

IGNITE RESEARCH INSTITUTE

Elevledda utvecklingssamtal

Effekter efter fem och tio år

Fil. dr. Ann S. Pihlgren

2013-09-12

Innehåll

Elevledda utvecklingssamtal – effekter efter fem och tio år.....	2
Sammanfattning.....	2
Inledning.....	3
Litteraturgenomgång och tidigare forskning	5
Utvecklingssamtal, IUP och skriftliga omdömen.....	6
Elevledda utvecklingssamtal	8
Metod och genomförande	8
Etiska överväganden.....	9
Bortfall, validitet och reliabilitet.....	9
Resultat.....	10
Arbetsgången	10
Dokumentationens innehåll och funktion.....	12
Samtalens funktion och effekter	14
Samtalets roller	16
Jämförelser med lärarledda utvecklingssamtal.....	18
Utveckling och utbildning.....	19
Analys och diskussion.....	20
Livslångt ansvarstagande för den egna utvecklingen.....	20
Samtalen förskjuter makt och inflytande.....	21
Lärarens måste förstå de bakomliggande teoretiska idéerna.....	21
Struktur och dokumentation är viktiga förutsättningar.....	23
Föräldrarnas roll	24
Ett europeiskt perspektiv	24
Referenser	25
BILAGA 1. Resultat av elevenkät	30

Elevledda utvecklingssamtal – effekter efter fem och tio år.

Sammanfattning

Skolorna bjuder in till möten med läraren, där föräldern och eleven informeras om elevens resultat. Dessa utvecklingssamtal leds traditionellt av läraren och forskning visar att läraren och föräldern talar större delen av tiden, med få möjligheter för eleven att komma med sina idéer, frågor eller synpunkter. Informationen tenderar att fokusera elevens brister och läraren använder samtalet till att förhandla fram elevens positiva skolidentitet. Samtalet och dess dokumentation blir medel för att visa eleven skolans förväntningar på gott beteende, snarare än att fokusera kunskaps- och färdighetsutveckling.

De elevledda samtalen syftar till att öka elevernas inflytande genom att elevens idéer och åsikter hörs i dialogen. Arbetsgången omfattar 1-2 arbetsveckor, där eleverna gör självbedömningar av sina förmågor och kunskaper i varje ämne. Varje elev diskuterar sina resultat och framtida lärandemål och aktiviteter med sin lärare. Detta tematiska arbete avslutas med att varje elev leder ett utvecklingssamtal, där föräldern blir informerad om elevens studieprestationer samt de föreslagna lärandemålen och aktiviteterna. Läraren deltar när målen beslutas men håller sig annars i bakgrunden under mötet.

Metodens underliggande idé ska förstås som sociokognitiv, sociokonstruktivistisk och formativ: om eleven förstår sin kunskapsnivå och vad som är nästa steg blir lärandet mer effektivt. Genom att använda reflekterande dialog och en systematisk och återkommande arbetsgång kommer eleverna att tänka metakognitivt, något som visat sig ha effekter på lärande.

Denna kvalitativa undersökning omfattar gruppintervjuer av elever, lärare, vårdnadshