gester eller andra icke-verbala uttryck är intersubjektiva handlingar som riktas mot någon som något och

uttrycker på så vis intentionalitet. Handlingarna kan vara reflekterade och medvetna men vanligare är att de är spontana och intuitiva. Det är också det som Claessons (2009) begrepp hållning och som-seende försöker fånga. Hållning handlar om lärares kroppsliga förhållningssätt och som-seende om lärares tysta kunskap. Jag ger en mer fördjupad förklaring till begreppen i teorikapitlet.

Flera av nedanstående studier ägnar uppmärksamhet åt det spontana och intuitiva, vilka alla på något sätt väver samman lärares praktiska yrkeskunnande, lärares öppenhet, känslighet, förhållningssätt och etiska ansvar. I studierna används olika begrepp för att försöka nå en förståelse för den emotionella dimensionen som tycks svår att fånga.

Lärares känsla

Det spontana och intuitiva som lärare gör beskrivs ibland som lärares ”tysta yrkeskunskap” då det ofta blir outtalat eftersom det är svårt att sätt ord på (Aspelin, 2019; Aspelin & Jönsson, 2019; Aspelin & Persson, 2009; Bredmar, 2014; Claesson, 2009; 2011a; Lindqvist, 2015; Ljungblad, 2016; van Manen, 1991/1993). Samtidigt menar Molander (1996) att det finns en problematik i att uttrycka kunskap som tyst. Han menar att kunskap verbaliseras genom yrkesspecifik förståelse och handlingar samt ger ord på sin alldeles speciella innebörd. Andrén (2012) menar att professionell yrkeskunskap erövras ” […] genom att pröva pedagogiska teorier, tillämpa, öva, erfara och på så sätt göra kunskapen till sin egen, integrera kunskapen i den egna levda kroppen” (s.151). Hon beskriver tyst kunskap som den som ” […] automatiseras, lagras i kroppen och blir en del av den sammansatta yrkesskickligheten” (s.151).

Lärare behöver vara närvarande, kontrollera, ge omsorg, lyssna på sig själv och skydda elever genom att exempelvis skapa trygghet (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). Det är något som syns i lärares berättelser om deras kroppsliga röster och positioner i sin undervisning. Estola och Elbaz-Luwisch utgick i sin studie från en fenomenologisk förståelse av kroppen som en aktiv och intentional fysisk existens. De använde begreppet kroppsposition som en metafor för en holistisk syn på lärares arbete och deras resultat visar att positionerna innefattar såväl fysiska som kulturella och personliga sammanhang. Resultat visar samtidigt att även om lärare har insikt om kroppsliga positioner så är ändå kunskapen om dem mer otydlig och dold (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). I min läsning tolkar jag det som tyst kunskap.

Lärares känslighet och fantasi i möte mellan lärare och elev är viktiga för att bland annat engagera och skapa god stämning i klassrummet. Claesson (2009, 2011a) använder begreppet som-seende som nämnts tidigare och beskrivits som tyst kunskap. Som-seende kan i en förändrad syn på lärares undervisning visa sig betydande. Claesson (2011a) diskuterar förändringar som exempelvis elevers ökade inflytande och mer ömsesidiga relationer

mellan lärare och elever. Hon menar att de idag ger ett större utrymme för lärares som-seende.

> Together all those movements have opened up for a new dimension concerning the relation between teachers and their pupils. Today there is a space in the classrooms, which admits teachers and their pupils to develop seeing-as because the work inside classrooms has changed from teacher planed actions to an arena where many different unplanned things can happen. (s.184)

van Manen (1991/1993) lyfter fram begreppet *pedagogisk takt,* för att bland annat beskriva det i lärares arbete som har med lärares lyhördhet i språkliga uttryck, blickar eller tystnad att göra, vilket kan ge elever utrymme, stöd och vägledning som pekar ut en riktning. Målsättningen är att ge elever möjlighet att bli självständiga och kunna välja. Lärares pedagogisk takt handlar också om att lärare kan få elever att känna sig trygga så de vågar ta risker och att lärare intresserar sig för elever som personer med skilda intressen. van Manen (1991/1993) beskriver lärares pedagogiska takt som något betydelsefullt i lärares yrkeskunnande.

Pedagogisk takt kan även jämföras med Ljungblads (2016) studie där hon använder begreppen takt och taktbyten för lärares intuitiva handlingar som exempelvis en blick eller ett tonläge som förändras i relation till eleven och beroende på situationen. Blicken och tonläget är ett sätt för läraren att följsamt hålla kvar en kontakt och relation samt att ta etiskt ansvar för den utsatthet eller sårbarhet som eleven kanske upplever i att inte förstå en uppgift eller ett innehåll. I den här sortens möten mellan elev och lärare bygger samtidigt eleven upp en respektfull och tillitsfull relation till läraren menar Ljungblad.

Även Lindqvist (2015) visar på betydelsen av lärares ”ödmjuka blick eller snälla blick” som innefattar att läraren ser eleven, vilket liknas vid ett utforskande arbete för att hitta vägar in till eleven. Öppenheten inför att vilja se och möta eleven är utmärkande för skickliga lärares praktiska yrkeskunnande. I det ligger också att inse värdet av elev-lärarrelationen och förmåga att skapa det Lindqvist (2015) kallar ”äkta” möten. I resultatet framträder även lärares ”orubbliga blick eller stränga blick” som innefattar tydlighet vid exempelvis skoldagens start, en stadig blick som fångar in kollektivet och väntar tills lugnet lägger sig. Envisheten i blicken relaterar till någon form av ideal och idé om livet som läraren står för och tydligt visar. Lärare understryker att den orubbliga blicken kan vara både snäll och sträng samtidigt eftersom envisheten eller ”strängheten” i den orubbliga blicken ges en snäll innebörd. Idealen och idéer om livet enligt Lindqvist kan jämföras med van Manens (1991/1993) pedagogiska takt där lärare stödjer, vägleder och pekar ut en riktning.

Aspelin och Persson (2009) använder begreppet yrkeskunnande-i -relation för att beskriva professionell lärarkompetens. De utgår från, skriver Aspelin och Persson, Fibaek Laursens begrepp autencitet, van Manens beskrivning av

pedagogiska takt och Martin Bubers idé om lärares och elevers samvaro som existentiell kommunikation. Lärares existentiella kompetens handlar framför allt om vem läraren är och inte vad läraren gör. En autentisk lärare har ett personligt syfte som innebär att vilja åstadkomma något värdefullt för eleven, är trovärdig, visar respekt för eleven som individ, har självförtroende och tar ansvar för att utvecklas både på ett personligt och professionellt plan menar Aspelin och Persson.

Bredmar (2015) beskriver lärares arbete som mellanmänskligt och som fyllt av känslor. Hon menar att om känslorna uppmärksammas mera ger det en ökad förståelse för lärares arbete. Hon beskriver lärares emotionella lyhördhet genom en lärares förmåga att handla utifrån en alldeles speciell situation. Lyhördheten inbegriper lärarens kännedom om sina elever och sammanhang samt den känsla som skapas som följd av det. Lyhördheten innebär förmåga att improvisera och i det hantera att stå inför det okända, att fånga sina elevers intresse och att berätta. I exemplet där läraren berättar med hela kroppens känsla och inlevelse bygger på lärarens egen entusiasm och glädje för en text samt upplevelse av samhörighet med eleverna. Emotionell lyhördhet som lärares yrkeskunnande är inte något som bara kommer av sig själv utan något lärare når genom bland annat erfarenhetsbaserat lärande. Lärandet sker både genom personliga erfarenheter i sociala sammanhang och förkroppsligade erfarenheter vilka upplevs med hela kroppen. Bredmar (2015) beskriver det som att våra […] känslor är ofta det som vi omedelbart och intuitivt handlar utifrån, vårt intellekt, i form av reflektion, kommer vanligtvis ”lufsande” efter […] (s. 68).

Sammanfattande fokuserar studierna på emotionella dimensioner av lärares arbete, relaterat till undervisning i klassrummet. Jag tolkar resultatet av dessa studier som delvis möjliga att överföra till lärares ledarskap i det speciella sammanhang som utvecklingssamtalet utgör. Det möjliga är som jag ser det att båda sammanhangen kräver lärares spontana och intuitiva känsla samt att lärare behöver vara närvarande, känsliga och kreativa. Det som skiljer sammanhangen åt och gör att kraven på lärares ledarskap i dess emotionella dimension kan bli olika är utvecklingssamtalets individuella karaktär, mötet mellan hemmet och skola samt den utpräglade bedömningskontexten.

Elevers känsla

Relationen mellan lärare och elev är som vi sett viktig och behöver bygga på ömsesidigt förtroende och respekt (Marsh, 2012). Marsh genomförde en enkätstudie i kombination med intervjustudier i fokusgrupper med elever i åldrarna 13 och 15 år. Hon studerade elevers känsla av tillhörighet och motivation. Studien visar att relationen mellan lärare och elev har en nyckelposition och att relationen behöver bygga på ömsesidigt förtroende och respekt. I resultatet lyfter hon fram ”nycklar” hos lärare som eleverna menar har betydelse för en positiv relation. Lärare ska vara vänliga och flexibla, vara

entusiastiska och engagerande, få eleven att känna sig bekväm i sitt lärande, ge ökat självförtroende och uppmuntra, intressera sig för eleven som person och ha tydlig kontroll i undervisningen.

Elevers känsla av engagemang och intresset för eleven som person kan jämföras med Anderssons (2017) studie som visar att de flesta säger sig vara engagerade i sitt skolarbete, både psykologiskt och kognitivt och att 85,2 % anser att de vuxna i skolan lyssnar på dem. Dock uttrycker 58,5 % att de vuxna bryr sig om dem enbart som elever och inte som personer. Anderssons studie visar även på betydelsen av god undervisningskvalitet, tillhörighet och framtidstro. En avgörande faktor för elever är också att få vara med och bestämma om och arbeta mot gemensamma mål. Resultatet visar att elever vill att lärare och kamrater ska lyssna på dem och att det leder till en upplevelse av inflytande över sitt skolarbete, social samvaro och till en ökad kontroll (Andersson, 2017).

Studierna ovan belyser betydelsen av lärares handlande för elevers känsla av tillhörighet, motivation och engagemang i undervisningen och som jag ser det krävs liknande handlande i utvecklingssamtalet.

Utvecklingssamtal kan förstås som en del i skolans bedömningskontext, vilket gör att bedömningsforskning har en plats i forskningsöversikten eftersom bedömningen berör ett kunskapsinnehåll relaterat till specifika syften med en konkret undervisning. Tidigare forskning visar dock att bedömning i utvecklingssamtal innehåller så många fler dimensioner.

Flerdimensionell bedömning

Utvecklingssamtalet är forum för att kommunicera elevers kunskaps- och sociala utveckling och grunden för kommunikationen är lärares dokumenterade bedömningar. Formativ bedömning är den bedömningsform som i tidigare forskning lyfts fram som processorienterad och som betydande för elevers lärande. Övergripande bygger den formativa bedömningen på att förtydliga lärandemålen för eleverna och utveckla undervisningen så att det tydligt framgår var eleverna befinner sig i förhållande till målen (Antoniou & James, 2014; Hirsh & Lindberg, 2015). Dock behöver inte summativa bedömningar som är resultatorienterade vara i motsats utan de båda bedömningsformerna kan komplettera varandra beroende på syftet med bedömningen (Hirsh & Lindberg, 2015). Jag kan förstå både lärares ledarskap och utvecklingssamtalet som en del i denna bedömningskontext.

Antoniou och James (2014) synliggör i en kvalitativ studie från Cypern fem tydliga processer för formativ bedömning. I studien samlade de in data genom klassrumsobservationer, intervjuer med lärare och dokument med lärares skriftliga feedback på elevers skolarbete. Studiens analys visar att betydande för lärares formativa bedömning är att kommunicera förväntningar och kriterier, ge förutsättningar för och samla in information, tolka informationen, ge

feedback och följa upp. Studiens resultat visar att lärare har svårigheter med att tydligt definiera begreppet formativ bedömning och att effektivt genomföra den i klassrummet. Mitt antagande är att svårigheterna följer med in i utvecklingssamtalet och får konsekvenser för hur lärare kommunicerar sina bedömningar och hur ledarskapet tar form.

När lärare ska kommunicera bedömningar i utvecklingssamtalet visar det sig vara riskfyllt. Det är mycket som står på spel enligt Hofvendahl (2006). Elever beskriver utvecklingssamtalet som både uppskattat och ifrågasatt beroende på den bedömning de får. Samtalet riskerar till exempel att inte uppfattas som framåtsyftande eller att det inte ger någon vägledning eller stöd för elevens kunskaps- och sociala utveckling. Eleverna uppfattar även att de själva inte ges möjlighet att resonera om sina styrkor och svagheter utan de beskriver istället motsatsen, att de upplever sig utsatta och personligt sårbara i relation till lärarens bedömningar (Lindh & Lindh-Munther, 2005).

Elever kan också uppleva press och stress när de inte har helt klart för sig på vilka grunder bedömningar görs och hur betyg sätts (Mårell-Olsson, 2012; Lindh & Lindh-Munther, 2005). När lärare arbetar med digitala IUP:er inför och i utvecklingssamtalen bidrar det enligt lärare, elever och vårdnadshavare till mer uppmärksamhet på elevers kunskapsutveckling och att utveckla stödjande arbetssätt. Ändå så förstärks känslan av otydlighet. Arbetsprocessen leder till parallella bedömningsprocesser och oklara betygskriterier eftersom den ena processen sker i undervisningen och den andra formuleras i den digitala IUP:n i utvecklingssamtalet (Mårell-Olsson, 2012).

Ännu en studie stärker problematiken med oklara bedömningsgrunder. Rinnes (2015) studie visar att lärare bedömer mer utifrån eleven som person och individuella anpassningar än utifrån tydliga betygskriterier. Otydligheten innebär att elever utarbetar strategier för att anpassa sig då de inte kan utesluta att betygen även grundar sig på attityder och beteenden. De försöker i sitt identitetsarbete att positionera sig som mönsterelever samtidigt som lärare strävar efter att skapa elever som ska anpassas till verksamheten (Rinne, 2015). I arbetsprocessen med digitala IUP:er visar sig också föreställningar om mönsterelever, makt, kontroll och förhandlingar som lärare, elever och vårdnadshavare deltar i utifrån olika intressen (Mårell-Olsson, 2012).

Otydlighet i på vilka grunder lärarna bedömer och hur eleverna finner strategier för att anpassa sig kan jämföras med Ranagårdens (2009) studie. Den pekar på att lärare genom olika bedömningskategorier som exempelvis ”starka” eller ”duktiga elever” formerar den ideale eleven. Även Granaths (2008) studie visar att elevers ideala ”skoljag” förhandlas fram i utvecklingssamtal genom olika disciplineringstekniker. Dessa tekniker är korrigering, genusifiering och kommunikation. Korrigeringen sker genom exempelvis intimiserande samtal där en vänlig blick med syfte att utveckla riktas mot elevens inre samtidigt som ett granskande öga vill rätta till i önskad riktning. Genusifiering innebär att förstärka normativa könspositioner och kommunikation handlar om de strategier som elever använder för att handskas med disciplineringen. Strategierna är den undvikande och den offensiva där

eleverna förmedlar att det inte finns något att förhandla men också den charmfulla, att vara till lags och att nobba, och en elev kan röra sig mellan olika strategier under samtalets gång (Granath, 2008).

I utvecklingssamtalet är det emellertid inte bara elever som bedöms på olika sätt utan det är också lärare och vårdnadshavare som bedömer och kritiskt granskar varandra (Hofvendahl, 2006; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Pihlgren, 2017; Ranagården, 2009). Studierna ovan visar sammantaget att bedömningar i utvecklingssamtalet inte handlar enbart om att läraren kommunicerar elevers kunskaps- och sociala utveckling och formulerar IUP utan det handlar även om att de som deltar i utvecklingssamtalet bedömer varandra. Det är dock inte enbart innehållet i utvecklingssamtalet som har betydelse för lärarens ledarskap utan även formen för det.

Olika former av utvecklingssamtal

Tidigare forskning visar att dialogformen för ett samtal är viktig i utvecklingssamtalet. Dialoger beskrivs som komplexa och kontextberoende. De förutsätter exempelvis, tolerans, tålamod, öppenhet och vilja att lyssna för att vara framgångsrika. De behöver innehålla såväl spontanitet som struktur och det som är betydande för interaktionen är attityder, känslor och förväntningar på såväl varandra som på innehållet (Burbules, 1993). I ett utvecklingssamtal har läraren ansvar för dialogen men elever kan ges mer eller mindre utrymme att styra den i utvecklingssamtalet.

I Mersini Pananakis (2021) tidigare nämnda studie framkommer att samtliga av lärarna i studien uppskattade elevledda utvecklingssamtal eftersom de upplevde att den formen utvecklade elevernas kritiska tänkande och ökade deras engagemang i sitt lärande. Vårdnadshavarna däremot beskrev mer varierat, en del ville att lärarna skulle utveckla flera olika sätt att ge återkoppling. Andra önskade lärarledda utvecklingssamtal för att få lärarens perspektiv på elevernas kunskapsutveckling. Det fanns också vårdnadshavarna som var nöjda med så som det var, det vill säga huvudsakligen elevledda utvecklingssamtal.

I Ranagårdens (2009) studie där hon studerar lärarledda utvecklingssamtal i årskurs 7 – 9 framkommer att lärarledda utvecklingssamtal inleds ganska kort och övergår tidigt till lärarens planering. Samtalen innehåller övergripande information, mestadels kunskapsbedömningar, betygskriterier och betyg men även elevens beteende och personliga egenskaper bedöms. När det är något negativt som presenteras sker det ofta som omskrivningar eller ”bäddas in”. I slutet av samtalet diskuteras förslag på åtgärder som alla relaterar till elevens motivation och som innebär att prestera bättre, att förbättra betygen och att som elev bli mer attraktiv (Ranagården 2009). Att negativt innehåll skrivs om, antyds eller ”bäddas in” kan jämföras med flera andra tidigare nämnda studier som visar att lärare undviker att väcka obehag

genom att informationen förmildras (Granath, 2008; Hofvendahl 2006; Pillet-Shore, 2016).

Oavsett om utvecklingssamtalen är lärarledda eller elevledda så innehåller de enligt Höstfält (2015) en resultatinriktad individualisering. Den kännetecknas av innehåll om hur eleven ska förbättra sina resultat och ett gemensamt språk. Läraren och eleven använder en terminologi hämtad från läroplanens allmänna del, kursplaner och kunskapskrav. Den syftar till att lärare och elev får en gemensam förståelse för vilka förbättringar som eleven behöver göra och att de kommer överens om vägen dit. Den resultatinriktade individualiseringen innebär att eleven ges ett medansvar och lär sig att planera, vägleda, granska och reflektera. Eleven planerar sitt skolarbete som bygger på färdighetsträning som exempelvis att läsa böcker eller läxor och hur arbetsuppgifterna ska redovisas. Eleven lär sig att vägleda och det innebär att utveckla en självreglerande förmåga där eleven självständigt följer instruktioner, är insatt i kunskapskrav och betygskriterier samt efterfrågar till exempel återkoppling. Därefter följer att eleven lär sig att granska och att reflektera. Att granska handlar till exempel om att kunna jämföra sina arbetsresultat i relation till arbetsinsatser eller att självvärdera. Att reflektera beskriver Höstfält som ett medvetandegörande genom en högre abstraktionsnivå där eleven klarar av att analysera och problematisera. Den resultatinriktade individualiseringen som visar sig i utvecklingssamtalen och de individuella utvecklingsplanerna kan sammanfattningsvis ses som en huvuduppgift för både elever och lärare i strävan att nå kunskapskrav, uppfylla betygskriterier och nå resultat (Höstfält, 2015).

Skiljer sig då egentligen elevledda och lärarledda utvecklingssamtal åt? Både Pihlgren (2011) och Tholander och Norrby (2008) som studerat elevledda utvecklingssamtal visar att utvecklingssamtal som elever själva leder bidrar till en högre kvalitet i lärandet, vilket härleds till elevers ökade inflytande. Pihlgren (2011) ser utvecklingssamtalet som ett samtal för lärande och menar att det kan öka elevers möjligheter att kontrollera sin kunskapsutveckling. Eleven har inte enbart ett ökat inflytande i utvecklingssamtalet utan också i det förberedande arbetet som är inkluderat i det vardagliga skolarbetet. De elevledda utvecklingssamtalen kan på så sätt spela en viktig roll för att systematiskt stödja elevers lärande och kombinera arbetet med elevers inflytande och delaktighet. Dagordningen i de elevledda utvecklingssamtalen innehåller genomgång av skriftliga omdömen, att visa utvalda skolarbeten, IUP och till sist en utvärdering. Med utvärderingarna som underlag visar Pihlgren (2011) att

> […] elevernas kunskapsresultat förbättras, att deras förmåga att göra egenvärderingar ökar, att föräldrarna är mer nöjda med informationen om elevens kunskapsutveckling och med sin egen roll i samtalen samt att läraren anser att de använder tiden för IUP och utvecklingssamtal mer effektivt (s. 103).

Tholanders och Norrbys (2008) studie pekar på att elevernas talutrymme visserligen ökar men de vill ändå hävda att det inte nödvändigtvis innebär att det blir mer demokratiska samtal. Det är enligt Tholander och Norrby (2008) trots allt så att läraren styr samtalet i en för läraren önskad riktning. I studien lyfts fram tre argument, det pedagogiska, det demokratiska och det administrativa argumentet. Det pedagogiska innehåller en idé om att eleven bättre kan förstå, förklara och ha överblick över sitt lärande. Det demokratiska argumentet handlar om att vilja göra samtalet mer jämbördigt och i det administrativa argumentet ligger en önskan om att eleven ”övertar” en del av lärarens planering som därigenom sparar tid (Tholander & Norrby, 2008).

Argumenten i Tholanders och Norrbys (2008) studie kan jämföras med resultaten i Höstfälts (2015) och Mårell-Olssons (2012) studier samt Pihlgrens (2011) utvärderingar. Elevens medansvar som Höstfält synliggör har likheter med det pedagogiska argumentet som innebär att det är lättare för eleven att förstå sin kunskapsutveckling genom att själv förklara. Mårell-Olssons studie visar att det i utvecklingssamtal planeras kortsiktiga ämnesmål som ett sätt att göra elever och vårdnadshavare delaktiga i målformuleringar. Det kan liknas vid ett demokratiskt argument. De positiva effekter som framkommer i Pihlgrens utvärderingar kan tolkas som pedagogiska och demokratiska argument. Det administrativa argumentet som visar sig i Tholanders och Norrbys studie har likheter med Pihlgrens utvärdering där lärarna anser att tiden används mer effektivt.

Studierna visar att oavsett om utvecklingssamtalen är lärarledda eller elevledda så styr läraren, och innehållet är inriktat på elevers resultat samt att de ska utvecklas så långt som möjligt. Det syns en viss skillnad mellan de båda typerna av samtalsstruktur i att elevledda ger mer inflytande för eleverna och därmed en ökad kvalitet i lärandet.

Sammanfattning

Forskningsöversikten i sin tematik visar att lärares ledarskap innehåller didaktiska, relationella och emotionella dimensioner och att de på olika sätt vävs samman. Tidigare forskning (t.ex. Good & Lavignes, 2017; Thorsten et al., 2021) visar att lärares ledarskap handlar i en vidare mening om att leda komplexa klassrum och beakta den sociala samvaron, vilket kräver en mångfald av kompetenser. Ett antagande är att liknande kompetenser behövs för att leda utvecklingssamtal och att komplexiteten är likartad eller till och med mer utmanande.

Didaktiska dimensioner av lärares ledarskap handlar om att planera, genomföra och utvärdera undervisning, ämneskunskaper, bedömning och syn på elevers kunskapsutveckling. Relationella dimensioner handlar om lärare-elevrelationer och dess betydelse för elevers lärande. Goda relationer i klassrummet behöver kännetecknas av förtroende, tillit och ömsesidighet och

det är lärare som ansvarar för det relationsskapande arbetet och relationens kvalitet. Arbetet kräver att lärare har både social kompetens och relationskompetens, vilka innehåller ett flertal ytterligare kompetenser som exempelvis kommunikationskompetens. Min tolkning är att lärare- och elevrelationer har betydelse även i utvecklingssamtal och att det ställer liknande krav på lärare. Dessutom visar forskningsöversikten att utvecklingssamtalet utmanar lärare när till exempel något problematiskt ska introduceras och som riskerar att kritisera någon eller något. En annan utmaning är att hantera det offentliga och det privata så att ingen upplever obehag. Emotionella dimensioner i lärares ledarskap uppmärksammar det spontana och intuitiva i lärares praktiska yrkeskunnande. Det kännetecknas av öppenhet, lyhördhet följsamhet, känslighet, respekt och att ta etiskt ansvar men också av kroppsliga uttryck som exempelvis blickar eller tystnad. Forskningsöversikten visar att lärares tysta kunskap är betydande för att visa närvaro, att engagera och skapa god stämning. Den är viktig för elevers känsla av trygghet, bekräftelse och motivation. Forskningsöversikten pekar på utvecklingssamtalets utmaningar i gränslandet mellan det offentliga och privata och mellan individuella och kollektiva intressen. Det ställer krav på en mångfald kompetenser i lärares ledarskap som alla på ett eller annat sätt handlar om didaktiska, relationella och emotionella dimensioner. Slutligen ges dialogen i utvecklingssamtalet stor betydelse och beskrivs som komplex. Studier som fokuserat olika former av utvecklingssamtal visar att de lärarledda kännetecknas av lärares planering och att när något problematiskt ska tas upp sker det ofta i förmildrande omskrivningar. Elevledda utvecklingssamtal eftersträvar elevers ökade inflytande och delaktighet men kritisk granskning visar trots det, att läraren och en i förväg planerad dagordning styr samtalet.

Den tidigare forskning som beskrivs i detta kapitel har tematiserats i didaktiska, relationella och emotionella dimensioner. Forskningen ger insikter om att lärares ledarskap i utvecklingssamtal innehåller flera dimensioner som lärare ofta behöver hantera samtidigt. Den visar även att ledarskapet många gånger utmanas och det är utifrån dessa insikter som resultatet i avhandlingen fortsätter.

4. Teoretisk inramning

Avhandlingens teoretiska ramverk bygger på min förståelse av Herbarts undervisningsteori och livsvärldsfenomenologisk didaktik (t.ex. Ferm Thorgersen, 2009a; 2009b). Ramverket utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats och ett hermeneutiskt förhållningssätt. Först redogör jag för den didaktiska grunden och därefter för forskningsansats och förhållningssätt.

Herbarts teoretiska utgångspunkter använder jag som ett didaktiskt fundament för att ur ett teoretiskt historiskt perspektiv förstå lärares ledarskap i utvecklingssamtal och innebörden i begreppet pedagogisk takt som används för analys. Livsvärldsfenomenologisk didaktik bidrar med att förstå hur lärares ledarskap i utvecklingssamtal kan ses från lärares och elevers levda erfarenheter och ömsesidiga meningsskapande.

Didaktisk grund

Även om Herbarts omfattande undervisningsteori om *uppfostrande undervisning* formulerades utifrån 1800-talets skola går det ändå att finna märkbara likheter med dagens skolor, undervisning och lärares arbete. Undervisning handlar både om att föra vidare ett kulturarv och traditioner och att förbereda elever för det kommande samhället och de krav det ställer (Claesson, 2009).

Herbarts undervisningsteori är sprungen ur hans erfarenheter som privatlärare i hemundervisning (Westfall-Greiter & Schwarz, 2012) och kan förklara varför han använder begreppet uppfostran i sin teori, likt vårdnadshavare som uppfostrar sina barn. Teorin om undervisning rör, enligt Herbart, frågor om hur elever lär och tillägnar sig kunskap. Teorin om uppfostran handlar om hur elever använder och förhåller sig till sitt vetande och sina färdigheter på ett sätt att de samtidigt är fria, ansvarstagande och villiga att lära sig mera inför framtiden och livet. Uppfostran är moralisk och intentionerna i den uppfostrande undervisningen är att elever ska utveckla karaktärsstarka personligheter. Lärare behöver vara didaktiskt yrkeskunniga och professionella för att kunna ägna sig åt uppfostrande undervisning (Herbart, 1993).

Mer konkret beskriver Herbart att lärare behöver visa välvilja, vara rättvisa, uppmärksamma elevers kraft, stärka dem, leda och hålla samman undervisningen. Lärare behöver skapa trygghet, ha tålamod, erbjuda både arbete och vila, individualisera och se till elevers bästa samt uppmuntra och stötta deras initiativ. Lärare behöver även väcka elevers intresse, lyssna och erbjuda lustfylld undervisning samt ge utmanande arbetsuppgifter. Dessutom behöver en lärare kunna göra undervisningen begriplig, lära känna sina elever och visa dem tillit att ta eget ansvar (Herbart, 1993).

Herbart betonar att lärare behöver ställa kritiska frågor till undervisningsinnehållet och hur det ska planeras för att inspirera och utmana eleverna. Han uttrycker också att lärare behöver se eleverna som unika subjekt, där deras kraft och medbestämmande tas tillvara. I min förståelse av ovanstående ingår utvecklingssamtalet som en del av undervisningen. Läraren ska kunna ställa kritiska didaktiska frågor, reflektera över och planera innehåll för utvecklingssamtalet utifrån dess syfte, liksom vara förberedd och öppen inför det oförutsägbara. Läraren behöver både inför, i och efter utvecklingssamtalet reflektera över undervisningen och vad den fokuserar på och hur den genomförs samt reflektera över undervisningen i relation till utvecklingssamtalets innehåll. I själva utvecklingssamtalet ligger fokus på lärarens bedömning av elevens kunskapsutveckling och frågor om vad eleven utvecklat, visat att den kan och vilket stöd som behövs för elevens fortsatta utveckling. Efter samtalet behöver läraren återigen ställa didaktiska frågor och reflektera över hur undervisningen blir framåtsyftande, hur den ska läggas upp och vad den ska innehålla framöver. I de efterföljande reflektionerna ingår också för läraren att beakta det som läraren, eleven och vårdnadshavaren har kommit överens om i utvecklingssamtalet. Dessutom behöver läraren såväl inför som i och efter utvecklingssamtalet beakta eleven som det unika subjekt den är, vilket jag förstår som relationella och emotionella dimensioner som lärare har att beakta i utövandet av sitt ledarskap i utvecklingssamtal.

Livsvärldsfenomenologisk didaktik

I en livsvärldsfenomenologisk studie som vilar på didaktisk grund behöver didaktik beskrivas utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt synsätt. Ferm Thorgersen (2009a; 2009b) använder begreppet *livsvärldsfenomenologisk didaktik* och beskriver det som att lärares didaktiska frågor, planering och val av undervisningsinnehåll utgår från lärares levda erfarenheter och deras försök att förstå elevernas levda erfarenheter. Lärares och elevers gemensamma erfarenheter som delas i undervisningen innebär att de delar medvetandegjorda erfarenheter som skapar mening. De utvecklas i förhållande till varandra och kan leda till meningsskapande intersubjektiva erfarenheter (Meyer-Drawe, 1986: Ferm Thorgersen, 2009a; 2009b). För läraren handlar det om att på ett respektfullt sätt försöka förstå elevers upplevelser och erfarenheter och föra samman med sina egna tillsammans med eleverna. Samtidigt som läraren måste inse, att förstå också innebär att till viss

del inte förstå fullt ut, eftersom det aldrig är fullt möjligt att förstå någon annans upplevelser och erfarenheter. Det innebär att läraren behöver klara av att bli överraskad av sina elever och deras olika upplevelser och erfarenheter samt kunna ta vara på tillfällen i undervisningen som engagerar eleverna (Ferm Thorgersen, 2009b; Meyer Drawe, 1986).

Ferm Thorgersen (2009a) visar i en av sina studier utifrån livsvärldsfenomenologisk didaktik att lärare väljer undervisningsinnehåll som utgår från egna levda erfarenheter och relaterar dessa till kursplaners lärandemål. Dessa erfarenheter inbegriper lärarens perceptioner, handlingar och reflektioner. Lärare motiverar sedan sina val utifrån intressen och syn på ämne och undervisning samt planerar aktiviteter och genomför undervisningen tillsammans med eleverna. Ferm Thorgersen (2009b) uttrycker att lärarens didaktiska ansvar ”[…] handlar om att vara nyfiken på olikheterna, att bjuda på sina egna erfarenheter och att locka fram […][elevernas] olika erfarenheter, samt att bjuda in till delaktighet och ömsesidigt intresse” (s. 176).

När forskare utgår från ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv framträder flera olika dimensioner i lärares arbete relaterat till inte enbart didaktiska dimensioner så som exempelvis att ställa didaktiska frågor utan också till relationella, emotionella och existentiella dimensioner som innefattar sociala, känslomässiga och etiska aspekter. Det visar flera forskare (Claesson, 2009; Henricsson, 2021; Levinsson, 2013; Lilja, 2013; Rinne, 2015) när de har studerat olika fenomen som alla relaterar till lärare, elever och undervisning. Dessa studier har det gemensamt att de har en livsvärldsfenomenologisk förståelse av didaktik i likhet med Meyer-Drawe och Ferm Thorgersen.

Avhandlingen vilar på ontologiska och epistemologiska antaganden, som är baserade på en livsvärldsfenomenologisk ansats (t.ex. Bengtsson, 2005; Merleau-Ponty, 2012; van Manen, 2014) och ett hermeneutiskt förhållningssätt (t.ex. Bengtsson, 2005; Gadamer, 1997; Ricœur, 1993). Dessa antaganden har påverkat synen på fenomenet som studerats och val av metoder för datainsamling. Fortsättningsvis beskriver jag studiens forskningsansats som är relevant för att kunna besvara studiens syfte. Det är att synliggöra vilken betydelse lärares ledarskap har i utvecklingssamtal i grundskolan.

Livsvärldsfenomenologisk ansats

Föreliggande studie har en *livsvärldsfenomenologisk ansats* och därför redogör jag först för livsvärldsfenomenologi som filosofi eftersom det är ur den som den livsvärldsfenomenologiska ansatsen vuxit fram och utvecklats. Därefter redogör jag för ontologiska och epistemologiska antaganden som bakgrund till valet av ansats.

Livsvärldsfenomenologin växer fram

Livsvärldsfenomenologi hör enligt Bengtsson (2005, 2011, 2013) hemma i fenomenologiska, filosofiska traditioner som sedan tillämpats inom olika vetenskapliga discipliner såsom filosofi, psykologi, sociologi och pedagogik (Bengtsson, 2011). De filosofiska idéströmningarna har tagit olika riktningar som till exempel en existensfilosofisk och hermeneutiskt fenomenologisk riktning. Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen hör mer specifikt hemma i en hermeneutiskt fenomenologisk inriktning (Bengtsson, 1991). Ofta har olika riktningar uppkommit som kritik mot föregående filosofers idéer. De filosofer som nämns här och som har haft betydelse för hur livsvärldsfenomenologin har vuxit fram är Husserl, Schütz, Heidegger, Merleau-Ponty, Ricœur och Gadamer. I min studie är det Merleau-Ponty, Ricœur och Gadamer som varit betydande.

Edmund Husserl [1859–1938] som lade grunden till den moderna fenomenologin kritiserade exempelvis psykologiska forskningsansatser som han ansåg reducerande den värld den studerade och menade i stället att studier behövde utgå från ett rent medvetande (Bengtsson, 2013; Husserl, 1989/1995). Husserl menade att det krävdes en medvetandeakt fri från förutfattade meningar för att nå en absolut och säker kunskap (transcendental-fenomenologi). Enligt honom var det nödvändigt att sätta existensen inom parentes för att som Bengtsson (2011) uttrycker det ”[…] nå de erfarna föremålens fullständiga innehåll som rena fenomen” (s.36). Det betyder att trots att Husserl var den som talade om livsvärld var det också han som lämnade denna idé för en tanke om att det är möjligt att transcendera livsvärlden.

Alfred Schütz [1899–1959] tog aldrig ställning till om det var möjligt att transcendera livsvärlden eller om det var nödvändigt för att nå ett rent medvetande så som Husserl menade (Bengtsson, 2005, 2013). Däremot ifrågasatte både Martin Heidegger [1889–1976] och Maurice Merleau-Ponty [1908 – 1961] Husserls idé om det rena medvetandet och uppdelningen av essens (vad något är) och existens (att något är). De var istället överens om existensen som en betydande utgångspunkt för kunskap (Bengtsson, 1991, 2005, 2011; Heidegger, 1992 Merleau-Ponty, 1997). Merleau-Ponty var dock tydligare i sin uppfattning om subjektet som kropp och att det är med den vi finns till världen (*vara-till-världen*). Han använde teorin om den levda kroppen och såg kroppen som förmedlaren mellan människa och värld. Han såg också att det var genom kroppen som vi kunde finna kunskap (Merleau-Ponty, 1997). Även Paul Ricœur [1913–2005] uttryckte kritik mot Husserls trancendentala fenomenologi utifrån sin syn på fenomenologins och hermeneutikens ömsesidiga förhållande, där han menar att hermeneutiken uppenbarar det fenomenologin förmedlar. Ricœur kritiserade även Heidegger och hans ontologiska ingång i hermeneutiken medan han själv hade en mer epistemologisk ingång, i betydelsen att han i sina epistemologiska

överväganden inte underordnade sig ontologin så som han menade att Heidegger gjorde (Kristensson Uggla, 1994; Ricœur, 1993).

Livsvärldsfenomenologi så som den används inom den livsvärldsfenomenologiska ansatsen grundar sig huvudsakligen på de fenomenologiska filosoferna Husserls, Heideggers och Merleau-Pontys tankegods. Fenomenologiska hermeneutiska filosofer som Hans-Georg Gadamer [1900–2002] och Ricœur har också varit betydande för ansatsen och vad den är idag (Bengtsson, 2005, 2013; Claesson, 2009). I den livsvärldsfenomenologiska traditionen är det centralt ”att gå tillbaka till sakerna själva” och att förstå fenomen som något som visar sig för någon (Husserl, 1989/1995). Här går det att förstå hermeneutik och fenomenologi som ömsesidiga genom hermeneutikens dubbla uppgift. Där den dels ger insikt om att saker inte framträder som ”saker i sig” utan att de är ömsesidigt beroende av vår förståelse av dem, dels att just därför blir hermeneutikens drivkraft att försöka göra sakerna begripliga och som metod sträva efter att göra dem rättvisa (Bengtsson, 2005).

Husserls livsvärldsbegrepp som nämnts tidigare vidareutvecklades av Heidegger. Han använde begreppet vara-i-världen och förklarade det som att existera i världen. Det innebär att livsvärlden inte går att reducera och på något sätt överskrida (Bengtsson 2005, 2013; Heidegger, 1992; Eriksson, 2007). Det innebär också att ”[f]orskaren, såväl den filosofiskt reflekterande som den empiriskt undersökande, tar inte bara sin utgångspunkt i livsvärlden, utan förblir i den, eftersom det inte är möjligt att ställa sig utanför den, till exempel som en ren åskådare […]” (Bengtsson 2005, s.21). Livsvärlden utgör en förutsättning för empiriska teorier och vetenskapliga studier (Bengtsson, 2005, 2011, 2013).

Med det sagt så är det av vikt att påpeka att den som myntat begreppet livsvärldsfenomenologi är professor Jan Bengtsson [1949–2013]. Han ville med betoning på livsvärld uttrycka att det inte går på något enda sätt, vem det än är och vilken aktivitet det än handlar om att lämna livsvärlden, det vill säga det går inte att transcendera den. Sedan 1990-talet har det under Bengtssons ledning vuxit fram en livsvärldsfenomenologisk tradition som en forskningsansats för pedagogisk forskning (Berndtsson, m.fl., 2019). Enligt Bengtsson (2005) erbjuder livsvärldsansatsen

> […] öppenhet för livsvärldens komplexitet och dess mångfald av olika egenskaper och egenskapstyper, betydelser och värden, dimensioner och regioner, ofta sammanflätade med varandra. Detsamma gäller för människans sammansatthet av kognitioner, sinnlighet, emotioner, kroppslighet, socialitet m.m. och olika sätt att förhålla sig till världen. (s.37)

I skolforskning gör ansatsen det möjligt att fokusera individen och världen, motstridigheter och att beskriva vardagliga komplexa och kravfyllda skolmiljöer. Ambitioner med ansatsen är att upptäcka mönster som tas förgivna och innebörder som tillskrivs fenomen i skolans vardag. Därigenom

kan nya perspektiv på det annars förgivettagna erbjudas (Berndtsson, m.fl., 2019; Claesson, 2014; Rinne & Claesson, 2019). Forskningsprocessen innebär att beakta utmaningar och motivera ställningstaganden som är specifika för empiriskt fenomenologiska studier. (Berndtsson, m.fl., 2007; Finlay, 2012, van Manen, 2014). Ett exempel på utmaning är att försöka synliggöra det som vi vardagligt tar för givet (Finlay, 2012; van Manen, 2014; Rinne & Claesson, 2019).

Ontologiska och epistemologiska antaganden

Mina ontologiska antaganden är bakgrunden mot vilken det blir möjligt att se figuren, det vill säga forskningsobjektet som är *lärares ledarskap i utvecklingssamtal.* Jag redogör därför här för min ontologiska förståelse och i den förståelsen är begreppen *livsvärld* och *horisont* centrala. Jag introducerade begreppen inledningsvis för att ge en förståelse för mina livsvärldsfenomenologiska utgångspunkter och betydelsen av att jag i bakgrundkapitlet redogör för ledarskapet i ett livsvärldsligt sammanhang.

Livsvärlden beskrivs som den konkreta värld där vi lever våra liv, en verklighet som vi tar för given i vad vi än tar oss för. Livsvärlden är en social, intersubjektiv och historisk värld där människor erfar, handlar och flätas samman i både en privat och en delad värld (Bengtsson, 2005; Berndtsson m.fl., 2007; Husserl, 1989/1995; Merleau-Ponty, 2012; Schütz, 1999; van Manen, 2014). I livsvärlden är *det levda* centralt så som levd kropp och levd erfarenhet. Levd kropp innebär som tidigare nämnts både subjekt och objekt på en och samma gång oskiljaktig från världen (Bengtsson, 2005; Berndtsson, 2001; Merleau-Ponty, 2012). Berndtsson (2001) beskriver det som att ”[k]roppen är alltid med oss och vi kan inte ”stiga ur den” för att betrakta den från ett annat håll. […] Vi kan aldrig betrakta vårt agerande på avstånd, vi är vårt handlande […]” (s.19). van Manen (2014) beskriver levd erfarenhet med stöd i filosoferna Dilthey, Gadamer, Hussel och Merleau-Ponty och menar att erfarenheter blir levda i det liv vi lever när vi genomlever dem i till exempel det vanliga och ovanliga, i det vardagliga, i vanor och i det oväntade. Levd erfarenhet innefattar enligt van Manen (2014) både det omedelbara erfarandet som ännu inte tolkats, omarbetats eller kommunicerats och det som har reflekterats.

Gadamer (1997) använder begreppet *horisont* för att fördjupa förståelsen och förklara vad det är som sker i möte människor emellan. Han betonar (verbala) kommunikationens betydelse och beskriver den som en rörelse mellan individer och deras olika perspektiv, hur de flätas samman, utmanar och vidgar horisonter samt bidrar till att något framträder i ett nytt ljus. I förståelseprocessen strävar människor efter det Gadamer benämner horisontsammansmältning. Claesson (2009) beskriver med begreppet horisontstruktur erfarenheter som enskilda erfarenheter som läggs till varandra i ett förhållande bakgrund och figur. Erfarenheter innehåller här även känslor och fantasi. Varje tidigare erfarenhet omges av ett mederfarande som

blir bakgrund till och får betydelse för hur nya erfarenheter (figuren) förstås samt gör det möjligt att vidga de egna horisonterna (Claesson, 2009). Mederfarande innebär att erfara även det som medvetandet för tillfället inte riktas mot men som finns i omgivningen. Mederfarande bidrar till att nya och obekanta miljöer eller situationer ändå kan kännas igen och upplevas som bekanta (Bengtsson, 2005).

När människor kommunicerar erfarande utifrån sina horisonter ingår dock inte enbart det talade och skrivna utan också den levda kroppen (Merleau-Ponty, 1997, 2012). Claesson (2009) beskriver den som meningsbärande och menar att det ” […] talade och skrivna språket är bara ett uttryck för handling. Gester, blickar, miner och kroppshållning är också väsentliga uttryck för den levda kroppens möjligheter till intersubjektivitet” (s. 64). Även här går det att förstå fenomenologins och hermeneutikens ömsesidiga förhållande eftersom livsvärlden utgör ett sammanhang som behöver tolkas för att få mening (t.ex. Bengtsson, 2005; Gadamer, 1997; Schütz, 1999). I min förståelse av livsvärlden ingår ovan nämnda ontologiska antaganden om livsvärlden som den värld vi lever våra liv i tillsammans, erfar och skapar mening i, oavsett om vi är lärare, elev eller forskare. Förståelsen av begreppet livsvärld inbegriper betydelsen av att förstå människor i deras sammanhang.

Mitt epistemologiska antagande är att livsvärlden som vi alltid befinner oss i utgör grunden för att finna kunskap. En kritisk fråga som Bengtsson (2005) dock ställer är ”[…]hur kan i så fall en livsvärldsansats vara trogen den konkreta verkligheten? Måste inte en livsvärldsforskare låta livsvärlden får vara vad den är?” (s. 50) Han menar samtidigt att för att finna vetenskaplig kunskap och göra livsvärlden tillgänglig så behöver den preciseras genom teoretiska begrepp och textdokument. Enligt Bengtsson (2005) behöver forskaren välja särskilda centrala begrepp för att utforska sitt specifika forskningsobjekt. Det urval av begrepp som forskaren väljer beskriver Bengtsson (2005) som *regional ontologi*. Det är i den förståelsen som min studie tar form och begrepp väljs.

I min studie är lärares ledarskap i utvecklingssamtal forskningsobjektet. De övergripande centrala begreppen som utgör den regionala ontologin är *intersubjektivitet* och *intentionalitet*. Begreppen hjälper mig att beskriva lärares och elevers livsvärldsliga sammanhang, kommunikation och meningsskapande, vilket tolkningen av det empiriska materialet vilar på. För att konkretisera och beskriva intersubjektiva och intentionala dimensioner använder jag Claessons (2009) begrepp *hållning* och *som-seende*. Jag använder även van Manens (1997) begrepp *pedagogisk takt* för att tolka lärares och elevers levda erfarenheter, beskrivna av dem själva. Begreppet bidrar med förklaringar till lärares intuitiva handlande och tillför aspekter av etik och moral och beskrivs mer utförligt nedan.

Intersubjektivitet

Ett sätt att försöka förstå andra människor och vad som händer i mötet mellan dem är att närma sig en förståelse av *intersubjektivitet* som ett möte med hela kroppen. Ur ett fenomenologiskt perspektiv beaktas att mötet mellan människor handlar om att subjekt, medvetande och fysiska kroppar som en integrerad helhet kommunicerar (Merleau-Ponty, 2012). I min studie utgår jag från en intersubjektiv förståelse som bygger på Merleau-Pontys (1997, 2012) kroppsbegrepp den levda kroppen, vilket beskrivs som kroppens och själens sammanflätning. Människan förstår och upplever intuitivt, spontant och känslomässigt med hela sin kropp även om språket lyfts fram som det viktigaste redskapet för att kommunicera (Berndtsson, 2001; Merleau- Ponty, 2012). I dialogen skapas en gemensam värld, tankar delas med varandra och något nytt skapas (Berndtsson, 2001). Utvecklingssamtalet ser jag som en intersubjektiv arena där deltagarna framträder för varandra som upplevande subjekt med intentioner, gester och verbalt språk.

Intentionalitet

Vad vill läraren säga med en blick? Innebörden i begreppet *intentionalitet* kan med ett fenomenologiskt språkbruk beskrivas som den blick som läraren i sin naturliga inställning riktar mot någon eller något och som då visar sig med en alldeles bestämd innebörd. Intentionalitet innebär att medvetandet alltid är riktat mot något och att detta något alltid erfars *som* något och ges på så sätt mening (Bengtsson, 2011; Merleau-Ponty, 2012). Livsvärlden som intentional värld betyder att människor skapar mening i möte mellan värld, varandra och sina handlingar (Bengtsson, 2005; Claesson, 2009; Gadamer, 1997; Merleau-Ponty, 2012; Schütz, 1999).

Den naturliga inställningen till världen är oreflekterad och förgivettagen (Bengtsson, 2005; Berndtsson m.fl., 2007: Claesson, 2004, 2009, 2011b). I ett förgivettagande tenderar vi ”[…] att upprepa liknande handlingar gång på gång. Det är först när något inträffar som stör eller bryter mönstret som människor stannar upp och kanske börjar fundera över sina handlingar” (Claesson 2009, s. 67). Konkret kan det betyda att få syn på något nytt när någon ställer en fråga. Det är dock inte enbart det som sägs verbalt som är betydande utan också det som uttrycks i pauser, tonfall, intonation eller betoning. I en förståelse av kropp och själ som sammanflätade kan även kroppsspråket, sittpositioner, blickar, mimik och gester bli betydelsebärande (Claesson, 2004, 2009; Merleau-Ponty, 1997, 2012). För att studera lärares ledarskap i utvecklingssamtalen är mitt antagande att de som deltar riktar sina handlingar och dialoger mot något som visar sig som något för var och en av dem. Deltagarna antas handla i förhållande till varandra, omgivningen och till de innebörder och den mening som var och en lägger i handlingar och dialoger.

När jag använder Claessons (2009) begrepp hållning för att konkretisera intentionalitet betyder det att det kroppsliga förhållningssättet visar sig *som* något för betraktaren och skapar mening för densamma.

Hållning

Begreppet *hållning* i betydelsen ett kroppsligt förhållningssätt är ett begrepp som växte fram i Claessons (2009) studie om lärares levda kunskap och i hennes intresse att studera lärares arbete i klassrummet. Begreppet har ett ursprung i en livsvärldsfenomenologisk förståelse där hon initialt studerade vad lärare ”riktade sitt medvetande mot”. Hon fann dock att det blev alltför mycket fokus på kognitiva processer som inte gav tillräckligt uppmärksamhet åt kroppsuttryck. Med begreppet hållning kunde hon fånga även den kroppsliga dimensionen vilket visade sig vara nödvändigt för att fånga lärares levda erfarenhet i klassrummet. Hållning utgör en sammanflätning mellan lärares förhållningssätt och hennes kroppshållning. Många av lärares handlingar sker intuitivt och Claesson (2009) beskriver hållning som

> […] ett begrepp som antyder att förhållningssättet är kroppsligt. [...] När vi är inbegripna i samvaro med andra utgör vårt kroppsspråk en viktig del. Det betyder att vi tolkar människors hela kroppsspråk eller gestalt, det vill säga gester, blickar rörelser och kroppshållning. Men inte bara det, vi tolkar också dofter, nyanser i röster m. m. Övergången till hållning kan ses som ett uttryck för en successivt ökande medvetenhet om vad som egentligen sker i klassrummet när läraren undervisar. (s.71)

I Claessons (2009) studie visar sig hållning som ett intresse för person, innehåll och struktur. I sin studie fann hon att hållning som intresse för person handlar om att läraren är intresserad av eleven som person, är nyfiken, finns till hands och är närvarande. Kroppsligt kan det vara att läraren dröjer sig kvar med en blick mot eleven eller vänder bort blicken utifrån vad som känns bekvämt för eleven. Hållning som intresse för innehåll handlar om lärares intresse för ämnet, hur ämnesinnehållet kan presenteras för eleven för att inspirera och väcka intresse. Det kan ske genom att läraren till exempel presenterat ett innehåll och förstärker med att gestikulera. Hållning som intresse för struktur handlar om lärares förmåga att strukturera undervisning och ansvara för att skapa gemensamma idéer om förhållningssätt som ger arbetsro och uppmärksamhet åt ämnesinnehållet.

Som-seende

Ett begrepp som är näraliggande lärares förmåga att strukturera är Claessons (2009) begrepp *som-seende,* vilket hon liknar vid lärares tysta yrkeskunskap. Begreppet som-seende har inspirerats av Heideggers filosofi där han beskriver hur människor betraktar tingen i sin omgivning som tyg, eller verktyg. Vi ser

på saker som något som har en given innebörd. Kunskapen är tyst i den meningen att det inte har satts ord på den utan den ”bara finns där” i en dynamik mellan lärare, elever, innehåll och miljö. Konkret kan som-seende handla om lärares förmåga att skapa förtroendefulla relationer, att förhandla och om sociala överenskommelser där något visar sig som något. Det kan innebära att föremål får specifika betydelser som skapar mening för lärare och elev medan det för andra uppfattas enbart som föremål i sig. Claesson (2009) använde begreppet för att förstå lärare i undervisningssammanhang och där skapades som-seendet på gruppnivå och innebar att kunna mötas jämbördigt. Som-seende visar även hur något visar sig ”som” något och hur det kan ses ”som” något av flera samtidigt och därmed behandlas på samma sätt (Claesson, 2009). Ett exempel på som-seende är när lärare och elever gör exkursioner i skogen och tillsammans har bestämt att ett visst träd i skogen är ett ryggsäcksträd. När eleverna närmar sig just det trädet trär de självklart av sig sina ryggsäckar och hänger dem på trädets grenar. Ingen annan som passerar det trädet vet att det är ett ryggsäcksträd, men det är för-givet-taget för såväl lärare som elever. De skapar en livsvärld där deras gemensamma överenskommelser gäller. Hållning är i jämförelse med som-seende mer distanserat i betydelsen att iaktta någons hållning. Som-seende handlar om vad lärare och elever med hjälp av sin fantasi och kreativitet skapar tillsammans (Claesson, 2011a).

Som-seende handlar även om lärares förmåga att inspirera, engagera och skapa god stämning, vilket lärare kan göra både verbalt och med kroppen. Verbalt kan det innebära att lärare talar personligt med elever och visar dem individuell hänsyn. Kroppsligt kan det synas i ett leende eller höras i en mild, vänlig eller glad röst. Som-seende inbegriper dessutom att lärare värnar elevers självförtroende genom till exempel att visa på olika möjliga sätt att lösa problem och samtidigt ta till vara, stötta och uppmuntra elevers olika strategier och sätt att tänka (Claesson, 2009).

Pedagogisk takt

Herbart (1993) beskrev lärares pedagogiska handlingar med begreppet *pedagogisk takt*[2], vilket innebar att kunna hantera det oförutsägbara och det spontana. Det innefattar att kunna improvisera utifrån de krav som den pedagogiska situationen kräver. Grundläggande i hans tänkande var didaktikens vad-fråga utifrån ett etiskt perspektiv och hur-frågan utifrån ett psykologiskt kognitivt perspektiv. Hans idéer utgick från att människans goda vilja ligger till grund för goda handlingar. Han menade att människan har en moralisk kompass som gör det möjligt att värdera moraliska handlingar. En övergripande innebörd i lärares pedagogiska handlingar bör vara ett föredöme,

3 Pedagogisk takt som fenomen men utan begrepp har formulerats långt tidigare, t.ex. beskrev läraren Johannes Buna redan på 1600-talet att ”en klok lärare vet hur man anpassar sin personlighet, timing och möjlighet” (Muth, 1962, s. 8, refererad i Henricsson, 2022).

vägleda och ange en moralisk riktning för framtiden. I övrigt beskrev Herbart att lärares pedagogiska takt innefattar att ha förmåga att beakta elevers initiativ, utöka deras ansvar i takt med förmåga, att anpassa och ge frihet inom givna ramar. Den pedagogiska takten innebär också att visa vänlighet och tydlighet, skapa begriplighet och sammanhang samt erbjuda mångsidighet för att väcka intresse och engagemang (Herbart, 1993).

Herbarts idéer ligger till grund för van Manens (1991/1993; 2015) beskrivningar av pedagogiska handlingar. De ställer krav på lärare eftersom barn och unga behöver stöd för att utveckla självständighet och vägledning för att finna riktning i sina liv. I pedagogiska situationer behöver lärare således ha en pedagogisk taktkänsla och enligt van Manen inbegriper lärares pedagogiska takt att se eleven, vara öppen inför elevers upplevelser, ge elever utrymme och känna av när det är dags att hålla sig tillbaka. Pedagogisk takt handlar också om att anpassa, ta ansvar, inge förtroende, stärka det positiva och se det unika hos elever. Samtidigt som lärares pedagogiska handlande kräver kunskap, reflekterande, förståelse, insikter och ifrågasättande så är pedagogisk takt inget som planeras. Takten innebär att förlita sig på känsla, intuition, öppenhet och förmåga att improvisera. Den pedagogiska takten kommer till uttryck genom verbal och kroppslig kommunikation och den atmosfär läraren är medskapare av (van Manen, 1991/1993, 2015). Han förklarar att lärare inte har möjligheter att stanna upp och tänka efter i det omedelbara handlandet som krävs i undervisningen. Lärare behöver ha pedagogisk takt som han beskriver som en improviserande pedagogisk-didaktisk skicklighet. Det innebär sammanfattningsvis att ha en sensitiv förmåga att tolka elevers inre med hjälp av yttre uttryck såsom gester, ansiktsuttryck och kroppsspråket, att tolka elevers personliga drag och anpassa efter det, känslighet inför gränser samt förmåga att känna in vad som är det mest lämpliga i stunden (Colnerud, 1997; van Manen, 1995).

När begreppet pedagogisk takt definieras av van Manen (1991/1993, 1995, 2015) innefattar det en framåtsyftande normativ riktning och två aspekter i lärares pedagogiska handlingar, en empirisk och en etisk-moralisk. Den empiriska inbegriper undervisning, ämneskunskaper, och syn på elevers kunskapsutveckling. Den etiskt-moraliska aspekten handlar om lärares förmåga att se eleven, känna in, att ha elevens bästa för ögonen, visa omsorg, ha förståelse för elevers olika behov, anpassa utifrån elevernas behov och att hantera uppkomna situationer av individuell karaktär. De båda aspekterna är i en definition möjliga att särskilja och beskriva var för sig men i lärares praktiska yrkeskunnande vill jag mena att de är så ömsesidiga och sammanvävda och att de inte enkelt låter sig skiljas åt.

En kritik som framförts till både Herbarts och van Manens definitioner av begreppet pedagogisk takt är att det är för individuellt inriktat och inte relaterar till klassundervisning eller ett särskilt ämnesinnehåll i undervisningen (Henricsson, 2022; Westfall-Greiter & Schwarz, 2012). Ytterligare kritik mot van Manens definition är att den är alltför normativ, vilken kritiker menar gör att definitionen riskerar att bli idealiserande och

oreflekterad (Colnerud, 1997; Tjärnstig, 2020). I de ideala beskrivningarna av relationen till eleven, lärarens moraliskt goda handlande, taktfullhet och omsorg tar van Manen inte heller upp aspekter av makt som exempelvis när lärare bedömer och värderar elevers prestationer eller när lärare står inför etiska dilemman med att tillrättavisa eller ge negativ kritik. Min tolkning är att van Manen inte berör aspekter av makt eftersom hans definition av begreppet pedagogisk takt i sig handlar om att minimera lärares maktutövning. I kritiken ligger dock att lärare behöver vara medvetna om sitt bedömande och värderande uppdrag, ett uppdrag som kan stå i motsats till att vara empatisk och taktfull (Colnerud, 1997).

Analysen av empirin i föreliggande studie handlar om utvecklingssamtalet som har en individuell karaktär så kritiken mot Herbarts och van Manens alltför individuellt inriktade definition finner jag inte problematisk. Maktaspekter behöver dock beaktas eftersom lärare i sitt ledarskap i utvecklingssamtal har att kommunicera bedömningar och värderingar av elevers kunskapsutveckling. Enligt min tolkning av begreppet pedagogisk takt inbegriper det ett förhållningssätt som på ett respektfullt sätt hanterar aspekter av makt relaterat till bedömningar och värderingar. Det gör att jag inte ser det motsatsförhållande som kritiker pekar på som problematiskt.

Hållning, som-seende och pedagogisk takt som analytiska begrepp

Begreppen lärares hållning som såväl intresse för person, innehåll som struktur samt begreppet som-seende ser jag som användbara analytiska verktyg. De förklarar vad lärare intuitivt riktar sin uppmärksamhet mot. Jag förstår begreppet hållning som framför allt kroppslig kommunikation och vad lärarna primärt visar med kroppen och det lämpar sig därför väl för att tolka observationerna. Begreppet pedagogisk takt ser jag framåtsyftande i en normativ riktning och i den meningen något annat än hållning och som-seende. Förståelsen av begreppet pedagogisk takt gör att jag finner det lämpligt för att tolka lärares levda erfarenheter, beskrivna av dem själva och förklara empiriska och etiska-moraliska aspekter i lärarnas ledarskap i utvecklingssamtal.

Att använda begreppen tillsammans gör det möjligt att få syn på och kommunicera både det som tar sig verbala och kroppsliga uttryck i utvecklingssamtalen och det som lärare beskriver. Begreppen kompletterar varandra, är sammanvävda och öppnar för möjligheterna att synliggöra det som sker i lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

Hermeneutik

Eftersom jag studerar människors livsvärldar och levda erfarenheter blir det också betydande hur jag förstår mig själv som uttolkare av människors erfarande och meningsskapande och kan redogöra för vad tolkning innebär. Nedan beskriver jag därför detta begrepp och hur det ska förstås i min studie.

I en livsvärldsfenomenologisk ansats ses människan och hennes livsvärld som grunden för hermeneutisk tolkning. Hermeneutik handlar om att tolka något som någon annan gett en innebörd och skapar mening åt. Att tolka kräver att försöka leva sig in i andras upplevelser och uppfattningar av innebörder och mening och i det tolka handlingar och verbala uttryck och göra människors livsvärld rättvisa (Berndtsson, 2001; Gadamer, 1997; Kristensson Uggla, 1994; Ricœur, 1993). Bengtsson (2005) menar att ett hermeneutiskt tolkningsförfarande är ett sätt att få ökad kunskap om människors livsvärldar och lyfter fram hermeneutik som en insamlingsmetod och bearbetningsmetod. Pedagogiska studier och kvalitativa insamlingsmetoder handlar ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv om att forskaren själv också utifrån sin egen nuvarande förståelsehorisont möter människor och företeelser och dess pedagogiska sammanhang. I forskningens systematiska möten med sammanhanget kommer forskarens förståelsehorisont att smälta samman med det som studeras och kommer därmed att utmanas och vidgas. Det bidrar till en ny horisont att förstå utifrån och ger forskaren möjlighet att se något på ett nytt sätt eller att ställa nya frågor (t.ex. Bengtsson, 2005; Gadamer, 1997).

Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen i samspel med en hermeneutisk förståelse av tolkning utgör studiens ontologiska och epistemologiska utgångspunkt och förklarades tidigare med stöd av begreppen livsvärld och horisont. Avgörande för en sådan utgångspunkt är att kunna redogöra för vilka tolkningar som är gjorda vilket jag redogör för i metodkapitlet.

Tolkning och förståelse

Inom hermeneutiken är en bärande idé att förståelse alltid har sin grund i förutsättningar och förförståelse. ”De förutsättningar vi har bestämmer vad som är förståeligt och vad som är oförståeligt. När vi närmar oss en text, ett visst beteende eller en bild som verkar oförståelig så är de alltid oförståeliga mot den bakgrund som vi själva har med oss in i förståelseprocessen.” (Gilje & Grimen, 2007, s. 179) Det kan jämföras med ett fenomenologiskt sätt att se på förförståelse och dess betydelse för hur fenomen framträder. Simon (2009) beskriver förförståelsen i relation till sin forskning.

> Det väsentliga är dock hur man som forskare förhåller sig till sin kunskap. Både de egna och andras förkunskaper, uppfattningar, teorier, föreställningar och förklaringar bör och kan användas i undersökningen, men på ett kritiskt och icke-förgivettagande sätt. De kan användas som frågor i stället för påståenden, m.a.o. som bollplank för tänkandet. (s. 49)

För att förstå fenomen som meningsfulla behöver de betraktas i sitt sammanhang för det är där de ges sin bestämda mening (Gilje & Grimen, 2007). Ett av hermeneutikens centrala begrepp är den hermeneutiska cirkeln som innebär att tolkningsprocessen är cirkulär men rörelsen mellan tolkning, förförståelse och sammanhang beskrivs även som spiralformad då den inte återvänder till samma punkt utan i stället utgår från en ny punkt. Ibland beskrivs rörelsen i förhållande till delar och helhet där delarna tolkas utifrån helheten och vice versa (Gilje & Grimen, 2007). Gadamer (1997) menar att alla enskildheter måste fogas samman till en helhet för att nå förståelsens riktighet. Han går så långt som att konstatera att om sammanfogningen uteblir så havererar förståelsen.

I studiens tolkningsprocess förhåller jag mig kritiskt hermeneutiskt, vilket innebär att genom en kritisk hållning tolka så att det går att både förstå och med teoretiska begrepp förklara vilken betydelse lärares ledarskap har i utvecklingssamtal. Ricœur (1993) menar att för att nå en djupare förståelse behöver vi inte bara förstå utan också kunna förklara. I vardagliga samtal kan det beskrivas som att ”[n]är jag inte spontant förstår ber jag om en förklaring. Förklaringen som jag får gör det möjligt för mig att bättre förstå” (s. 74). Begreppen förstå och förklara beskrivs som dialektiska och både Kristensson Uggla (1994) och Claesson, m.fl. (2011) menar att Ricœur har tillfört ”[...] ett nytt bredare hermeneutiskt verktyg för att tolka vår omvärld, ett verktyg som vill ifrågasätta dualismer och där förståelse och förklaring ingår ömsesidigt.” (s. 20).

Kritisk hållning, reflektion och distans

Ricœurs (1993) kritiska hermeneutik innebär en dialektik mellan att lyssna och misstänka, att förstå och förklara samt distansera sig från objektet som ska tolkas. Att misstänka handlar om att vara ”misstänksam” mot på vilket sätt förförståelsen kan påverka tolkningen. Det sker genom distans och att inta en kritisk hållning som rör sig mellan att känna in och ta ett steg tillbaka samt att reflektera (Kristensson Uggla, 1994; Levinsson, 2013; Olin, 2009; Persson, 2011; Ricœur,1993). Claesson m.fl. (2011) menar ”[...] att kritisk hermeneutik kan lämpa sig väl för praxisnära pedagogisk och didaktisk forskning och att det kritiska hermeneutiska förhållningssättet i många fall kan utgöra en god grund för förståelse och förklaring av fenomen i skolans komplexa och motsägelsefulla värld.” (s. 18) Det kritiska i Ricœurs hermeneutik handlar om konflikter som uppkommer utifrån olika tolkningar och där forskaren har i uppgift att försöka komma åt ”[...] de olika möjligheter en text bär på om läsaren är öppen för dem.” (s. 20) Ett kritiskt hermeneutiskt förhållningssätt blir en ökad möjlighet att närma sig ett fenomen utifrån dess mångfald, att förstå det och förklara det. Att förstå handlar om att vara öppen för vad materialet har att säga och att förklara handlar om att med lämpliga analytiska

verktyg ta sig an, distansera och strukturera det insamlade materialet (Claesson m.fl., 2011).

Sammanfattning

Studiens didaktiska grund ger en förståelse för undervisning och lärares betydelse i den med fokus på lärares ledarskap i utvecklingssamtal. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv betraktas lärares och elevers livsvärldar som sammanvävda. Livsvärlden är social, intersubjektiv och historisk samt ett sammanhang som behöver tolkas för att skapa mening i. Världen förstås som för mångfacetterad för att studeras i sin helhet, vilket kräver ett urval av för studien relevanta centrala begrepp, en så kallad regional ontologi. I studien utgörs den regionala ontologin av de utvalda begreppen hållning och som-seende som är centrala för att konkretisera och tolka lärarnas ledarskap i utvecklingssamtal. Pedagogisk takt ingår också och är centralt för att tolka lärarnas levda erfarenheter av ledarskapet.

Studiens hermeneutiska utgångspunkt handlar om att tolka och försöka leva sig in i lärarnas och elevernas upplevelser, deras tolkningar och göra deras livsvärldar rättvisa. Det kritiska hermeneutiska förhållningssättet innebär att genom öppenhet förstå insamlade data som sedan förklaras genom studiens regionala ontologi. Förhållningssättet innebär också distans och genom den vara vaksam på förförståelsen och hur den kan påverka tolkningsprocessen.

5. Metod och genomförande

Föreliggande studie utgår från en livsvärldsfenomenologisk förståelse av världen. Redan när jag ställer forskningsfrågan gör jag antaganden om forskningsobjektet, hur jag kan finna kunskap om det och om mitt förhållningssätt. Ansatsen kännetecknas av att forskaren är öppen och följsam gentemot forskningsobjektet (Bengtsson,1991, 2005; Berndtsson, 2001; Claesson, 2011b). Den kräver nyanserade och känsliga metoder som kan fånga det komplexa och följa fenomenet i stället för en särskild på förhand definierad metod (Claesson, 2011b). Det gjorde att jag såg att det var mest lämpligt att använda en kombination av metoder i min studie där lärares ledarskap är forskningsobjektet och utvecklingssamtalet det sammanhang där det tar form.

Betydande när data ska samlas in är att inta ett reflexivt förhållningssätt till sin egen förförståelse, vilket jag redogör för nedan. Inför insamling av data behövde jag också pröva forskningshantverket, beakta forskningsetiska frågor och ta forskningsetiskt ansvar, vilket gjorde att jag under hösten 2018 genomförde en pilotstudie som jag redogör för i bilaga 2.

Betydelsen av reflexivitet

Att genomföra en livsvärldsfenomenologisk studie kräver ett reflexivt förhållningssätt till den egna förförståelsen. Min förförståelse påverkar vad som blir möjligt för mig att se och hur jag tolkar och förstår ett fenomen (Denscombe, 2009; Finlay, 2012; Gadamer, 1997; Gilje & Grimen, 2007; Kvale & Brinkman, 2009; van Manen, 2014). För mig handlar det initialt om att iaktta mina egna lärarerfarenheter och intresse för elevers inflytande och delaktighet som jag försöker beskriva nedan.

> Erfarenheterna innehåller flera år av arbete med undervisning, relationsskapande processer mellan mig och elever, bedömning, utvecklingssamtal och elevers lärande, framför allt i grundskolans årskurs 1 - 6. Arbetet präglades av intresset för elevinflytande och delaktighet och mina ambitioner att hitta ett ledarskap som främjade det. Jag upplevde att det relationsskapande arbetet engagerade, gav energi och på något sätt kändes det som att det fanns mycket kraft och glädje i relationerna. Jag insåg hur viktigt det var att visa intresse och vilja att lyssna på vad eleverna hade att berätta för att skapa goda relationer. Mina erfarenheter säger mig att elevers inflytande, delaktighet och att positiva lärar-elevrelationer är viktiga och ger

goda förutsättningar för elevers lärande. Även för lärares arbete då jag upplevde att när jag lärde känna eleverna bättre och fick ta del av deras tankar och känslor så kunde jag också vara mer lyhörd och flexibel inför deras behov. Jag kunde stödja, uppmuntra, utmana och anpassa undervisningen och utvecklingssamtalen mera.

Med in i studien har jag även mitt forskningsintresse om elevers inflytande och delaktighet och tre skrivna uppsatser (Bader & Boson, 2010; Bader & Boson, 2014; Bader, 2016) som präglats av detsamma. Resultaten i studierna visar sammanfattningsvis att det är viktigt att elever förstår det som talas om i både undervisning och andra samtal med lärare och att de själva ges möjlighet att formulera sig. Väsentligt är därför att lärare ger stöd och samarbetar med elever kring såväl elevdokumentation som undervisning och enskilda elevsamtal.

Det är framför allt med den ovan beskrivna förförståelsen som jag gick in i studien och mötte lärarna och eleverna. Det är också med den som jag är livsvärldsligt sammanlänkad med dem och där min förförståelse även har förändrats under tiden som forskningsprocessen pågått. Jag återkommer därför till hur jag reflekterat över min förförståelse också längre fram i detta kapitel.

I kapitlet redogör jag fortsättningsvis för empiriska data, valda insamlingsmetoder och forskningsetiska dilemman och ansvar i insamlingsprocessen. Det inbegriper hur jag på olika sätt tog hänsyn till personer och situationer samt ansvar för deras integritetsskydd i överensstämmelse med forskningsetiska principer (Dataskyddslagen [SFS 2018:218]; Integritetsskyddsmyndigheten [IMY], 2022; Vetenskapsrådet, 2017). Därefter reflekterar jag över datainsamlingen och fortsätter med att redogöra för bearbetning, analys och tolkning av data, det hermeneutiska förhållningssättet och studiens trovärdighet samt vad jag behövt beakta när jag redogjort för studiens resultat.

Empiriskt data

Att samla in data innebär att stå inför flertalet frågor om vad som är ett relevant urval av skolor och deltagare samt hur materialet ska samlas in. Nedan redogör jag för studiens urval och insamlingsmetoder. Insamlingen påbörjades höstterminen 2018 och avslutades vårterminen 2019. Insamlade data från pilotstudien ingår i föreliggande studie och består av ett observerat utvecklingssamtal, ett efterföljande samtal med den observerade läraren, en intervju med två elever och en lärarintervju.

Val av skolor

Föreliggande studie genomfördes på tre olika skolor som här får namn efter de svenska äppelsorterna Åkerö. Risäter och Grönsö. Det gemensamma för

skolorna är att de på olika sätt ingår i utvecklingsarbete kring elevledda utvecklingssamtal. Mitt antagande är att i ett sådant sammanhang reflekterar också lärare kring sitt ledarskap i utvecklingssamtal, vilket gjorde att jag ansåg skolorna som lämpliga att delta i studien.

Åkeröskolan är en skola med en förskoleklass och grundskola årskurs 1 - 9 med cirka 175 elever, fördelade på en förskoleklass och nio klasser, årskurs 1–9. Skolan inledde 2013 på initiativ av dåvarande utvecklingsledare och med rektors stöd ett utvecklingsarbete med elevledda utvecklingssamtal som lärarna fortfarande arbetar med, vilket motiverade att jag valde den skolan.

Risäterskolan är en F-5 skola med drygt 10 elever i en förskoleklass och cirka 50 elever fördelade på fem klasser, årskurs 1–5.

Grönsöskolan är liksom Risäterskolan en F-5 skola med cirka 10 elever i förskoleklass och cirka 60 elever fördelade på fem klasser, årskurs 1–5. Rektor på Risäterskolan och Grönsöskolan var tidigare utvecklingsledare på Åkeröskolan och med i arbetet att initiera elevledda utvecklingssamtal där. På sina nuvarande skolor introducerade och uppmuntrade rektorn ett sådant arbete under samma tidsperiod som jag genomförde min studie. Det var ett motiv till att jag valde dessa skolor.

Val av lärare och elever

De lärare som deltog i studien arbetade som förskollärare i F-klass, klasslärare i årskurs 1–6 eller som mentor i årskurs 7–9. Det lärarna hade gemensamt var att de alla hade erfarenhet av och ansvar för att leda utvecklingssamtal. Lärarna och eleverna ingick också alla i skolornas arbete med att introducera eller utveckla elevledda utvecklingssamtal.

Enligt Skolverkets (2020) statistik är det 18 lärare som tjänstgör på Åkeröskolan, alla med pedagogisk högskoleexamen och 17 med lärarlegitimation och behörighet i ämnet som de undervisar i. Två av lärarna är förstelärare. Statistiken visar att det är nästan 10 elever per lärare. På Risäterskolan är det 9 lärare som tjänstgör, varav 7 har lärarlegitimation och behörighet i ämnet som de undervisar i. På Grönsöskolan är det 10 tjänstgörande lärare varav mer än hälften har lärarlegitimation och är behöriga i ämnet som de undervisar i. En av lärarna är förstelärare enligt Skolverkets (2020) statistik.

De elever som deltog i studien gick i årskurs 1–6. Statistik enligt Skolverket (2020) visar att andelen elever i årskurs 9 på Åkeröskolan som uppnådde kunskapskraven i alla ämnen var i det närmaste 95 %. På Risäterskolan klarade de elever som deltog i nationella proven årskurs 3 80% eller mer av kravnivån och på Grönsöskolan var det 90 % som klarade de nationella proven årskurs 3.

I tabellerna nedan redogör jag för urval av lärare och elever men också för studiens insamlingsmetoder. Efter tabellerna beskriver jag metodval och överväganden som följde med dessa.

Metod	Antal	Informanter	Antal deltagare
Observationer	4	Elever åk 4–6 (4) Vårdnadshavare (5) Lärare åk 4–6 (2)	11
Efterföljande samtal med lärare	3	Lärare åk 4–6 (2)	2
Fokusgruppsintervju med elever	1	Elever åk 4–6 (3)	3
Elevintervju i par	1	Elever åk 1–3 (2)	2
Enskild elevintervju	1	Elev åk 4–6 (1)	1

Presentation av urval för att studera lärares ledarskap i utvecklingssamtal i sitt livsvärldsliga sammanhang

Metod	Antal	Informanter	Antal deltagande
Lärarintervju i par	1	Förskollärare F-klass Lärare åk 1–5	2
Lärarintervju i fokusgrupp	2	Lärare åk F-6	11 (6+5)
Lärares erfarenheter genom post-it-lappar och reflektioner	1	Lärare åk 7–9	10

Presentation av urval för att studera lärares beskrivningar av erfarenheter

Insamlingsmetoder

Insamling av data skedde genom observationer som dokumenterades genom ljudinspelningar, fältanteckningar under observationerna och efterföljande samtal med observerade lärare. Insamlade data gav underlag för att besvara följande forskningsfrågor

- På vilka sätt formar lärares ledarskap utvecklingssamtal?
- På vilka sätt formas lärares ledarskap i utvecklingssamtal?

Data från elevintervjuer samlades in för att kunna besvara följande forskningsfråga

- På vilka sätt bidrar elevers beskrivningar av utvecklingssamtalet till förståelse för lärarens ledarskap i utvecklingssamtal?

Observationerna, fältanteckningarna, efterföljande samtalen med lärarna och elevintervjuerna genomförde jag för att bättre förstå fenomenet lärares ledarskap i utvecklingssamtal i ett livsvärldsligt sammanhang. Därefter genomförde jag lärarintervjuer för att förstå lärarnas erfarande och meningsskapande av fenomenet och genom det synliggöra betydelsen av lärares ledarskap i utvecklingssamtalet.

Viktigt att notera redan här, även om jag återkommer till forskningsetiska dilemman och ansvar senare i kapitlet, är att inför insamling av data och innan deltagande lärare, elever och vårdnadshavare tackat ja till att delta i föreliggande studie så tog de del av ett informationsbrev (bilaga 3). Vårdnadshavare tog del av en samtyckesblankett (bilaga 4) och gav tillsammans med sitt barn skriftligt samtycke till att barnet fick delta i observationer och intervjuer.

Även om jag fått barnens medgivande och medgivande från vårdnadshavare om deltagande har jag frågat barnen själva om deltagande inför varje observations- och intervjutillfälle samt om tillåtelse att använda data i föreliggande studie (Lag om etikprövning av forskning som avser människor, 2003:460). Själva gav vårdnadshavarna muntligt samtycke i samband med observationstillfället. Lärarna som observerades tog mejlkontakt med mig och lärare som deltog i intervjuer gav muntligt samtycke samtidigt med intervjutillfällena. Information och samtycke följer gällande riktlinjer för forskning (Vetenskapsrådet, 2017).

Observationer

Observationer handlar om att studera vad som händer i en situation. Ofta räcker det dock inte med observationer som insamlingsmetod utan forskaren behöver även kombinera med samtal och frågor (Aspers, 2011). Observationerna genomfördes på så sätt att jag satt vid ett bord längre bort för att inte störa. Det såg jag som en möjlighet att minska på min påverkan. Dock framkom i efterföljande samtal med läraren att samtalet i viss mån anpassades utifrån att jag observerade. Det kan förstås med hjälp av Repstad (2007) som menar att man inte är enbart forskare eller forskningsobjekt utan även människor som samspelar.

Inte heller jag som observatör kan ”kliva ur” min livsvärld (Bengtsson, 2005; Finlay, 2012; Heidegger, 1992; Eriksson, 2007; van Manen, 2014; Merleau-Ponty, 2012). Det innebär att jag också är min förståelsehorisont med mina egna lärarerfarenheter av att leda utvecklingssamtal, min kunskap om och mitt intresse för lärares ledarskap med särskild inriktning mot elevers inflytande och delaktighet. Dessutom inrymmer min förförståelse att jag skrivit flera uppsatser i ämnet. Här följer en beskrivning av min förförståelse.

> Min förförståelse och mina erfarenheter bygger på mitt arbete som lärare och med att utveckla elevledda utvecklingssamtal. Jag upplevde utvecklingssamtalen många gånger som positiva för eleverna genom deras

möjligheter till inflytande och delaktighet när de planerade, genomförde och utvärderade sina utvecklingssamtal tillsammans med mig. Positivt var också att vårdnadshavare blev stolta när deras barn kunde berätta om sitt skolarbete och beskriva sin kunskapsutveckling.

Jag ”klev alltså in” med ovan beskrivna förförståelse, vilken kan ses dels som en möjlighet att bättre förstå det observerade sammanhanget och intervjusvar, dels som ett hinder då det riskerade att skymma sikten på grund av mina förgivettaganden. I forskningsprocessen är det viktigt att utmana förförståelsen, bli medveten om sina tolkningar, pröva dem och söka alternativa tolkningar för att möjliggöra och förändra förförståelsen (Bredmar, 2014; Rinne, 2015; Ödman, 1979/2007).

Observerade utvecklingssamtal

Under höstterminen 2018 observerade jag tre utvecklingssamtal på Åkeröskolan i årskurs 4–6. Lärare och elever beskrev samtalen som elevledda. I samtalen var det en och samma klasslärare och gemensamt var att elev, vårdnadshavare och lärare satt runt ett bord, två av samtalen i klassrummet och ett i ett angränsande rum, utifrån elevernas val av plats. Gemensamt var också att eleverna förberedde sig för utvecklingssamtalet med stöd av läraren och ett planeringsunderlag. Det skedde på lektionstid, veckorna före utvecklingssamtalet. Eleverna följde en dagordning på så sätt att de tog stöd i planeringsunderlaget. Underlagen hade de i sina datorer och det innehöll punkter som till exempel: hur börjar samtalet, tänk efter hur din skolstart har varit, skriv något som du har blivit bättre på och hur har det gått med dina gamla mål. Eleverna fortsatte enligt dagordningen att berätta om starka sidor och vad de behövde mer hjälp med. Vidare formulerade de i dialog med läraren nya mål till sin IUP. Utvecklingssamtalen var ungefär 50 minuter långa.

Under vårterminen 2019 observerade jag ytterligare ett utvecklingssamtal på Åkeröskolan men med en annan klasslärare som beskrev utvecklingssamtalet som lärarlett. Samtalet skedde i klassrummet och de som deltog var elev, båda vårdnadshavarna och läraren. Elev och ena vårdnadshavaren satt mittemot varandra. Den andre vårdnadshavaren satt bredvid eleven och läraren satt mittemot vårdnadshavaren. Eleven hade förberett samtalet tillsammans med sin lärare bland annat på mentorstid. Eleven inledde samtalet med att läsa frågor som stod på dagordningen. Frågorna handlade om elevens känsla inför de betyg som var satta vid höstterminens slut. Läraren aktualiserade och redogjorde för betygen. Vidare samtalade deltagarna om vad som krävs för ett högre betyg i ett par av ämnena, vilket läraren antecknade och efter samtalet formulerade till en IUP. Utvecklingssamtalet var ungefär 30 minuter långt. Värt att notera i föreliggande studie är att oavsett om utvecklingssamtalen var så kallade elev- eller lärarledda så är det läraren som är ansvarig för samtalet och i den meningen så som jag ser det, ändå innehar ett ledarskap.

Under observationerna förde jag fältanteckningar och efter utvecklingssamtalen samtalade jag med den observerade läraren.

Fältanteckningar och efterföljande samtal

Fältanteckningar handlar om att i skrift försöka fånga intryck och händelser som upplevs i observationer för att sedan kunna återge så fylliga beskrivningar som möjligt av vad som händer på fältet (Aspers, 2011). Det handlar om att fånga den mångfald som livsvärlden inbegriper eller som Bengtsson (2005) uttrycker det ” […] studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor” (s.37). Det går inte att i förväg bestämma vad fältanteckningarna ska handla om men utifrån studiens syfte och frågeställningar koncentrerade jag mig på att försöka fånga lärares, elevers och vårdnadshavares dialoger, handlingar och varandras svar på dessa. Jag antecknade också kroppsspråk, blickar och gester som jag tolkade som betydande för händelseförloppet samt mina egna reflektioner. Jag kombinerade fältanteckningarna med ljudupptagning via iPhone som kunde fånga betydelsebärande pauser, tonfall, intonation och betoning.

Ett syfte med de efterföljande samtalen var för mig att ställa frågor som klargjorde och fördjupade min förståelse av det jag observerade. Samtalen skedde utan ljudupptagning av hänsyn till lärarna och för att skapa en känsla av ett vardagligt samtal. Jag dokumenterade i efterhand sådant som blev betydande för min förståelse av lärarnas ledarskap i utvecklingssamtalen och för att kunna redogöra för innehåll från de efterföljande samtalen som en del av studiens resultat.

Fortsättningsvis redogör jag för intervjuer, både elevintervjuer och lärarintervjuer. Elevintervjuerna ingår i datamaterialet i syfte att förstå det livsvärldsliga sammanhanget för det studerade fenomenet, lärares ledarskap i utvecklingssamtal. Lärarintervjuerna efterfrågar lärarnas beskrivna erfarenheter av ledarskapet och genomförs för att kunna besvara vilken betydelse som ledarskapet har för utvecklingssamtalet.

Intervjuer

I intervjuerna riktas intresset mot lärarnas och elevernas livsvärld, deras erfarande av det studerade fenomenet och vilken mening det ges när de erfar det.

Elevintervjuer

En studie som har en livvärldsfenomenologisk ansats med lärares ledarskap i elevers utvecklingssamtal som forskningsobjekt behöver som jag ser det även rikta ett intresse mot elevers livsvärldar. I relationer mellan lärare och elever är elevens upplevelser, känslor och levda vardag viktiga för att förstå lärarens avsikter och intentionalitet (Friesen, 2017). Jag anser det därför väsentligt att

fråga efter elevers beskrivningar av lärares sätt att leda utvecklingssamtal som ett sätt att vidga förståelsen av lärares ledarskap i desamma.

Inför elevintervjuerna både fokusgruppsintervju, intervju i par och den individuella efterfrågade jag på nytt eleverna om de ville delta. Jag hade fått vårdnadshavarnas skriftliga samtycke till både observationer och intervjuer tidigare. Jag hade träffat några av eleverna och varit med i deras utvecklingssamtal och några hade jag träffat i deras klassrum, vilket gjorde att de kände till mig och hade möjligheter att ställa frågor innan de bestämde sig för att delta.

Jag genomförde en fokusgruppsintervju, en intervju i par och en individuell intervju. Fokusgruppsintervjun och den individuella intervjun var på Åkeröskolan och med de elever vars utvecklingssamtal jag observerade. Den andra intervjun i par var på Grönsöskolan med elever i årskurs 1–3. Alla intervjuerna genomfördes i rum där det fanns soffor att sitta i och där vi kunde sitta ostört. Jag ville genom det försöka skapa miljöer som erbjöd sköna sittplatser, en lugn atmosfär och en behaglig känsla. Fokusgruppsintervjun var 40 minuter lång, intervjun i par och den individuella intervjun var 15 minuter vardera. Tiderna för intervjuerna är angivna till närmaste fem minuter. I samtliga intervjuer använde jag iPhone för ljudupptagning

Merton (1987) var en av de första som beskrev fokusgruppsintervjuer som ett sätt att samla in och analysera kvalitativa data och därigenom få en ökad förståelse för människors erfarenheter. Deltagarnas interaktion i fokusgruppsintervjun gör det möjligt att bearbeta och belysa intervjusvar mer fördjupat. I min förståelse av fokusgruppsintervjuer innebär det att jag uppfattar att eleverna i samtal med varandra utmanar sina förgivettaganden och vidgar sina horisonter (Gadamer, 1997; Gilje & Grimen. 2007; Persson, 2011). Bryman (2011) menar att intervjuer i redan etablerade grupper ger utrymme för mer naturliga och vardagliga samtal, samtidigt som han riktar kritik mot gruppintervjuer där gruppen på förhand känner varandra. Han uppmärksammar att det finns en risk att positiva eller negativa samspelsmönster och etablerade positioner kan följa med in i samtalet. Deltagarna riskerar även att ”smitta” av sig på varandra och röra sig i en riktning mot att ”tycka lika”, vilket även Merton (1987) menar att det finns risk för. Trots kritik och risker lyfter Dahlin-Ivanoff (2011) fram fördelar med fokusgruppsintervjuer som hon menar kan engagera deltagarna till diskussioner och till att dela med sig av erfarenheter och att denna intervjuform kan erbjuda en tillåtande atmosfär. Hon menar också att diskussioner ger deltagarna möjligheter att sätta egna ord på sina erfarenheter, uttrycka olika förståelse och att få en ökad medvetenhet om det fenomen som är i fokus. I diskussionerna blir det möjligt för deltagarna att i samspel med varandra förstå, förändra, bekräfta eller motsäga erfarenheterna. I fokusgruppsintervjun som jag genomförde är min uppfattning att eleverna ville dela med sig av sina erfarenheter och samtala om både det som de tyckte lika och det som de tyckte olika. De hjälpte varandra att komma ihåg, vilket jag uppfattade som en möjlighet att utveckla sina beskrivningar.

I de olika intervjuerna med eleverna hade jag ingen egentlig intervjuguide utan hade mer av centrala ämnen som jag ville öppna med för att sedan låta eleverna ge riktning åt intervjuerna utifrån vad som var betydande för dem. Jag hade tänkt igenom centrala ämnen utifrån syftet med föreliggande studie samtidigt som jag ville ha ämnen som kunde inspirera eleverna. Inledande centrala ämnen var deras utvecklingssamtal, att de själva ledde dem och lärarens betydelse i samtalet. Jag tog med frågor om hur och vad lärare ställer frågor om eftersom det framkom i pilotstudien att elever upplever det som viktigt.

Elevernas fokusgruppsintervju fick framför allt karaktären av vardagligt samtal mellan eleverna, där såväl deras som min förförståelse sattes i rörelse och våra förgivettaganden utmanades. För att låta mig utmanas försökte jag framför allt stanna upp och lyssna mer än att fråga för att försöka försätta mig i ett elevperspektiv och förstå elevernas erfarenheter av utvecklingssamtalen. I tolkningar av elevernas intervjusvar strävade jag efter att ”ta mig tillbaka till” intervjuerna för att på så sätt komma tillbaka till en utmanande känsla av mina förgivettaganden om utvecklingssamtal. I resultatkapitlet blir denna rörelse synlig i beskrivningar och utdrag. I den individuella intervjun strävade jag efter ett vardagligt samtal och en avslappnad atmosfär för att eleven skulle känna sig så bekväm som möjligt i samtalet. Trots det fick intervjun ändå en fråga - svara karaktär.

Lärarintervjuer

Lärarintervjuerna genomfördes med en ambition att fånga lärares erfarenheter av att leda utvecklingssamtal utifrån deras vardagliga beskrivningar. Intresset låg i att få tillgång till intervjupersonernas levda erfarenheter och rika berättelser (Finlay, 2012; van Manen, 2014). Intervjuaren behöver då stimulera så att personerna kan ”[…] fördjupa det som de redan sagt och att vi har förmågan att vara tysta när intervjupersonen gör en paus för att tänka efter.” (Norberg & Fagerberg 2017, s. 244).

Två intervjuer genomfördes i fokusgrupper, en på Åkeröskolan och en som var sammansatt av lärare från både Grönsöskolan och Risäterskolan. Samma idéer låg till grund inför lärarintervjuerna som i elevernas fokusgruppsintervju som beskrevs mer utförligt tidigare. Jag ville genom fokusgruppsintervjuer ge lärarna möjlighet att bearbeta och fördjupa sina reflektioner samt utmana förgivettaganden och vidga sina horisonter. Lärarna i de två fokusgrupperna kom från både samma och olika arbetslag, undervisade i olika årskurser och ämnen i F-6 samt arbetade i varierad grad med elevledda utvecklingssamtal.
Fokusgruppsintervjuerna skedde på eftermiddagstid på en av lärarnas arbetsplatsträffar (APT) för att göra det möjligt att intervjua flera lärare samtidigt. APT är inom ramen för lärarnas arbetsplatsförlagda tid[3]. Den ena

[3] Lärares arbetsplatsträffar (APT) ingår i lärares reglerade arbetstid om de har ferietjänster. Tiden är avsedd att användas till olika arbetsuppgifter som är utöver undervisning såsom exempelvis utvecklingsarbete, dokumentation och utvärderingar (Sveriges lärare, 2023).

intervjun var 60 minuter lång och genomfördes i lärarnas personalrum. Den andra intervjun var 75 minuter lång och genomfördes i ett av skolans klassrum. Lärarintervjun som skedde i par varade 40 minuter och genomfördes i ett klassrum. Rummen var valda så att vi kunde sitta ostört vid samtliga intervjutillfällen och i alla intervjuerna använde jag iPhone för ljudupptagning.

Datainsamling med post-it-lappar

För att kunna samla in data från tio andra lärare som arbetade i arbetslaget 6–9 använde jag mig av post-it-lappar. En metod som sparade tid men ändock gav mig möjlighet att få ta del av flera lärares beskrivningar av sitt ledarskap i utvecklingssamtal. Lärarna fick tre för mig centrala frågor om lärares ledarskap i utvecklingssamtal på whiteboard-tavlan där lärarna skrev ner erfarenheter på post-it-lappar som sorterades in under respektive fråga. Frågorna var följande: vad gör du före samtalet för att förbereda eleven, vad gör du i samtalet och vad gör du efteråt? Frågorna var centrala utifrån att de hade aktualiserats i studiens tidigare genomförda fokusgruppsintervjuer där lärare till stor del beskrev förberedande arbete och genomförande men mer begränsat kring efterföljande arbete. Frågorna blev även ett sätt att inspirera lärarna till att reflektera och ge struktur åt den uppkomna situationen. Efter att lärarna placerat post-it-lapparna på whiteboard-tavlan fanns fem minuter kvar för gemensamma reflektioner kring lärares ledarskap och vilken betydelse det har i utvecklingssamtal. Det avslutande gemensamma samtalet, även om det blev kort, såg jag som ett sätt att också muntligt få ta del av och respektera lärarna och deras beskrivna erfarenheter.

Forskningsetiska dilemman och ansvar

Forskning innebär att beakta och hantera forskningsetiska dilemman som uppstår under forskningsprocessen och att ta ansvar för uppkomna situationer av forskningsetisk karaktär. Aspekter av forskningsetiska dilemman och ansvar är integritetsskydd, information till deltagare och deras samtycke. Enligt bestämmelser tagna inom EU har skyddet för personer som deltar i forskningsstudier stärkts och innebär att forskare ansvarar för att hantera och förvara insamlade data på ett sådant sätt att de deltagandes personuppgifter skyddas (Dataskyddslagen [SFS 2018:218]; Integritetsskyddsmyndigheten [IMY], 2022; Vetenskapsrådet, 2017). Jag är medveten om att röstinspelningar kan räknas som personuppgifter enligt GDPR (Mälardalens Universitet, 30 september 2022). Materialet, som består av inspelade observationer och intervjuer är under forskningsprocessen sparat på Mälardalens Universitets molntjänst för digitala forskningsdata, Sunet Drive, vilket är lösenordskyddat och det är endast jag som har åtkomst till denna data där. Utskrivna transkriberingar av observationer och intervjuer förvaras i låst kassaskåp.

Forskare ska i informationsbrev till deltagarna tydligt ange varför data samlas in, vilken typ av information som samlas in och hur insamlingen sker samt vad den ska användas till. Deltagarna ska få information om vem som är huvudman och vem som är kontaktperson. Det ska vara enkelt att kunna kontakta ansvarig person om det behövs. Det handlar också om att deltagandet sker frivilligt och kan avslutas när som helst, utan att någon förklaring ges. Deltagaren ska ha fått information och förstått vad studien handlar om och gett sitt samtycketill att delta. Samtycke gäller från så väl barn som vårdnadshavare men det är vårdnadshavaren som ger det skriftliga samtycket (Vetenskapsrådet, 2017; Integritetsskyddsmyndigheten [IMY], 2022).

Tydlighet i informationen är viktigt och inte bara *att* informera utan också om *vad* och *hur* man gör det. Forskaren har övertag i fråga om information och det finns risk att som forskare styra genom vad man väljer att informera om och hur man gör det (Helgesson, 2015). Det handlar om att balansera risken med för mycket information om detaljer och att ändå ge tillräckligt med information som är betydande för deltagarna att känna till för att ta ställning till att vilja delta eller inte (Helgesson, 2015; Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsprocessen har gett mig insikter om hur föränderlig den kan vara och det gör sig även synligt i relation till min information till deltagarna. Informationsbrevet och samtyckesblanketten utformades utifrån hur syftet med föreliggande studie var formulerat initialt. Utifrån min förförståelse var jag inställd på att lärares ledarskap i utvecklingssamtal främst skulle komma att vara relaterat till frågor om elevers delaktighet och inflytande. Under datainsamlingens gång och i min analys har jag dock kunnat se att dessa frågor haft mindre betydelse för förståelsen av lärares ledarskap i utvecklingssamtal än jag från början hade förväntat mig. Det har lett till att frågor om delaktighet och inflytande kommit att utgöra en mycket liten del av resultatet av studien.

Innan lärare och elever deltog i föreliggande studie hade jag mejl- och telefonkontakt med rektorerna som lämnade ut informationsbrev till lärare, vårdnadshavare och elever och samtyckesblanketter till vårdnadshavare och elever på de berörda skolorna. Rektorerna samlade även in undertecknade blanketter som de överlämnade till mig före insamling av data. Lärarna som observerades tog mejlkontakt med mig och gav samtycke via mejl och de lärare som deltog i intervjuerna gav muntligt samtycke i samband med intervjutillfällena. Jag frågade eleverna inför varje observations- och intervjutillfälle om de ville delta även att de tidigare tillsammans med vårdnadshavare fyllt i samtyckesblanketter.

En annan aspekt av forskningsetisk karaktär rör min närvaro i utvecklingssamtalen. Det väcktes flera forskningsetiska frågor i samband med att få samtycke och tillträde till elevernas utvecklingssamtal och möjligheter att genomföra observationer. Samtidigt som utvecklingssamtalet är ett institutionellt samtal, i viss mening offentligt och möjligt att observera så har det även en privat och känslig karaktär som kan försvåra när en forskare ska närvara.

Ännu en svårighet som jag märkte var att lärare uttryckte att de kände sig osäkra inför att bli observerade när de ledde utvecklingssamtal och flera tackade nej till att delta i studien. Det gjorde att urvalet blev mer begränsat än vad som var tänkt från början. Samtidigt fick jag möjlighet att genomföra flera observationer i en och samma lärares tre utvecklingssamtal, vilket visade att en lärares ledarskap kan framträda i varierade former i mötet mellan lärare, elev och vårdnadshavare.

Det blev viktigt för mig att försöka förmedla förtroende och tillit, vilket är i linje med forskningsetiska principer, forskarens etik och forskningsetiska överväganden (Berndtsson m.fl., 2007; Helgesson, 2015; Vetenskapsrådet, 2017). Utvecklingssamtalets och forskningsobjektets känslighet gjorde att jag redan från början valde bort att videofilma, även om det troligen bidragit till att fånga flera dimensioner av intersubjektivitet och intentionalitet. Känsligheten handlar dock inte om känsliga personuppgifter som berörs av *Lag om etikprövning av forskning som avser människor* (2003:460). Min slutsats är att de frågeställningar som studien behandlar inte omfattas av lagen och kan beskrivas som känsliga, vilket ledde till att jag inte sökte etikprövning för föreliggande studie. Jag har dock reflekterat över och beaktat vad som kan uppfattas som känsligt eftersom utvecklingssamtalet är ett möte mellan hemmets privata och skolans offentliga sfär.

De efterföljande samtalen med de observerade lärarna hade inte enbart som nämnts tidigare till syfte att klargöra och fördjupa min förståelse utan även att ta ett forskningsetiskt ansvar gentemot lärarna. Jag ville inte efter observationerna lämna lärarna i funderingar och frågor utan jag ville ge lärarna tillfälle att fråga, diskutera och problematisera lärares ledarskap i utvecklingssamtal. De efterföljande samtalen tillkom mot bakgrund av att jag hade svårt att få lärare att vilja delta i observationer.

En ytterligare forskningsetisk aspekt handlar om att validera forskningsprocessen. Enligt Kvale och Brinkman (2009) bör validering av ske löpande, vilket görs i och med att forskaren kontrollerar, ifrågasätter och teoretiserar. Mina intentioner var att lyssna mera än att ställa frågor för att inte riskera att styra eller ställa ledande frågor och frångå den öppenhet och följsamhet som ett fenomenologiskt-hermeneutiskt förhållningssätt kräver. I fokusgruppsintervjuerna såväl elev- som lärarintervjuerna kunde deltagarna inte bara gemensamt reflektera och utbyta erfarenheter utan också kontrollera och ifrågasätta varandras beskrivningar, vilket bidrog till validering. I fråga om validering betonar Kvale och Brinkmann (2009) även betydelsen av reflexiv objektivitet i den meningen att forskaren själv också behöver reflektera över sina bidrag till kunskapsproduktionen. För mig handlade det om känslighet inför min förförståelse, att vara medveten om och distansera mig till mitt lärarperspektiv med intresse för ledarskap, elevers inflytande och delaktighet samt utvecklingssamtal.

Avslutande reflektioner kring datainsamling

Ett avslutande moment i själva insamlingsprocessen är att ställa frågan om datamaterialet är tillräckligt. Kvale och Brinkmanns (2009) ger rådet att ”[…] Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på det du behöver veta.” (s.129) Även Aspers (2011) resonerar om insamlande av empiriska data men i relation till etnografiska studier där observationer är en vanlig insamlingsmetod. Han menar att forskarens kreativitet är mer avgörande än att data samlas in på ett sätt som var tänkt från början.

Det varierade datamaterialet ger olika perspektiv på fenomenet och de olika metodvalen riktar sig till studiens syfte och de olika forskningsfrågorna. För att söka svar på frågorna om på vilka sätt lärares ledarskap formar utvecklingssamtal och på vilka sätt lärares ledarskap formas i utvecklingssamtal krävdes observationer. Även efterföljande samtal med de observerade lärarna och fältanteckningar bidrog till förståelse. För att söka svar på frågan om på vilka sätt elevers beskrivningar av lärares ledarskap i utvecklingssamtalet bidrar till förståelse krävdes elevintervjuer. Ovan nämnda metoder behövs också för att beskriva lärarnas och elevernas livsvärldsliga sammanhang. Lärarintervjuerna samt insamlandet av data via post-it-lappar behövdes för att kunna synliggöra vilken betydelse som lärarna själva lägger i sitt ledarskap, vilket bidrar till svar på studiens syfte om vilken betydelse lärares ledarskap har i utvecklingssamtal.

Efter insamling av data handlade det om att med varsam hand hantera empiriska data. I det ingick att beakta forskningsetiska dilemman och ta ansvar, ta ställning till hur materialet skulle förvaras, bearbetas och tolkas samt redogöra för det. Efter insamlingen handlade det om att jag fortsättningsvis intog ett hermeneutiskt förhållningssätt, granskade studiens trovärdighet och bestämde mig för hur jag skulle redogöra för studiens resultat, vilket jag också redogör för nedan.

Att bearbeta, analysera och tolka data

> [l]ivsvärlden är outtömlig i sin mångfald och varje vetenskaplig bearbetning och skriftlig rapportering medför en distansering och idealisering av verkligheten. När bearbetningen börjar har forskaren lämnat den undersökta verkligheten bakom sig och den transformeras till begrepp och språkliga uttryck [...] Men all vetenskaplig kunskapsbildning måste göras tillgänglig […] Detta är ett elementärt krav på vetenskaplighet. Frågan är därför inte om en livsvärldsansats kan medge en bearbetning av den undersökta verkligheten, utan hur det sker. (Bengtsson 2005, s. 50)

I forskning handlar bearbetning, analys och tolkning av data om att så noggrant som möjligt redogöra för hur bearbetningsprocessen gick till för att öka studiens autenticitet, pålitlighet och träffsäkerhet (Lind, 2014). Inom

fenomenologi och hermeneutik har tolkning och beskrivning sin alldeles speciella betydelse. Att beskriva innebär att som forskare redogöra för en företeelse utifrån sin tolkning och förståelse men med insikt om att det inte finns en tolkning och förståelse som är ”rätt” och som låter sig beskrivas med exakta språkliga uttryck. För att kunna beskriva handlar det om att förklara och underbygga rimliga tolkningar (Rinne, 2015; Ödman, 2004). I analys- och tolkningsprocessen behöver forskaren visa insikt om hur delar och helhet i insamlade data relaterar till varandra och vara medveten om sin förförståelse och dess betydelse för vad som blir förståeligt och möjligt att tolka (Finlay, 2012; Gilje & Grimen, 2007; Larsson, 2005; van Manen, 2014). Att beskriva så rättvist som möjligt handlar om att kunna beskriva på ett sätt som gör att deltagarna kan känna igen sig (Denscombe, 2009). Enligt Bengtsson (2005) kan det samtidigt vara svårt eftersom forskaren har lämnat den undersökta verkligheten och tolkar textmaterial med analytiska verktyg som kan främmandegöra resultatet för deltagarna.

Transkribering av observationer och intervjuer

Datamaterial från de deltagande observationerna bearbetades på så sätt att när jag transkriberade ljudupptagningarna så strävade jag efter att formulera en text med både verbal kommunikation och symboler för icke-verbal kommunikation samt en text som blev både läsbar och rik på detaljer. Transkriptioner bör samtidigt inte vara alltför informationstäta eftersom de då kan bli svåra att följa och bedöma (Ochs, 1979). Den icke-verbala kommunikationen markerade jag med hjälp av Schegloffs transkriptionssymboler (se nedan). Symbolerna för pauser, förlängt tal, avbrutet tal och betoning ser jag som ett sätt att försöka förstå intersubjektivitet och intentionalitet. Forskning inom Conversation Analysis, (CA) där Schegloffs symboler används intresserar sig för interaktion mellan människor. Det gjorde att jag fann dessa transkriptionssymboler som användbara trots att jag inte genomfört en konversationsanalys enligt CA. Social interaktion skapar mening, bygger på ömsesidig förståelse och koordination i deltagarnas beteende i förhållande till sammanhang. Innebörden i symbolerna behöver sedan förstås och tolkas utifrån de specifika situationer som transkriberats (Goodwin & Heritage, 1990). Det gjorde att jag inte markerade symboler genomgående utan enbart i det innehåll där jag tolkade dem som betydande.

Språkligt formulerade jag transkriptionerna mellan talspråk och skriftspråk för att komma åt talspråkets möjligheter att fånga sådant som är betydande för förståelse av det intersubjektiva och intentionala i innehållet. Exempel på talspråksuttryck som fångar det intersubjektiva och håller kvar en känsla av samtal mellan deltagarna är: å, äh, ja, nä. Exempel på talspråk som i sitt sammanhang kan tolkas som intentionala uttryck är: de e de som e lite svårt och mja som i intervjun kan tolkas som ett tveksamt ja. Jag ville samtidigt

erbjuda läsvänliga transkriptioner till läsarna så citat från transkriptionerna är omarbetade till korrekt skriftspråk för att underlätta läsningen och symboler finns med om jag tolkar det symbolerna står för som betydelsebärande. I samtliga utdrag i resultatredovisningen markeras elev med E, lärare med L och vårdnadshavare med V. I utdragen utelämnas innehåll som riskerar att identifiera deltagarna. Nedan gör jag en sammanställning av de symboler jag använder och vad de är symboler för.

Symbol	Symbol för
(.)	Paus på en halv sekund eller kortare
(1.0)	Paus med angiven sekundlängd
avbru-	Bindestreck markerar avbruten tur
:	Förlängt tal
Understrykning	Markerar betoning

Transkriptionerna från elev- och lärarintervjuerna bearbetade jag på liknade sätt som observationerna. I beskrivningar riktade jag dock särskild uppmärksamhet mot deras verbala kommunikation. Den icke-verbala kommunikationen och symboler som visar pauser, förlängt tal, avbrutet tal och betoning använde jag för att tolka och förstå betydelsebärande innehåll samt när eleverna och lärarna utmanade varandras förgivettagande.

Bidrag från fältanteckningar och efterföljande samtal

Fältanteckningarna användes för dokumentation av intryck och händelser i de observerade utvecklingssamtalen och i kombination med transkriptionerna av de observerade utvecklingssamtalen. De användes även i analys och tolkning av lärares kroppsliga uttryck tillsammans med begreppen lärares hållning och som-seende och som ett bidrag till fenomenologiska rika beskrivningar. Efterföljande samtal med lärare utgjorde underlag i forskningsprocessen för att ta ett forskningsetiskt ansvar gentemot de observerade lärarna. Samtidigt bidrog denna del av insamlade data till en fördjupad förståelse av de observerade lärarnas ledarskap och utvecklingssamtalets sammanhang. Jag begränsade dokumentationen vid de efterföljande samtalen med lärarna, vilken framför allt utgjordes av korta minnesanteckningar.

Analysen och tolkningsfasen är egentligen flera faser som kan förstås som delar av en helhet och en hermeneutisk tolkningsfas. Berndtsson (2001) beskriver den på ett sätt som stämmer väl överens med min process. Jag inledde med att analysera och tolka transkriptionerna av de observerade utvecklingssamtalen för att förstå hur ledarskapet tar form i samtalen och

förklarar som nämnts tidigare med stöd av Claessons (2009) begrepp *hållning* och *som-seende*. Därefter analyserade och tolkade jag de transkriberade elevintervjuerna för en ökad förståelse för lärares ledarskap i utvecklingssamtal betraktat ur ett elevperspektiv. Slutligen analyserade och tolkade jag de transkriberade lärarintervjuerna och post-it lapparna för att förstå vilken betydelse som ledarskapet har i utvecklingssamtalet. I detta skede hjälpte van Manens (1991/1993) begrepp *pedagogisk takt* mig att söka förklaringar om lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

Analys och tolkning av observationer

Underlaget för analysen och tolkningen utgörs av transkriptioner från fyra observerade utvecklingssamtal och fältanteckningar men egentligen började min analys och tolkning redan i utvecklingssamtalet. När jag sedan transkriberade observationerna och läste mina fältanteckningar så fortsatte analys- och tolkningsarbetet. Mycket av arbetet innebar flera läsningar av transkriptionerna och då hade jag hjälp av symboler som markerade till exempel betydelsebärande pauser. I tolkningarna försökte jag att sätta mig in i deltagarnas erfarande och meningsskapande och genom det tolka och förstå deras handlingar och verbala uttryck, i likhet med så som Gadamer (1997) förklarar hermeneutisk analys och tolkning.

När jag sedan fortsatte att analysera och tolka med stöd av de valda teoretiska begreppen, *hållning* och *som-seende* och min förståelse av dem så markerade jag relevant innehåll med färgpennor, sorterade och förde samman för att på en teoretisk analytisk nivå förklara lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

Analys och tolkning av elev- och lärarintervjuer

För att tolka elevernas och lärarnas vardagliga beskrivningar av levda erfarenheter inspirerade van Manens (2014) temaanalys mig. Dock med den skillnaden att van Manen (2014) söker fenomenets essens och att jag söker fenomenets existens. Med fenomenets existens menar jag att förstå det så som det visar sig som något för någon i relation till förförståelse och förgivettagande. Intresset ligger i att i det förgivettagna låta fenomenet få träda fram på ett nytt sätt (Bengtsson, 2005; Rinne & Claesson, 2019).

Temaanalysen var ett sätt att ge analysprocessen struktur samtidigt som jag ansåg att den innehöll den öppenhet och flexibilitet som kännetecknar ett livsvärldsfenomenologiskt förhållningssätt. Den erbjöd mig även den närhet och distans som bör prägla ett kritiskt hermeneutiskt förhållningssätt. Analysprocessen innefattade följande tre lässtrategier: den holistiska, den selektiva och den detaljerade. Samtidigt som jag läste strök jag under, antecknade och markerade med färgpennor i transkriptionerna för att närma mig de frågor som ingår i de olika lässtrategierna.

Elevintervjuer

Tre transkriberade elevintervjuer, en i fokusgrupp, en i par och en individuell elevintervju var grund för analysen och tolkningen. Även i elevintervjuerna precis som vid de observerade utvecklingssamtalen så påbörjades analys och tolkningsarbetet egentligen redan vid intervjutillfällena. Det fortsatte sedan vid transkriberingen och följdes därefter av van Manens (2014) lässtrategier.

1. Den holistiska lässtrategin innebär att läsa texten som helhet. Det innebar att jag läste igenom mina transkriberade intervjuer som hela texter och bildade mig en uppfattning om vad de handlade om. Jag ställde först likadana frågor som van Manen (2014) ställer: ”Vad är det som är det mest betydande i elevernas levda erfarenheter?” ”Vilken innebörd kan fångas i helheten?” Sedan fortsatte jag med frågorna om vad som är det förgivettagna och vad som framträder i ett nytt ljus.

I min holistiska läsning utgick jag från att lärarna arbetade med att utveckla elevledda utvecklingssamtal och att eleverna var en del i det arbetet. Jag tolkade det som att utifrån elevernas levda erfarenheter är det viktigt att känna sig förberedd inför utvecklingssamtalet, känslan i själva samtalet är viktig, att läraren hjälper till och att läraren ställer frågor om skolarbetet.

2. Den selektiva lässtrategin innebär enligt van Manen (2014) att läsa texten flera gånger och att fråga vilka uttalanden som är särskilt viktiga för att säga något om fenomenet, markera uttalanden och försöka fånga tematiska uttryck eller längre tolkade beskrivningar.

I den selektiva läsningen framträdde teman som handlade om elevernas förberedande arbete inför utvecklingssamtalen, lärarens frågor och lyssnande i utvecklingssamtalet samt elevernas upplevelser av detsamma.

Den selektiva lässtrategin innebar en rörelse från en holistisk läsning till en selektiv där innehåll inledningsvis rörde sig mellan de olika läsningarna. Det gjorde att jag fick läsa igenom flera gånger utifrån hur jag tolkade helheten och delar, vilket därefter gjorde det möjligt för mig att ställa selektiva frågor om viktiga uttalanden, tematiska uttryck och tolkade beskrivningar. När jag sökte svar på frågorna fann jag uttryck som till exempel: att få tid att tänka och berätta, få frågor som går att förstå och att frågorna ska vara vänliga.

3. Den detaljerade lässtrategin innebär att läsa varje mening eller grupp av meningar var för sig och ställa frågor som: Vad kan den eller de avslöja om fenomenet? Processen med att identifiera, markera och finna tematiska uttryck fortsätter i likhet med lässtrategi två men med den skillnaden att i ännu mer utsträckning komma närmare innebörden som ligger i fenomenet. Även här handlar det om att lyfta

> fram textavsnitt som fångar det alldeles särskilda i deltagarnas levda erfarenheter av fenomenet och som kan berika och utveckla den fenomenologiskt beskrivande texten (van Manen, 2014).

Den detaljerade läsningen innebar att finna det alldeles särskilda i elevernas erfarande av lärares ledarskap i utvecklingssamtal. De levda erfarenheterna handlade i mångt och mycket om känslor som skapas i samtalet och som kan relateras till *hur* lärarna leder utvecklingssamtalen. Även i läsningen från de selektiva till den detaljerade lässtrategierna skedde en rörelse mellan de två olika. Det gjorde att jag behövde läsa ett flertal gånger och till att börja med ställa både selektiva och detaljerade frågor för att kunna urskilja och tolka innehåll i de olika läsningarna.

När jag slutligen sammanförde van Manens (2014) olika lässtrategier kunde analysen och tolkningen klargöra lärarnas livsvärldsliga sammanhang och bidra med ökad förståelse för lärarnas ledarskap i utvecklingssamtalen utifrån ett elevperspektiv. Förståelsen förklarade jag sedan med stöd av de teoretiska begreppen, hållning och som-seende.

Lärarintervjuer

Underlaget för analys och tolkning av lärarintervjuerna utgörs av fyra intervjuer, en i par, två fokusgruppsintervjuer och en datainsamling med post-it-lappar. De övriga tre intervjuerna utgörs av transkriptioner. Analys och tolkning av lärarintervjuerna följde samma process som vid elevintervjuerna och utgår från van Manens (2014) tre lässtrategier: den holistiska, den selektiva och den detaljerade.

I min holistiska läsning tolkade jag lärarnas förberedande arbete eller brist på det och vilka konsekvenser det får för deras sätt att leda utvecklingssamtal som mest betydande. I läsningen framträdde även lärarnas svårigheter att uttrycka vad de egentligen gör när de leder utvecklingssamtal. Deras svårigheter att uttrycka vad de gör har, enligt min tolkning, att göra med att de försöker beskriva något som för dem är förgivettaget och därför är svårt att beskriva. Samtidigt som det lärarna beskriver synliggör innebörder som gör att ledarskapet framträder i ett nytt ljus, även om lärarna inte talar om det som ledarskap.

Den selektiva lässtrategin innebar att jag till att börja med rörde mig mellan en holistisk och en selektiv läsning som också innebar att röra mig mellan tolkningar av delar och helhet Jag läste flera gånger och fann viktiga uttalanden, tematiska uttryck och tolkade beskrivningar som exempelvis: att få det liksom att gå framåt, att visa tillit till elevens förmåga och vi har haft samma rutiner. van Manen (2014) menar att uttalanden, uttrycken eller beskrivningarna kan vara svar på selektiva frågor.

Även inför min detaljerade läsning innebar det att jag rörde mig mellan en selektiv och detaljerad läsning. Jag läste flera gånger och ställde selektiva och detaljerade frågor om vartannat för att på så sätt tolka de olika läsningarnas innehåll. I den detaljerade läsningen blev det möjligt att finna det van Manen

(2014) kallar retoriska ädelstenar. Det är uttalanden som uttrycker något alldeles extra och som han menar att forskaren sparar för att förgylla och utveckla den fenomenologiskt beskrivande texten.

I analysprocessen förde jag sedan samman det holistiska, det vill säga bilden av ledarskapet som sådant, det selektiva, det vill säga det utmärkande i ledarskapet och detaljerna i de levda erfarenheterna av ledarskapet. Jag kunde då urskilja fem teman som förklarade vad som inryms i lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

Post-it-lapparna var sorterade utifrån frågorna om förberedande arbete, genomförande och efterföljande arbete. Jag analyserade svaren och tolkade utifrån det som jag fann som gemensamt i lärarnas beskrivna erfarenheter av att förbereda och genomföra utvecklingssamtal samt det arbete som följde efteråt.

Slutligen analyserade och tolkade jag med stöd av det teoretiska begreppet, pedagogisk takt för att därigenom på en teoretisk analytisk nivå förklara lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

Ett hermeneutiskt förhållningssätt

I observationer, efterföljande samtal med lärare och elevintervjuer hjälpte den hermeneutiska tolkningsprocessen till att förstå rörelsen mellan delar och helhet. Detta blev särskilt märkbart i förhållande till studiens frågeställningar relaterat till på vilket sätt elevers beskrivningar av utvecklingssamtalet bidrar till förståelse för lärarens ledarskap i utvecklingssamtal. Det kan även i en fenomenologisk förståelse beskrivas som bakgrund och figur (Bengtsson, 2005; Berndtsson m. fl. 2007; Claesson, 2009) där varje föregående fråga och dess svar bildade bakgrund till nästa fråga och svar som då framträdde som figur.

I analys och tolkning av de transkriberade observationerna handlade det kritiska hermeneutiska förhållningssättet om att komma nära och att hålla distans i analysen. Den innefattade att tolka och förstå lärarnas handlingar och verbala uttryck i utvecklingssamtalen utifrån fältanteckningar och ljudupptagningar samt förklara utifrån teoretiska begrepp. Det kritiska handlade om att jag förhöll mig på ett liknande sätt till lärarnas beskrivningar som kom till uttryck i efterföljande samtal och min dokumentation från samtalen, vilket jag såg som bidrag till att besvara frågeställningarna.

I analys och tolkning av de transkriberade elev- och lärarintervjuerna innebar det kritiska att utifrån van Manens (2014) olika lässtrategier förstå lärares ledarskap i utvecklingssamtal och sedan förklara det med stöd av begreppet pedagogisk takt. Det kritiska hermeneutiska förhållningssättet innebar att jag tolkade transkriptionerna genom att reflektera, komma nära och distansera mig. Det var ett sätt att förhålla mig till min förförståelse och mina förgivettaganden av lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

Studiens trovärdighet

För mig innebär trovärdighet att jag redogjort för min förförståelse, mitt intresse och med vilken undran jag gick in i studien. Inledningsvis hade jag ett intresse och en undran över vilken betydelse lärares ledarskap i utvecklingssamtalet hade för elevers inflytande och delaktighet. Samtidigt är jag medveten om att min förförståelse förändrats under forskningsprocessen och det visade sig att elevers inflytande och delaktighet fick en mindre betydelse. Det gjorde att studiens syfte och frågeställningar omformulerades och frågorna om lärares ledarskap i utvecklingssamtal väckte intresse för att förstå hur ledarskapet framträder för att kunna säga något om dess betydelse i utvecklingssamtalet. Vidare utvecklades ett intresse för elevers perspektiv och hur det kan bidra med förståelse av lärares ledarskap. Dessutom följde nya frågor med fokus på lärares erfarenheter av ledarskapet, beskrivna av dem själva. För att en fenomenologisk studie ska vara trovärdig behöver den utgå från en undran över ett fenomen (Finlay, 2012; van Manen, 2014). Undran behöver inte vara en färdigt formulerad fråga utan kan med fördel vara en öppen fråga, möjlig att förändra under forskningsprocessen. Finlay (2012) menar att forskare har stora möjligheter att variera sina forskningsprocesser och analysmetoder, bara de tydligt uttrycker vilken filosofisk och forskningstradition deras studie vilar på.

Jag har bidragit till trovärdighet genom att redogöra för mina ontologiska och epistemologiska antaganden samt didaktiska, livsvärldsfenomenologiska och kritiskt hermeneutiska utgångspunkter. Jag har strävat efter transparens i fråga om val av skolor, lärare, elever och metoder. Jag har redogjort för var och hur jag har genomfört observationer och intervjuer samt de förändringar som jag har behövt göra under tiden. Jag har eftersträvat transparens i hur jag bearbetade, analyserade och tolkade insamlade data. Enligt Finlay (2012) och van Manen (2014) behöver insamlade data bygga på erfarenhetsmaterial som känns igen, och tolkningar behöver präglas av djup som bidrar med reflekterade insikter. Tolkningen bidrar då med något mer än en vardaglig förståelse eller ett förgivettagande.

Det är viktigt för studiens trovärdighet att beskriva hur jag valde att redogöra för resultatet. I kapitel sex har jag många och ibland långa utdrag för att bidra med livsvärldsfenomenologiskt rika beskrivningar. Jag valde att skriva utdragen i dialogform för att visa att materialet bygger på samtal mellan deltagarna och för att göra innehållet mer förståeligt. Dialogerna visar även på det sammanvävda och det intersubjektiva i materialet. Både Finlay (2012) och van Manen (2014) menar att resultatet ska innehålla rika igenkännande beskrivningar, helst tala till läsaren och väcka någon form av upplevelse samt tillhandahålla insikter om människors livsvärldar och levda erfarenheter. Forskningsprocessen ska genomsyras av noggrannhet och vägledas av självkritiska frågor om fenomenet och dess betydelse. Finlay, (2012) problematiserar hur rika fenomenologiska beskrivningar behöver vara, i vilken omfattning tolkningar behöver redogöras för, hur man ska förhålla sig

till forskarens subjektivitet och möjligheterna till skönlitterära och konstnärliga inslag. Hon understryker betydelsen av att forskare i fenomenologiska hermeneutiska studier redogör för sin inställning till hur tolkningsprocessen gått till.

De ovan beskrivna kriterierna för en trovärdig studie överensstämmer med det Larsson (2005) menar att forskaren behöver redogöra för så som förförståelse, att göra teoretiska utgångspunkter synliga och att klargöra på vilka grunder tolkningar sker. Vidare att en studie behöver innehålla en intern logik där forskningsfrågan stämmer överens med ontologiska och epistemologiska antaganden, valda insamlingsmetoder och lämpliga analysprocesser. I hermeneutiska studier krävs särskild uppmärksamhet i fråga om tolkningsförfarandet eftersom det befinner sig i en rörelse mellan delar och helhet som logiskt behöver hänga samman. Den presenterade tolkningen behöver innehålla nyanser som bidrar till precision och kan erbjuda en variationsrikedom i resultatet (Larsson, 2005).

Att redogöra för resultatet

Eftersom jag i den här studien utforskar livsvärldsliga sammanhang och levda erfarenheter så föreligger det en betydande utmaning i att redogöra för resultatet. I fenomenologiska studier handlar det om att genomgående tänka, göra och skriva fenomenologiskt. Det innebär att skriva på ett sådant sätt att resultatet blir förståeligt och känslomässigt möjligt att känna igen sig i (Berndtsson, m.fl., 2007; Finlay, 2012; van Manen, 2014). En utmaning kan vara att redogöra för resultatet på ett sådant sätt att det fångar helheten av lärares och elevers livsvärldsliga sammanhang och deras levda erfarenheter.

En ytterligare utmaning kan vara att beskriva lärares ledarskap som är forskningsobjektet och dess innebörder så att flera möjliga tolkningar erbjuds och ges rättvisa. Exempel på detta är när teman som utgör resultatet är så sammanflätade att de är svåra att skilja åt och när fenomenet kan ges många olika innebörder på en och samma gång inom varje tema. Ett exempel från empirin är att omsorg om eleven kan handla om både att vägleda och att ge eleven utrymme.

Resultatet som presenteras i kapitel 6 ger empirinära beskrivningar av hur lärares ledarskap framträder i utvecklingssamtal, vilken betydelse som ledarskapet ges och utmaningar som lärarna synliggör i sina beskrivningar. Valda utdrag ur insamlade data är exempel för att beskriva hur lärares ledarskap framträder i elevernas utvecklingssamtal. I utdragen från observationerna markeras elev med E, lärare med L och vårdnadshavare med V. I utdragen från elevintervjuerna markeras elev med E och när de är flera markeras med E 1, E 2 och E 3. Jag som intervjuare markeras med I. I utdrag från lärarintervjuerna är lärare markerade med L 1, L 2 osv beroende på hur många som deltog i varje fokusgrupp och intervjuare med I. I samtliga utdrag utelämnar jag innehåll som riskerar att identifiera deltagarna men som samtidigt inte utelämnar betydelsebärande stoff. Utdragen återges med

skriftspråk och korrekt meningsbyggnad. Jag ser hanteringen som ett sätt att i möjligaste mån göra materialet rättvisa. I resultatet i kapitel 7 tolkas och förklaras lärares ledarskap i utvecklingssamtal på en teoretiskt analytisk nivå med stöd av de livsvärldsfenomenologiska begreppen hållning, som-seende och pedagogisk takt.

6. Lärares ledarskap i utvecklingssamtal

I resultatredovisningen finns utdrag som syftar till att konkretisera och kontextualisera lärares ledarskap i utvecklingssamtal och hur det kan *förstås*. Kapitel 6 lägger grund för kapitel 7 där jag på en teoretiskt analytisk nivå, med stöd av begreppen hållning som intresse för person, innehåll och struktur, som-seende och pedagogisk takt, *förklarar* hur lärares ledarskap i utvecklingssamtal formar och formas i utvecklingssamtalet. Med utdragen och den inledande miljöbeskrivningen vill jag bidra till livsvärldsfenomenologiskt rika beskrivningar och att förstå lärares ledarskap i sitt sammanhang. I avslutningen av kapitel 6 finns utdrag som i löptexten markerats med A, B, C, D, E och F samt sidangivelser och som jag återkommer till i kapitel 7, där jag teoretiskt förklarar vilken betydelse lärares ledarskap har i utvecklingssamtal. Kapitel 6 och 7 hör således samman i det att målsättningen med kapitel 6 är att det ska bidra med en empirisk förståelse och kapitel 7 med en teoretisk förklaring.

Låt mig först få ta dig med in i skolan och gå in i de rum där utvecklingssamtalen skedde. Låt oss genom min beskrivning, uppleva rummen, känslor, stämningar och känna in sammanhanget för att bättre förstå lärares och elevers erfarenheter.

> Utvecklingssamtalen genomfördes på eftermiddagen efter skoldagens slut eller på kvällen och de samtal som följde efter varandra var planerade med en timmes mellanrum. Samtalen skedde i elevernas klassrum eller i ett angränsande rum beroende på var eleven valde att sitta. I rummen var det varierade möbleringar med bord eller bänkar i rader eller i grupper. Det var tyst och lugnt, liksom en stillhet som lagt sig efter dagens aktiviteter där. Det gick att ana det liv och den rörelse som varit där under dagen för det fanns spår av det i form av elevarbeten som låg kvar lite här och var. Det fanns också många fina elevarbeten på väggarna som var intressanta för mig att fästa blicken på och som gjorde att jag tänkte tillbaka på arbeten som jag gjort tillsammans med mina elever. Jag funderade samtidigt på om lärare och elever såg detsamma som jag eller om de tog det så för givet att de inte såg det. Både lärare och elever tycktes röra sig vant omkring i rummen medan vårdnadshavare och jag rörde oss lite mer försiktigt och ovant. Eleverna bestämde var de ville sitta och vi andra följde efter. Lärare och vårdnadshavare satt lagom och bekvämt nära eleven och jag höll mig mera på avstånd.
>
> I utvecklingssamtalen använde eleverna dagordningar som de även använde när de planerade samtalen. Den innehöll frågor som eleverna reflekterade över

enskilt eller tillsammans med sin lärare eller mentor och där de sedan formulerade svar som underlag. Lärarna utgick från dokument från skolans digitala lärplattform och IUP:er eller betygsunderlag. Lärplattformen är till för att stödja lärare i deras dokumentationsprocess av elevers kunskapsutveckling och underlätta hemmets och skolans samarbete.

Det vardagliga livet och det som erfars där kan i en livsvärldsfenomenologisk förståelse vara så förgivettaget att det kan vara svårt att sätta ord på det. I till exempel fokusgruppsintervjuerna med lärarna märktes deras svårigheter att formulera vad de gör när de leder utvecklingssamtal.

I de intervjuer som skedde i fokusgrupper gavs lärarna möjligheter att hjälpas åt och även utmana varandra i det som de annars tar för givet. Utdraget nedan är från en av fokusintervjuerna och ett exempel på när lärarna försökte hjälpa varandra att formulera det förgivettagna. En lärare beskrev att hon ville ge utrymme för eleven att prata samtidigt som hon hade svårt att beskriva vad det var hon gjorde för att skapa det. Utdraget gör synligt att en annan lärare försökte hjälpa till att uttrycka vad det är läraren gör.

I: - […] vad gör du som ger eleverna så att säga det här utrymmet som du vill ge dem, vad tror du att du gör? (3.5)
L 5: - Ja ha [...] Jag vet inte det är väl de frågor man ställer eller alltså jag vet inte om jag kan precisera det.
I: - Nej, vad ställer du för typ av frågor?
L 5: -Vi pratar om ämnena alltså matte då exempelvis så är det ju vissa sak er vi har lärt oss och ska lära oss och då är det ju vissa saker de [eleverna] är duktiga på och andra som man behöver träna på och då pratar man ju om det (1.0) och det är väl klart att jag måste ju hålla någon form av röd tråd under samtalet. […] det ligger i att locka fram. Jag kan inte säga på något annat sätt, jag vet inte
I: - Nej, jag skulle tro att du lockar fram och jag är nyfiken på vad du gör.
L 5: -Jag kan inte svara på det. Det är väl hur man ställer frågorna då. Jag vet faktiskt inte.
I: - Ja jag tror att du gör det.
L 1: - Men jag tror att de känner att man är nyfiken på ...
L 5: - Ja
L 1: - ...hur de lär sig eller...
L 5: - Ja det går ju ut på det...
L 1: - Ja det går ut på det
L 5: - ...att de ska berätta och prata
L 1: - Ja jag tycker det.
L 5: - ...sen hur och vad man säger vet jag faktiskt inte.
L 1: - Nej man bara gör men jag tror att de känner att man är nyfiken på...
I: - Ja
L 1: - På vilket sätt de lär sig och vad jag vill att de ska, ja jag tror det.
L 5: - Men det går ut på att de ska i alla fall våga prata.
L 1: - Mm
L 5: - De ska vara trygga. Det är det allt går ut på, de ska vara trygga, de ska kunna prata och berätta.

L 1: - Mm
L 5: - Alltså utan rädsla

Utdraget ovan visar denna lärares beskrivning av att få eleverna att vilja prata om vad de ha lärt sig och vad de behöver träna mera på samtidigt som läraren ansvarar för att hålla kvar en röd tråd i samtalet. Läraren beskriver att hon ställer frågor för att locka fram, vill visa sig nyfiken på elevernas lärande och att få eleverna att våga prata utan att vara rädda. Lärarens uttryckta önskan är att eleverna ska känna sig trygga.

Min tolkning är att i lärarnas livsvärldsliga sammanhang framträder deras ledarskap i utvecklingssamtal i en mångfald av betydelser där flera teman hade kunnat varit möjliga. I analys- och tolkningsfasen förändrades teman, en del tillkom, andra togs bort men framför allt fördes flera samman till nya teman. Ett exempel är när lärares ledarskap i förberedande arbete, genomförande och efterarbete inledningsvis var skilt åt i teman men sedan framträdde så sammanvävt att det bildade temat *Det sammanvävda utvecklingssamtalet.*
Mest framträdande är följande teman och de betydelser som sammanförts i respektive tema:

Tema	Betydelse
Det sammanvävda utvecklingssamtalet	Förberedande arbete inför utvecklingssamtalet och efterföljande arbete fortgår i undervisningen och sammanvävs på så sätt
Det närvarande ledarskapet	Lärares närvaro för att uppmärksamma innehåll, deltagare och vad som händer i samtalet
Det lekfulla ledarskapet	Lärare improviserar, använder humor, inspirerar och engagerar
Det inbjudande ledarskapet	Lärares intresse för elevernas delaktighet och att arbeta tillsammans
Det flexibla ledarskapet	Lärares hänsyn till elevers olikheter, olika innehåll och vårdnadshavares olika deltagande

Dessa teman ska inte ses som åtskilda enheter. Det är först på en empiriskt analytisk nivå som det är möjligt att skilja dem åt och beskriva, för att sedan genom beskrivningarna förstå lärares ledarskap i utvecklingssamtal och vilken betydelse det har i utvecklingssamtalet. Detsamma gäller ledarskapet i själva utvecklingssamtalet och att skilja det åt från det förberedande arbete inför samtalet och det arbete som följer efteråt.

Det sammanvävda utvecklingssamtalet

Temat inleds här i första stycket med en situationsbeskrivning. Lärarnas ledarskap i utvecklingssamtal sträcker sig från förarbete, samtalets genomförande till efterarbete och vävs på så sätt samman med undervisningen. I förarbete och efterarbete är lärares dokumenterande viktigt och till viss del även i samtalet där elevernas individuella utvecklingsplaner (IUP) ska formuleras. Lärarna antecknar under tiden som utvecklingssamtalen pågår för att sedan skriva rent efteråt. Lärare förtydligar i efterföljande samtal med mig att de gör så för att kunna vara mer närvarande i utvecklingssamtalet.

Ju mer förberedelser desto mer aktiva elever

Lärarna beskriver att det förberedande arbetet handlar om att lärare och elev tillsammans reflekterar över elevens kunskapsutveckling och går igenom dokumentation som skriftliga omdömen och IUP. Eleven gör självbedömningar och förbereder sin dagordning med stöd av läraren.

I följande utdrag från en fokusgruppsintervju beskriver läraren sitt förberedande arbete med ett häfte tillsammans med eleven, enskilt eller klassvis. Hon reflekterar över att hon kanske gjorde för mycket men uttrycker samtidigt ett värde i att använda häftet. Det ger enligt henne förutsättningar för eleven att göra självbedömningar, känna till rutiner och att kunna hålla mer i samtalet själv. För läraren ger det möjligheter till stöd för innehållet i utvecklingssamtalet och för att anpassa utifrån eleven.

> L 4: -Jag har en årskurs som jag har följt länge så jag känner ju igen det i början där när de är små och så, och sen är det kul att se förändringen.
> I: - Ja
> L 4: - Vad mycket man kan förändra sen
> I: -Vad tycker du att du kan se en förändring i?
> L 4: - Att de kan hålla i det här samtalet mer själva. De vet och vi har haft samma rutiner på något sätt och samma förberedelser.
> I: -Ja
> L 4: - Det är ganska mycket förberedelser. Jag känner att man kanske gör för mycket. Det tar väldigt mycket tid. Men det är också väldigt värdefullt.
> I: - Kan du berätta lite mer om det förberedande arbetet?
> L 4: - Ja vi har en mall som man kan fylla i, en självbedömning. Det är som ett häfte med alla ämnens olika kunskapsmål och så väljer man ut vissa mål. Så gör i alla fall jag, går igenom för klassen, alltså vi gör det tillsammans, alla sitter med sitt häfte och så får man fylla i grönt om man tycker det går bra och gult om det är svårt och rött om man inte kan alls. Jag började med det redan i ettan och sen har jag ändrat varje år.
> I: - Ja
> L 4: - Och den har de ju sen så är det en elev som har svårt att prata eller inte vet och som är blyg så står det ju där, så har man häftet att peka i.

Det förberedande arbetet med häftet och att göra bedömningar tillsammans med eleven visar sig i lärarens beskrivningar som betydande både för läraren och eleven. Läraren beskriver sitt arbete med häftet och hur hon förändrar det utifrån elevens ålder, skapar rutiner och använder det som stöd för sina elever beroende på om de har svårt för att prata eller är blyga. En annan lärare från samma fokusgruppsintervju, beskriver förberedande samtal med eleverna som ett sätt att hinna prata med varandra där eleverna samtidigt får möjlighet att tänka igenom och komma på något att ta upp i utvecklingssamtalet.

> L 3: - Liksom just det där med förberedande kommunikation alltså en diskussion inför samtalet
> I: - Ja precis, för du säger att det blev bra samtal när du jämför det med hur du genomförde utvecklingssamtal tidigare. Vad är det som du då tycker är kvalitén i samtalet?
> L 3: - Alltså det är väl det kanske att förberedelsen, att man hunnit prata ordentligt med varje elev, man har liksom hunnit. De är mer beredda och då kan de lättare veta. De har hunnit tänka också och det är inte bara jag som har hunnit tänka utan då har ju de också hunnit tänka och kommit på någonting efteråt.
> I: - Ja, hur har du löst det så att du har fått tid för varje enskild elev?
> L 3: -Under läspassen
> I: - Och det har fungerat?
> L 3: - Mm, ja det har fungerat bra och på någon rast också.

En utmaning för lärarnas ledarskap som ofta återkommer i deras beskrivningar är att finna tid för det förberedande arbetet tillsammans med eleverna. Lärarna beskriver hur de på olika sätt försöker finna tid i undervisningen eller utanför den exempelvis på en rast eller efter skoldagens slut. Tidsbristen visar sig något varierat beroende på vilka årskurser lärarna har och hur mycket eleverna är schemalagda. Ju äldre elever desto mer undervisningstid har lärarna och desto svårare uttrycker de att det är att finna tid för att förbereda.

En lärare i en fokusgruppsintervju beskriver svårigheter att finna tid och uttrycker det som att det handlar om att prioritera och ta tillvara de tillfällen som erbjuds. Trots att det är svårt så beskriver hon hur hon på olika sätt försöker lösa det.

> L 5: -[...] jag får ju liksom haffa dem fem minuter […] innan för jag vill gärna att vi går igenom och tittar på omdömena och liksom hur det ser ut (1.0). Det jag gör också är ju om det är något ämne där det har gått åt fel håll eller att det har gått väldigt bra eller att det här kommer jag att vilja prata lite extra om så att de vet om det.
> I: - Mm
> L 5: - […] så att de vet lite hur det ser ut. Det är ungefär det man hinner, det känns inte alls bra den här stressen och så vet man att det sitter en grupp där inne.
> I: - Mm

L 5: -Det är en väldig tidsbrist känner jag för att göra ett bra arbete
L 5: - Så jag har nästan lite valt så att de elever som jag känner att jag behöver förbereda ännu mer, de har jag liksom valt ut lite och de där som det flyter på har jag fått ta väldigt kort den här gången.
I: -Ja
L 5: - [...] och det känns inte heller bra.

Lärarens svårigheter att finna tid och att behöva prioritera är rimligt att förstå som utmaningar. Läraren uttrycker en vilja att tala med eleverna om deras skriftliga omdömen och förbereda dem på om det är något särskilt som behöver tas upp i utvecklingssamtalet.

En utmaning att genomföra utvecklingssamtalen på grund av brist på förberedande arbete syns även i nästa utdrag. Läraren beskriver i en parintervju sina överväganden kring möjligheter att skicka hem information om bedömningar i förväg för att eleven skulle känna till dem. Läraren uttrycker samtidigt tillit till att hantera situationen utifrån sina tidigare erfarenheter av att leda utvecklingssamtal.

I: - Ja precis men om du då ändå tänker på det sätt du leder utvecklingssamtal […] med att informera om bedömningar och så där, vad tänker du på särskilt eller på vilket sätt leder du
L 2: - Ja här tänker jag naturligtvis inte så att det bara blir jag som pratar.
I: - Nej
L 2: - Jag får ju liksom eleverna att prata. De får ju prata om hur de har upplevt det här och hur de känner liksom att de har lyckats.
I: - […] det här när du då ställer frågor och så, tänker du på något sätt hur du ställer frågor (1.0)?
L 2: - Ja jag ställer […] naturligtvis alltså reflekterande frågor, inte sådana som jag kan svaren på.
I: - Nej
L 2: - […] hur de upplever och så där så att de kan komma på hur de känner och hur de kan utveckla sitt [lärande] liksom. Så att det är ju inte bara att jag rabblar bedömningar […]
I: - Nej, känner eleverna till bedömningarna innan du har något [utvecklingssamtal]? […]
L 2: -Det gör de inte
I: - Nej
L 2: - Så på det sättet blir det ju liksom och det är ju inte särskilt lustigt det hade man kanske inte själv tyckt […] men att bara skicka ut känns ju inte heller bra. […]
I: - Nej precis känner du på något sätt att då när du leder samtalet att du kan ta hand om det där på ett annat sätt än att enbart skicka ut informationen eller?
L 2: - Ja det tror jag för det har jag ju erfarenhet av sen tidigare.

Utdragen visar att dessa lärare gärna vill förbereda tillsammans med eleverna. De visar att lärarna försöker komma på olika sätt för att finna tid men också att de ibland blir tvungna att begränsa och prioritera.

Även elever beskriver att det förberedande arbetet inför utvecklingssamtalet har betydelse. Alla eleverna i fokusgruppsintervjun beskriver det förberedande arbetet som viktigt och till hjälp, dels för att komma ihåg vad de ska säga och vara förberedda på att svara på frågor, dels för att minimera stela samtal och pinsamma tystnader. Läraren ger eleverna en dagordning och frågor samt förslag på att skriva stödmeningar för att komma ihåg. Det förberedande arbetet visar sig också som viktigt för eleverna för att formulera sina IUP. Eleverna beskriver ett dokument med frågor som stöd för reflektioner, för att tänka igenom vad de ville träna mera på och vad de behövde ha som nya individuella mål. De beskriver sig själva som förberedda att förklara och att skriva sina IUP utan hjälp av läraren.

I intervjun med en elev beskrivs det förberedande arbetet mera som en möjlighet att ha inflytande över utvecklingssamtalets innehåll, då läraren och eleven sitter en stund innan och läraren frågar vad eleven vill ta upp. Den betydelse som eleverna i fokusgruppsintervjun och den individuella intervjun ger det förberedande arbetet stämmer överens med det som syns i de observerade utvecklingssamtalen där eleverna utgår från den i förväg planerade dagordningen och sina dokumenterade reflektioner. Följande utdrag är exempel från ett av de observerade utvecklingssamtalen och synliggör den betydelse elever tillskriver dokumenten för att känna sig förberedda. I utdraget startar eleven utvecklingssamtalet med att läsa i sitt dokument.

> E: -Berätta om hur du trivs i din klass och varför det är på det viset (3.0) trivs väldigt för jag har snälla och roliga kompisar (2.0)
> L: -Ok, är det alltid så?
> E: -Jo.
> L: -Ja (2.0) det låter ju jättebra […]
> E: -Jo.
> [Eleven fortsätter att läsa från dagordningen]
> E: -Känner du att du utvecklas i klassen? Varför, varför inte? – Jo man utvecklas väl alltid oavsett vad man gör

Följande utdrag visar på när punkterna på dagordningen tar slut.

> E: -Mm, (2.0) men (.) vad skulle vi prata om nu då? Nu är mina punkter slut.
> L: -Nu är dina punkter slut och då sa vi så här [när vi förberedde] att nu under samtalet så kanske du har kommit på något mer som du vill ta upp som gäller skolan.
> E: -Nej (5.0) ingenting här [Eleven tittar i något dokument.]
> L: -Ingenting här?
> E: -Nej, mamma har du någon fråga?

När eleverna i fokusgruppsintervjun och den individuella intervjun beskriver dagordningen beskrivs den som positiv för att den ger en känsla av att vara förberedd. Samtidigt som när frågorna i den tar slut så riskerar eleven att stå inför en känsla av att vara oförberedd.

Att utöva ett ledarskap relaterat till utvecklingssamtal innebär att vägleda eleven både inför och under utvecklingssamtalet. Lärarna i samtliga intervjuer beskriver hur de leder på ett sätt så att de försöker få utvecklingssamtalet att gå framåt. Lärarna beskriver hur de behöver ställa frågor men också lyssna, bekräfta, lyfta eleven och visa engagemang, samtidigt som det är viktigt att tillåta tystnad och vänta in eleven. Engagemanget handlar om att visa intresse för och väcka elevens intresse samt skapa en positiv känsla i samtalet och hos eleven. Betydande är också att leda, hålla struktur, ge ramar och att använda sig av inarbetade rutiner för att skapa trygghet. En utmaning kan vara som en lärare i en av fokusgrupperna uttrycker det ”att försöka hålla samtalet på banan” och ”leda rätt ifall det spårar ur.”

Att vägleda eleven involverar att vara framåtsyftande, ge stöd, anpassa, värna elevens självkänsla och självförtroende samt visa omsorg och se till elevens bästa. De två följande utdragen från en av fokusgruppsintervjuerna relaterar till min intervjufråga om förberedande arbete och dess betydelse för genomförande samt om elevers möjligheter till inflytande och delaktighet. I utdraget visar sig särskilt att syfta framåt, att anpassa till hur mycket eleven talar och att ge ramar och följa rutiner. I det första utdraget har det funnits tid för förberedande arbete och läraren beskriver sitt sätt att leda.

> L 5: - Man märker ju att ju mer förberett man har kunnat prata med dem ju mer aktiva blir de på samtalet. […]
> I: -Hur leder du då om eleverna är mer aktiva?
> L 5: -Det är ju bara att få det liksom att gå framåt så att vi inte fastnar i [något] för ibland kan de fastna i en punkt och då måste vi lämna. Det är mer det att vi håller oss inom ramarna kan man väl säga.
> I: -Ja precis vad gör du då?
> L 5: (3.0) - Vad gör jag? Ja vad gör jag då? Det är väl att man [säger] –"Vi måste gå vidare"
> I: - Ja
> L 5: - Helt enkelt att hålla tiden och [nu] har det inte varit så men om det är något sådant att jag känner att här vill de pratar ännu mer om något då får vi väl i värsta fall liksom ta det här och så får vi prata vidare sen.

Det andra utdraget visar hur lärarens ledarskap tar form när den förberedande tiden som läraren önskade saknas.

> I: - Och då tänker jag på de här samtalen som du då beskriver att du inte förberett så som du önskar, hur leder du i de samtalen?
> L 5: - Då blir det ju mer aktivt från min del, det blir ju mer jag som berättar men också att jag försöker fördela, ja att -"Pelle hur har det här gått kan du berätta något om det här och så?”
> I: - Ja […]
> L 5: - Så att så väldigt stor skillnad kanske det inte är mer än för elever som är väldigt tysta, för då är det i stort sett bara jag som kommer att prata.
> I: - Ja precis för det var lite min nästa fråga här då, om de tysta eleverna […] vad så att säga, vad gör du då?

L 5: - Då blir det mera som en intervju.
I: -Ja
L 5: -[...] att jag frågar, ja det blir mycket det, det blir nästan bara ja och nej, ja och nej men att jag blir en journalist lite och intervjuar nästan.

Utdragen sammantaget visar att ju mer läraren har hunnit förbereda tillsammans med eleven desto mer aktiv blir eleven. Det visar även att om eleven tenderar att fastna i något så behöver läraren uppmana till att gå vidare i samtalet som ett sätt att hinna med det som måste tas upp, exempelvis IUP. I utdragen syns att oavsett om läraren har hunnit förbereda tillsammans med eleven eller inte så uttrycker läraren en handlingsberedskap för de olika situationerna.

Temat visar att utvecklingssamtalet vävs samman med undervisningen eftersom lärarna försöker finna tid för det förberedande arbetet i undervisningen.

Upplevda krav i skarpa samtal

Utdraget nedan är hämtat från ett resonemang om hur innehåll i utvecklingssamtal har förändrats över tid och i min tolkning förändrar och utmanar det samtidigt lärarnas ledarskap. Förändringarna handlar bland annat om nationella prov och betyg i yngre åldrar och att som en lärare uttrycker det, utvecklingssamtalen har blivit mer ”skarpa samtal” med höga krav på att uppnå alla mål. Lärarna i parintervjun resonerar om att på grund av förändringarna så har det blivit allt viktigare att beakta elevernas upplevelser av de ökade kraven.

L 2: -Så det har blivit åt andra hållet så enormt allvarligt
I: - Ja
L 1: - Mm
L 2: - Liksom nästan som något man ska ställa en diagnos och sitta som om man [vet] precis exakt. (1.5) Det har liksom blivit så fokus, verkligt fokus på det som inte är så bra på något sätt.
L 1: - Nej precis
L 2: - Och det är ju inte heller, det vet man ju, att det inte är speciellt utvecklande. Det vet man ju att det till och med blir bättre så här att man säger liksom […] positiv.
L 1: - Så självkänslan och självförtroendet
L 2: - Det blir bättre av det.
L 1: - [Det] behöver vi ha med oss.

Läraren beskriver erfarenheter av att utvecklingssamtalet förändrats över tid och använder uttryck som ”skarpa samtal” och att ”nästan ställa en diagnos” Min tolkning är att läraren upplever motsättningar i hur utvecklingen har förändrats och i hur läraren ser på vad som är utvecklande för en elevs självkänsla, självförtroende och kunskapsutveckling.

Lärarna fortsätter att resonera tillsammans om att eleverna ofta själva vet vad de inte är bra på så lärarna behöver inte ”peta in det” i samtalet. Lärarna håller med varandra och en av lärarna fortsätter beskriva att det inte är något framåtsyftande i det. Bättre är om eleverna själva konstaterar och därefter kan läraren och eleven resonera om hur de ska arbeta vidare och vad eleven bäst behöver för att nå målen.

Lärarnas resonemang om ökade krav och ”skarpa samtal” visar hur själva utvecklingssamtalet kan upplevas. Det visar också att lärarna hellre resonerar tillsammans med eleven om fortsatt skolarbete än ”att peta in” vad eleven inte är bra på. När lärarna resonerar framträder utvecklingssamtalet i min tolkning som sammanvävt med efterföljande arbete som fortsätter i undervisningen.

Frågor som öppnar för samtal

Att vägleda handlar om att ställa frågor som både en möjlighet för eleverna att reflektera över sitt lärande och som ett sätt att föra samtalet framåt. I intervjun med post-it-lappar beskriver lärarna att frågorna ofta är öppna och reflekterande samt innehåller följdfrågor. En lärare skrev att:

> Under samtalet följer eleven sitt manus. Jag backar upp och leder vidare om eleven blir osäker, tappar tråden eller hamnar på ett sidospår. Jag kan också ställa frågor för att hjälpa eleven framåt eller förtydliga för föräldern.

Empirin visar att en viktig aspekt av lärares ledarskap i utvecklingssamtal är att kunna ställa frågor på ett sätt som får eleven att vilja berätta mer. Både lärare och elever beskriver i intervjuer att lärarnas frågor har betydelse och elevernas beskrivningar bidrar med en förståelse för hur viktigt det är vad lärare ställer frågor om men också och framför allt *hur* de gör det.

Följande utdrag från elevintervjun i fokusgrupp visar, dels på betydelsen av hur lärare ställer frågor i utvecklingssamtalen och om vad, dels hur eleverna samtalar med varandra i fokusgruppen. De låter sina beskrivningar röra sig från den ena till den andra och samtidigt ger samtalet dem möjligheter att utmana varandra i sättet att se på hur lärare ställer frågor och om vad.

> I: -Har det någon betydelse hur läraren frågar? [Alla eleverna svarar: -Ja med en röst och en lägger till: -Lite.]
> I: -Ja vad säger du?
> E 2: -Ja lite.
> I: -Ja.
> E 2: -För […] det känns ändå som att […] det är skillnad på hur de ställer frågor […]
> E 3: - […] så att de inte är otrevliga när de frågar.
> I: -Nej.
> E 2: -Jag kom på ett exempel […] ifall man berättar att man kanske har lite svårare med till exempel svenska och sen så bara ö: h: (1.0) att liksom-

> E 3: -Varför har du det då?
> E 2: -Ja att läraren säger ”varför har du det då?” i stället för ”vad tror du att det beror på?” eller ”hur tror du att vi kan förbättra det?”
> I: -Ja, skulle du vilja ha frågan så som du sa, på det andra sättet?
> E 2: -Ja.
> E 1: -Alltså det är ju bra också att läraren försöker fråga på ett sätt så att man förstår, så att det inte blir komplicerat antingen för föräldrarna eller för eleven […] så det blir enkelt att förstå och de kan svara och fråga […]

Eleverna vill inte att läraren ska fråga otrevligt. Eleverna beskriver att de föredrar frågor som ”- Vad tror du att det beror på?” eller ”- Hur tror du att vi kan förbättra det?” i stället för ”- Varför har du det då?” Eleverna föredrar vad- och hur -frågor i stället för varför-frågor och min tolkning är att det kan ha att göra med att skillnaderna ligger i lärarnas nyanserade tonfall, gester, leenden och sammanhanget.

Men det är inte enbart hur lärare ställer frågor som har betydelse utan också vad lärare väljer att ställa frågor om. Det visar sig när jag ställer följande fråga och två av de tre eleverna samtalar om det.

> I: -Har det betydelse […] vad läraren frågar om?
> E 1: -Ja […] om läraren börjar prata och fråga om saker som inte har betydelse för det som man håller på att prata om till exempel (1.0) matte ungefär och (1.0) man frågar en fråga om matte […] och sen efter, att inte börja fråga direkt om typ engelska eller svenska.
> I: -Nej
> E 1: -Att man försöker fråga om det ämne man håller på att prata om.
> I: -Mm.
> E 1: -Så att man inte börjar fråga om något helt annat.
> I: -Nej.
> E 3: -Det är viktigt.
> I: -Tänker du någonting om det?
> E 2: Jag vet inte riktigt.

Ett utdrag, hämtat från mina fältanteckningar från ett av de observerade utvecklingssamtalen, tyder på något liknande och visar hur det blir när läraren börjar tala om något annat. Eleven vill fortsätta ägna sig åt sina skrivna texter medan läraren vill sammanfatta. Lärarens och elevens olika intressen framträder som motstridiga.

> Eleven letar rätt på något på datorn, hittar en berättande text som hon skrev i årskurs 3 och läser. Läraren fortsätter prata om texten. Eleven ser koncentrerad ut och fortsätter att läsa på en annan text [som hon hittade på datorn]. Läraren fortsätter och säger –”Jag tänker sammanfatta.” Eleven läser något från datorn och svarar samtidigt kort på lärarens sammanfattning. Eleven fortsätter att prata om texten som hon skrev i årskurs 3.

Elevernas resonemang under en av fokusgruppsintervjuerna och utdraget från mina fältanteckningar visar att det har betydelse vad läraren frågar om. Eleverna uttrycker att frågorna ska gå att förstå och vara möjliga att ge utvecklande svar till. Viktigt är också att lärare och elev pratar om samma sak. En utmaning kan vara när lärarens och elevens olika intressen motsätter sig varandra så som utdraget ovan visar och de vill tala om olika saker. Eleven vill fortsätta läsa en av sina texter och läraren vill sammanfatta, vilket blir för läraren att balansera. Eleverna beskriver frågor även som ett sätt att minimera stela samtal och pinsamma tystnader.

I elevernas beskrivningar från fokusgruppsintervjun framkommer att utvecklingssamtal kan vara stela och innehålla pinsamma tystnader. Eleverna relaterar det stela och pinsamma till hur mycket tid de har haft för att förbereda sig, vilket visar att det förberedande arbetet och genomförandet vävs samman. Det stela i utvecklingssamtalen och de pinsamma tystnaderna kommer på tal som en följd av att vi samtalade om elevernas och deras lärares förberedande arbete och idé om att arbeta med stödmeningar.

> I: -Var det bra det här att du fick förbereda så?
> E 2: - Ja annars hade jag ju inte kommit på något att säga.
> I: -Nej, var det svårt att förbereda? (2.0)
> E 1: -Ja ganska.
> E 2: -Ja det var det. [Alla tre skrattar.]
> E 3: -Jag har så dålig fantasi.
> E 1: -Ja men det var ju ändå bra det här att läraren kom på att vi skulle skriva de här stödmeningarna innan
> I: -Ja.
> E 1: -För man tog ju verkligen mycket hjälp av dem, för annars hade det ju blivit väldigt pinsamt [Alla tre skrattar] på det här utvecklingssamtalet.
> E 3: -Det blev det ju ändå. [Alla elever säger något samtidigt och fnissar så det blir svårt att urskilja vem som säger vad.]

Eleverna beskriver att förberedande arbete och stödmeningar är till stor hjälp och rimligt är att det minskade elevernas upplevelser av att utvecklingssamtalen blev stela och med pinsamma tystnader. Trots elevernas möjligheter att förbereda sig och använda lärarens meningar som stöd så kvarstår enligt eleverna en känsla av att samtalet blev pinsamt.

Elevernas beskrivningar visar att mycket vävs samman och inte går att skilja åt. Att minimera stela samtal och pinsamma tystnader hänger nära samman med förberedande arbete och att ställa frågor. En av eleverna var inne på att de kan förbereda sig genom att skriva något mer som de kan säga och utveckla, till exempel en fråga eller ett svar. Jag frågade vad de tycker att lärare kan göra för att det ska bli mindre pinsamt och de svarade att det är bra om läraren säger något eller ställer frågor inom ett ämne som sedan eleverna utvecklar. Trots att eleverna vill att läraren ställer frågor som de kan utveckla så beskrev de samtidigt svårigheter med det. De kanske får en fråga som de inte skrivit något om i sitt förberedande arbete, att de inte kommer på något

svar eller att det är ett ämne som de tycker är svårt att prata om. En elev beskrev hur hon upplever att det är svårt med svenska och att utveckla ett svar, att då behöva göra det leder till att hon inte vill det.

I de observerade utvecklingssamtalen framträder inte tydligt det eleverna beskriver som stela samtal och pinsamma tystnader, endast enstaka verbala uttalanden, fniss och skratt visar det. Följande utdrag är ett exempel på när en elev ska inleda och hon säger:

> E: -Det här kommer ju att bli pinsamt. (skratt)
> E: - Jag ska börja med att säga välkommen.
> V: - Tack
> E: - Och sen tänkte jag börja direkt med de här frågorna [frågor i dokumentet för elevens reflektioner]
> L: -Ja ha.
> E: - Och då är första frågan tänk efter hur din skolstart har varit.

Det är först i elevernas beskrivningar som det stela och pinsamma uttryckligen formuleras och på så sätt tydligt träder fram som något nytt. Elevernas beskrivningar om stela samtal, pinsamma tystnader och svårigheter med frågor är i den meningen i motsats till de observerade utvecklingssamtalen, där jag i stället upplevde det som att eleverna beskrev och svarade ganska fritt. Möjligen kan det vara så att eleverna talar om detta i generella drag för att de vet att det kan bli så. De kan ha varit med om det förut även om så inte var fallet vid de samtal som jag observerade.

Sammantaget visar utdragen betydelsen av lärarens frågor i utvecklingssamtalet och jag tolkar det som att lärarens ledarskap tar sig uttryck genom att de är lyhörda och följsamma inför elevens behov av frågor. I elevintervjuerna beskrivs att det är viktigt vad lärare ställer frågor om men ännu viktigare är *hur* frågorna ställs. Eleverna i intervjuerna uttrycker på olika sätt att frågorna ska vara vänliga och nyanserade. Det tolkar jag som att lärare behöver tänka på såväl sina verbala som sina kroppsliga uttryck när de leder utvecklingssamtalet. Jag tolkar det också som att stela samtal och pinsamma tystnader kan motverkas med hjälp av frågor från läraren. Frågorna upplevs enligt eleverna inte lika stela när läraren ställer dem jämfört med när de själva frågar. Utdraget nedan är enligt mig ett exempel på detta.

Elevers upplevda svårigheter att föra samtalet framåt

Eleverna i fokusgruppsintervjun hade inte haft elevledda utvecklingssamtal tidigare och på frågan om de upplevde någon skillnad i jämförelse med lärarledda så svarade de följande:

> Alla tre: -J: a: a:

E 3: -Alltså de jag hade innan när läraren läste upp frågorna, de var mindre stela för när jag läser upp frågorna blir det l:i:t:e stelt. Jag säger så här exakt vad det står och sen går vi direkt på svaret. Det känns konstigt.
E 1: -I det här utvecklingssamtalet så som hon sa kändes det konstigt. Det kan ju också vara en vanesak, att man börja vänja sig (1.0) med att man själv börja leda utvecklingssamtalen.
I: -Att det skulle kunna handla om det att vänja sig, kände du också igen det och att det blev stelt?
E 1: -Nej, alltså det var ju så här att (1.0) man måste försöka få ögonkontakt med alla och att man liksom försökte berätta det på ett bra sätt så att alla förstår, att man tar frågor och svar i ordning och att man försöker att inte säga så här exakt vad det står […] [utan] försöker komma på ett sätt att säga det. (1.5)

Eleverna fortsatte beskriva elevledda utvecklingssamtal som svårare eftersom de upplevde att de behövde säga allting själva. De beskrev situationer där det blev stelare och pinsammare eftersom ingen sa något. Eleverna fortsatte beskriva så här:

E 2: -Och då var man tvungen att säga någonting själv, man bara ö:h:h:
E 3: -Ja.
I: -Vad var det […] som gjorde att det kändes så där? Att det blev pinsamt?
E 2: -Jag vet inte.
I: -Nej.
E 3: -Det bara blev så. […]
I: -Vad tror ni att det var som gjorde att det blev den känslan?
E 2: - Det blev så (2.0) ingen kom på vad de skulle säga, alltså det blev så där små korta tysta stunder.
I: -Ja.
E 3: - Det är just det.
I: - J:a: blir de då pinsamma?
E 3: -Ja [fniss] Alla sitter där bara tysta […]
E 2: -Och så vet man inte riktigt vad man ska säga. […]
I: - Hur skulle man kunna göra på något annat sätt så att det inte blir så eller är det okej med den där pinsamma känslan? [Alla tre fnissar]

Jag tolkar det som att eleverna känner sig ovana vid att leda sina utvecklingssamtal och att de därför upplever det som svårt. Svårigheterna tycks vara att själv behöva säga allt och att det blir pinsamt om ingen säger någonting. En elev i fokusgruppen uttrycker att det kan handla om att vänja sig vid att leda. En annan elev i samma fokusgrupp menar i stället att det handlar om att ha ögonkontakt och kunna beskriva så alla förstår, ha struktur och att kunna beskriva med egna ord och inte exakt så som det står i dagordningen.

I min tolkning av elevernas ovana att leda utvecklingssamtalet och att själva beskriva och strukturera det framträder ett behov av förberedande arbete tillsammans med läraren.

Samtalet sträcker sig tillbaka in i klassrummet

I lärarintervjuer och svaren som gavs via post-it-lappar framkommer att gemensamt för lärarnas efterarbete är att det består av enskilt dokumenterande men att det har inslag av samtal med elever, vårdnadshavare eller kollegor. Den enskilda dokumentationen handlar om att lärarna efter utvecklingssamtalen går igenom sina anteckningar, sammanfattar och skriver rent samt skriver in i skolans lärplattform.

Lärarnas efterarbete skiljer sig dock något åt beroende på om de arbetar i årskurs 1–6 eller 7–9. Efterarbetet för lärarna i årskurs 4–6 kan ske både enskilt och tillsammans med eleverna. Det beskrivs framför allt som att gemensamt överenskomna individuella mål står skrivna på elevernas bänkar, vilket gör att eleverna blir påminda om vad de behöver arbeta med eller att lärarna kan påminna eleverna.

Lärarnas efterarbete i årskurs 7–9 som beskrivs på post-it lappar består huvudsakligen av lärarnas enskilda dokumentation. Samtal med elever handlar om att återkoppla, knyta ihop och bestämma hur de ska gå vidare, vilket sker vid mentorssamtal eller vid behov. Att samtala med eleverna beskrivs som ett sätt att visa att man kommer ihåg utvecklingssamtalet, ge beröm och att uppmuntra men också om att beakta något som eleven har uttryckt eller önskat. Läraren samtalar med vårdnadshavaren om det behövs och meddelar ämneslärare om elevens nya individuella mål eller om frågor som dykt upp under utvecklingssamtalet.

Första utdraget som relaterar till efterarbete är hämtat från en av fokusgruppsintervjuerna och läraren beskriver skillnader utifrån sitt arbete med elevledda utvecklingssamtal i jämförelse med lärarledda.

> I: - Mm tänker du någonting om hur du ska följa upp det här?
> L 4: - De gemensamma målen som vi har kommit överens om skriver jag ut till dem och så sitter de på bänken.
> L 4: - Det är ju också en sådan grej, varje gång de öppnar så är det ju många som säger; ja just det, jag ska tänka på punkt och jag ska tänka på stor bokstav liksom och sådana grejer, då blir det väldigt mycket.
> I: - Märker du någon skillnad i elevernas roll i det här efterarbetet. Blir det på något annat sätt nu när du har elevledda jämfört med tidigare när de var lärarledda?
> L 4: -J:a:g (0.5) tycker de är mer medvetna. Förut var det mera; ja ja nu är samtalet slut, äh: men nu är det precis som om de faktiskt är med och tänker på det de ska komma framåt i. När det är dags för nästa samtal så kommer det upp den här lappen [och] -" Ja det här är jag klar med" säger de och så stryker de det.
> I: - Du har ju då haft elevledda en gång tidigare.
> L 4: - Ja precis
> I: - […] Äh så: då märkte du även den skillnaden då?
> L 4: - Ja
> I: - […] att liksom inför nästa samtal […]

> L 4: - Precis då tog de upp [och sa] – ”Färdig och så skrev de till andra saker som [de sa] -"Det här behöver jag öva på"[…] De funderade verkligen, på det här tycker jag är svårt och det här är jag inte riktigt klar med så det får stå kvar.

Läraren beskriver i sin jämförelse mellan lärarledda och elevledda utvecklingssamtal att eleverna är mer medvetna i de elevledda samtalen. De vet vad de kan, vad de behöver träna på och de kan uttrycka det tydligare inför sitt nästa utvecklingssamtal.

I en annan fokusgruppsintervju beskriver en lärare att eleverna har överenskomna mål på sina bänkar som en form av efterarbete. Läraren beskriver samtidigt hur fysiska förutsättningar inför det nästa läsåret förändrades. När eleverna i stället för bänkar fick bord och de satt mer öppet blev deras individuella mål synliga inför varandra och det ville inte läraren. Att ha individuella mål synliga var ett sätt att påminna eleven om målen som de kommit överens om vid utvecklingssamtalet.

> L 4: - De har ju sina mål som de sätter upp då och som jag brukar påpeka ibland eller så, att jobba med någonting, att ä:h: och det är (0.5) ett år så i början […] då så satte jag upp mål. Jag bara tittar på dig [en annan lärare] för jag härmade dig lite. Du hade så bra du hade på bänkarna fast då hade de […] bänklock så de kunde sätta på insidan så då satte vi upp målen […]
> I: - Ja
> L 4: -[...] men sen så har jag inte velat sätta, för nu sitter vi mer öppet utan sådana [bänkar]. Då tyckte jag det var så himla bra att ha hela tiden, så det är någonting jag ska tänka på när jag får göra om (fniss).

I utmaningen att ta hänsyn till elevers integritet och samtidigt göra de individuella målen synliga visar sig ett dilemma som läraren har att hantera. Jag tolkar att det kräver att läraren är lyhörd och följsam inför och balanserar de båda intressena och genom det respekterar elevens integritet.

I lärarintervjuerna framkommer mer begränsat efterarbete med elever, vanligast är att det beskrivs som en följd av mina direkta frågor.

> I: -Mm, tänker du någonting om ett efterföljande arbete alltså hur du då följer upp utvecklingssamtalet och det ni har kommit överens om där?
> L 3: -Äh, alltså vi pratade lite om det men nu lämnar jag de [eleverna] här så jag kommer inte att ha något samtal alltså utvecklingssamtal med de här barnen igen utan det får ju bli i [nästa klass].

Utdraget visar begränsat efterarbete och att det kan bero på exempelvis att läraren lämnar över klassen till en annan lärare eller olika former av utvecklingssamtal. En lärare resonerar om att elevledda utvecklingssamtal kanske kan ge större möjligheter till efterarbete. Resonemanget handlar om att elevledda utvecklingssamtal kanske kan väva samman undervisning och utvecklingssamtal ännu mera.

Det som sammantaget kan sägas om temat är att det visar att lärares ledarskap inför, i och efter utvecklingssamtal vävs samman med undervisningen och är betydande för att visa hänsyn till eleven, lärarens och elevens relation samt till situationen. Hänsyn innebär att genom förarbetet ge eleverna möjlighet att känna sig förberedda, ge dem tid att reflektera över sin kunskapsutveckling tillsammans med läraren och att dokumentera som ett stöd för utvecklingssamtalet. I själva utvecklingssamtalet handlar hänsyn om att vägleda, vilket innebär att vara framåtsyftande, ge stöd, anpassa, värna elevens självkänsla och självförtroende, visa omsorg och se till elevens bästa. I efterarbetet inbegriper det att visa att man kommer ihåg samtalet, ger beröm, uppmuntrar och beakta elevers önskemål. Ledarskapet är även betydande för att balansera utmaningar. I förarbetet handlar det exempelvis om att finna tid för att planera tillsammans med eleverna. I utvecklingssamtalet handlar det till exempel om att hantera känsliga ämnen med att bibehålla god stämning, stötta tysta och blyga elever och att ge elever utrymme att berätta samtidigt som läraren behöver hålla tiden för utvecklingssamtalet. Ledarskapet är också väsentligt för att dokumentera elevens kunskapsutveckling, skriftliga omdömen, IUP och betyg kontinuerligt.

Lärarnas ledarskap visar sig ha betydelse inte bara för utvecklingssamtalet i sig utan även för det förberedande och det efterföljande arbetet. Det är däri som det sammanvävda utvecklingssamtalet träder fram. Lärarnas ledarskap framträder på många olika sätt och det både formar utvecklingssamtalet och formas i detsamma. Betydande är lärarnas närvaro, uppmärksamhet, att de vill involvera eleverna och deras lekfullhet samt deras flexibilitet och variation i sitt ledarskap.

Det närvarande ledarskapet

I mina tolkningar förstår jag lärarnas närvarande ledarskap i betydelsen att vara i nuet och som en förutsättning för deras möjligheter att uppmärksamma, det vill säga att koncentrera sig på innehållet i samtalet, på de som deltar och på det som händer mellan deltagarna. Lärarna uttrycker att det är viktigt att visa en vilja att vara där, vilket framträder i lärarnas beskrivningar när de talar om att visa engagemang, att vara intresserad av att höra vad eleverna har att säga, att visa intresse för innehållet och att förmedla att de tycker det är spännande.

Att vilja vara i samtalet

När en av lärarna i parintervjun beskriver viljan att närvara är det sammanvävt med att klargöra syftet med samtalet och en tillitsfull relation mellan läraren och eleven. Det är rimligt att göra tolkningen att lärares relationsarbete och att

skapa tillit handlar om ett arbete som pågår i undervisningen och som följer med in i utvecklingssamtalet.

> L 1: - Jag tror att barnet måste få känslan av att förstå […] varför man över huvud taget har ett sådant samtal […] för vems skull gör vi det här samtalet? […] Jaha kan man säga vad man vill på ett sådant samtal. Det du känner att du vill säga så kan du det. Och jag tror att det samtalet bygger också på tillit och det måste jag ju skapa innan.
> I: - Och hur gör du det?
> L 1: - Att visa att jag vill vara där, att visa att det är viktigt.

Min tolkning är att det lärarna försöker beskriva när de talar om relationer och tillit, att visa vilja, engagemang och intresse både för eleven som person och innehållet i samtalet handlar om att förmedla en positiv känsla och god stämning i samtalet.

En lärare beskriver som ett svar på min fråga om vad som kännetecknar ett lyckat utvecklingssamtal att det känns bra när lärarens och vårdnadshavarens bilder av eleven stämmer överens. Läraren beskriver också att det är viktigt att eleven kan gå från utvecklingssamtalet med en positiv känsla.

> L 2: - Det är väl när man upptäcker barnet så att säga mer och mer och vårdnadshavarnas bild och min bild av barnet stämmer överens och som ni säger att man lyckas lyfta barnet och man känner en helhet. Det är inte så att –”Nej men så uppfattar inte jag henne” och jag säger något annat utan det blir att det känns bra så har man en liten [tanke om att] - ”Ja men så är det ju också” och eleven känner –”Ja ha jag är bra på det” lite så där känner jag i alla fall att det positiva, det vill säga att man går ut från utvecklingssamtalet med en positiv känsla.
> I: - Mm
> L 2: -”Jag r bra på det också” det tycker i alla fall jag känns så.
> I: - Ja vad är det som du tänker att du gör då så att en sådan känsla skapas hos barnet?
> L 2: - Jag lyfter ju också det positiva förstås och säger jag något som inte är positivt så lindar jag ju in det […] jag säger ju inte ”det är inte bra” […] och det är stämningen också, att man är intresserad av hur det är hemma och så där.
> I: - Det här när du lindar in tänker jag äh (2.0) tänker du någon gång att det kan bli otydligt […]?
> L 2: Ja precis det är lite svårt men jag menar man kan ju välja sina ord känner jag.
> I: - Mm hur tänker du om det där med att välja ord?
> L 2: - Ja man kanske inte säger –”Du är dålig på det här” (fniss) Vi ska ju ni förstår [säga så här istället] – ”Vi behöver jobba vidare med det här.” ”Hur känner du kring det här?” ”Visst är det här lite svårt för dig?”

En av lärarna beskriver att det är viktigt att förstå för vems skull utvecklingssamtalet är, att förmedla att det är möjligt att prata om det man vill, att relationen behöver bygga på tillit och lärarens vilja att vara med i samtalet.

Det är rimligt att anta att när läraren förmedlar ett syfte, en tillåtande atmosfär, tillit och vilja så uttrycks det både verbalt och kroppsligt i lärarens ledarskap. När läraren beskriver att hon lindar in och väljer sina ord går det att förstå som ett sätt att värna en positiv känsla hos eleven, vara uppmärksam på stämningen i samtalet och att sträva efter en positiv atmosfär.

Att lyssna

Att lärarens närvaro och uppmärksamhet är viktigt visar sig även när eleverna beskriver utvecklingssamtal. De är tydliga med att det är viktigt att läraren lyssnar noga. På frågan vad eleverna önskar att deras lärare ska göra i utvecklingssamtalet så menar de att lärare ska lyssna noga och det ska märkas att läraren lyssnar.

> I: - Ja hur kan man märka att en lärare är med och lyssnar då?
> E 3: - Att man ser att läraren inte tittar bort och tittar någon annanstans.
> I: -Nej.
> E 3: - Att läraren tittar på en. […]
> I: - Är det något annat läraren gör för att du ska se att läraren lyssnar?
> E 3: - Pyssla
> I: -Mm
> E 3: - Så här som när vår klass, att de håller på att pyssla med annat så där.
> I: -Nej.
> E 3: Att de sitter och lyssnar. […]
> I: -Nej.
> E 1: -Läraren kan fråga några frågor så att man är medveten om att hon lyssnar
> I: - Ja.
> E 1: - Hon bryr sig faktiskt [och] vill veta vad som händer. […]
> E 2: - Det är viktigt att läraren liksom engagerar sig i utvecklingssamtalet och inte bara sitter där och tittar på eller gör någonting annat.
> I: - Nej precis, hur kan man se att läraren är engagerad då?
> E 3: - Som vi [inte hörbart] eller tittar liksom så här [Eleven lutar sig fram och ser koncentrerad och fokuserad ut]
> I: -Mm
> E 3: - [inte hörbart] inte tittar på klockan eller på mamma eller pappa

Eleverna beskriver att när lärare lyssnar så ska det synas både i det de talar om och i kroppen. Läraren ska titta och ställa frågor på ett sätt så att det märks att läraren lyssnar, faktiskt bryr sig och engagerar sig. De ska titta på eleven, sitta framåtlutad och se koncentrerade ut. Min tolkning är att det inte enbart handlar om att lyssna utan ännu viktigare tycks vara hur läraren lyssnar, använder kroppsspråket och med vilken röst läraren talar. Gester, blickar och tonfall behöver visa att läraren bryr sig och ska förmedla engagemang både för eleven som person och för innehållet i samtalet. Engagemang är här i betydelsen att visa intresse för och väcka elevers intresse och skapa en positiv känsla hos eleven och i samtalet.

Att uppmärksamma eleven och innehållet

När lärare leder utvecklingssamtal visar sig inte enbart närvaro som betydande utan även vad det är som lärarna väljer att uppmärksamma. I följande utdrag (A) från ett utvecklingssamtal visar sig lärarens intresse för eleven genom att först uppmärksamma elevens kompisar på fritiden för att sedan tala om kompisar i skolan.

> L: - Ja du är mer med dina kompisar.
> E: - Mm
> L: - Hur kommer det sig?
> E: - Mm först när det var skola brukade jag […] inte hänga med dem så mycket […]
> L: - Du menar efter skolan, eller?
> E: - Ja efter skolan.
> L: - Ok
> V: - Du har börjat vara lite mer med […]
> E: - Mm (2.5)
> L: - Mm
> E: - Ibland (2.0)
> L: - Du talat om fritiden nu då, eller?
> E: - Mm
> L: - Ja (.) hur är det i skolan då, på själva skoldagen? (2.0)

När läraren uppmärksammar eleven sker det dels som ett intresse för eleven och dennes liv utanför skolan såsom kompisar och fritidsaktiviteter, dels som ett intresse för hur läraren kan individualisera för eleven i skolan. Nästa utdrag är exempel på när läraren uppmärksammar eleven men relaterat till skolan, matematik och att individualisera. Eleven uttrycker rädsla för att räkna fel och läraren föreslår ett facit som en hjälp för eleven att slippa kontrollera om och om igen att uppgiften är rätt.

> L: - Jag har tänkt på en sak just när det gäller matten, det du säger att du behöver nästan trippelkolla att du har gjort rätt.
> E: - Mm
> L. – Om du hade ett facit så när du hade räknat den [uppgiften] tittar i facit. […] skulle det då vara fel, då går du tillbaka och kollar trippel eller dubbelkollar och räknar om.
> E: - Mm
> L: - Så slipper du det här att du måste titta och titta och titta.
> E: - Mm
> L: - Å sen är det ju ingen fara om det blir fel. Det är ju jättebra att man kollar för det är ju då du lär dig. Jag tror du är lite väl noga och rädd att det ska bli fel. (2.0)
> E: - Jag gillar inte att ha fel.

Läraren uppmärksammar inte enbart eleven utan också innehållet och följande utdrag (B) handlar om lärarens intresse för innehåll och är exempel på och en följd av att eleven tar upp sina styrkor i olika ämnen och sin IUP. Läraren riktar sin uppmärksamhet mot skriftliga omdömen.

> L: - […] nu när det är hösttermin då skrivs ju inga [skriftliga] omdömen så Jag har ju inte utan att det är krisigt någonstans eller att det har hänt en väldig skillnad i något ämne, då har jag ju fått det [information] av de lärarna och så är det ju inte alls i ditt fall.
> V: - Mm (2.0)
> L: - Utan omdömena blir ju sen på våren.

Lärarens intresse för skolämnen, skriftliga omdömen och IUP stämmer väl överens med utvecklingssamtalets syfte och kan tolkas som en huvudsaklig uppgift för läraren. Ett annat exempel som visar när läraren uppmärksammar samtalets innehåll är hämtat från mina fältanteckningar.

> Eleven läser från dagordningen och beskriver sitt skolarbete. Läraren tittar på eleven, [vårdnadshavare tittar också, nickar och ler]. Eleven fortsätter läsa från dagordningen: - Hur har det gått med dina mål? Eleven beskriver i relation till sitt första mål, ger exempel på multiplikation och beskriver hur hon tänker. Läraren tittar på eleven [även vårdnadshavaren gör det]. Eleven frågar läraren [något] och fortsätter sedan med att beskriva sitt andra och tredje mål på ett liknande sätt som det första för att därefter gå vidare till nästa punkt på dagordningen.

Läraren lyssnar, tittar på eleven och är tyst, vilket ger eleven möjlighet att beskriva sin IUP. Läraren tittar på eleven och håller kvar blicken, vilket jag tolkar som att läraren är uppmärksam på det eleven beskriver. Vårdnadshavaren tittar på sitt barn, nickar och ler. Min tolkning är att vårdnadshavaren och läraren samspelar i kroppsspråket och genom det förstärker uppmärksamheten och intresset för innehållet. I följande utdrag resonerar läraren och eleven om gamla IUP-mål och om vilka som kan vara tänkbara som nya. Utdraget (C) kan förstås som exempel på lärarens försök att hålla kvar uppmärksamheten vid ett specifikt innehåll medan eleven vill lämna sina gamla IUP-mål och pratar om nya mål som handlar om historia och bild.

> E: -Ja jag älskar historia och sen vill jag teckna bättre. (3.0) Det tror jag att jag bara ska börja rita mer (3.0) för då kommer jag på nya sätt att rita kanske. (2.0) […]
> L: -Har du pratat med bildläraren om det målet?
> E: -N:e:j: inte än […]
> L: -Hon kan säkert ge dig tips. […] När du säger [att du vill] veta mer om historia vad menar du då?

Eleven berättar om olika historiska händelser som hon läst om och att hon tycker det är spännande. Läraren leder tillbaka samtalet till det som kan relatera till att formulera elevens IUP.

> L: - Hur skulle du bli bättre i historia då eller lära dig mera?
> E: - Kanske kan ta hem boken någon gång.

Eleven uttrycker en vilja att tillsammans med en klasskamrat läsa om Stockholms blodbad i boken när det blir Halloween. Eleven fortsätter att prata om hemskheter i blodbadet och hur spännande det är. Läraren lyssnar, tittar på eleven och följer med i samtalet, vilket jag tolkar som engagemang, att läraren är entusiastisk och som ett sätt att ansvara för ett gott klimat. Läraren tycks samtidigt sträva efter att föra tillbaka samtalet till ämnesinnehåll i historia, till undervisning och till elevens IUP genom att fortsätta med:

> L: -Men känner du att det ni gör i historia då är för lite?
> E: -Alltså jag tycker att vi läser för lite, det är nog så för på en lektion hinner vi inte mer […]
> L: -Men tycker du att historieboken räcker till? För annars finns det ju en massa böcker på biblioteket och sådana saker om historia.

Läraren fortsätter att tala om möjligheterna att gå till biblioteket för att låna skönlitteratur som handlar om historiska händelser och att följa med eleven dit. Eleven börjar prata om hur roligt det är att läsa. Efter den här delen av samtalet återkommer läraren till elevens IUP- mål i bild och frågar om hur eleven ska bli bättre på att rita, vilket jag ser som uttryck för att hålla kvar uppmärksamheten vid elevens IUP. När lärarna uppmärksammar ett särskilt innehåll handlar det ofta om att läraren eller eleven initierar ett innehåll, läraren hjälper till att hålla kvar uppmärksamheten vid eller komma tillbaka till det som läraren och eleven kommit ifrån i samtalet men som läraren anser väsentligt att samtala om. Närvaro och uppmärksamhet visar sig betydande i lärarnas ledarskap och kan även ses som förutsättningar för att lärare ska kunna improvisera, i betydelsen att handla i stunden. Även att improvisera, använda humor, vara, påhittiga, tänka nytt och kunna “bjuda på sig själva” som jag för samman under det lekfulla i ledarskapet kräver som jag ser det närvaro och uppmärksamhet.

Det lekfulla ledarskapet

Empirin visar betydelsen av att lärare har förmåga att improvisera och kan använda humor i sitt ledarskap i utvecklingssamtal. Improvisationen visar sig i hur lärarna lyckas balansera utmaningar som exempelvis när de i det förberedande arbetet vill finna tid för att planera tillsammans med eleven trots att det kan vara svårt. I följande utdrag beskriver läraren hur tid för

förberedande arbete skapar upplevelser av en glad stund och en sprudlande känsla hos eleven (Utdrag D). När läraren beskriver upplever jag att det även skapas en positiv och glad känsla i intervjusituationen. Läraren uttrycker glädje med sina ögon, ansiktsuttryck och leenden.

> I: -Du kopplar det till vad du har gjort i det förberedande arbetet och som skapade den här känslan hos den här eleven.
> L 4: -För den här eleven insåg att (2.0) Det är en elev som det går väldigt bra för.
> I: - Mm
> L 4: - Eleven insåg att oj jag har fixat alltså
> I: - Mm, kan det vara någonting som du gjorde som skapade det?
> L: (5.0) - Vet inte, kanske att det var så positivt, att det var så härligt med den där egna tiden, att det blev en positiv stund mellan oss.
> I: - Mm
> L 4: - En glad stund
> I: - Mm
> L 4: -Lite så där sprudlande (fniss)
> I: - Mm
> L 4: Jag har också funderat lite på det för det var så härligt. Den bilden kommer att sitta kvar.
> I: - Ja så härligt.
> L 4: -Och ta sig lite tid och sen att eleven kunde visa sin låda och sin bänk och klassrummet. Det är väldigt sällan föräldrarna är inne i klassrummet och här var vi det och här fanns det extra tid då.
> I: -Mm
> L 4: - Det var väldigt roligt

Lärarens beskrivning av den positiva, glada och sprudlande känslan visar lärarens möjligheter att inspirera och engagera genom det förberedande arbete.

I nästa utdrag visar sig humor i relationen mellan läraren och eleven, i en lekfullhet och stämning i utvecklingssamtalet. Utdraget föregås av att läraren och eleven har samtalat om elevens krav på sig själv att skriva fint och läraren försöker uppmuntra eleven. Samtalet fortsätter att handla om elevens handstil, noggrannhet, och att gömma bokstäver för läraren (Utdrag E).

> E: - Bara jag skriver rätt och snyggt så går det hyfsat bra (1.5) men om vi skriver fel ganska mycket då blir det inte så snyggt. för jag vill att du ska kunna läsa det jag skriver också.
> L: - Och hitta dina gömda bokstäver
> E: (fniss)
> L: - Hon gör små gåtor här åt mig
> L+E: (fniss)
> E: - Jag gjorde bokstäver så här lite löst förra veckan och läraren hittade inte. Jag gömde nere i hörnet. […]
> L: - Gjorde du så idag också? Jag har inte hunnit rätta dom.
> E: - Nej jag har inte skrivit det idag.
> L: - Ok då är det inget jag ska leta efter.

Jag tolkar både lärarens humor och att bjuda på sig själv som ett sätt att skapa förtroende och god stämning där fniss är betydelsebärande uttryck. Exemplet att gömma bokstäver handlar om en social överenskommelse mellan läraren och eleven där de ser det som en lek med gåtor, ett förgivettagande mellan dem, som är lekfullt och svårt att förstå för andra än dem själva.

Det inbjudande ledarskapet

Ordet tillsammans återkommer flera gånger i lärarnas beskrivningar på olika sätt och i min tolkning av empirin framträder det som van Manen (2014) kallar en retorisk ädelsten. Resultatet visar tydligt att lärares ledarskap formar utvecklingssamtalet och formas tillsammans med eleverna. Lärarna beskriver att de vill förbereda tillsammans med eleverna, ge eleverna inflytande och delaktighet i utvecklingssamtalet och även följa upp efteråt tillsammans med dem. Följande utdrag är exempel på detta. Lärarna i parintervjun resonerar om elevers inflytande och delaktighet i elevledda utvecklingssamtal och resonemanget visar betydelsen av att lärare och elever gör och är delaktiga i utvecklingssamtalet tillsammans.

> L 2: - Det innebär ju inte bara att nu får du [eleven] hålla i det. […] utan det handlar om att vi har ju ändå varit med och utformat det här tillsammans […]
> L 1: - Jag ser det här som ett lustfyllt möte tillsammans, alla vi och sen kommer vi att göra det allra bästa av det för jag vet att jag har förberett. […]
> L 2: - Nej det blir roligare tillsammans och man är starkare tillsammans också och alla kan bidra med något.

Lärarna beskriver att elevinflytande och delaktighet i utvecklingssamtal är viktigt och att de behöver visa intresse, fånga elevernas uppmärksamhet och som en av dem säger: ”locka fram” så att eleverna vill berätta. Någon uttrycker det som ”att det är väldigt bra när det kommer från eleven själv”. Det är enligt min tolkning tydligt att lärarna ser det som betydelsefullt att utvecklingssamtalet förbereds, genomförs och efterarbetas tillsammans med eleven.

Lärarnas beskrivningar handlar om att ge elever utrymme och betonar att de behöver ha med sig någon form av skolarbete att visa och beskriva i utvecklingssamtalet. Läraren i utdraget som följer beskriver erfarenheter av att förbereda och leda elevledda utvecklingssamtal och relaterar till det arbete som läraren och eleven gör tillsammans. De tittar på elevens skolarbete och på vad eleven vill ta med till utvecklingssamtalet. Att ta med skolarbete in i samtalet beskrivs av läraren som ett sätt att inte enbart sitta och prata. Utdraget visar även att det av lärarna kan ses som en utmaning att göra eleverna delaktiga i utformandet av utvecklingssamtalet och i vad det ska innehålla. Samtidigt som läraren betonar vikten av att ”det kommer från eleverna själva” så utmanar elevernas möjlighet att påverka innehållet talutrymmet i samtalet

den tid som är avsatt för utvecklingssamtalet. Läraren beskriver att samtalen kan bli ganska långa, vilket blir för henne att hantera (Utdrag F).

> L 3: - Både på intervjun [i förberedande arbete] pratar de alltid väldigt mycket även på samtalet. De känner att det här är viktigt. [Vi behöver] just fundera och hur vi tar fram jobb och sådant som vi har gjort. [Samtalet med eleven kan låta så här:] -"Minns du när vi gjorde det här?" och -"Vad är det du vill visa för någonting?" […] Så får de välja böcker och ibland kan det bli […] ganska långa samtal för det blir väldigt mycket de-
> I: - Ja
> L 3: - vill berätta så i år vet jag att jag har dragit ner det hela lite för det är mycket de vill berätta. Ja det är precis som [en annan lärare] säger det är ju väldigt olika vilka barn det är. Jag har ju haft de som har suttit och berättat för sina föräldrar -" Jag har gjort det här och jag har gjort det här och vad jag kan mycket egentligen." har de sagt.

Lärares ledarskap i utvecklingssamtalet handlar om att lyckas ta hänsyn till elevers inflytande och delaktighet, samtidigt som läraren behöver hantera den avsatta tiden för samtalet. Strävan efter att involvera eleven kan leda till att utvecklingssamtalen blir långa. Läraren behöver balansera mellan att ge eleverna möjlighet att själva välja innehåll och vad de vill berätta i utvecklingssamtalet och samtidigt hålla sig inom avsatt tid. För lärarna kan det då handla om att uppmuntra eleverna och hålla kvar deras engagemang även om det kan innebära att de inte kan berätta allt de vill.

Utdragen visar att läraren har mycket att visa hänsyn till samtidigt. De behöver hantera dels elevers inflytande och delaktighet, dels motsättningar när de vill få eleverna att berätta samtidigt som de behöver förhålla sig till vårdnadshavarens deltagande och tidsramar för utvecklingssamtalet.

Det flexibla ledarskapet

Lärarnas hänsynstagande till deltagarna kommer till uttryck genom att lyssna, tala, ställa frågor och informera på många olika sätt. Lyssnandet i det flexibla ledarskapet skiljer sig från lyssnandet i det närvarande ledarskapet på så sätt att det handlar mer om hänsyn och att lyssna för att kunna variera sig. Det närvarande ledarskapets lyssnande utmärker sig mer genom att vara i nuet, visa engagemang och skapa en känsla.

Elevers olikheter

Hur läraren tar hänsyn och är flexibel till de som deltar i utvecklingssamtalet visar sig när läraren varierar sitt ledarskap beroende på om eleven talar mycket eller är fåordig. Följande två utdrag från observerade utvecklingssamtal utgör

exempel på flexibilitet och variation i ledarskapet som beror på hur mycket eleven tar ordet i utvecklingssamtalet.

En av lärarna lyssnar mest, ställer enstaka frågor, hummar till svar och tillför endast information om det tycks behövas. Följande utdrag är exempel på lärarens hummande. Samtalet handlar om att eleven vill ha utmanande arbetsuppgifter i engelska och skriva längre texter.

> E: -Eller så kan jag till exempel låna någon bok (.) någon engelsk bok från biblioteket.
> L: -Mm
> E: -Och sen försöka översätta…
> L: -Mm
> E: …några sidor av den
> L: -Mm
> E: -Eller om jag kör tvärtemot att jag tar en svensk bok och försöker översätta några sidor…
> L: -Mm
> E: -…från den
> L: -Mm
> V: -Ja, läsa engelska böcker och ta lite mer avancerade är ju också jättebra
> L+ E: Mm.

Lärarens hummande ger eleven utrymme och möjligheter att beskriva, vilket eleven också gör genom att beskriva tänkbara sätt att arbeta med engelska för att utmanas. I ett annat utvecklingssamtal är det läraren som talar, informerar om betyg och ställer frågor. I vårt efterföljande samtal, säger läraren att det ändå är hon som pratar mest. Hon förklarar det med att eleven inte pratar mer än nödvändigt. Samtalet handlar om ett betyg i ett ämne där eleven önskar ett högre betyg.

> V: - Du tror ju nog säkert med rätt att du kan mycket mer än vad det där betyget visar.
> L: - För det är ju ett […]
> E: - Här då?
> V: - Mm (2.5)
> L: - Vad kan du göra nu då åt det tänker jag då? (4.0)
> E: - Jag får väl prata med läraren.
> L: - Ja! Det är det enda, det är ju jättebra att prata med läraren och fråga – ”Vad ska jag nu göra för att höja mig för jag är inte nöjd med ett […]. (.)
> V: [Du får säga:] - Jag tror jag kan mera.
> L: - Ja precis och att du kan säga det, jag tror jag är nästan säker på att jag kan mera än så här.
> E: - Mm
> L: - Och ”Vad är det du vill att jag ska visa dig då och vad ska ja göra?” (2.0) Så tänker jag att du får prata med läraren.
> E: - Mm
> L. – Mm (2.0) Skulle du kunna tänka dig det?
> E: - Jo

De båda utdragen ovan visar att lärarna i sitt ledarskap i utvecklingssamtal måste vara flexibla och variera sig i hur mycket de ska ta till orda, beroende på hur mycket talutrymme eleven tar. Lärarna som jag talar med efter utvecklingssamtalen, bekräftar att det är nödvändigt för dem att göra så eftersom elever och vårdnadshavare är olika. Utdragen och efterföljande samtal med lärarna visar att deras ledarskap både formar utvecklingssamtalet och formas i mötet med elevers olikheter.

Olika innehåll

Lärares ledarskap varierar inte enbart utifrån hur mycket eller lite eleverna talar utan också utifrån att eleverna tar upp olika innehåll när de tar ordet i utvecklingssamtalet eller om vårdnadshavaren också tar ordet.

De följande utdragen är hämtade från tre olika utvecklingssamtal där det är samma lärare som leder, vilket visar att en och samma lärare varierar sitt ledarskap i de olika utvecklingssamtalen. Detta utdrag föregås av att eleven inleder och följer sin planerade dagordning. I utvecklingssamtalet återkommer läraren framför allt till elevens IUP och håller kvar uppmärksamhet kring den.

> L: -Nu bromsar jag dig lite.
> E: -Mm
> L: -Så ska vi ta och prata lite om målen (1.5) skrivstil, det vet jag att du ville ha som mål redan i våras och då, vad var det då jag berättade? (.) Minns du det? [Läraren antecknar till elevens IUP samtidigt.]
> E: -Att man inte skulle lära sig skriva, eller jag vet inte riktigt
> L: -Numera är det ju borttaget, det finns ingenting som säger att man ska kunna skriva skrivstil.
> E: -Nej
> L: -Utan det får ligga utanpå liksom när du är klar med andra grejor som en lite extra grej för dig.
> E: - Ja jag vet.
> L: - Jag brukar säga att man kan skriva sitt namn, det tycker jag man ska kunna skriva i skrivstil (.) men du ville ändå ha det som mål, för det berättade du för mig förut.
> E: -Mm

Läraren fortsätter att hålla kvar uppmärksamheten på elevens IUP genom att ställa frågor. Vårdnadshavaren börjar delta i dialogen och som jag tolkar det, involveras ännu mer genom att läraren ställer en fråga till eleven om vårdnadshavarens tankar om elevens läsning av olika texter.

> L: - Sen var det, det här med faktatexter.
> E: -Ja
> L: -Hur ska vi göra för att det ska bli (.) lättare att läsa faktatexter och hitta svar?
> E: -Jag vet inte riktigt (fniss) (6.0)
> L: […] - Hur tränar vi faktatexterna tycker du?

V: - Ja man få ha lite annan inställning än om man läser roman, ja det är lite annat sätt, men hur? (2.5)
L: -Vad menar mamma med det tror du?

I den senare delen av samtalet sammanfattar läraren.

L: […] -Då så om vi sammanfattar det här
E: -Mm
L: -Så började du tala om att du inte tyckte det var så stor skillnad […]
E: -Nej
L: - Du tyckte att du hade blivit bättre på […] och du tyckte att dina gamla mål […] och när det gällde att få sidor gjorda var väl lite så där […]
E: (fniss)
L: -Mm (2.0) styrkor i ditt skolarbete (2.0)
E: -Alltså
L: -Var du inne på
E: -Mm
L: - Att du ja (1.5) […]
E. -Ja
L: -Mm (3.0) och vad du behövde hjälp med […]
E: -Mm
L: -Att komma ihåg […]

Läraren fortsätter att sammanfatta för att sedan slutligen fråga eleven om det är korrekt sammanfattat. Eleven svarar ja på frågan och strax därefter avslutar eleven samtalet. Lärarens sätt att leda visar sig bidra till att lärare och elev kan uppmärksamma elevens kunskapsutveckling. Läraren beskriver och eleven svarar jakande/nekande eller med ett hummande kring IUP, elevens beskrivna styrkor, önskemål om mål och vad eleven uttrycker som behov att arbeta mera med. Läraren leder på ett sådant sätt att det blir möjligt att involvera vårdnadshavaren, att sammanfatta och klargöra om något är oklart.

I det andra utvecklingssamtal inleder eleven med att beskriva utifrån dagordningen som förberetts tidigare. Den innehåller elevens reflektioner kring vad som har varit bra, mindre bra och vad som kan bli bättre. I den första delen av samtalet ger läraren eleven utrymme att reflektera över sovmorgon, läxor och kamrater. Läraren lyssnar på elevens inledande beskrivning och börjar sedan ställa frågor som kan upplevas som något kritiska till det eleven beskriver.

E: -Jag börjar med första punkten (5.0) tänk ut hur din skolstart har varit, vad har varit bra och vad har varit mindre bra, hur kan det bli bättre? Jag har skrivit. Det är bra jag är mer med mina vänner eller jag (.) det är bra, jag är mer med mina vänner, jag har närmare till bibblan och jag rör mig mer, det dåliga är läxor, ingen sovmorgon och att vi har för lite bibliotekstid (5.5)
L: -Mm
E: -Jag gillar läsa berättelser (3.5)
L: -Men vi har väl inte mer läxor nu än innan? (3.0)

E: -Nej men jag fick inte göra sådant här förra året [leda utvecklingssamtal] (3.0)
L: -Vad fick du inte göra förra året?
E: -Men förra gången det var väl inte att man skulle skriva så här då?
L: -Nej då tog vi det, då skrev ni på papper.
E: -Mm (4.5)
L: -Mm (3.0)
V: -Och ingen sovmorgon, det hade ni väl inte innan heller? (3.0)
E: -Det fanns ingen fråga som var så (4.0)
L: -Det var mer ett önskemål från dig att det skulle vara lite sovmorgon (fniss)
L: - Mm
V: (Skratt) (6.0)
E: -Eller hur?
V: -Då skulle det bli jobbigt för dom som har långt att åka (2.0) De skulle ju ändå inte få någon sovmorgon (5.5)
E: -Så (.)
L: -Får jag stanna lite där?
E: -Mm
L: -Du säger att du har fått fler kompisar vad tror du det beror på?
E: -Nej, jag är mer med mina kompisar

Fortsatt beskriver eleven sin kunskapsutveckling i olika ämnen och läraren lyssnar. Lärare och elev resonerar om på vilka sätt eleven utifrån sitt sätt att se och sina intressen kan arbeta för en fortsatt kunskapsutveckling. Vidare i samtalet som utdraget nedan visar, tycks läraren vilja inspirera eleven till att läsa faktaböcker och uppmuntra till att besöka biblioteket.

L: -Men tycker du att historieboken räcker till? För annars finns det ju en massa böcker på biblioteket och sådana saker med historia (2.5)
E: -Nej
L: -De [på biblioteket] kan hjälpa dig att plocka fram om just den tiden som du är speciellt intresserad av (2.5)
V: -Vilket tycker du är mest intressant?
E: -Ä:h: (3.0) det är nog (2.5) på medeltiden
L: -Mm
E: -Det var hemska tider. (fniss) (4.0)
L: -För på biblioteket finns ju många skönlitterära böcker alltså…
E: -Mm
L: - […] med berättelser som utspelar sig på de här tiderna, att författarna har skrivit om tiden runt medeltiden (.) och runt Wasatiden.
E: -Det visste jag inte. (3.0)
L: -Vi kan titta på det redan imorgon om du vill.
E: -Jag måste ändå hämta min nya bok.

I de här utdragen formar läraren ledarskapet utifrån ett visat intresse för vad eleven beskriver. När läraren uppmärksammar elevens kunskapsutveckling precis som i förra utvecklingssamtalet och sammanfattar är det rimligt att det

bidrar till en gemensam förståelse av utvecklingssamtalets innehåll. Läraren beskriver bibliotekspersonalen som hjälpsam, att det finns många böcker på biblioteket och att det går att ordna besök där redan dagen efter. Läraren vill inspirera eleven till att läsa biblioteksböcker om medeltiden och uppmuntrar till biblioteksbesök. Det är tydligt att läraren känner till att eleven är intresserad av medeltiden eftersom det framkommit i undervisningen innan utvecklingssamtalet.

Vårdnadshavares olika deltagande

I ett tredje utvecklingssamtal inleder eleven precis som i de andra två med en förberedd dagordning som innehåller elevens reflektioner kring sin kunskapsutveckling. Eleven beskriver och vårdnadshavaren ställer frågor till eleven, vilket gör att läraren mestadels ser ut att lyssna och lägga till information om det behövs. Det gör att lärarens ledarskap i första delen av samtalet formas på ett annat sätt än i de två tidigare beskrivna utvecklingssamtalen. Läraren lyssnar på eleven och vårdnadshavaren och tar del av elevens kunskapsutveckling genom deras samtal. Utdraget är hämtat från där eleven beskriver utifrån frågan, vad tycker du att du behöver hjälp med?

> V: -Får jag fråga en sak?
> E: -Ja
> V: -Kan du ge några exempel på vad det är som är svårt […]?
> E: -Alltså
> V: -Inte något ämne så utan vad är det, är det frågor eller uppgifter?
> E: -Uppgifter där svaren inte står i boken, oftast står ju svaren i boken så man får leta lite i boken.
> V: -Mm
> E: -Så där när man har läst och letar i stycken och så (3.0) men ibland kan det vara så att man bara ska tänka efter.
> V: -Mm
> E: -Att man ska tänka efter eller motivera eller något sådant.
> V: -Ja, ja
> E: -Och då kan det bli lite svårt.
> V: -Att förklara varför du tycker så?
> E: -Ja
> V: -Ja, ja lite argumenterande. (3.0)
> E: -Ja

Eleven fortsätter att beskriva utifrån dagordningen, vilket mynnar ut i hur IUP:n kan formuleras och hur arbetet med målen ska se ut för att nå dem. Ett mål för eleven är att skriva längre texter och läraren uppmärksammar elevens skrivande. Läraren talar samtidigt om gulliga sagor som bidrar till gemensamma fniss och min tolkning är att det förhöjer stämningen i utvecklingssamtalet.

L: -Som en riktig berättelse
E: -Och inte att det är sagor, att det är mer faktatexter […]
L: -Inga gulliga sagor.
Alla: (fniss)
E: -Nej […] det är det
V: -Jag har en kommentar till det sen också.
E: -Vill du säga nu?
V: - Ja

I samtalet fortsätter läraren med att uppmärksamma elevens intresse för engelska och att hitta utmanande arbetsuppgifter. Läraren håller kvar uppmärksamheten och eleven, vårdnadshavaren och läraren resonerar om att skriva längre och argumenterande texter på engelska.

E: - Ja men jag tänkte det kan ju vara ett jättebra tillfälle att lära sig att argumentera lite grann för saker som man tycker och har åsikter om man ska skriva längre.
V: - Men om du sa att du känner att du har svårt att liksom, att det är lite svårare för dig att skriva varför du tänker så och resonerar kring saker det är väl jättebra att träna på det om du vill skriva längre texter också (2.0)
E: - Mm
V: - Som är lite mer fakta (1.5)
L: - Det är ju nästan lite argumentera det är ju lite av det vi är inne på i svenska just nu.

I slutet av utvecklingssamtalet frågar vårdnadshavaren om hur det är i klassen, vilket följande utdrag visar.

V: -En fråga till, hur är det i klassen? (4.0)
E: -Ja (3.0)
L: -Vad tycker du […]? (3.5)
E: -Jag tycker att det är: (2.0) bra: (2.0) om: man tänker på liksom klassrummet. Om vi sitter i grupper så kan det ju bli lite (2.5) pratigt: då: ibland (3.0) till exempel ibland kan vi sitta här ute och då kan det hända att (2.0) att vi sitter liksom fyra vid ett bord och jobbar i stället för att sitta vid olika bord (3.0) […]
V: -Mm
L: -Men vet du vad, du önskade nu när vi bytte platser i fredags
E: -Ja
L: - […] då önskade du och sa att du inte ville sitta med någon tjej
E: - Nej
L: -För då kände du
E: -Att det blev pratigt
L: -Ja
E: -Men ändå så blir det ju lite pratigt […] (2.0)
L: -Ja nu fick du tjejer bakom dig och då vänder du dig om […] lite grann
E: -Mm

> L: -Mm (1.0) men vi kan väl säga på det stora hela (.) alltså det är ju (1.5) det är ju en klass som är: lite rörig till och från

Vårdnadshavarens fråga om hur det är i klassen tolkar jag som känslig. Läraren sitter tyst bredvid eleven och jag uppfattar tystnaden som att läraren vill att eleven ska beskriva hur det är i klassen eller att läraren helst inte vill svara på frågan. Eleven svarade med flera pauser och utdraget tal som jag förstår som betydelsebärande och som tyder på att ämnet upplevs obekvämt. Lärarens tystnad tolkar jag som att läraren är intresserad av elevens uppfattning, samtidigt som läraren försöker tillföra en vuxen mer tillrättalagd bild av hur det är i klassen. Läraren vänder sig mot eleven för att tala om dennes del i att det blir ”pratigt”. Läraren avslutar med att säga: ”på det stora hela” och ”lite rörigt till och från”, vilket jag tolkar som ett sätt att balansera något känsligt, avlasta eleven från ansvar och att vilja bibehålla en trevlig atmosfär i samtalet.

I utvecklingssamtalet utövar läraren sitt ledarskap på olika sätt genom att i den första delen mest lyssna eftersom eleven och vårdnadshavaren talar med varandra. Läraren ger dem utrymme att samtala om elevens kunskapsutveckling och IUP. Min tolkning är att läraren läser av situationen, är lyhörd, följsam och öppen inför eleven och vårdnadshavaren. Läraren försöker balansera vårdnadshavarens fråga om arbetsro med att hålla kvar en god stämning.

Sammantaget visar de tre ovan beskrivna utdragen att läraren är flexibel och varierar sitt ledarskap, vilket gör att det formar utvecklingssamtalet och formas tillsammans med eleven och vårdnadshavaren samt utvecklingssamtalets skiftande innehåll.

Sammanfattning

Resultatet visar att lärares ledarskap i utvecklingssamtal på en empirisk nivå kan förstås i följande teman: det sammanvävda utvecklingssamtalet, det närvarande ledarskapet, det lekfulla ledarskapet, det inbjudande ledarskapet och det flexibla ledarskapet.

Lärarnas ledarskap i utvecklingssamtal har betydelse inte enbart för utvecklingssamtalet utan också i arbetet före och efter. Det gör att lärarnas ledarskap i utvecklingssamtalet vävs samman med undervisningen. Ledarskapet handlar om att visa hänsyn till eleven, innehållet, relationen mellan läraren och eleven samt situationen. Lärarna balanserar utmaningar som tid och känsliga ämnen samt dokumenterar och därmed följer upp elevens kunskapsutveckling efter utvecklingssamtalet. Lärarnas närvaro, uppmärksamhet, vilja att involvera eleverna, lekfullhet samt flexibilitet och förmåga att variera är betydande för hur de visar hänsyn, deras möjligheter att balansera utmaningar och på vilka sätt de väljer att dokumentera. Lärarnas ledarskap har betydelse för atmosfären i samtalet och lärarna har genom sitt

sätt att leda möjlighet att skapa en positiv känsla, även när något känsloladdat ämne uppkommer.

Resultatet visar att lärares ledarskap i utvecklingssamtal både formar samtalet och formas i detsamma. Lärares ledarskap formar samtalet genom:

- att involvera eleverna inför, under och efter samtalet,
- flexibilitet, i betydelsen förändra och anpassa i planering och att ge utrymme för eleverna under samtalet
- att strukturera före, under och efter utvecklingssamtalet

Lärarna lyssnar, talar, ställer frågor och informerar men i en variation där de tar hänsyn till elevernas och vårdnadshavarnas olikheter samt utvecklingssamtalets olika innehåll. Ledarskapet formas av relationen mellan läraren och eleven där den uttrycker mer eller mindre känslor, lek, fantasi och humor samt ett relationsskapande arbete som innebär att visa intresse för varandra och att ställa nyfikna och öppna frågor. Lärares ledarskap i utvecklingssamtal formas av

- lyhördhet inför eleven och vårdnadshavaren i fråga om när läraren ska lyssna eller ta ordet
- följsamhet i att kunna balansera känsliga ämnen som uppkommer under samtalets gång, vilket kroppsligt kan ta sig uttryck i blickar och hållning
- närvaro och uppmärksamhet att lyssna när eleven beskriver
- improvisationsförmåga, vilken gör att de finner tid för att planera tillsammans med eleven
- lekfullhet som bidrar till humor och positiv atmosfär i utvecklingssamtalet

Eleverna bidrar med förståelse för lärares ledarskap i utvecklingssamtal på så sätt att de beskriver att

- det är viktigt att lärare lyssnar och visar det med hela kroppen
- det är viktigt vad lärare ställer frågor och hur de gör det
- samtalen kan upplevas stela och med pinsamma tystnader
- mycket vävs samman, exempelvis när det stela och pinsamma hör ihop med tid för förberedande arbete eller lärares frågor

Lärares ledarskap i utvecklingssamtalet vävs samman i lärarens förhållningssätt och kroppshållning och visar sig som intresse för eleven, innehållet i utvecklingssamtalet och strukturen i både utvecklingssamtalet och undervisning samt som sociala överenskommelser mellan lärare och elever. Ledarskap handlar också i många avseende om lärares taktkänsla i förhållande till eleven, relationen mellan lärare och elev samt situationen, vilket preciseras i nästa kapitel.

7. Ledarskapet i utvecklingssamtal träder fram

I det här kapitlet kommer jag nu att förklara lärares ledarskap i utvecklingssamtal på en teoretiskt analytisk nivå med stöd av de livsvärldsfenomenologiska begreppen *hållning som intresse för person, innehåll och struktur* samt *som-seende* och *pedagogisk takt* som tidigare beskrivits i teorikapitlet. Hållning och som-seende används för att förklara lärarnas kroppsliga uttryck i de observerade utvecklingssamtalen. Lärares hållning och som-seende visar sig ofta tillsammans och är svåra att särskilja. I syfte att klargöra och förtydliga så skiljer jag till en början på vad respektive begrepp kan förklara och redogör därefter för hur det som kan förklaras som enskilda delar ändå vävs samman.

Begreppet pedagogisk takt används för att förklara lärarnas beskrivna erfarenheter av att leda utvecklingssamtal och för att fördjupa förståelsen för ledarskapets empiriska och etiskt-moraliska aspekter. I texten hänvisar jag till de markerade utdragen som finns i kapitel 6 och som är exempel på det som begreppen förklarar.

Lärares hållning som intresse för eleven

Lärares hållning som intresse för eleven som person syns i ledarskapet på två sätt, se exempel i utdrag A, s. 103. Det ena är intresset för eleven på ett personligt plan där läraren är nyfiken på till exempel elevens fritidsintressen och familjeaktiviteter samt omsorg om elevens hälsa eller är intresserad av något om kompisar och kompisrelationer. Det andra området är ett intresse för hur eleven uppfattar sitt skolarbete och sin skolsituation. När läraren intresserar sig för hur eleven upplever skolan så är det kopplat till hur läraren kan individualisera undervisningen så att den passar elevens behov. Läraren visar sin omsorg och sitt intresse för eleven genom att lyssna och ställa frågor för att försöka förstå vad eleven behöver hjälp med och för att förstå vad som behövs för att kunna hjälpa till och för att underlätta. Utmärkande för ledarskapet när läraren visar intresse för eleven som person är att visa omsorg om eleven och att vilja individualisera. Min tolkning är att det handlar om ett hänsynstagande som kan relateras till såväl didaktiska som relationella och emotionella dimensioner av lärares ledarskap och visar sig både genom lärarens verbala och kroppsliga uttryck.

Lärares hållning som intresse för innehåll

Något som också visade sig vara viktigt i lärares ledarskap i utvecklingssamtal var lärarens hållning som intresse för innehållet det vill säga skolämnen, skriftliga omdömen och IUP, se exempel i utdrag B, s. 104. I lärarens hållning som intresse för innehåll ingår att dokumentera elevens kunskapsutveckling och IUP och det görs i efterarbetet eftersom lärarna uppger att de i själva genomförandet av utvecklingssamtalet vill kunna koncentrera sig, vara närvarande och inlyssnande. Relaterat till lärares hållning som intresse för innehåll så visar det sig både verbalt och kroppsligt genom att vara tyst och låta eleven beskriva, att lyssna, att titta på eleven, att hålla kvar blicken som ett sätt att visa intresse för det innehåll som eleven talar om men också genom att ställa frågor. Jag tolkar det som att när lärarna intresserar sig för innehållet i utvecklingssamtalet så prioriterar de samtidigt närvaro och visar förmåga att lyssna in. Dessa faktorer kan ses som ömsesidiga på så sätt att lärarens intresse för innehåll och närvaro kan öka lärarens möjligheter att lyssna in och omvänt. Detta visar enligt mig att lärares ledarskapet i utvecklingssamtalet inbegriper såväl didaktiska som relationella och emotionella dimensioner.

Lärares hållning som intresse för struktur

Att utöva sitt ledarskap i utvecklingssamtal innebär också att läraren måste hantera frågor om struktur i utvecklingssamtalet, undervisningen, arbetsro, klimat i klassrummet och gemensamt förhållningssätt, se exempel i utdrag C, s. 104. Det handlar dels om att läraren ger utvecklingssamtalet struktur, håller kvar uppmärksamheten vid ett ämnesinnehåll och ansvarar för att skapa ett gott klimat i samtalet, dels att genom sin hållning visa intresse för strukturen i undervisningen.

Lärares hållning som intresse för struktur visar sig i verbala uttryck där läraren för tillbaka samtalet till ett innehåll för att hålla kvar uppmärksamheten vid till exempel elevens IUP. Ett exempel är där läraren försöker balansera både elevens vilja att fortsätta läsa sina eget skrivna berättelser i utvecklingssamtalet och att gå vidare och i stället få eleven att läsa vidare på lektionstid. Läraren behöver samtidigt få det att passa in i undervisningen och visar det genom att säga att eleven kan läsa när det blir tid över.

Struktur relaterat till arbetsro, klassrumsklimat och gemensamt förhållningssätt handlar om att kunna balansera exempelvis en fråga från vårdnadshavaren om hur det är i klassen. Läraren svarar först med tystnad som jag tolkar som ett sätt att ge eleven möjligheter att beskriva hur det är i klassen och att läraren är intresserad av att höra det. Vidare beskriver läraren sin bild av arbetsron. Min tolkning är att lärarens hållning som struktur många gånger handlar om att balansera lärares, elevers och vårdnadshavares olika intressen, där balansgången i sig visar hur svårt det kan vara att leda utvecklingssamtal.

Lärares hållning som intresset för eleven som person, för innehållet och för strukturen såväl i utvecklingssamtalet som i relation till undervisningen visar enligt mig att lärares ledarskap i utvecklingssamtal innehåller både didaktiska, relationella och emotionella dimensioner.

Lärares som-seende

Att läraren har ett som-seende i utvecklingssamtalet innebär att ha förmåga att bygga förtroendefulla relationer, kunna göra sociala överenskommelser där något visar sig som något specifikt, att inspirera, engagera och uppmuntra samt skapa god stämning.

Som-seende hör framför allt samman med relationella och emotionella dimensioner av ledarskapet och visar sig till exempel när lärarna uppmuntrar, använder humor och bjuder på sig själva, se exempel i utdrag D, s. 106 och E, s. 106. I min tolkning fångar som-seendet känslor och det lekfulla i ledarskapet som kan bidra till uppmuntran, inspiration och engagemang. Att bygga förtroendefulla relationer och skapa god stämning kommer till uttryck i utvecklingssamtalen mestadels som humor eller att lärarna bjuder på sig själva. Kroppsliga uttryck som stärker den goda stämningen är fniss och skratt, ett behagligt tonfall eller ett vänligt leende. Fnissen och skratten är ofta gemensamma och kan tolkas som att de smittar av sig på de som deltar i utvecklingssamtalet.

Hållning och som-seende vävs samman

Lärares ledarskap i utvecklingssamtal beskrivet som hållning som intresse för person, innehåll och struktur framträder ibland var för sig och ibland samtidigt, se exempel i utdrag F, s. 108. Variationen beror på olikheter i elevers sätt att beskriva, vårdnadshavares olika deltagande och vad eleven eller läraren väljer att ta upp i samtalet.

I utvecklingssamtalen utgår eleverna från en dagordning och beskriver sin kunskapsutveckling men i något olika omfattning. Som en följd av olikheterna skiftar hållningen som intresse för innehåll eller för struktur. Ju mer omfattande och sammanhållet eleven beskriver desto mer tycks lärarens hållning som intresse för innehåll bli och omvänt.

Andra olikheter i utvecklingssamtalen är att vårdnadshavare ibland blir inbjudna i samtalet av läraren, ibland av eleven alternativt att de själva tar initiativ. Ju mer vårdnadshavaren tar initiativ och skapar dialog mellan sig själv och sitt barn desto mer visar sig lärarens hållning som intresse för innehållet i deras dialog och kroppsligt syns det i att läraren lyssnar.

Olika innehåll i elevernas reflektioner eller vad läraren ser behov av att uppmärksamma gör att lärares hållning som intresse för eleven som person, innehåll eller struktur varierar. Om elevens reflektioner exempelvis handlar om kamrater och läraren ser behov av att fråga och tala om detsamma riktas lärarens hållning som intresse mot eleven som person.

Lärares som-seende som det kommer till uttryck i ledarskapet i utvecklingssamtal visar sig som uppmuntran, inspiration, engagemang och lekfullhet. Uttrycken för som-seendet varierar beroende på elevernas olikheter, lärar-elevrelationen och stämningen i utvecklingssamtalet.

Utvecklingssamtal och undervisning sammanvävs

Lärares ledarskap i utvecklingssamtal som hållning som intresse för person, innehåll och struktur samt som-seende formar utvecklingssamtalet och formas i detsamma men visar sig också höra samman med det som föregår samtalet och det som sker efter. I utvecklingssamtalen visar det sig att samtalet är sammanvävt med undervisningen eftersom det arbete som skett i undervisningen följer med in i utvecklingssamtalet liksom det som följer med ut ur samtalet och in i undervisningen. Ett exempel är när en lärare visar det som jag tolkar som lärarens uppmuntran av elevens styrkor, vilket kommuniceras i samtalet men som underbyggs av vad läraren sett i klassrummet. Ett annat exempel är när en lärare inleder utvecklingssamtalet med att beskriva hur eleven förberedde sig på lektionstid med frågor som läraren hade gett, hur eleven skrev på datorn och satt en stund med läraren för att prata om det eleven hade skrivit. Ytterligare ett exempel som visar lärares ledarskap i utvecklingssamtal sammanvävt med undervisningen är när läraren i utvecklingssamtalet hänvisar eleven att fortsätta läsa sin berättelse dagen därpå efter dagboksskrivandet i stället för i utvecklingssamtalet.

Lärares ledarskap i utvecklingssamtalet framträder som sammanvävt med undervisningen i förberedande med reflekterande frågor, att vara lyhörd, flexibel och strukturerad i utvecklingssamtalet och för att efteråt dokumentera och följa upp med samtal och klassrumsarbete.

Att förbereda med reflekterande frågor

I de observerade utvecklingssamtalen framträder lärares ledarskap i utvecklingssamtal på olika sätt beroende på hur mycket förberedande arbete som förekommer och hur väl eleverna exempelvis har reflekterat över sitt lärande. Lärarna beskriver reflekterande frågor som viktiga när de förbereder tillsammans med eleverna. Ju mer förberedda eleverna är och själva för utvecklingssamtalet framåt med stöd av dagordningen, desto mer riktar läraren sin hållning som intresse för innehåll. I annat fall är läraren mer inriktad på att ge struktur i samtalet. Kroppsligt tar det sig uttryck i att lyssna till elevens

beskrivningar alternativt ställa frågor för att leda samtalet framåt eller att fylla i med information om det behövs.

I elevens och lärarens gemensamma förberedande arbete kring kunskapsutveckling och exempelvis IUP riktar läraren sin hållning som intresse för innehåll. Det ger eleven tillfälle att tänka igenom både för sig själv och tillsammans med läraren och det kan antas ge ökat utrymme för läraren att uppehålla sig vid innehållet. Lärarens kännedom om elevens behov och att kunna anpassa utifrån det ger läraren ökade möjligheter att rikta sin uppmärksamhet inte enbart mot innehåll utan också mot eleven som person.

När lärarna ställer frågor till eleverna för att ge dem utrymme att reflektera, ge dem inflytande och göra dem delaktiga visar lärarna intresse för eleven som person. Detsamma gäller när läraren överväger att skicka hem information eller inte. Övervägandena tolkar jag som uttryck för omsorg när läraren funderar över hur det blir för eleven att få informationen utan att veta om den i förväg eller att få den hemskickad. Detta visar exempel på att lärares hållning som intresse för innehåll och person vävs samman i det förberedande arbetet.

Lärarna beskriver svårigheter med att finna tid för att förbereda tillsammans med eleverna och hur de ibland blir tvungna att prioritera utifrån elevernas behov. Jag tolkar det som att lärarna vill förbereda alla eleverna på och involvera dem i vad utvecklingssamtalet ska handla om oavsett behov. Det kan förklaras som både ett intresse för eleven som person och intresse för innehåll samt att det uppstår motsättningar i de olika intressena. Jag tolkar det samtidigt som att när tid ställs mot elevers olika behov krävs att lärarna är kreativa och kan improvisera. Det ger lärarna möjligheter att balansera utmaningen med att finna tiden för det förberedande arbetet och att hantera det som inte går att planera i förväg.

Att vara lyhörd, flexibel och strukturerad i utvecklingssamtalet

Resultatet visar att utvecklingssamtalet kräver att läraren är lyhörd, flexibel och strukturerad. Att vara lyhörd gör att läraren kan läsa av situationen och förstå vad eleven vill ha för stöd och variera därefter. Att vara flexibel innebär att kunna anpassa och förändra och att vara strukturerad handlar om att hålla en riktning i samtalet.

När lärarna beskriver erfarenheter av att leda utvecklingssamtal visar det sig viktigt för dem att involvera eleverna och skapa en känsla av att utvecklingssamtalen är något som lärare och elev gör tillsammans. Samtidigt uttrycker lärarna att det är deras ansvar att vägleda, vilket innefattar att få utvecklingssamtalet att gå framåt, anpassa och ta hjälp av upparbetade rutiner. Lärarna beskriver att de vill skapa en positiv känsla hos eleven både i utvecklingssamtalet och efteråt. För att skapa den positiva känslan menar lärarna att relationen mellan lärare och elev behöver bygga på tillit, en tillit som läraren måste arbeta med över en längre tid. Läraren behöver även tänka sig för och välja sina ord för att exempelvis värna om elevernas självkänsla

och självförtroende och för att eleven ska kunna gå från utvecklingssamtalet med en positiv känsla.

Förklarat som lärares hållning visar sig intresset för innehåll när läraren och eleven för formativa resonemang i utvecklingssamtalet och resonerar om elevens IUP och vad eleven behöver för att nå kunskapsmålen. Lärares hållning som intresse för eleven som person visar sig i att beakta elevernas självkänsla och självförtroende, visa omsorg och utgå från elevernas bästa samt ge dem möjligheter till inflytande och delaktighet. Intresset för struktur visar sig när läraren ställer frågor som ett sätt att föra samtalet framåt.

Att dokumentera efteråt och följa upp

Lärarnas ledarskap efter utvecklingssamtalen innebär att dokumentera, följa upp med samtal och klassrumsarbete. Lärarnas beskrivna efterarbete handlar om elevernas IUP som läraren och eleven har kommit överens om i utvecklingssamtalet. Att hålla överenskommelserna tolkar jag som lärares hållning som ett intresse för eleven som person och att uppmärksamma de individuella målen som ett intresse för innehåll. En lärare beskriver efterarbetet som individuella mål under elevens bänklock som en utmaning när elevernas skolbänkar tas bort och de får bord i stället utan bänklock. Det innebär att elevernas individuella mål blir synliga för de andra eleverna och det vill inte läraren. När läraren beaktar elevernas integritet tolkar jag det som att visa eleven hänsyn och kan förklaras som lärarens hållning med ett intresse för eleven som person. När lärarna talar med eleverna i de efterföljande samtalen och återkopplar blir den verbala och kroppsliga hållningen som intresse för eleven som person och innehåll viktig. I samtalen med eleverna blir dessutom lärarens engagemang betydande, vilket kommer till uttryck som lärares som-seende.

Sammantaget visar sig lärares ledarskap i utvecklingssamtal vara beroende av en intuitiv känsla för vad som är mest lämpligt i det förberedande arbetet inför utvecklingssamtalet, i själva samtalet och hur det ska tas omhand efteråt. Det visar samtidigt att ledarskapet är mångfacetterat och involverar såväl didaktiska som relationella och emotionella dimensioner samtidigt.

Eleverna i studien bidrar med förståelse av lärares ledarskap i utvecklingssamtal genom att beskriva att de vill vara förberedda inför utvecklingssamtalet för att komma ihåg vad de ska säga. Det kräver att lärare ger det stöd som eleverna behöver för att känna sig förberedda. Att vara förberedd ser eleverna också som ett sätt att undvika stela samtal och pinsamma tystnader. För eleverna är det viktigt vad läraren pratar om och hur. De vill att läraren ska fråga vänligt, fråga om det som det samtalas om just då och att det ska synas att läraren lyssnar.

I nästa textavsnitt återkommer jag först till van Manens definition av pedagogisk takt och ger konkreta exempel. Därefter redogör jag för tolkningar av hur lärares ledarskap i utvecklingssamtal kommer till uttryck som

pedagogisk takt i förberedande arbete, i själva utvecklingssamtalet och i efterföljande arbete.

Den pedagogiska takten i lärares ledarskap

Den pedagogiska takten i lärares ledarskap i utvecklingssamtal handlar framför allt om lärares intuitiva känsla och handlande, men visar sig också i lärares reflekterande över sitt ledarskap. Att ha pedagogisk takt innebär som tidigare nämnts enligt van Manen (1991/1993; 1995; 2015) att taktfullt beakta empiriska och etiska-moraliska aspekter i mötet med elever. Empiriska aspekter handlar om lärares undervisningsskicklighet och berör de didaktiska frågorna vad, hur och varför. Etiska aspekter handlar om lärarens individuella förhållningssätt till eleven och förmågan att planera kring eleven och dennes olika behov och vad som blir bäst för eleven. Moraliska aspekter handlar om lärarens moraliska intuition, att känna av vad som blir det mest rätta att göra och hur läraren utifrån intuition praktiskt hanterar varje individuell situation. Jag menar därför att analysen av pedagogisk takt och dess olika aspekter fördjupar förståelsen för lärares ledarskap. Analysen visar att lärares pedagogiska takt inrymmer det som hållning och som-seende är exempel på och visar vilken betydelse lärares ledarskap har i utvecklingssamtal.

Konkret kan den pedagogiska takten kommer till uttryck i en lekfull relation lärare och elev emellan eller när lärare läser av elevers behov av fler frågor eller mer information för att föra utvecklingssamtalet framåt. Det kan även inbegripa att kunna välja sina ord och att vara medveten om ords betydelse för att få eleverna att vilja berätta och för att skapa en positiv atmosfär. När ords betydelse aktualiseras och visar sig väsentligt inbegriper den pedagogiska takten att kunna beakta etiska-moraliska aspekter och visar på dess betydelse i lärares ledarskap i utvecklingssamtal. Genom en utvecklad pedagogisk taktkänsla kan läraren se eleverna som personer, förstår deras skiftande behov och anpassar utifrån varje unik elev och situation.

När lärare förbereder inför utvecklingssamtalet tillsammans med eleven och ger tid för gemensamma reflektioner kring elevens kunskapsutveckling visar det sig som lärares hållning som intresse för innehåll och person. Lärares pedagogiska takt tar sig då uttryck i ledarskapet när läraren är uppmärksam på elevens skolarbete och samtidigt på eleven genom att vara närvarande och inkännande för elevens behov och därför i förberedelserna kan utgå från vad som blir bäst för eleven och dennes kunskapsutveckling. Utvecklingssamtalet kräver taktfullt handlande och att läraren i det beaktar både empiriska aspekter och etiska-moraliska aspekter. Ledarskapet i utvecklingssamtal ställer krav på lärares ständiga reflekterande och intuitiva handlande, vilket inbegriper pedagogiskt taktfulla överväganden och ställningstaganden.

Betydande i lärares ledarskap är även att kunna skapa en positiv känsla under samtalet, vilket utöver att ta sig uttryck i lärares hållning och som-seende också relaterar till lärarens pedagogiska takt. Att genomföra

utvecklingssamtal tillsammans med elever handlar om att visa intresse och hänsyn till elever, deras upplevelser av samtalet och värna om en positiv atmosfär i utvecklingssamtalet. Det handlar också om att vägleda och därigenom föra samtalet framåt, anpassa utifrån eleven, relationen mellan lärare och elev och situationen samt ange ramar och ta stöd i rutiner. Lärare behöver vara lyhörda och flexibla för att kunna variera sitt ledarskap samt vara uppmärksamma och närvarande för att ha möjlighet att avgöra vad som är det mest lämpliga i stunden. Det kräver en lärares taktfulla handlande som beaktar såväl empiriska som etiskt moraliska aspekter.

Lärares ledarskap i utvecklingssamtal framträder på olika sätt där ledarskapet både formar utvecklingssamtalet och formas i detsamma. Det sker tillsammans med eleven och i förhållande till lärarens och elevens relation samt till situationen där dessutom elevens vårdnadshavare är närvarande. Lärares olika sätt att leda, anpassa och att vara uppmärksamma på ramar och rutiner är viktigt och kräver taktkänsla i likhet med den som van Manen (1991/1993; 2015) definierar.

När lärare vägleder i utvecklingssamtal innefattar det att beakta elevers självkänsla och deras självförtroende, att visa omsorg, utgå från elevens bästa och att ställa frågor. Lärare ställer frågor som ett sätt att skapa formativa resonemang, ge elever utrymme att reflektera över sitt lärande och ge dem inflytande över innehållet och möjligheter att uppleva delaktighet. Att beakta elevers inflytande och delaktighet samtidigt som lärare behöver hantera utmaningar med att utvecklingssamtal tenderar att bli långa om elever har mycket att berätta kräver känsla för när det är lämpligt att bryta av. Det går att diskutera som dilemman där den pedagogiska taktens empiriska och etisk-moraliska aspekter står mot varandra. Läraren måste klara av att balansera denna motsättning och avgöra vad som blir bäst i den aktuella situationen. En sådan balansakt kräver lärares lyhördhet, följsamhet och flexibilitet samt taktfulla överväganden och ställningstaganden.

Lärares ledarskap i utvecklingssamtal i efterarbete handlar mycket om att fullfölja överenskommelser som är gjorda i utvecklingssamtalet, ofta i relation till elevers IUP och att värna om elevers integritet. Frågor om integritet visade sig vara aktuella när lärare ville ha elevers individuella mål synliga för eleven men inte för övriga i klassen. Lärares ledarskap i efterarbetet med individuella mål kan diskuteras som utmanande i det att lärare ska klara av att hantera såväl empiriska som etiska-moraliska aspekter relaterat till de överenskommelser som fattats under utvecklingssamtalet. Det empiriska handlar om IUP:n och dess innehåll, det etiska handlar om lärarens individuella förhållningssätt till eleven, vilket kan bero på hur relationen mellan lärare och elev ser ut. Det moraliska kan handla om att praktiskt hantera de överenskommelser som görs, vilket kan innebära för läraren att balansera elevens individuella intressen mot klassens. Läraren ska gå att lita på och det behöver visa sig både i det läraren säger och ska synas i lärarens kroppsspråk, exempelvis i inbjudande gester, en vänlig blick eller en vänlig röst. Det behöver synas att lärare lyssnar noga med hela kroppen och att de med hela sin kropp är taktfulla. Den pedagogiska

taktkänslan kommer till uttryck i ledarskapet genom lärares intuitiva känsla och hur de i varje unikt samtal beaktar empiriska och etiskt-moraliska aspekter som många gånger vävs samman med undervisning.

Sammanfattning

Lärares ledarskap i utvecklingssamtal visar sig sammanvävt med undervisningen och innehåller såväl didaktiska som relationella och emotionella dimensioner samtidigt. Det visar sig med stöd i de teoretiska begrepp som operationaliseras i kapitel 7. Den teoretiska analysen visar även att ledarskapet kräver ständiga pedagogiskt taktfulla överväganden och ställningstaganden. Den pedagogiska taktkänslan kommer till uttryck genom att läraren med hela sin kropp, inbegripet handlingar, verbala och kroppsliga uttryck visar intresse för eleven. Intresset visar läraren på följande sätt:

- ser varje elev som unik och förstå dennes behov
- lyssnar in och vara öppen inför elevers upplevelser, erfarenheter och känslor
- skapar positiva känslor hos eleven och i utvecklingssamtalet,
- lyfter styrkor hos eleven
- är öppen inför känslor och stämningar under utvecklingssamtalet
- vara närvarande
- balanserar mellan olika intressen
- skapar tillitsfulla relationer och värna om elevens trygghet
- är framåtsyftande, vägleder och beaktar elevens inflytande och delaktighet utifrån elevens förmåga och behov
- i efterföljande arbete beaktar elevens önskemål, återkopplar och fullföljer överenskommelser

8. Diskussion

Syftet med denna avhandling är att synliggöra vilken betydelse lärares ledarskap har i utvecklingssamtal i grundskolan. Fenomenet har studerats ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv med utgångspunkt i lärares beskrivningar av utvecklingssamtal samt genom egna observationer av utvecklingssamtal där jag studerat hur lärares ledarskap framträder. För att förstå sammanhanget där ledarskapet framträder och därmed öka förståelsen för vilken betydelse som ledarskapet har i utvecklingssamtal tolkade jag även elevers beskrivna erfarenheter av sina lärares ledarskap i utvecklingssamtalen.

Lärares ledarskap i utvecklingssamtal har betydelse för att visa eleven, relationen mellan eleven och läraren och situationen hänsyn, att balansera utmaningar och att dokumentera elevers kunskapsutveckling. Att göra detta inbegriper både möjligheter och utmaningar som diskuteras relaterat till tidigare forskning. Vidare diskuterar jag ledarskapet i utvecklingssamtal och dess betydelse för att kommunicera elevers kunskapsutveckling, att bidra till elevers inflytande och delaktighet och för att skapa lärar-elevrelationer. I kapitlet diskuterar jag även studiens kunskapsbidrag, didaktiska implikationer och reflekterar över metodval. Diskussionen avslutas med idéer till fortsatt forskning, idéer som väcktes under forskningsprocessen och utifrån studiens resultat.

Att beakta relationella värden

Lärarnas ledarskap i utvecklingssamtal innebär en skyldighet att i sitt uppdrag genomföra utvecklingssamtal, informera hemmet, dokumentera och bedöma elevers kunskapsutveckling (SFS 2010:800; Lgr22, 2022; Skolverket 2013).

Tidigare forskning har visat lärares komplexa arbete i att planera, genomföra och utvärdera undervisning och de krav det ställer på läraren att noga ha tänkt igenom och vara väl förberedd. Läraren ska ha kontroll över undervisningen, motivera eleverna, gruppera utifrån syftet med undervisningen och individualisera utifrån tid och behov (Good & Lavignes, 2017). Studiens resultat visar att de deltagande lärarna hanterade komplexiteten med stöd i ett tydligt ledarskap som både formar utvecklingssamtalet och låter sig formas i detsamma sammanvävt med undervisningen.

I tidigare forskning (Fritzén, 2003; Tammi, 2013) skildras en problematik med att lärares kunskap- och demokratiuppdrag riskerar att hållas åtskilda. I problematiken beskrivs ett spänningsfält där intresset för mätbara kunskaper, utvärderingar och krav på dokumentation i kunskapsuppdraget ökat. Ökningen äventyrar möjligheten att fokusera på demokratiuppdraget och det finns en risk att uppdragen hålls isär även om det inte behöver finnas några motsättningar, utan att uppdragen snarare är varandras förutsättningar. Resultatet av föreliggande studien visar att de deltagande lärarna inte skiljer uppdragen åt, vilket stämmer överens med både Bredmars (2014) och Rinnes (2015) studier som även de studerat lärares levda erfarenheter. En fråga är om det ens går att hålla uppdragen åtskilda när lärare och elever möts i det vardagliga skolarbetet.

Lärarna i studien resonerar om utvecklingssamtalets förändring över tid och hur det har blivit som ett ”skarpt samtal” där det nästan är som ”att ställa en diagnos”. Resonemanget kan ses som en konsekvens av problematiken med målstyrning, ökade resultatfokus och krav på kunskapsutvärdering samt summativa bedömningar i spåren av att New Public Management dominerat och påverkat lärarna (t.ex. Stenlås, 2011). Deltagande lärare betonar att just med anledning av förändringarna har det blivit allt viktigare att tänka på hur eleverna upplever de ökade kraven och att som lärare kunna hantera det, vilket kräver en pedagogisk taktkänsla hos läraren. Lärarnas pedagogiska takt kommer till uttryck i ledarskapet genom deras intuitiva känsla, deras reflektioner och hur de beaktar empiriska och etiskt-moraliska aspekter som många gånger vävs samman. Det är däri som det taktfulla ligger.

Studiens resultat visar att lärarna i sitt ledarskap i utvecklingssamtal, i förberedande och i efterföljande arbete visar hänsyn till innehåll som skolämnen, skriftliga omdömen och IUP. De visar också intresse för eleven som person både i förhållande till skolarbete och elevens fritid. Jag menar att resultatet av min studie nyanserar tidigare forskning som exempelvis Ljungblad och Rinnes (2020) studie som pekar på att relationella värden har riskerat att hamna i skuggan de senaste decennierna.

I en studie som den här som efterfrågar lärares och elevers levda erfarenheter av lärares ledarskap i utvecklingssamtal gör att ledarskapet kan träda fram i ett annat ljus än hur det framträtt i ett historiskt och politiskt styrt perspektiv som dominerats av NPM-andan. Studiens resultat visar att lärarnas didaktiska, relationella och emotionella kompetens gör det möjligt för dem att ställa didaktiska frågor och ge förutsättningar för lärarnas och elevernas intersubjektiva erfarenheter och meningsskapande.

Resultatet visar att lärarna hanterar ökade krav, utvärderingar, kunskapsmätningar, målinriktning utan att ge avkall på relationella värden som här även inkluderar emotionella dimensioner.

Ledarskap och livsvärldsfenomenologisk didaktik

De didaktiska frågorna avseende innehåll, planering och syfte med undervisningen som läraren ställer till sig själv är reflekterande. Undervisningsinnehållet där även utvecklingssamtalets innehåll inkluderas, ska engagera och utmana samt ha betydelse för eleverna både i ett nutidsperspektiv och inför deras framtid (Herbart, 1993; van Manen, 1991/1993, 1995, 2015).

I studiens resultat betonar lärarna viljan att involvera eleverna och att skapa en känsla av att utvecklingssamtalet är något som läraren och eleven gör tillsammans. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt didaktiskt perspektiv innebär planering och val av ämnesinnehåll att läraren även fokuserar på elevernas erfarenheter och delar med sig av sina egna i undervisningen. Det ger både lärare och elever möjligheter till intersubjektiva erfarenheter och meningsskapande men kräver också att läraren vågar bli överraskad, tar vara på det som kommer från eleverna och det som händer i stunden enligt både Meyer-Drawe (1986) och Ferm Thorgersen, (2009a). När undervisningsinnehåll och även innehåll i utvecklingssamtal utgår från att lärare och elever delar erfarenheter handlar det om att ämnesinnehållet huvudsakligen skapas tillsammans. (Ferm Thorgersen, 2009a).

Ledarskapet i rum och tid

Studiens resultat visar att det är viktigt att lärare är närvarande, uppmärksamma, lyhörda och flexibla i utvecklingssamtalet för att kunna ta hänsyn till elevernas upplevelser, skapa positiva känslor och ge utvecklingssamtalet ett gott klimat. Det är dock inte enbart läraren som är viktig utan även det fysiska rummet eftersom tidigare erfarenheter, minnen och känslor från rummet har betydelse för hur det upplevs (Alerby 2019a; 2019b).

Det levda rummet

Eleverna i studien beskriver upplevelser av stela samtal och pinsamma tystnader när ingen säger någonting i utvecklingssamtalet, vilket i den här studiens resultat inte kan relateras till det fysiska rummet eller till någon negativ upplevelse. Alerby (2019a; 2019 b) uppmärksammar dock att tystnad kan upplevas negativ och upplevas obehaglig men också som något positivt. Tystnad kan uppskattas av elever som en möjlighet att hinna tänka efter och formulera sina tankar, vilket van Manen (1991/1993) benämner som taktfull tystnad. Det stela och pinsamma som eleverna beskriver synliggör att uppkomna tystnader i utvecklingssamtalet väcker känslor, vilket kräver lärares närvaro, uppmärksamhet, lyhördhet och följsamhet för att kunna hantera.

När en av lärarna beskriver efterarbetet med elevers IUP står det klart att det ibland är rumslig problematik snarare än pedagogisk eller didaktisk som läraren står inför att ta hand om. Läraren använde elevernas skolbänkar i arbetet med IUP och när bänkarna ersattes med bord uppstod ett dilemma med synliga IUP och hänsyn till elevernas integritet. Resultatet visar i detta exempel att lärare i sitt ledarskap i utvecklingssamtal även måste kunna hantera rumsliga aspekter.

I en livsvärldsfenomenologisk förståelse är rumsliga och tidsliga dimensioner ständigt närvarande. En svårighet som lärare ställs inför under ett utvecklingssamtal är att disponera tiden. I det ligger att hantera elevdokumentation, att informera om elevens kunskaps- och sociala utveckling samt ge eleven och vårdnadshavaren utrymme i samtalet. Hofvendahl (2010) beskriver utmaningar med att utvecklingssamtalet ”förpappras” och att läraren blir en bedömningsförmedlare. Bornemark (2018) resonerar om risker med att ”förpappringen” som står för det mer objektivt mätbara ges större plats än det subjektiva och det som är i stunden. Då kan som jag ser det tystnader även om de är tänkta som taktfulla upplevas som stressande och det är förståeligt om lärares ledarskap utmanas och hamnar i otakt. Resultatet visar att lärare kan hantera det genom att både ta ansvar för att forma utvecklingssamtalet och genom att låta sitt ledarskap formas relaterat till den unika eleven både före, under och efter utvecklingssamtalet.

Lärares upplevda tidsbrist och tidspress

I resultatet framträder lärares ledarskap i utvecklingssamtal många gånger som en balansgång. Att balansera kräver lärarnas intuitiva känsla inför varje elev och vårdnadshavare, relation och situation. Det stämmer väl överens med tidigare forskning (t.ex. Good & Lavignes, 2017) som visar att lärare behöver kunna hantera det oförutsägbara, ibland utmanande och problematiska samt kunna ta snabba beslut i klassrummet. De förväntas anpassa sitt ledarskap, vara påhittiga, klara av att improvisera och vara både lyhörda och flexibla. Min studie visar att liknande kan gälla i utvecklingssamtalet, även om situationen är en annan och av en mer individuell karaktär. Det något olika är i min tolkning att ledarskapet i utvecklingssamtalet kräver en tydligare uttalad balansgång. Den innefattar mer omedelbara individuella hänsyn till varandra för att ingen, som Hofvendahl (2008) beskriver det, ska behöva ”förlora ansiktet”.

Lärarnas förmåga att exempelvis improvisera och ta snabba beslut är något som visar sig i stunden och som inte tar tid i anspråk och inte heller är tidsbundet. Att förbereda utvecklingssamtalet och följa upp efteråt tillsammans med eleven kräver däremot tid och stödstrukturer av olika slag, till exempel upparbetade rutiner. Resultatet visar att lärarna upplever brist på tid att förbereda tillsammans med eleverna. Lärarna uttrycker också att de kan uppleva tidspress i utvecklingssamtalen när de vill få eleverna att berätta och läraren samtidigt behöver förhålla sig till den angivna tiden för

utvecklingssamtalet. I resultatet blir det tydligt att lärarna upplever tidsbrist och tidspress som begränsande. Samtidigt visar resultatet att lärarnas improvisationsförmåga, följsamhet och flexibilitet gör det möjligt för dem att finna tid trots att de samtidigt har ansvar för klassen och övrig undervisning.

När lärare har svårt att finna tid för förberedande arbete och ibland behöver prioritera utifrån elevers olika behov utmanas lärares hållning som intresse för person. Tidsbrist och prioriteringar framstår som dilemman då elevers olika behov står mot varandra och lärare tvingas begränsa det förberedande arbetet. Utmaningarna kräver en lärares pedagogiska taktkänsla och förmåga att tänka nytt och improvisera. Ledarskapet kräver lärares ständiga reflekterande och intuitiva handlande, vilket innehåller taktfulla överväganden och ställningstaganden. I sina försök att handla taktfullt kanske det blir möjligt att se varje elev och förstå dennes behov men troligen med en känsla av otillräcklighet och kanske inte på ett sådant sätt att eleverna upplever sig sedda fullt ut.

Tidsbrist och tidspress återkommer ofta i lärarnas beskrivningar som en utmaning och lärarna uttrycker tydligt att ju mer tid de får att förbereda sig tillsammans med eleverna desto större möjligheter har eleverna att vara aktiva. I diskussionen om lärares upplevda tidsbrist och tidspress samt vilka konsekvenser det leder till visar sig en problematik som väcker frågor om organisatoriska och strukturella förhållanden.

Resultatet i föreliggande studie visar att de deltagande lärarna på en strukturell nivå inte ser utvecklingssamtalet som en del av undervisningen. utan att det är något lärarna behöver ”finna” tid för. Analysen av den insamlade empirin har emellertid visat att utvecklingssamtalet vävs samman med undervisningen, vilket gör det tydligt att tid för att planera och följa upp det bör ingå i timplanen[4]. Skolans samverkan med hemmet är viktig för elevers skolframgångar (Matthiesen, 2016) och utvecklingssamtalet är ett betydande forum för den samverkan. Utvecklingssamtalet styrs av skollagen (2010:800) och styrdokumenten (Lgr22, 2022) är tydliga i sina intentioner med samtalet. Det motiverar att lärare ges de förutsättningar som krävs för att följa lagen och leva upp till det som formuleras i styrdokumenten. Studiens resultat visar att brist på förutsättningar så som tid försvårar för lärarna och påverkar deras ledarskap i utvecklingssamtalet.

När lärarnas ledarskap inbegriper lyhördhet, följsamhet, närvaro, uppmärksamhet, improvisationsförmåga och lekfullhet står det ändå klart att lärarna hanterar förberedande arbete inför utvecklingssamtalet, att genomföra samtalet och att arbeta med det som följer efteråt. Betydande i ledarskapet är lärarnas pedagogiska taktkänsla där de ser eleverna och deras behov, lyssnar in och är öppna för deras upplevelser, erfarenheter och känslor, värnar om att utvecklingssamtalet ska upplevas positivt, skapar tillitsfulla relationer och månar om elevernas trygghet. De är även i sin pedagogiska takt

[4] Grundskolans timplan anger minsta antal undervisningstimmar som elever har rätt till och hur de ska fördelas mellan de olika ämnen. (https://www.skolverket.se)

framåtsyftande, vägledande, beaktar elevernas inflytande och delaktighet utifrån deras förmåga och behov samt i det efterföljande arbetet visade hänsyn till elevernas önskemål, återkopplar och fullföljer överenskommelser.

Betydelsen av kroppsliga uttryck i lärares ledarskap

Lärares ledarskap och dess kroppsliga dimension är betydande. Studiens resultat visar att lärarnas förmåga till kroppsliga uttryck är viktigt, vilket även tidigare forskning visat vad gäller lärares praktiska yrkeskunnande (Aspelin, 2019; Aspelin & Jönsson, 2019; Aspelin & Persson, 2009; Bredmar, 2014; Claesson, 2009; Lindqvist, 2015; Ljungblad, 2016; van Manen, 1991). I studiens resultat visar sig ledarskapets kroppsliga dimensioner som viktiga, exempelvis bidrar vänliga leenden och skratt till att skapa god stämning. Eleverna betonar lärarnas kroppsliga kommunikation och beskriver att det inte bara är viktigt vad lärare ställer frågor om utan också *hur* frågorna ställs. De vill att lärarna frågar vänligt. Eleverna ger kroppsspråket och nyanser i tonfall en större betydelse än hur frågorna språkligt formuleras. Det är också viktigt att läraren lyssnar och att det syns i kroppsliga uttryck som till exempel att luta sig fram, titta på eleven och inte hålla på med något annat. Särskilt utmärkande i resultatet är betydelsen av att kroppsliga och verbala uttryck vävs samman och känns igen som ett sätt att lyssna noga. Lärarna i studien beskriver dock inte hur de kommunicerar med kroppen. I stället beskriver de ordens betydelse och hur de väljer sina ord för att få eleverna att vilja berätta och skapa god atmosfär. Resultatet visar att elevernas beskrivningar är nödvändiga för att ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv förstå den kroppsliga dimensionen i lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

En utmaning som kan diskuteras utifrån en kroppslig dimension är när utvecklingssamtalen blir känsloladdade och när ämnen som kan upplevas obekväma uppkommer, exempelvis frågor om arbetsro i klassrummet. Vid sådana tillfällen blir lärarnas öppenhet inför det oväntade, att de är påhittiga och kan improvisera avgörande. Lärarnas pedagogiska taktkänsla i ledarskapet utmanas och genom lyhörda kroppsliga uttryck och språkliga vändningar kan de behålla en god stämning. Jag menar att ett ledarskap i utvecklingssamtal som låter sig formas är beroende av en sådan lyhördhet hos läraren. Situationer där det obekväma kommer upp sätts lärarens ledarskap på prov och det kräver både didaktisk, relationell och emotionell kompetens. Det är något som även t.ex. Aspelin och Jönsson (2019) uppmärksammat och beskrivit som en socioemotionell kompetens.

Konsten att genom sitt lyhörda och formbara ledarskap behålla god stämning trots känsloladdade ämnen ger som jag ser det nyanser till tidigare forskning som studerat lärare i utvecklingssamtal. Tidigare forskning visar att lärare upplever oro och obehag när de behöver kritisera elever och att de känner sig osäkra inför att utsätta eller utsättas för eventuell motvilja eller negativ kritik från vårdnadshavare (Lemmer, 2012, Pillet-Shore, 2016, Rinne, 2015). När lärare ska introducera något som de upplever problematiskt visar

det sig i kroppsliga uttryck som pauser, omstarter, att de hakar upp sig, fyller i pauser och ger förmildrande förklaringar till problem (t.ex. Granath, 2008; Hofvendahl 2006; Ranagården, 2009).

Att kommunicera kunskapsutveckling

Resultatet gör synligt att lärarnas närvaro och uppmärksamhet i utvecklingssamtalet, dokumentationen och bedömningar som gjorts innan samtalet ger lärarna möjligheter att beskriva elevernas kunskapsutveckling. Utvecklingssamtalen innehåller dialoger om elevers IUP och lärare prioriterar att fokusera på samtalet om IUP:n och för endast sparsamma anteckningar till förmån för närvaro i samtalet. De använder sedan anteckningarna för att i efterhand formulera och dokumentera elevernas nya IUP och skriva in den i skolans lärplattform. I dialogerna tar lärarna hänsyn till, är flexibla och varierar utifrån elevers och vårdnadshavares olikheter och samtalens skiftande innehåll.

Lärare använder dokumentationen som ett underlag för reflektioner och formativa resonemang och som ett redskap för att både förbereda eleverna inför utvecklingssamtalet och i efterarbetet. I dokumentationen ingår skriftliga omdömen och den tidigare formulerade IUP:n, vilka blir utgångspunkt för innehållet i utvecklingssamtalet tillsammans med elevernas reflektioner. Både inför och under utvecklingssamtalet använder lärarna dokumentation och bedömningarna utifrån hur de finner det lämpligt och utifrån vad de anser blir bäst för eleven.

I utvecklingssamtalen framträder inte motsättningar mellan summativa och formativa bedömningar utan visar snarare att lärarna använder olika bedömningsformer utifrån vad de finner mest passande. Det stämmer överens med när Hirsh och Lindberg (2015) menar att de olika bedömningsformerna kan ses som komplementära beroende på deras olika syfte.

Att påverka elevinflytande och delaktighet

Eleverna i studien ges åtskilliga möjligheter till inflytande och delaktighet. Lärarnas uttryckta vilja att ge elever inflytande och delaktighet är så tongivande att det framträder som det van Manen (2014) kallar en retorisk ädelsten. Framför allt är det uttrycket tillsammans som är ett uttryck för denna vilja. Resultatet visar att när lärarna förmedlar vilja att ge eleverna utrymme och inflytande så ligger det inte i exakt hur läraren formulerar sig utan att det i stället ligger i hur läraren visar intresse för eleven. Det sker både med kroppen, exempelvis gester, ansiktsuttryck och blickar men också med verbalt språk som då innefattar tonfallet och sättet att uttrycka sig på, så att det inbjuder till delaktighet.

Lärarna uttrycker att de vill involvera eleverna i arbetet före, i och efter utvecklingssamtalet. Det förberedande arbetet inför utvecklingssamtalet är viktigt för elever och för deras möjligheter till inflytande och delaktighet i utvecklingssamtalet. Eleverna beskriver arbetet före som en hjälp för att komma ihåg vad de ska säga, vara förberedda på att svara på frågor och att kunna beskriva sina IUP. Lärarens del i det förberedande arbetet är att ge eleverna en dagordning och frågor samt ge förslag på stödmeningar för deras reflektioner. Lärares ledarskap formas även av en förmåga att vara lyhörd och flexibel, i betydelsen förändra och anpassa inför varje elev, vilket ytterligare möjliggör elevers inflytande och delaktighet både i förberedelser och i utvecklingssamtalet. När lärarna är lyhörda i utvecklingssamtalet och läser av hur mycket eleven vill tala så kan det bidra till elevens ökade inflytande och delaktighet, samtidigt som läraren måste vara lyhörd inför om eleven behöver hjälp med frågor om innehåll eller information från läraren. När lärare involverar elever, är lyhörda och vill anpassa så ökar elevers möjligheter till inflytande och delaktighet såväl i förberedande arbete som i utvecklingssamtalet och det arbete som följer efteråt. Att involvera eleverna så som resultatet visar att lärarna gör kan diskuteras som förutsättningar för formativ bedömning som betonar betydelsen av elevers delaktighet i lärprocesser (Black & Wiliam; 2009; Hirsh & Lindberg, 2015)

Lärarna i studien antecknar i utvecklingssamtalen och dokumenterar i skolans lärplattform efteråt. De förklarar det med att de vill vara närvarande i utvecklingssamtalen. Mårell-Olsson (2012) som studerat elevers inflytande och delaktighet i utvecklingssamtal där digitala verktyg används i arbetet med IUP visar att verktygen inte bidrar till något ökat inflytande eller till mer delaktighet för eleverna. Det kanske snarare är så att när lärare väljer att anteckna till förmån för närvaro så bidrar det till ett ökat inflytande för eleverna och att de känner sig mer delaktiga. Min tolkning är att en närvarande lärare ger bättre förutsättningar för elevinflytande och delaktighet genom att se eleven och dess olika behov, känna in eleven och få kännedom om elevens erfarenheter, upplevelser och känslor samt ge sig själv och eleven möjligheter till intersubjektiva erfarenheter.

Trots att ledarskapet i utvecklingssamtal involverar elever och formas genom lyhördhet, flexibilitet och närvaro så finns det hinder för elevers inflytande och delaktighet. En avgörande faktor som visar sig på olika sätt i lärarnas beskrivna erfarenheter är tid eller brist på tid som visar sig få konsekvenser för elevers inflytande och delaktighet. Lärarnas svårigheter med att finna tid för förberedande arbete får konsekvenser för utvecklingssamtalets genomförande. Ju mer förberedda eleverna är desto bättre känsla beskriver de att de har inför samtalet, ju mer kan de beskriva och desto mer kan läraren koncentrera sig på innehållet i utvecklingssamtalet. Även lärarna beskriver en känsla av att det inte känns bra när de inte funnit tillräckligt med tid för att förbereda tillsammans med eleverna. Det är helt enkelt inte möjligt för lärare att ägna obegränsat med tid till varje enskild elevs utvecklingssamtal. Tidsaspekten påverkar förarbetet, samtalet i sig och efterarbetet och bidrar

således också till hur lärares ledarskap formar utvecklingssamtalet och formas i detsamma. När läraren involverar eleven och är lyhörd, flexibel och strukturerad får det betydelse för elevernas inflytande och delaktighet samt lärarens och elevens gemensamma arbete.

Elevernas ökade möjligheter till inflytande och delaktighet i utvecklingssamtalet kan diskuteras även som en möjlighet att bli sedd som den unika person eleven är och inte enbart som en elev i klassen. Tidigare forskning visar att detta har betydelse för förtroendefulla och respektfulla relationer lärare och elever emellan (t.ex. Hansson, 2012; Lilja, 2013). Det visar samtidigt hur elevers inflytande och delaktighet vävs samman med lärares relationsskapande arbete och hur involverade såväl didaktiska som relationella och emotionella dimensioner är i lärares ledarskap i utvecklingssamtal.

Att skapa lärar-elevrelationer

Lärares relationsskapande arbete tar tid (Frelin, 2010, 2012) och kan utifrån en livsvärldsfenomenologisk förståelse betraktas utifrån en tidslig dimension där var och ens historia och framtid är närvarande i nuet (Heidegger, 1992; Merleau-Ponty, 2012; Schütz, 1999). Min tolkning är att läraren och eleven har ett pågående relationsarbete i klassrummet som de sedan bygger vidare på i utvecklingssamtalet. Relationen som de har i det vardagliga skolarbetet i klassrummet tar de med sig in i utvecklingssamtalet på samma sätt som att de efter samtalet fortsätter vara i den när de återigen möts i klassrummet.

I resultatet framkommer att relationen och tilliten i relationen är viktig och måste skapas med eleven innan utvecklingssamtalet. Betydande för att lärare ska kunna skapa tillitsfulla relationer är att de visar vilja att delta i utvecklingssamtalet, engagerar sig och intresserar sig både för eleven som person och innehållet i samtalet.

Resultatet synliggör, att lärar-elevrelationen varierar och att lärares ledarskap exempelvis innehåller mer eller mindre lekfullhet och humor. Lärares ledarskap formas av relationen mellan läraren och eleven och hur denna relation tar sig uttryck genom exempelvis lekfulla ordväxlingar, blickar eller gemensamma fniss. Tidigare forskning om lärares relationsskapande arbete (t.ex. Frelin, 2010; Lilja, 2013) är tydlig i att relationen mellan lärare och elev behöver bygga på förtroende, tillit och ömsesidighet. Intressant är då att diskutera om lekfullhet och humor i lärares ledarskap kan ses som en förutsättning för förtroende, tillit och ömsesidighet eller som en konsekvens av detsamma. Möjligt är att när en lärar-elevrelation är förtroende- och tillitsfull samt ömsesidig ger den mer utrymme för det lekfulla och humoristiska. Samtidigt kan det också vara omvänt, det vill säga att där lek och humor tillåts skapas förtroende, tillit och ömsesidiga relationer.

Resultatet visar att lärare som arbetar som klasslärare i årskurs 4–6 har möjligheter att göra utvecklingssamtalet till en del av undervisningen och ge

utrymme för relationsskapande arbete trots att det kräver tid. På låg- och mellanstadiet ansvarar klasslärare för att undervisa i de flesta ämnen. Det skapar möjligheter för dessa lärargrupper att vara flexibla i undervisningen relaterat till tid, innehåll och struktur vilket påverkar hur dessa lärares ledarskap kan forma utvecklingssamtalet. Eftersom relationsskapande arbete tar tid och kräver att lärare och elever tillbringar mycket tid tillsammans så blir det tydligt att ämneslärare som undervisar i årskurs 7–9 har mer begränsade möjligheter. Resultatet visar dock att lärarna i årskurs 7–9 i sitt efterföljande arbete med dokumentation och inslag av samtal hanterar aspekter av relationsskapande. Samtalen ger lärarna tillfällen att exempelvis uppmuntra, återkoppla, ta hänsyn till elevers önskemål och komma överens med eleverna om hur deras fortsatta arbete ska gå till. Samtalen gör det möjligt för lärarna att skapa positiva lärar-elevrelationer och beakta empiriska och etiska-moraliska aspekter av pedagogisk takt.

Studiens kunskapsbidrag

De didaktiska perspektiv som jag grundar studien i säger att lärare behöver ställa kritiska frågor till innehållet i undervisningen och till sin planering. De behöver reflektera över hur de kan inspirera och utmana eleverna samt se varje elev som unikt subjekt. I det ligger att beakta elevers ansvarstagande, demokratiska värden och självbestämmande både i ett nutida och framtida perspektiv (Herbart, 1993).

Tidigare forskning (t.ex. Hofvendahl, 2006; Granath, 2008; Höstfält, 2015) som fokuserat utvecklingssamtalet har inte explicit framhållit ledarskap, didaktiska dimensioner eller en livsvärldsfenomenologisk ansats. Jag har genom att studera fenomenet lärares ledarskap i utvecklingssamtal utifrån dessa teoretiska utgångspunkter gjort det möjligt att låta fenomenet framträda i nytt ljus. Jag har kunnat synliggöra att lärares ledarskap i utvecklingssamtal vävs samman med undervisningen. Lärare visar i sitt ledarskap hänsyn och balanserar utmaningar gällande elevers kunskapsmässiga och sociala situation. De lyckas även att på ett korrekt sätt dokumentera detta. Ledarskapet handlar om didaktiska, relationella och emotionella dimensioner.

Ledarskapet både formar utvecklingssamtalet och formas i detsamma i förhållande till varje unik elev, relation och situation och kräver lärares ständiga taktfulla överväganden, ställningstaganden och praktiska handlande. Studien har även gett ökade insikter om att lärare behöver försöka förstå elevers levda erfarenheter för att genom det forma sitt ledarskap och låta det formas i förhållande till elevens behov, känslor och upplevelser i lärarens och elevens gemensamma arbete inför, i och efter utvecklingssamtalet. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt didaktiskt perspektiv blir det tydligt att lärare i sin planering av undervisningen måste vara öppna för att låta innehållet formas tillsammans med eleverna och att lärare och elever har att utgå från sina levda

erfarenheter för att mötas i intersubjektiva erfarenheter som skapar mening för dem båda (Meyer-Drawe, 1986: Ferm Thorgersen, 2009a).

Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen har dessutom givit ökad kunskap om betydelsen av lärares relationsskapande arbete i såväl utvecklingssamtalet som i den undervisning som relaterar till förarbete och efterarbete. Utvecklingssamtalet handlar om att visa intresse för varandra och att som lärare öppna med nyfikna och reflekterande frågor. Lärares ledarskap behöver präglas av pedagogisk takt där inte enbart didaktiska dimensioner beaktas utan också relationella och emotionella dimensioner för meningsskapande mellan lärare och elev i förarbete, utvecklingssamtal och efterarbete. Lärarna betonar att de vill skapa en positiv känsla hos eleven och i utvecklingssamtalet. Eleverna uttrycker att de vill att läraren ska lyssna noga och att det ska ske med hela kroppen, vilket visar att lärarens kroppsliga kommunikation betyder mycket.

Avslutningsvis ser jag att studiens resultat kan bidra till didaktisk forskning genom att visa att livsvärldsfenomenologiska begrepp på en teoretisk analytisk nivå kan förklara lärares ledarskap i utvecklingssamtal och kommunicera fenomenets komplexitet.

Didaktiska implikationer

Studiens resultat har visat att lärares ledarskap i utvecklingssamtalet har didaktiska implikationer i det att när eleverna i ett utvecklingssamtal ges möjlighet att själva redogöra för sin kunskapsutveckling får det konsekvenser. Resultatet visar att när eleverna utgår från sina dokumenterade reflektioner från det förberedande arbetet och själva beskriver kunskapsutvecklingen går det att förstå som ett sätt att motverka bristfokus. Även fokus på personliga omdömen och lärarens högläsning av elevers dokumenterade kunskapsutveckling kan minska. Resultatet kan som jag ser det, tillföra nyanser till Hofvendahls (2010) beskrivna utmaningar med bristfokus, personliga omdömen och lärares högläsning i utvecklingssamtal.

Samtidigt framstår det som en svårighet om elevernas beskrivningar och reflektioner inte tydligt informerar om deras kunskapsutveckling i förhållande till nationella mål, vilket varje lärare har att hantera. I studiens resultat visar det sig att lärarna lägger till information om det behövs, vilket enligt mig visar att eleverna och vårdnadshavare får den information de har rätt till. Att lägga till information kräver att läraren lyssnar, är uppmärksam, närvarande, lyhörd och flexibel inför både eleven och dennes beskrivning.

Studiens didaktiska grund utgår från att se elever som unika subjekt där deras styrka och delaktighet tas tillvara samt att undervisningen ska ge dem möjlighet till inspiration och utmaningar (Herbart, 1993). Lärare behöver genom sina levda erfarenheter förstå eleverna för att kunna skapa mening (Meyer-Drawe, 1986; Ferm Thorgersen, 2009a) som här kan kommuniceras i

utvecklingssamtalet. Att ta tillvara elevers reflektioner ser jag som möjligheter för lärarna att få syn på vad eleverna tänker, känner, upplever och har erfarenhet av. Det ger samtidigt lärarna tillfällen att lyssna till elevernas beskrivningar, fråga eleverna och försöka förstå deras levda erfarenheter. Utvecklingssamtalet kan då ses som en plats där läraren och eleven ges möjlighet att mötas i meningsskapande intersubjektiva erfarenheter.

Studiens livsvärldsfenomenologiska ansats har gjort det möjligt att få syn på att läraren i sitt ledaskap i utvecklingssamtal måste ha en didaktisk kunnighet relaterat till eleven som person, till innehållet och till strukturen som omgärdar samtalet. Detta har synliggjorts i lärares intuitiva handlande och kroppsliga uttryck samt oreflekterade och reflekterade erfarenheter. Studiens utgångspunkter har gjort det möjligt att vidga den didaktiska förståelsen för lärares ledarskap i utvecklingssamtal genom att belysa att dessa samtal tydligt vävs samman med undervisning. Utifrån studiens resultat är det fullt möjligt att betrakta utvecklingssamtal och undervisning som en formativ helhet.

Metodreflektioner

Livsvärldsfenomenologiska forskningsprocesser kräver öppenhet, följsamhet och att vara trogen fenomenet. Det handlar om att anpassa metoderna efter syfte och frågeställningar samt vara beredd på det föränderliga och kanske oförutsedda i det livsvärldsliga sammanhang där fenomenet studeras (Bengtsson, 2005). För att studera lärares ledarskap i utvecklingssamtal och den betydelse det ges intervjuade jag lärare samt bad om reflektioner via post-it-lappar för att få fatt i deras levda erfarenheter av att leda utvecklingssamtal och elevers erfarenheter av sina lärares ledarskap. I livsvärldsfenomenologiska studier behöver även forskningsobjektet och fenomenets studeras i sitt sammanhang (t.ex. Bengtsson, 2005), vilket gjorde att jag kombinerade observationer i utvecklingssamtal, efterföljande samtal med lärare och intervjuade eleverna vars utvecklingssamtal jag observerade. Att observera utvecklingssamtalen gjorde också att jag kunde besvara forskningsfrågan om hur lärares ledarskap framträder i utvecklingssamtal. Att intervjua eleverna gjorde att jag kunde besvara frågan om på vilka sätt elevers beskrivningar bidrar till förståelse för lärarens ledarskap i utvecklingssamtal.

I forskningsprocessen skedde förändringar och oförutsedda händelser som jag behövde hantera och som gjorde att intervjuer med lärare tog något olika form än vad jag tänkte från början. Det oförutsedda fick ibland hanteras i stunden men de förändringar som jag gjorde granskade jag i efterhand. I en tillbakablick i mina kritiska metodologiska reflektioner är det inte fullt möjligt att omfamna alla aspekter i forskningsprocessen, inte heller alla frågor som krävde överväganden och ställningstagande. Jag begränsar mina reflektioner till frågor som kvarstår i slutskedet av forskningsprocessen och till studiens resultat, användbarhet och validitet.

En fråga som jag ställer mig är om jag skulle deltagit ännu mer i klassrummet som ett sätt att få ökad insikt om lärarnas och elevernas livsvärldar och det livsvärldsliga sammanhang som de befann sig i. Det kunde gett mig möjlighet att ännu mer beskriva hur till exempel lärare skapade möjligheter till enskilda planeringssamtal med elever och känna av stämningar. Det kunde även gett mig ökad förståelse för lärares dilemman att hinna med både de enskilda samtalen och samtidigt ha ”ett öra eller ett öga” in mot klassrummet där de övriga eleverna fortsatte att ha lektion. Likaså skulle jag kunnat få syn på om detta att presentera något självständigt inför andra så som i elevledda utvecklingssamtal är vanligt förekommande i undervisningen eller om det kanske är något ganska unikt.

En annan reflektion är hur jag har redogjort för studiens resultat. En livsvärldsfenomenologisk studie innebär att försöka beskriva det studerade fenomenet i all sin variationsrikedom och en utmaning är att redogöra för resultatet så att det fångar helheten (Berndtsson, m.fl., 2007; Finlay, 2012; van Manen, 2014) som här är lärares och elevers livsvärldar och deras livsvärldsliga sammanhang. Jag har genom många empiriska utdrag i dialogform i kapitel 6 bidragit till rika fenomenologiska beskrivningar och gjort det möjligt att gestalta lärarnas och elevernas livsvärldar. Jag ser att livsvärlden och variationen i insamlingsmetoder och data har bidragit med väsentlig grund för att ta fram studiens resultat och förstå lärares ledarskap i utvecklingssamtal. I kapitel 7 fann jag de livsvärldsfenomenologiska begreppen betydande för att kunna beskriva ledarskapets olika dimensioner.

I ett avsnitt med reflektioner över metod hör också frågan om resultatets användbarhet och generaliserbarhet hemma. Jag menar att det finns möjlighet för andra lärare och skolor än de som medverkat i studien att känna igen sig i resultatet. Larsson (2009) kallar det situerad generalisering vilket betyder att likheter kan göra ett resultat användbart även för andra. Han menar att när forskaren ger en detaljerad beskrivning av den miljö som observeras så blir det också möjligt för betraktaren att avgöra i vilken mån resultatet kan överföras till andra, vilket här handlar om andra lärare i andra utvecklingssamtal i andra grundskolor.

Studien vilar på ett hermeneutiskt förhållningssätt och grundförståelse för vad tolkning innebär. Det gör att jag under studiens gång hela tiden varit uppmärksam på min förförståelse och hur jag kan förhålla mig kritisk till den och till forskningsfrågorna där jag växlade mellan att stå nära och distansera mig. Närheten och distansen gjorde det möjligt att förstå frågorna både som enskilda och som den helhet de skapar tillsammans.

Idéer till fortsatt forskning

Studiens resultat väcker idéer till fortsatt forskning där en idé är att studera undervisning relaterat till utvecklingssamtal. En annan idé är att studera lärares ledarskap i utvecklingssamtal utifrån vårdnadshavares perspektiv och

ytterligare en idé är att studera lärares kroppsspråk och utvecklingssamtalet utifrån ett elevperspektiv.

Genom att observera utvecklingssamtal och intervjua lärare om deras levda erfarenheter av att leda utvecklingssamtal fann jag att lärares ledarskap i utvecklingssamtal framträdde som sammanvävt med undervisning. Det väcker intresse att studera lärares undervisning relaterat till förarbete och efterarbete relaterat till utvecklingssamtal.

Vårdnadshavare studerades inte explicit i studien men det visade sig under min tolkningsprocess att de hade betydelse för hur lärares ledarskap formar utvecklingssamtalet och formas i detsamma. Det gjorde att de fanns med i utdrag och tolkningar där de visade sig vara betydelsebärande för hur lärares ledarskap kunde tolkas och det väcker intresse att följa upp med vidare forskning.

Elevernas beskrivna erfarenheter ledde till en ökad förståelse av hur betydande kroppsspråk är. Lärare ska lyssna med hela kroppen och det ska synas. Det framkom inte i lärarnas beskrivna erfarenheter och det väcker ett intresse för fortsatt forskning om både lärares kroppsspråk och att studera utvecklingssamtalet utifrån ett elevperspektiv.

Epilog

– Vad är du nöjd med?
– Att jag skriver bättre.
– Vad kan du göra ännu bättre?
– Nej, jag gör allt jag kan, alltså mitt bästa.

Detta är ett citat från ett reflekterande samtal mellan en elev och mig i ett förberedande arbete inför ett utvecklingssamtal. Det är med samma känsla av tillförsikt till min egen förmåga som jag nu närmar mig slutet på mitt avhandlingsarbete.

Innan jag började med avhandlingen arbetade jag som sagt tidigare som lärare och hann med många reflekterande samtal tillsammans med elever liknande det ovan. Jag hade redan då börjat få ett intresse för forskning om lärares arbete med elevers inflytande, delaktighet och utvecklingssamtal. Det ledde till att jag började föreläsa, läsa vetenskaplig litteratur, undervisa på universitetet och fick möjlighet att påbörja forskarutbildning. Det ledde i sin tur till att jag läste ännu mer vetenskaplig litteratur och lärde mig en mängd vetenskapliga begrepp. I processen blev jag forskare i ”överkant” och skrev ”mer vetenskapligt” än jag behövde eller ens borde. Jag använde begrepp och citat flitigt och nu i efterhand ser jag att det var för mycket, vilket jag också fick påpekat vid andras läsningar av texten. Min vetenskapliga noggrannhet visste inga gränser.

Så småningom vågade jag släppa taget något och även ”släppa in” mitt eget språk. Det gjorde att jag kunde göra texten till min egen med tolkningar, grundade i min förståelse av teoretisk ansats och valda begrepp. Samtidigt vågade jag ge utrymme för mina levda erfarenheter som lärare och på ett sätt bli ännu mer livsvärldsfenomenologiskt grundad. Det gjorde det också lättare för mig att genomföra denna livsvärldsfenomenologiska studie och inte enbart beskriva den.

Summary

Introduction

The focus of this thesis is to consider the complex job teachers face in leading parent-teacher conferences, describe and make visible how teachers lead and to determine the value of that leadership. The study will highlight teacher leadership and its importance for the parent-teacher conferences.

Background

Caregiver involvement is important for student success in primary school and the parent-teacher conference is a forum for collaboration (Matthiesens, 2016). The parent-teacher conference in primary school is governed by the School Act and is seen as an important link between school and home. Teachers are responsible for leading the parent-teacher conferences' at least once per semester and guardians and students must be informed about the student's school attendance. The parent-teacher conference must be forward-looking and support the students' acquisition of knowledge and social development, as well as suggesting ideas for the student's development. The content must be documented in the students' individual development plans (SFS 2010:800).

Leading parent-teacher conferences is complex and challenging because they cross the borderline between the public and the private. The teacher needs to manage both the individual interests of the teacher, the student, and the guardian and at the same time safeguarding collective interests of the class (Hofvendahl, 2006; Mårell-Olsson, 2012; Ranagården, 2009). The parent-teacher conference can be emotionally charged when teachers experience anxiety and discomfort in front of critical students and insecurity related to the risk of exposing or being exposed and possible reluctance or to receive negative criticism from guardians and parents (Lemmer, 2012, Pillet-Shore, 2016, Rinne, 2014). Complexity requires a diversity of competences, all of which deal with didactic, relational, and emotional dimensions (e.g. Rinne, 2015; Tholander & Norrby, 2008).

Aim and research questions

The aim of this doctoral thesis is to make visible the importance of the teachers' leadership in parent-teacher conferences. To make visible the importance of leadership, the described experiences of teachers, and students

from parent-teacher conferences as well as observations of completed parent-teacher conferences have been analysed. The study answers the following research questions

- In what ways does teacher leadership shape parent-teacher conferences?
- In what ways are the teachers' leadership of parent-teacher conference shaped?
- In what ways do students' descriptions of the parent-teacher conferences contribute to an understanding of the teacher's leadership in parent-teacher conferences?

The theoretical framework

The study rests on a didactic basis and is theoretically inspired by Herbart's (1993) teaching theory, a lifeworld approach and hermeneutic interpretation. Herbart (1993) argues that teachers must show benevolence, be fair, pay attention to the students´ strengths, give them confidence, lead, and keep the teaching together. Teachers need to create security, be patient, offer both work and rest, individualize and ensure the best interests of the student and encourage and support their initiatives. Teachers´ also need to arouse students' interest, listen, and offer enthusiastic teaching and provide challenging tasks. In addition, a teacher needs to be able to make the teaching understandable, get to know his/her students and give them confidence in taking personal responsibility (Herbart, 1993).

A lifeworld approach understands the world as a social, intersubjective, and historical world where people experience, act, and intertwine (Bengtsson, 2005; Husserl, 1995; Merleau-Ponty, 2012; van Manen, 2014). In a lifeworld phenomenological understanding the world is always understood from a certain point of view and taken for granted in a natural setting (Bengtsson, 2005; Claesson, 2009; Merleau-Ponty, 2012) Teachers and students therefore interpret the world differently and create meaning and express themselves with the lived body, in both verbal and bodily communication.

In a life-world phenomenological study that rests on a didactic basis, the didactics need to be described from a life-world phenomenological approach. Ferm Thorgersen (2009a; 2009b) uses the concept of life-world phenomenological didactics and describes as a process in which the teachers´ ask didactic questions and planning and choice of teaching content are based on the teachers' lived experiences and their attempts to understand the students' lived experiences. The common experiences of teachers and students means that they share conscious experiences that create meaning and that develop in relation to each other, which can lead to meaning-making intersubjective experiences (Meyer-Drawe, 1986: Ferm Thorgersen, 2009a). When researchers (Claesson, 2009; Henricsson, 2021; Levinsson, 2013; Lilja, 2013; Rinne, 2015) start from a life-world phenomenological understanding

of didactics, several different dimensions emerge in the teachers' work that not only relate to didactic issues but also to relational, emotional, and existential dimensions that include social, emotional, and ethical aspects.

In this study, lifeworld phenomenology and hermeneutics are understood in a mutual relationship because the lifeworld constitutes a context that needs to be interpreted in order to gain meaning (e.g. Bengtsson, 2005; Gadamer, 1997; Schütz, 1999). The hermeneutic basis of interpretation means that the researcher needs to show insight into how parts and wholes in collected data relate to each other and be aware of his/her own pre-understanding and its importance for what becomes understandable and possible to interpret (Finlay, 2012; Gilje & Grimen, 2007; van Manen, 2014).

Method and empirical material

The study was carried out at three different schools, one with a preschool class and primary school grades 1 - 9 and two with preschools and parent-teacher conferences primary school grades 1 – 5. The schools have in common involvement in developing student-led parent-teacher conferences in different ways. My assumption is that in such contexts teachers also reflect on their leadership in parent-teacher conferences, which made me consider the schools suitable for participation in the study.

Lifeworld phenomenological research requires sensitive methods that can catch the complexity and follow the phenomenon that is the object of research (Bengtsson, 2005). The data is based on four observations of teachers´ leadership in parent-teacher conferences, conversations with the teachers afterwards and interviews with teachers in two focus groups, one interview in pairs and one with post-it-notes. The data also includes interviews with students in one focus group, one in pairs and one individual interview. Data collection of observations took place in the fifth and sixth grades in primary school and the interviews comprise teachers from preschool to ninth grade in primary school and students, grades 1-6. Observations of parent-teacher conferences were carried out to understand teachers' leadership in context and interviews to understand teachers' and students' experiences, which makes visible the importance of teachers' leadership in parent-teacher conferences.

Analysis and interpretation

The analysis and interpretation of the data are carried out partly on an empirical level that describes the leadership teachers employ in parent-teacher conferences, partly on a theoretical level that explains leadership. Data at the empirical level are analysed using van Manen's (2014) categories of holistic, selective and detailed readings. Holistic reading analyses the leadership exercised by teachers as such, selective reading analyses the particularity of the leadership and the detailed reading analyses something very special in the lived experience of the teachers and students (e.g. demonstrating a willingness to be present in the conversation). In my interpretation, I finally brought the

readings together into an overall picture. Analysis and interpretation of data on a theoretical level is carried out with the support of the phenomenological concepts of the lifeworld, i.e. of *hållning*, *seeing-as,* and *pedagogical tact.*
The concept hållning has a duality and loses its meaning in translation. Hållning means a bodily approach and is an intertwining between the teacher's attitude and her body posture. All three concepts include verbal and bodily communicative expressions and sensitive and intuitive actions, their meanings are highlighted and explained.

Hållning is defined as a physical approach, i.e. teachers' intuitive bodily communication through, for example, looks, movements, postures and voices (Claesson, 2009). Hållning manifests itself as an interest in content, person, or structure. Personal interest means that the teacher is interested in the student as a person, is curious and involved. Content is about the teacher's interest in the subject, how the subject content can be presented to inspire the students. Structure is about a teacher's ability to structure the teaching and be responsible for creating mutual understanding about approaches that generate a peaceful work environment and focus attention to the subject content. ‘Seeing-as’ is about knowledge in a dynamic relationship between teachers, students, content, and environment. It is also about an ability to create trusting relationships and make social agreements that may involve objects being allocated special meanings (e.g. hidden letters as riddles). They create meanings for teachers and students, while for others it is simply an object in itself (Claesson, 2009). Pedagogical tact is about showing care and attention, being responsive and adaptive based on the students' needs. It is tactful verbal and bodily communication that can be reflective and intuitive. The body expresses closeness, distance, presence, feeling and commitment in its way of moving and seeing.

Research ethical considerations

The aspects that require research ethical considerations are privacy protection, information to participants and their consent. In accordance with the regulations adopted by the EU, the protection of people participating in research studies has been strengthened and means that researchers are responsible for handling and storing collected data in such a way that the personal data of the participants is protected (SFS 2018:218; Swedish Research Council, 2017; Integritetsskyddsmyndigheten [IMY], 2022). Prior to data collection and before the teachers, students and guardians involved agreed to participate in the present study, they received a letter of information. Guardians received a consent form and, together with their child, gave written consent for the child to participate in observations and interviews. Although I received the children's consent and consent from guardians regarding their participation, I have asked the children themselves about participating before each observation and interview occasion and whether I may use the data in the present study (Ethical Review Act, 2003:460). The guardians themselves gave

verbal consent in connection with the observation occasion. The teachers who were observed contacted me by email and teachers who participated in interviews gave verbal consent at the time of the interview sessions. Information and consent follow the current guidelines for research (The Swedish Research Council, 2017).

Results

The results show that the leadership teachers perform in parent-teacher conferences can be understood on an empirical level in the following themes: the interwoven parent-teacher conference, leadership through attentive presence, playful leadership, leadership involving the students and flexible leadership. The results show that the leadership exercised by teachers in parent-teacher conferences is important not only for the parent-teacher conference but also in the work input before and after. This means that the teachers' leadership in the parent-teacher conference is interwoven with the teaching. Leadership is about showing consideration for the student, the content of the conference, the relationship between the teacher and the student and the situation. Teachers are required to balance challenges such as time and sensitive subjects and to document and thus follow up the progress in knowledge acquisition by the student after the parent-teacher conference. The teachers' presence, attention, willingness to involve the students, playfulness and flexibility and ability to vary are significant for how they show consideration, their ability to balance challenges and for the ways in which they choose to document. The way teachers exercise their leadership is important for the atmosphere in the conference, and the teachers, through leadership skills can create a positive feeling, even when an emotionally charged topic comes up. The results show that teachers' leadership in parent-teacher conferences both shapes the dialogue and is shaped by it. Teacher leadership shapes the dialogue by:

- being able to involve the students before, during and after the conference,
- being flexible, in the sense of changing and adapting planning and giving space to students during the conference,
- being able to structure before, during and after the parent-teacher conferences.

The teachers listen, speak, ask questions, and inform, but in a variety of ways where they consider the diversity of the students and guardians as well as the different content of the parent-teacher conference. Leadership is shaped by the relationship between the teacher and the student, where it expresses emotions to a greater or lesser degree, play, imagination, and humor as well as a relationship-building input that involves showing an interest in each other and

asking curious and open questions. Teachers' leadership in parent-teacher conferences is shaped by:

- responsiveness to the student and the guardian regarding when the teacher should listen or take the floor,
- flexibility in being able to balance sensitive topics that arise during the conversation, which can be expressed physically in looks and posture,
- presence and attention by listening to the students when they speak
- ability to improvise, which means they find time to plan together with the student,
- playfulness that contributes to humor and a positive atmosphere in the development conversation.
-

The students contribute with an understanding of the role of the teachers' leadership in the parent-teacher conference in such a way that they describe that:

- it is important that teachers listen and show it with their whole body,
- it is important what questions teachers ask and how they do it,
- conversations can be experienced as stiff and with embarrassing silences,
- a lot is woven together, for example when the stiff and embarrassing are combined with time for preparation or teacher's questions.

The nature of the teacher's leadership in the parent-teacher conference is woven together in the teacher's hållning and manifests itself in an interest in the student, the content of the student progress dialogue and the structure of both the parent-teacher conference and teaching as well as social agreements between teachers and students. Leadership is also, in many respects about the teacher's sense of tact in relation to the student, the relationship between teacher and student and the situation, which is specified in that follows.

The results show that teachers' leadership in parent-teacher conferences on a theoretical, analytical level appears in the interwoven parent-teacher conference, where the distinctive features are to prepare with reflective questions, to be responsive, flexible and structured in the parent-teacher conference, and to document afterwards and follow up. The leadership then moves between an interest in the student as a person, content and structure in a variation that is often woven together based on the student and the context. The movement shows the pedagogical tact displayed by the teacher, which also moves between how the teacher handles the parent-teacher conference, relates to the student and student's needs, and what is most appropriate for the student and the situation. When leadership emerges, the pedagogical sense of tact is significant and the teacher expresses it with his/her whole body, which

includes actions, verbal, and bodily expressions. This means that the teacher has to

- see each student as unique and understand their needs,
- listen in and be open to students' experiences, experiences, and feelings,
- create positive feelings in the student and in the parent-teacher conference,
- strengthen the positive aspects of the student,
- be open to feelings and moods during the parent-teacher conference,
- be present,
- balance different interests,
- create trusting relationships and promote the student's security
- be forward-looking, guide and consider the student's influence and participation based on the student's ability and needs,
- in subsequent activity consider the student´s wishes, give feedback, and follow through on agreements.

In the results, teachers' leadership in parent-teacher conferences appears complex and turns out to contain didactic as well as relational and emotional dimensions at the same time. The result also provides insights that leadership requires constant pedagogically tactful considerations and hållning.

Discussion

Teachers' leadership in parent-teacher conferences is important for showing the student, the relationship between the student and the teacher and the nature of the situation, to balance challenges and to document students' academic progress. Doing this involves both opportunities and challenges that are discussed in relation to previous research.

To take relational values into account

The results of the study show that the teachers' leadership in both parent-teacher conferences and in preparatory and subsequent activities shows consideration for content such as school subjects, written assessments and IUP, but also an interest in the student as a person both in relation to schoolwork and the student's free time. The result nuances previous research, such as the study by Ljungblad and Rinne (2020), which points out that relational values have risked being overshadowed in recent decades. The results of the study show that the teachers' didactic, relational, and emotional competence enables them to ask didactic questions and provides the prerequisites for the teachers' and students' intersubjective experiences and meaning making. The results show that despite everything, the teachers handle increased demands, evaluations, measurements of knowledge and goal

orientation without renouncing relational values, which here also include emotional dimensions.

Teachers' perceived lack of time and the pressure of time

In the results, teachers' leadership in parent-teacher conferences often appears to be a balancing act. This balancing act requires teachers to address their intuitive feelings for each student and guardian, the relationships, and the situation. It agrees well with previous research (Good & Lavignes, 2017) which shows that teachers need to be able to handle the unpredictable, challenging, and problematic and to be able to make quick decisions. They are expected to adapt their leadership, be resourceful, able to improvise and be both responsive and flexible. The teachers' ability to, for example, improvise and make quick decisions is something that appears in the moment and that does not take up time and is not time-bound either. However, preparing the parent-teacher conference and following up afterwards together with the student requires time and support structures of various kinds, such as elaborated routines.

The results show that the teachers experience a lack of time to prepare together with their students. The teachers also express that they can experience the pressure of time in the parent-teacher conferences when they want to get the students to talk and the teacher, at the same time, needs to adhere to the specified time for the parent-teacher conference. From the results, it becomes clear that the teachers experience a lack of time and time pressure as a limit on the preparation possible and this has consequences for the student and the parent-teacher conference. At the same time, the results show that the teachers' ability to improvise, be accomodating and show flexibility make it possible for them to find time even though they are, at the same time, responsible for the class and other teaching.

The importance of bodily expression in teacher leadership

Teacher leadership and its bodily dimension are significant. The results of the study show that teachers' ability to be spontaneous, intuitive, compliant, sensitive and to be able to improvise as well as the importance of bodily expression is important, which previous research has also shown regarding teachers' practical professional skills (e.g. Claesson, 2009; Lindqvist, 2015; Ljungblad, 2016; van Manen, 1991). The students in the study emphasize the teachers' bodily communication and attach great importance to body language and shades of tone. It is very important that the teacher is attentive and listening and that it shows in bodily expressions such as leaning forward, looking at the student and not doing anything else. However, the teachers in the study do not describe how they communicate with their bodies. Instead, they describe the meaning of the words and how they choose their words to make the students want to tell and create a good atmosphere. The results show that the students' descriptions are necessary to understand the bodily dimension of teachers' leadership in parent-teacher conferences.

A challenge that can be discussed based on a bodily dimension is when the parent-teacher conversation become emotionally charged and when topics that can be perceived as uncomfortable arise, for example questions about tranquility in the classroom. On such occasions, teachers' openness to the unexpected, their resourcefulness and ability to improvise become decisive. The teachers' pedagogical sense of tact in leadership is challenged and through responsive bodily expressions and linguistic turns they can maintain a good atmosphere.

It is the responsiveness on the part of the teacher that enables leadership in the conference to be shaped by the immediate circumstances. Situations where uncomfortable matters arise put the teacher's leadership to the test and this requires both didactic, relational, and emotional competence. Something that also. Aspelin and Jönsson (2019) noted. The art of maintaining a good atmosphere through his/her responsive and malleable leadership despite emotionally charged topics gives nuances to previous research that studied teachers in parent-teacher conferences. Previous research shows that teachers experience anxiety and discomfort when they need to criticize students and that they feel insecure about exposing or being exposed to and a possible reluctance to accept negative criticism from guardians (Lemmer, 2012, Pillet-Shore, 2016, Rinne, 2015).

To communicate academic progress

The teachers' presence and attention in the parent-teacher conference, and the documentation and assessments made before the conversation give teachers opportunities to describe the students' academic progress. The parent-teacher conferences contain dialogues about students' IUP and teachers prioritize focusing on the conversation about the IUP and take only sparse notes in favour of being present in the conversation. They then use the notes to subsequently formulate and document the students' new IUP and enter it into the school's learning platform. In the dialogues, the teachers are thoughtful, are flexible and vary and vary their approaches based on the different personalities of students and guardians and the changing content of the conversations.

Teachers use the documentation as a basis for reflections and formative reasoning and as a tool to both prepare students for the parent-teacher conferences and in the follow-up activities. The documentation includes written judgments and the previously formulated IUP, which become the starting point for the content of the parent-teacher conference together with the students' reflections. Both before and during the parent-teacher conference, the teachers use documentation and assessments based on how they find them appropriate and based on what they believe will be best for the student.

In the teachers' leadership of the parent-teacher conferences, contradictions between summative and formative assessments do not appear, but rather show that the teachers use different forms of assessment based on what they find

most appropriate. It is consistent with when Hirsh and Lindberg (2015), among others, believe that the different forms of assessment can be seen as complementary depending on their different purposes.

To contribute to student influence and participation

The students in the study are given numerous opportunities for influence and participation. The expressed willingness of the teachers to give students influence and participation sets the tone. The results show that when the teachers convey a desire to give the students space and influence, it does not depend exactly on how the teacher formulates him/herself, but instead it depends on how the teacher shows an interest in the student. This happens both with the body language, for example gestures, facial expressions and looks, but also with verbal language, which then includes the tone of voice and the way of expressing oneself, so that it invites participation.

Even though leadership in parent-teacher conferences involves students and is formed through responsiveness, flexibility and presence, there are obstacles to the students' influence and participation. A decisive factor that manifests itself in different ways in the teachers' accounts is the question of time or the lack of time, which turns out to have consequences for student influence and participation. The teachers' difficulties in finding time for preparation have consequences for the implementation of the parent-teacher conference. The more prepared the students are, the better they describe the feeling they have before the conversation, the more they can describe and the more the teacher can concentrate on the content of the parent-teacher conference.

The increased opportunities available to students for influence and participation in the parent-teacher conference can also be discussed as an opportunity for the student to be seen as the unique person the student is and not just as a student in the class. Previous research shows that this is important for mutual trust and respectful relationships between teachers and students (e.g. Hansson, 2012; Lilja, 2013).

Creating teacher-student relationships

In previous research on teachers' relationship-building (e.g. Frelin, 2012; Lilja, 2013) it is clear that the relationship between teacher and student needs to be based on trust, confidence and reciprocity. The results show that teachers who work as class teachers in grades 4–6 have opportunities to make the parent-teacher conference part of the teaching and give space for relationship-building, even though it requires time. In primary and middle school, classroom teachers are responsible for teaching most subjects. It creates opportunities for these teacher groups to be flexible in teaching related to time, content, and structure, which affects how their leadership can shape the parent-teacher conference. Since relationship-building takes time and requires teachers and students to spend a lot of time together, it becomes clear that

subject teachers who teach grades 7–9 have more limited opportunities. However, the results show that the teachers in grades 7–9 handle aspects of relationship building in their subsequent work on documentation and elements of conversation. The conversations give the teachers opportunities to, for example, encourage, give feedback, take students' wishes into account and agree with the students on how their future work should be carried out. The conversations enable the teachers to create positive teacher-student relationships and to consider empirical and ethical-moral aspects of pedagogical tact.

Conclusion

The study's life-world phenomenological approach has made it possible to see that the parent-teacher conference requires a didactic knowledge related to the student as a person, to the content and to the structure that surrounds the conversation. This has been made visible in teachers' intuitive actions and bodily expressions as well as unreflected and reflected experiences. The study's starting points have made it possible to broaden the didactic understanding of the teachers' leadership in parent-teacher conferences by highlighting the clear intertwining of these conferences with other teaching.

Referenser

Alerby, E. (2019a). Places for silence and stillness in schools of today: A matter for educational policy. *Policy Futures in Education,* 17(4), 530–540 doi:10.1177/1478210318780034.

Alerby, E. (2019b). Skolans rum: fyllda av minnen, känslor och pedagogiska betydelser. I: I. C. Berndtsson, A. Lilja, I. Rinne. *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson.* (s.83–104). Daidalos.

Alvehus, J, Eklund, S & Kastberg, G. (2017). First teachers – stratification in Swedish schools, *School of Public Administration* (Working Papers Series, 2017:32). https://tinyurl.com/34cwtx3y

Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda: en studie om elever engagemang i skolan.* Malmö Studies Educational Sciences No 82. [Doktorsavhandling, Malmö Högskola].

Andreasson, I. (2014). Individuella utvecklingsplaner – en bedömningspraktik i tiden. I *Pedagogisk Forskning i Sverige 19*(3–4), 345–366. https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1399

Andrén, U. (2011). En lärares självkännedom. I: S. Claesson (Red.), *Undervisning och existens* (s. 143 - 170). Daidalos.

Antoniou, P. & James, M. (2014). Exploring Formative Assessment in Primary School Classrooms: Developing a Framework of Actions and Strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *26*(2), 153–176. doi:10.1007/s11092-013-9188-4

Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp ”det sociala” och ”det mellanmänskliga”. *Utbildning & Demokrati-Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 24*(3), 49 - 64. doi:10.48059/uod.v24i3.1042

Aspelin, J. (2019) Enhancing pre-service teachers’ socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education, 11*(1), 153-168.

Aspelin, J. & Jönsson, A. (2019) Relational Competence in Teacher Education. Concept analysis and Report from a Pilot Study. Teacher Development, *23*(1), 2019. doi:10.1080/13664530.2019.1570323

Aspelin, J. & Persson, S. (2009). "Yrkeskunnande-i-relation". Teoretiska perspektiv på lärares grundkompetens. I: O. Fransson & K. Jonnergård (Red.), *Kunskapsbehov och nya kompetenser: professioner i förhandling.* (s. 1 - 26). Santérus Förlag.

Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Liber.

Bader. B. & Boson. M. (2010). *Elevledda utvecklingssamtal, små fenomen med stora möjligheter En studie om elevledda utvecklingssamtal i skolår 5–6*. [Kandidatuppsats, Örebro]. https://tinyurl.com/t5jdsa9c

Bader. B-M. & Boson. M. (2014). ”Någon slags positiv dokumentation, utvecklingsdokumentation.” En studie om elevdokumentation, elevinflytande och delaktighet. [Magisteruppsats, Örebro]. https://tinyurl.com/3xzsavkx

Bader, B-M. (2016). *Mellan lärande, relationsskapande och identitetsskapande En studie av lärares beskrivningar av fenomenet elevinflytande och delaktighet i elevers utvecklingssamtal* [Masteruppsats, Uppsala]. https://tinyurl.com/2cr9xcxb

Bader, B-M & Nordlund, S. (2019) *Kollegialt samarbete kring inkluderande arbete En intervjustudie av lärares uppfattningar av kollegialt samarbete kring inkluderande arbete*. https://tinyurl.com/dkd4vubt

Baltzer, C. (2020). *Lärarlegitimation som facklig professionsstrategi En analys av den svenska legitimationsreformen som argument för lärares (re)professionalisering.* [Doktorsavhandling, Akademi university, Åbo]. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-765-964-2

Bengtsson, J. (1991). *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige: mottagande och inflytande 1900 - 1968*. Daidalos.

Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige, 2*(4), 241–261. https://tinyurl.com/6e38frkz

Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund.* (2 uppl.) Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (2011). *Sammanflätningar Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi.* Daidalos.

Bengtsson, J. (2013). With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: *The Gothenburg Tradition. Indo-Pacific Journal of Phenomenology.* (13), 1-18. doi:10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178

Bergqvist, K. (2010). ”Think of how you can know that you have reached your goals”. Reflection as self-control in late-modern schooling. *Nordic Studies of Education, 30*(3), 137-149. doi: 10.18261/ISSN1891-5949-2010-03-01

Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter: livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* [Doktorsavhandling Göteborgs universitet].

Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F. & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology* 38, 256-277. doi:10.1163/156916207X234293

Berndtsson, I. C., Lilja, A. & Rinne, I. (2019). Jan Bengtsson. En sammanflätandets filosof. I: I. C. Berndtsson, A. Lilja & I. Rinne (Red.), *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson.* (13–26). Daidalos.

Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence o wisdom? *Research on Steiner Education, 3*(1) 8–21. doi:10.1007/978-981-10-4075-7_29

Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., & Serret, N., (2011). Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(4), 451 - 469. https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.557020

Black, P. & Wiliam, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education.* 21, 5–31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5

Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde.* Volante.

Bredmar, A-C. (2014). *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet.* [Doktorsavhandling Göteborgs universitet].

Bredmar, A-C. (2015). Emotionell lyhördhet i lärares arbete. I: J. Bengtsson, & I. C. Berndtsson (Red.), *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv.* (s.55 - 76). Gleerups Utbildning.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* (2 uppl.) Liber.

Burbules, N. (1993). Dialouge in Teaching. Theory and Practice. Teachers College Press.
Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory.* SAGE Publications.
Claesson, S. (1999). *”Hur tanker du då?” Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning.* [Doktorsavhandling Göteborgs universitet].
Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap.* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
Claesson, S. (2009). *Lärares hållning.* Studentlitteratur.
Claesson, S. (2011a). ”Seeing-as” in the School Context. New Zealand. *Journal of Teacher’s Work, 8*(2), 178-188.
Claesson, S. (2011b). Undervisning i en hermeneutiskt-fenomenologisk belysning. I: S. Claesson (Red.), *Undervisning och existens* (9 - 34). Daidalos.
Claesson, S. (2014). Om varför begreppet undervisning behöver återerövras. *Utbildning & Demokrati Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 23*(3), 95–107. doi: 10.48059/uod.v23i3.1026
Claesson, S., Hallström, H., Kardemark, W. & Risenfors, S. (2011). Ricœurs kritiska hermeneutik vid empiriska studier. *Pedagogisk forskning i Sverige 16*(1), 18–35. https://tinyurl.com/3vewtear
Colnerud, G. (1997). En omöjlig jämförelse. *Pedagogisk forskning i Sverige, 2*(2), 95–104. https://tinyurl.com/bp6unbdm
Dahlin-Ivanoff, S. (2011). Fokusgruppsdiskussioner. I: G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 71–74). Liber.
Denscombe M. (2009). *Forskningshandboken-för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Studentlitteratur.
Englund, T. (1995). Utbildningspolitiska vägval-förändrade förutsättningar för skola och didaktik. Tendenser i svensk skolpolitik i det tidiga 1990-talet. I: T. Englund (Red.). *Utbildningspolitiskt system.* HLS Förlag.
Eriksson, J. (2007). *Heidegger och filosofins metod: om den filosofiska artikulationens och den filosofiska insiktens karaktär eller en introduktion till fenomenologin.* Förlag Brutus Östlings bokförlag Symposion.
Erikson, L. (2009). *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar*. Rapporter från Pedagogiska institutionen, 14. Örebro universitet.
Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies, 35* (6), 697-719. https://doi.org/10.1080/0022027032000129523
Ferm Thorgersen, C. (2009a). Lärares didaktiska val i relation till deras levda erfarenhet av musikdidaktik. *Didaktisk Tidskrift, 18*(1), 306–324. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:979159/FULLTEXT01.pdf
Ferm Thorgersen, C. (2009b). Ömsesidig nyfikenhet och respekt – fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. 11, 167–184. http://hdl.handle.net/11250/172225
Fernàndez, C. (2012). Liberaliseringen av svensk skolpolitik: en positionsbestämning. *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 114(2), 241–269. https://journals.lub.lu.se/st/article/view/8412
Finlay, L. (2012). Debating phenomenological methods. I Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (Red.). *Hermeneutic phenomenology in education: method and practice*, 17-37. Sense Publishers.
Frelin, A. (2010). Teachers' Relational Practices and Professionality. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare.* Liber.

Frelin, A. (2020). Utbildningens mellanrum. *Utbildning & Demokrati-Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 29*(2), 63–80. doi:10.48059/uod.v29i2.1143
Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(6), 743–756. doi: 10.1080/00220272.2017.1320427
Friesen, N. & Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, *70* (2), 255–264. doi:10.1016/j.tate.2017.11.023
Fritzén, L. (2003). Ämneskunnande och demokratisk kompetens en integrerad helhet? *Utbildning & Demokrati-Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 12*(3), 67 - 88. doi:10.48059/uod.v12i3.759
Gadamer, H-G. (1997). *Sanning och metod.* Daidalos.
Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar.* Daidalos.
Good, T. L. & Lavigne, A. L. (2017). *Looking in Classrooms.* (11. uppl.). Routledge. https://tinyurl.com/45n5hxs6
Goodwin C. & Heritage J. (1990). *Conversation Analysis. Annual Review of Anthropology*, 19, 283-307. https://www.jstor.org/stable/2155967
Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, *15*(1), 117–129. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794819.pdf
Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringstekniker.* [Doktorsavhandling, Göteborg].
Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten. Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan.* [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]
Heidegger, M. (1992): *Varat och tiden 1*. Daidalos.
Helgesson, G. (2015). *Forskningsetik.* Studentlitteratur.
Henricsson, O. (2022). *Som att hålla tiden i sin hand – Didaktiskt perspektiv på muntligt berättande.* [Doktorsavhandling, Göteborg].
Herbart, J. F. (1835/1993). *Konturer till föreläsningar i pedagogik*. (E. Sköld Övers.) Ordmånen Bokförlag.
Hirsh, Å. (2013). *The Individual Development Plan as Tool and Practice in Swedish compulsory school.* [Doktorsavhandling, Jönköping].
Hirsh, Å & Lindberg, V. (2015). *Formativ bedömning på 2000-talet – en översikt av svensk och internationell forskning.* Vetenskapsrådet.
Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtalen analys av potentiella faror i skolans kvartssamtal och utvecklingssamtal.* [Doktorsavhandling, Linköping].
Hofvendahl, J. (2010). Utvecklingssamtalen – några vanligt förekommande problem. I: C. Lundahl & Folke-Fichtelius, M. (Red), *Bedömning i och av lärande – praktik, processer, politik.* (2 uppl., s. 35-50). Studentlitteratur.
Hopkins, E. (2010). Classroom conditions for effective learning: hearing the voice of Key Stage 3 pupils. *Improving Schools,13*(1), 39 - 53. doi:10.1177/1365480209357297
Husserl, E. (1989/1995). *Fenomenologins idé.* Daidalos.
Höstfält, G. (2015) *Resultatinriktad individualisering i skolans inre arbete. En grundad teori om utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner på grundskolans högstadium.* [Doktorsavhandling, Stockholm].
Integritetsskyddsmyndigheten [IMY] (30 september 2022). *Dataskydd.* https://www.imy.se/verksamhet/dataskydd/
Jensen, E. (2011). Pedagogiskt ledarskap och samarbete i undervisningen. I E. Jensen & O. Løw (Red.), *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer i klassrummet* (s. 57 - 73). Gleerups Utbildning.

Johansson, A. (2018). *Lärares bedömningsspråk: Språkhandlingar, bedömning och språklig utformning i grundskolans skriftliga omdömen.* [Doktorsavhandling, Växjö].
Johansson, B. (2015) *Tonårsflickor berättar om att vara eller inte vara i behov av särskilt stöd En longitudinell fallstudie.* [Doktorsavhandling, Stockholm].
Kristensson Uggla, B. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen. En studie i Ricoeurs projekt.* Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Studentlitteratur.
Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik, 25*(1), 16 - 35. doi:10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03
Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of research & Methods in Education*, 32, 25-38. doi:10.1080/17437270902759931
Lemmer, E. (2012). Who's Doing the Talking? Teacher and Parent Experiences of Parent-Teacher Conferences. *South African Journal of Education, 32* (1), 83 - 96. https://tinyurl.com/bp7unwh9
Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter.* [Doktorsavhandling, Göteborg].
Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev.* [Doktorsavhandling, Göteborg].
Lind, R. (2014). *Vidga vetandet: en introduktion till samhällsvetenskaplig forskning.* Studentlitteratur.
Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2005). ”Antingen får man skäll eller beröm”. En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Philosophy*. doi:10.1080/16522729.2005.11803899
Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2009). ”*Nu är det du som är huvudperson här” En analys av de första fem minuterna i 25 utvecklingssamtal i år 6.”* Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik Institutionen för utbildning, kultur och medier. https://tinyurl.com/2p8bp5uh
Lindqvist, P. (2015). Ödmjuk orubblighet En avgörande (och rimlig) kvalitet i lärares yrkeskunnande. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*. *1*(1) 61 - 74. https://tinyurl.com/2c7784jn
Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning – en relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen.* [Doktorsavhandling, Göteborg].
Ljungblad, A-L. (2018). Relationellt lärarskap – och pedagogiska möten. Studentlitteratur.
Ljungblad A.L. & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk,* 6, 158–173. doi:10.23865/ntpk.v6.1883
Lundgren, U. P. (2010). *Skolans huvudmannaskap och styrning.* http://www.lararnashistoria.se/article/skolans_huvudmannaskap.
Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (2022). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=9718
van Manen, M. (1991/1993). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness.* Althouse Press.
van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: theory and practice, 1*(1), 33–50. doi:10.1080/1354060950010104
van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy.* State University of New York Press.
van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice.* Left Coast Press.

van Manen, M.(2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don´t know what to do.* Left Coast Press Inc.
Marsh, H. (2012). Relationships for learning: Using pupil voice to define teacher-pupil relationships that enhance pupil engagement. *Management in Education, 26*(3), 161–163. doi:10.1177/0892020612445702
Matthiesen, N. C. L. (2016). Understanding silence: an investigation of the processes of silencing in parent–teacher conferences with Somali diaspora parents in Danish public schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 29*(3), 320–337. doi:10.1080/09518398.2015.1023236
Meyer-Drawe, K. (1986). Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children. *Phenomenology and Pedagogy, 4*(3), 48-55. doi: 10.29173/pandp15024.
Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi.* Daidalos.
Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception.* Routledge.
Mersini Pananaki, M. (2021). *The Parent–Teacher Encounter A (mis)match between habitus and doxa.* [Doktorsavhandling, Stockholm].
Merton, R. (1987). The focussed interview and the focus groups Continuities and discontinuities. https://www.jstor.org/stable/2749327
Moayeri, M. & Rahimiy, R. (2019). The Significance of Promoting Teacher Reflection: A Review Article. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 12*(1), 128-143.
Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Daidalos.
Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. [Doktorsavhandling, Umeå]
Norberg, A. & Fagerberg, I. (2017). Fenomenologisk hermeneutik. I B. Höglund Nielsen & M. Granskär (Red.), Tillämpad forskning inom hälso- och sjukvård. Studentlitteratur.
Ochs, E. (1979) Transcription as Theory. I: E. Ochs & B.B. Schleffelin (Red), *Developmental pragmatics*, (s.43-72). Academic Press.
Ohlsson, R. (2012). Samtal om utveckling eller utveckling genom samtal? Villkor för dialog i gymnasieskolans utvecklingssamtal. I Englund, B. & Sandström, B. (Red.). *Dialogen som idé och praktik.* (s. 103 - 162). Stockholm: Carlsson.
Persson, T. (2011). Lärarens död, elevens bröd. I: S. Claesson (red.), *Undervisning och existens* (s. 35 - 54). Daidalos.
Pihlgren, A. (2007). Dialog som läromedel – Elevledda utvecklingssamtal. I: *IUP och utvecklingssamtal i praktiken*. (s. 17–24). Fortbildningsförlaget.
Pihlgren, A. (2011). Att planera för lärande och utveckling – individuella utvecklingssamtal och IUP. I: L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (Red.), *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (2 uppl., s.85 - 107). Stockholms universitetsförlag.
Pihlgren, A. (2017). *Föräldrasamverkan: att bygga tillit.* Studentlitteratur.
Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society* 45, 33–58. doi:10.1017/S0047404515000809
Prop. 2010/11:20. *Legitimation för lärare och förskollärare.* https://tinyurl.com/bzt3v5t7
Ranagården, L. (2009). *Lärares lärande om elever. En sociologisk studie av yrkespraktik.* [Doktorsavhandling, Göteborg]
Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(13), 1–13.doi: 10.7275/b0az-8t74
Repstad, P. (2007). *Närhet och distans Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap.* Studentlitteratur.

Ricœur, P. (1993). Från text till handling. Brutus Östlings Bokförlag.
Rinne, I. (2015). Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg. [Doktorsavhandling, Göteborg]
Rinne, I. & Claesson, S. (2019). Vägskäl och ställningstagande i didaktiska studier. I I. Berndtsson, A. Lilja, & I. Rinne (Red), *Fenomenologiska sammanflätningar: till minne av Jan Bengtsson* (s. 155–179). Daidalos.
Rumsey, S. (2008). *How to find information: a guide for researchers*. McGraw-Hill/Open University Press.
Samuelsson, M. (2021). *Att vara viktig på riktigt Skickliga lärares ledarskap i och utanför klassrummet.* 2021:1. Högskolan väst.
Schütz, A. (1999). *Den sociala världens fenomenologi*. Daidalos.
SFS 2018:218. *Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. https://tinyurl.com/ezpctzsm
SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.
https://tinyurl.com/49hde6pj
SFS 2010:800. *Skollag.* https://tinyurl.com/4bxt9wpv
Simon, J. (2009). *Kreativitetens kännetecken En fenomenologisk studie.* [Doktorsavhandling, Stockholm]
Skolinspektionen (2012). *En skola med tilltro lyfter alla elever Skolinspektionens erfarenheter och resultat från tillsyn och kvalitetsgranskning 2011*. https://tinyurl.com/mr4y5kvc
Skolverket. (2013). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Utvecklingssamtalet och den individuella utvecklingsplanen. Stockholm: Skolverket.* https://tinyurl.com/yckfyjzf
Skolverket (2017). *Den skriftliga individuella utvecklingsplanen.* Stockholm: Skolverket. https://tinyurl.com/2ut7sy4c
Skolverket (2020) Statistik. https://tinyurl.com/27pkt5ca
Stenlås, N. (2011). Läraryrket mellan autonomi och statliga reformideologier. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 11–27.
Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet.* Studentlitteratur.
Tammi, T. (2013). Democratic deliberations in the Finnish elementary classroom: The dilemmas of deliberations and the teacher's role in an action research project. *Education, Citizenship and Social Justice*, *8*(1), 73–86. doi: 10.1177/1746197913475764
Thorsten, A., Samuelsson, M., Meckbach, J., Hieskanen, C. & Mohlin, A. (2021). Lärares överväganden kring att leda undervisning. *Educare.* https://ojs.mau.se/index.php/educare/article/view/653/536
Süer S. (2021). Investigation of Classroom Teachers' Views towards Innovative Pedagogical Practices. *Participatory Educational Research. 8*(4), 253–273. doi: 10.17275/per.21.89.8.4
Sveriges lärare. Arbetstid för lärare med ferietjänst. (30 januari 2023). https://www.sverigeslarare.se/rad-och-stod/arbetstid/ferietjanst/
Symeou, L., Roussounidou, E. & Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher–Parent Communication, *School Community Journal, 22* (1), 65-87. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974686.pdf
Tholander, M. & Norrby, F. (2008). Elevledda utvecklingssamtal i praktiken. *LOCUS*, *8*(3–4), 65–81.
Tjärnstig, L. (2020). *Didaktisk praxis i waldorfskolan: en didaktisk analys och bildningsteoretisk tolkning av fyra waldorflärares pedagogiska tänkande och förhållningssätt.* [Doktorsavhandling, Akademi university, Åbo].

Uljens, M., & Ylimaki, R. M. (2017). Non-Affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. I M. Uljens, & R. M. Ylimaki (Red.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-Affirmative Theory of Education* (s. 3–145). Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58650-2_1

Wahlström, N. (2009). *Mellan leverans och utbildning. Om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Daidalos.

Wahlström, N. (2016). *Läroplansteori och didaktik.* Gleerups Utbildning.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet. https://tinyurl.com/2dz2apr4

Westergård, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. *International Journal about Parents in Education, 7(*2), 91–99.

Westfall-Greiter, T., & Schwarz, J.F. (2012). Planning for the unplannable: Responding to (un)articulated calls in the classroom. *Phenomenology & Practice*, *6*(2), 121–135. doi: 10.29173/pandpr19866

Wickman, P-O., Hamza, K. & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *NorDiNa 14*(3), 239–249. doi: 10.5617/nordina.6148

Wimans, M. (september 2021). Dokumenationshetsen får det att vrida sig i magen. (s.27). *Lärarförbundet.*

Ödman, P-J. (1979/2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik.* Norstedts akademiska förlag.

Ödman, P-J. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till valideringsfrågan inom hermeneutiken. I S. Selander, S. & P. Ödman (Red.), *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*, (s. 81 – 117). Daidalos.

Bilaga 1

Litteratursökning

Med utgångspunkt i en väl planerad och systematiskt genomförd sökprocess har jag kunnat upptäcka, lokalisera, komma åt, uppdatera och utvärdera relevant tidigare forskning i relation till studiens forskningsintresse (Randolph, 2009; Rumsey, 2008). Jag koncentrerade mina sökningar framför allt till ERIC (Ebsco) som innehåller artiklar inom pedagogik och utbildningsvetenskap. Jag sökte vetenskapligt granskade artiklar (Peer Review, Article Journal) som publicerades mellan 2000 - 2018. Jag utgick från sökblock för att finna så relevanta sökord och kombinationer som möjligt. Första sökblockets sökord var *teacher leadership* som det mest centrala för mitt ämne och sedan näraliggande begrepp som *teacher's approach, teacher's leadership skills* och *teacher's educational leadership*. Att söka på teacher leadership visade sig något riskfyllt och tenderade till att vilseleda. I flera av artiklarna ledde det till skolledning och något som kan jämföras med kollegialt lärande eller svenskt förstelärarsystem. I andra sökblocket utgick jag från *utvecklingssamtal* vilket blev det svåraste begreppet att översätta till engelska sökord och blev problematiskt för att ringa in utvecklingssamtalet med inplacering i en svensk kontext. Jag sökte på *development* kombinerat med *conversation*, vidare på begrepp som ligger nära så som *learning conversation* och *student conference*. Slutligen fann jag det mest relevanta begreppet *parent-teacher conference*. För att finna tidigare forskning om utvecklingssamtal i ett specifikt svenskt sammanhang sökte jag även i databasen Swepub, LIBRIS och avhandlingar från svenska universitet.

Utöver de artiklar, avhandlingar, böcker och kapitel i böcker, som jag fann i ovanstående sökningar, har jag använt och fördjupat läsningen av artiklar, avhandlingar och forskningsöversikter som jag läste inför mina tidigare skrivna uppsatser (Bader & Boson, 2010; Bader & Boson, 2014; Bader, 2016; Bader & Nordlund, 2019). Artiklarna behandlar betydande faktorer för elevers lärandeprocesser, bedömningar, utmaningar i ”glappet” mellan skolans riktlinjer och rådande skolkulturer. Även artiklar som jag fann under tiden som jag genomförde föreliggande studie med relevans för lärares ledarskap finns med. Avhandlingarna handlar framför allt om utvecklingssamtal eller lärares relationsskapande arbete och forskningsöversikterna belyser forskning om bedömning och betygsättning. Andra avhandlingar och annan litteratur som jag sökt har på olika sätt näraliggande intressen för lärares ledarskap, didaktiskt, relationellt eller emotionellt. Ytterligare sökta avhandlingar som jag ansåg relevanta är mestadels designade utifrån (livsvärlds)fenomenologiska och/eller hermeneutiska ansatser. Samtliga sökta avhandlingar fann jag relevanta för min forskningsöversikt, då forskningsobjektet är lärares ledarskap i utvecklingssamtal och den teoretiska

ansatsen utgår från fenomenologins livsvärldsperspektiv med hermeneutik som tolkningsgrund. Livsvärldsfenomenologiska forskarkurser och livsvärldsfenomenologiskt nätverkskollegium under åren 2019 - 2023 vid Göteborgs universitet har inspirerat mig och hjälp mig att finna än mer relevant litteratur. Under forskningsprocessen har jag deltagit i seminarier och diskussioner av artiklar och bokkapitel. Jag har presenterat min forskning vid konferenser, nationellt och internationellt och vid seminarium. Jag har låtit min avhandlingstext läsas och kritiskt granskas av kollegor och andra forskare som välvilligt och generöst har tagit sig tid till det. Alla har bidragit med förslag på referenser med relevans för min studie. I ett senare skede i forskarutbildningen och avhandlingsarbetet gjorde jag nya sökningar i databaser i likhet med den ovan beskrivna för att finna senaste forskningen.

Bilaga 2

Pilotstudie

Jag genomförde under hösten 2018 en pilotstudie för att pröva forskningens hantverk och få insikter om forskningsetiska frågor och ansvar. Pilotstudien bestod av en observation i årskurs 4–6 i ett elevlett utvecklingssamtal, vilket innebär att eleven har inflytande över och är delaktig i planering och genomförande av samtalet. Den bestod också av ett efterföljande samtal med den observerade läraren, en intervju med två elever, årskurs 4 och en lärarintervju i par. Jag hade inför studien mejl- och telefonkontakt med skolornas rektorer. Jag skickade informationsbrev och samtyckesblanketter till dem som de vidarebefordrade till lärare, vårdnadshavare och elever. Den lärare som jag observerade tog aktivt mejlkontakt med mig och uttalade intresse av att delta i studien. Innan jag observerade, träffade eleverna och intervjuade dem samlade jag in påskrivna samtyckesblanketter från deras vårdnadshavare samt tillfrågade eleverna själva om det ville delta.

I observationen prövade jag ljudupptagning, att observera och använda ett observationsschema, vilket visade sig vara allt för detaljerat. Jag valde istället att skriva fältanteckningar. Ljudupptagning med iPhone fungerade på så sätt att den var smidig, lätt att hantera, gav bra ljudkvalité och inte tycktes påverka samtalet nämnvärt. När jag observerade märkte jag att det var svårt att hinna med att anteckna hela händelseförlopp, deltagarnas parallella handlingar och dialoger så som jag tänkt det från början. Jag hann inte heller med att anteckna symboler för betoning, intonation och pauser. Jag försökte därför istället att rikta min uppmärksamhet mot kroppsspråk, sittpositioner, blickar och miner men det var svårt att hinna med och samtidigt bevara närvaron i samtalet. Trots mina svårigheter att hinna anteckna i observationerna såg jag ändå efteråt en möjlighet i att lyssna på ljudupptagning och parallellt läsa fältanteckningar. Det blev i efterhand ändå möjligt för mig att notera betoning, intonation och pauser inför bearbetning och tolkning.

Att få tillträde till elevernas utvecklingssamtal var inte helt oproblematiskt i synnerhet inte när forskningsobjektet är lärares ledarskap, vilket jag beskriver och problematiserar mer ingående senare. Jag menar dock att observationen i pilotstudien och det efterföljande samtalet med den deltagande läraren hjälpte mig att se hur jag skulle kunna ta forskningsetiskt ansvar i den kommande studien. I samtalet fick läraren möjlighet att ställa frågor, diskutera och problematisera samt ta del av mina upplevelser av samtalet. Även jag fick möjlighet att fråga, ta del av lärarens perspektiv och få förtydligande. Läraren menade att min närvaro gjorde att hon riktade mer uppmärksamhet mot frågor om kunskap än det sociala och eleven som person, vilket hon annars gärna gjorde.

Pilotstudien hjälpte mig även att utforma intervjufrågor som skulle hjälpa mig att besvara studiens forskningsfrågor. Jag inspirerades av Charmaz (2014)

intervjumodell som bygger på inledande, mellanliggande och avslutande frågor. De inledande bjuder in till samtal och bör vara både så detaljerade att de inte överraskar deltagarna men ändå så vida att de tillåter att det dyker upp oväntat innehåll. Mellanliggande frågor fördjupar och de avslutande frågor leder deltagarna tillbaka till ett vardagligt samtal.

Väsentligt när det gäller intervjuer med barn är att försöka skapa tillit. Det är svårt att skapa förtroende i samtal om man inte har en relation till barnen. Det kan visa sig i att de blir blyga, att de har svårt att svara på känsliga frågor och att de svarar begränsat (Johansson, 2015). Att jag besökte eleverna i deras klasser innan, samtalade med deras lärare i klassrummet inför eleverna och bjöd in till spontana elevsamtal som jag såg som ett sätt att närma mig ett förtroende. Då fick eleverna samtidigt möjlighet att ställa frågor om deltagandet i studien, i såväl observationer som intervjuer. Jag fick inga frågor som jag relaterar till förtydligande av samtyckesinformation, däremot mötte jag vad som kan beskrivas som spontan nyfikenhet och positiv förväntan att få delta.

Jag ville genom pilotstudiens elevintervju, dels få en ökad förståelse för elevernas utvecklingssamtal, dels få insikt om hur fokusgruppintervjuer inspirerar elever och ger dem möjlighet att utbyta tankar. I intervjun blev intervjufrågorna som jag tänkte från början alltför styrande med inledande, mellanliggande och avslutande frågor. Frågorna till eleverna krävde ett mer vardagligt och elevnära språk som till exempel: hur brukar samtalet gå till, vem pratar mest, hur känns det innan samtalet, vad som är bra och mindre bra i samtalet, vad vill de att läraren ska göra och hur önskar de att läraren ska leda. Jag använde ljudupptagning med iPhone och antecknade inte eftersom det riskerade att störa eleverna och minska min närvaro i samtalet.

Lärarintervjun planerade jag att genomföra som fokusgruppsintervju men det blev inte praktiskt möjligt. Det var svårt att samla flera lärare samtidigt så jag genomförde en intervju med två lärare. I lärarintervjun höll jag mig inledningsvis till den ovan beskrivna intervjumodellen. Den visade sig dock innehålla för många frågor som styrde mig och inte gav tillräckligt med utrymme att följa deltagarna så jag omarbetade guiden. Jag behöll strukturen och karaktären på frågor som jag upplevde som stöd för att ge intervjun en riktning, samtidigt som jag tog bort frågor för att inte styras för mycket. Jag koncentrerade mig på några få frågor som gav utrymme för att mer öppet följa med och vara mer närvarande inför både samtalets innehåll och vad som hände under intervjuns gång.

Sammanfattningsvis ledde pilotstudien till ökade insikter om informerat samtycke till eleverna som är 7–12 år och deras vårdnadshavare samt betydelsen av att närvara i elevernas klassrum. Eleverna fick möjlighet att ställa frågor och jag fick tillfälle att skapa ett initialt förtroende. I observationerna var det svårt att hinna anteckna så detaljerat som jag först hade tänkt med symboler för betoning, intonation och pauser. Jag bestämde mig därför att i de fortsatta observationerna använda fältanteckningar som i stället innehöll handlingar, kortare dialoger noteringar om kroppsspråk,

sittpositioner, blickar och miner samt mina egna reflektioner. Ljudupptagningar blev ett stöd för att fånga betoning, intonation och pauser och i kombination med fältanteckningar blev det möjligt att tolka olika former av intersubjektivitet och intentionalitet i samtalet. Ett möjligt förfarande för att fånga en större variation och nyanser i kroppsspråk hade varit att filma men jag övervägde och kom fram till att utvecklingssamtalets känsliga karaktär och att lärare var osäkra på att delta i studien gjorde att jag avstod. Pilotstudien visade också att det blev väsentligt för mig att genomföra efterföljande samtal med lärare för att inte lämna dem med frågor om mina upplevelser. Det blev också betydande för mina möjligheter att precisera intervjufrågor till lärare och elever. En fråga som aktualiserades i pilotstudiens elevintervju var hur lärare ställer frågor och vilken betydelse det har när lärare leder utvecklingssamtal.

Bilaga 3

Hej!

Jag heter Britt-Marie Bader, är doktorand och går forskarutbildning vid Mälardalens högskola. Jag var för ett tre år sedan hos er när jag skrev min masteruppsats och samtidigt arbetade som universitetsadjunkt vid Örebro universitet. Då gjorde jag lärarintervjuer och observera utvecklingssamtal hos er, vilket jag gärna skulle vilja få möjlighet att göra igen. Denna gång vill jag också intervjua elever. Just nu håller jag på att skriva en licentiatuppsats och det är till den studien som jag vill samla in material. Innan jag började som universitetsadjunkt och doktorand arbetade jag under många år som lärare i grundskolan, årskurs 1–6. Jag har under flera år intresserat mig för elevers inflytande och delaktighet i utvecklingssamtal och vilken betydelse lärares ledarskap har i det arbetet. Jag vill nu genom den här studien fördjupa mig ytterligare inom området. Lärar- och elevintervjuerna sker i grupp och efter överenskommelse med de lärare, elever och skolledning som vill delta i studien. Observationerna sker också efter överenskommelse och kommer att ske på så sätt att jag är observatör, inte deltagande i samtalet utan jag sitter enbart bredvid med ett observationsschema som stöd för mina anteckningar, liksom ljudinspelning som hjälp när jag senare ska bearbeta det insamlade materialet.

Syftet med studien är att studera lärares erfarenheter av ledarskap och elevers erfarenheter av inflytande och delaktighet i utvecklingssamtal. I det ingår att studera lärares erfarenheter av möjligheter och begränsningar i arbetet med elevinflytande och delaktighet, och att undersöka hur inflytandet och delaktigheten visar sig i samtalen. Det är genom lärares och elevers egna beskrivningar i intervjuer som erfarenheter blir synliga och genom observationer av utvecklingssamtalen som lärares arbete och elevers inflytande och delaktighet kan förstås. Lärares beskrivningar kommer att belysas i både lärarledda och elevledda utvecklingssamtal. Detta i syfte att jämföra beskrivningar av elevinflytande och delaktighet liksom hur det tar sig uttryck i de olika typerna av samtal.

Om ni ha ytterligare frågor om studien, så hör gärna av er.

Med vänliga hälsningar

Britt-Marie Bader
britt-marie.bader@mdh.se

Bilaga 4

Samtyckesformulär

Mälardalens högskola
Doktorand Britt-Marie Bader
Till berörda deltagare

Medgivande för deltagande i en studie om elevinflytande och delaktighet

Studien har som övergripande syfte att undersöka lärares och elevers erfarenheter av elevinflytande och delaktighet i utvecklingssamtal och studera hur det tar sig uttryck i samtalen.

Undersökningen kommer att bestå av intervjuer med lärare och elever samt observationer av utvecklingssamtal som kommer att genomföras och därefter analyseras. Viktigt att understryka är att fokus i studien i sin helhet inte ligger på enskilda individer utan på den sammantagna analysen av samtliga intervjuer och av observationerna.

Undersökningens resultat kommer att publiceras i en licentiatuppsats samt redovisas på seminarier och på universitetets uppsatsdatabas DIVA. I uppsatsen kommer inga enskilda personer att namnges och i den mån namn förekommer, ändras dessa. Alla personuppgifter och andra uppgifter som möjliggör identifiering av individer kommer att hanteras konfidentiellt och under tystnadsplikt i enlighet med gällande lagstiftning (Lag 2018:218 med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning)

Detta samtycke ger tillstånd att ljudinspela intervjuer och observationer samt att använda det insamlade materialet i undersökningen. Medverkan är frivillig och deltagaren/deltagarna kan när som helst välja att under intervjun eller observationen avbryta sin medverkan.

___ Jag vill medverka i studiens intervjuer.

___ Jag vill inte medverka i studiens intervjuer.

___ Jag vill medverka i studiens observationer.

___ Jag vill inte medverka i studiens observationer.

___ Vi vill att vår son/dotter medverkar i studiens observationer.

___ Vi vill inte att vår son/dotter medverkar i studiens observationer.

Datum:_____

Underskrift (båda föräldrarna):_____

MÄLARDALEN STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Editorial board:

Research Council of Educational Sciences at Mälardalen University

1. Andreas Ryve (2006). *Approaching Mathematical Discourse: Two analytical frameworks and their relation to problem solving interactions.* Doctoral dissertation (Matematik/tillämpad matematik). ISBN 91-85485-13-6

2. Margareta Enghag (2006). *Two dimensions of Student Ownership of Learning during Small-Group Work with Miniprojects and Context Rich Problems in Physics*. Doctoral dissertation (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 91-85485-31-4

3. Per Sund (2008). *Att urskilja selektiva traditioner i miljöundervisningens socialisationsinnehåll - implikationer för undervisning för hållbar utveckling.* Doktorsavhandling (Naturvetenskaperna och teknikens didaktik). ISBN 91-85485-88-8

4. Tor Nilsson (2011). *Kemistudenters föreställning om entalpi och relaterade begrepp.* Doktorsavhandling (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-7485-002-4

5. Susanne Engström (2011) *Att vördsamt värdesätta eller tryggt trotsa: Gymnasiefysiken, undervisningstraditioner och fysisklärares olika strategier för energiundervisning.* Doktorsavhandling (Naturvetenskapernas och teknikens didaktik). ISBN 978-91-7485-011-6

6. Kamran Namdar (2012). *In the Quest of the Globally Good Teacher: Exploring the need, the possibilities, and the main elements of a globally relevant core curriculum for teacher education.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-058-1

7. Annica Engström (2012). *Dimmornas bro. En berättelse om konstruktionen och iscensättandet av kliniska adjunkter*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-7485-083-3

8. Elisabeth C. Andersson (2013). *En utbildning i processledarskap avseende mångfald: utvärdering och aktionsforskning*. Licentiatuppsats ISBN 978-91-7485-101-4

9. Tina Hellblom- Thibblin, Gunilla Sandberg, Sussanna Andersson & Anders Garpelin (2013). *LÄSA-SKRIVA-RÄKNA. Varför når inte alla skolans mål trots de insatser som sätts in?* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-126-7

10. Mehrdad Darvishpour & Pirjo Lahdenperä (2014). *Honour-Related Problems in School Contexts in Sweden - theoretical perspective and prevention*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-154-0

11. Tuula Koljonen (2014). *Finnish teacher guides in mathematics - resources for primary school teachers in designing teaching.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-158-8

12. Linda Ahl (2014). *Approaching curriculum resources - examining the potential of textbooks and teachers guides to support mathematics learning and teaching.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-159-5

13. Benita Berg (2014). *Lgr11- stöd eller begränsning? Lärares röster om styrdokument och reformens påverkan på deras matematikundervisning*. Licentiatuppsats (Didaktik) ISBN 978-91-7485-169-4

14. Pirjo Lahdenperä (red). (2014) *Forskningscirkeln - en mötesplats för samverkan.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-167-0

15. Samira H Hennius (2014). *"Vi kan skriva förargument och sedan motargument". Om deliberativa samtal i undervisningen i svenska som andraspråk på högskolenivå*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-174-8

16. Martina Norling (2015). *Förskolan - en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-184-7

17. Jonas Nordmark (2015). *Med en framtida demokrat som adressat: föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992-2010*. Doktorsavhandling (Didkatik). ISBN 978-91-7485-185-4

18. Daniel Brehmer (2015). *Problem solving in Mathematics Textbooks*. Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-195-3

19. Roger Andersson (2015). *Ett lysande experiment - en studie av lärandeprogressionen vid lärande med datorstöd i optik*. Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-215-8

20. Lena Hoelgaard (2015). *Lärarhandledningen som resurs: en studie av svenska lärarhandledningar för matematikundervisningen i grundskolans årskurs 1-3*. Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-219-6

21. Gunnlaugur Magnússon (2015). *Traditions and Challenges. Special Support in Swedish Independent Compulsory Schools.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-225-7

22. Maria Larsson (2015). *Orchestrating Mathematical Whole-Class Discussions in the Problem-Solving Classroom. Theorizing Challenges and Support for Teachers.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-242-4

23. Elisabeth Ekegren Johansson (2016). *Jag vill bli bemött för den jag är: Ungdomars perspektiv på att vara elever med läs- och skrivproblematik*. Licentiatuppsats (Didaktik) ISBN 978-91-7485-257-8

24. Pernilla Sundqvist (2016). *Teknik i förskolan är inte något nytt, men idag är vi mer medvetna om vad vi kallar teknik. Personalens beskrivningar av teknik som innehållsområde i förskolan.* Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-259-2

25. Jannika Lindvall (2016). *Supporting Instructional Improvement at Scale. The Role of Teacher Professional Development Programs and Mathematics Curriculum Materials.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-265-3

26. Annaliina Gynne (2016). *Languaging and Social Positioning in Multilingual School Practices. Studies of Sweden Finnish Middle School Years.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-274-5

27. Linda Jonsson (2016). *Mellan tradition och förnyelse: Utmaningar i religionslärarruppdraget.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-288-2

28. Patrik Gustafsson (2016). *Frameworks for task design and technology integration in the mathematics classroom.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN 978-91-7485-289-9

29. Johannes Rytzler (2017). *Teaching as Attention Formation. A Relational Approach to Teaching and Attention.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-308-7

30. Mia Heikkilä (2017). *Finländska lärares medverkan i läroplansarbete. En studie av processen kring implementering av ny läroplan 2016.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-315-5

31. Anders Garpelin & Anette Sandberg (red.) (2017). *Barn och Unga i Skola och Samhälle.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-326-1

32. Ulrika Larsdotter Bodin (2017). *Förskolelärarens yrkeskunnande - Förskollärares erfarenheter av praktiskt handlande i pedagogisk verksamhet*. Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-324-7

33. Mia Hekkilä & Anne Lillvist (red.) (2017). *Flerspråkighet för lärande i förskola, förskoleklass och årskurs ett. Perspektiv från tre samproduktionsprojekt.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-333-9

34. Jannika Lindvall (2017). *Critical Features and Impacts of Mathematics Teacher Professional Development Programs Comparing and Characterizing Programs Implemented as Scale.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-341-4

35. Anders Garpelin & Gunilla Sandberg (red.) (2018). *Att förstå barns vägar till lärande under övergången från förskola till skola.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-403-9

36. Ester Catucci (2018). *Att undervisa de yngsta barnen i förskolan.* Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-396-4

37. Kristina Jonsson (2018). *Socialt lärande - arbetet i fritidshemmet.* Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-397-1

38. Karin Sandberg (2018). *Att lära av det förflutna - Yngre elevers förståelse för och motivering till skolämnet historia.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-392-6

39. Eva Ärlemalm-Hagsér & Marie Öhman (red.) (2018). *Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-341-4

40. Pernilla Kallberg (2018). *Två lärarkategoriers arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-407-7

41. Christa Roux Sparreskog (2018). *"Välkommen till 3a!" - En etnografisk fallstudie om språkutvecklande undervisning i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum.* Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-406-0

42. Pernilla Sundqvist (2019). *Förskolans teknikundervisning: vad och hur?* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-423-7

43. Hanna Simola (2019). *Styrning som stöttning – En etnografisk fallstudie om en högstadielärares didaktiska ledarskap som stödstruktur för språk- och kunskapsutveckling*. Licentiatuppsats (Didaktik). ISBN 978-91-7485-437-4

44. Daniel Brehmer (2019). *Support for mathematics teachers' change - Examining catalysts for teacher learning and role of the teacher in professional development programmes.* Doctoral dissertation (Didaktik). ISBN 978-91-7485-442-8

45. Anna Ehrlin & Ulrika Jepson Wigg (red.) (2020). *Social hållbarhet i utbildning – ett begrepp under formation*. Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-459-6

46. Anna-Lena Andersson (2020). *Utbildningssituationen för elever med lindrig intellektuell funktionsnedsättning - Lärares och föräldrars perspektiv*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN 978-91-7485-471-8

47. Tuula Vuorinen (2020). *Mötet mellan föräldraansvar och förskollärarkompetens – samverkan i förskolan.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-481-7

48. Kristina Jonsson (2021). *Socialt lärande i fritidshemmet – En intervjustudie med fritidshemspersonal och fritidshemsrektorer*. Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-501-2

49. Ester Catucci (2021). *Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-519-7

50. Paul Morris (2022). *Creative Writers in a Digital Age – Swedish Teenagers' Insights into their Extramural English Writing and the School Subject of English.* Licentiate thesis (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-538-8

51. Therese Welén (2022). *Lärares roll och utmaningar i arbetet med barns tidiga skolövergångar.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-543-2

52. Sandra Jederud (2022*). New Manifestations of the Practice-Theory Dilemma – Consequences of 'The Practice Turn' in Teacher Education*. Doctoral Dissertation (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-558-6

53. Benita Berg (2022). *Reformers påverkan på lärares undervisning i grundskolan och förskolan - En läroplansteoretisk studie om undervisningsuppdraget och lärarrollen i förändring.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-559-3

54. Birgitta Jansson (2022). *Varför har dom ingen tvättmaskin? Critical literacy hos elever årskurs 2 och 3.* Licentiatuppsats. (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-571-5

55. Margareta Sandström (red.) (2022). *Välbefinnande och stimulans för lärande - verktyg för personalens självreflektion i förskola och skola - Exempel från samverkan mellan akademi och omgivande samhälle i Mälardalsregionen.* Refereegranskad forskningspublikation. ISBN 978-91-7485-573-9

56. Monica Ehrström (2023). *Uppmärksamhet för bedömning - att följa varje barns lärprocesser för en likvärdig utbildning i förskolan.* Licentiatuppsats. (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-574-6

57. Tove Del Gaiso (2023). *Förskollärare i en digital praktik. Rhizomatiska sammanflätningar, dilemman och händelser.* Licentiatuppsats. (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-585-2

58. Britt-Marie Bader (2023) *Att lyssna med hela kroppen – en studie om lärares ledarskap i utvecklingssamtal.* Doktorsavhandling (Didaktik). ISBN: 978-91-7485-584-5

Mälardalen Studies in Educational Sciences is a series of doctoral dissertations, licentiate theses and peer-reviewed research publications.

Utvecklingssamtal är utmanande att leda, eftersom de befinner sig i gränslandet mellan det offentliga och det privata. Lärare behöver kunna hantera både sin egen, elevens och vårdnadshavarens individuella intressen samtidigt som kollektiva intressen i klassen ska beaktas och tillgodoses. Läraren ansvarar för att genomföra utvecklingssamtalen och informera vårdnadshavare och elever om elevens skolgång. Samtalen ska vara framåtsyftande och stödja elevernas kunskaps- och sociala utveckling samt innehålla idéer för elevens utveckling. Trots intentionerna med samtalet så påtalas brister i skolors fortlöpande information till vårdnadshavare och elever.

Data bygger på observationer av utvecklingssamtal och intervjuer med lärare och elever. Analys och tolkning av data görs med stöd av livsvärldsfenomenologiska begrepp som förklarar ledarskapets verbala och kroppsliga uttryck, känsliga och intuitiva handlingar och vad de betyder i utvecklingssamtalet.

Resultatet visar att lärares ledarskap i utvecklingssamtal innefattar både förberedande arbete och efterföljande arbete som gör att undervisning och utvecklingssamtal flätas samman och får betydelse för lärarens ledarskap i utvecklingssamtalet. Ledarskapet formar samtalet genom lärarnas vilja att involvera eleverna, samt genom lärarnas flexibilitet och förmåga att strukturera samtalet. Lärares ledarskap i utvecklingssamtal formas av lyhördhet, följsamhet, närvaro, uppmärksamhet, förmåga att improvisera och lekfullhet.

Resultatet bidrar med ökad kunskap om lärares ledarskap i utvecklingssamtal och förståelse för vilken betydelse det har i utvecklingssamtalet. och med stöd i livsvärldsfenomenologiska begrepp kan det förklara ledarskapet och tillhandahålla begrepp för att kommunicera detta. Det tillför nya perspektiv och ny kunskap till det didaktiska forskningsfältet. Det bidrar även till skolverksamheter och lärare samt deras yrkeskunnande när det handlar om att leda utvecklingssamtal och att förstå samtalet i relation till undervisningen.

Britt-Marie Bader har varit doktorand vid Mälardalens universitet, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation i ämnet didaktik, 2018–2023 och nu verksam som lärarutbildare vid Örebro universitet. Forskningsintresset riktat mot lärares ledarskap och utvecklingssamtal har sin grund i många år av arbete som legitimerad lärare i grundskolan.

ISBN 978-91-7485-584-5
ISSN 1651-4238

Address:
P.O. Box 883, SE-721 23 Västerås. Sweden
P.O. Box 325, SE-631 05 Eskilstuna. Sweden
E-mail: info@mdu.se **Web:** www.mdu.se

Mälardalen University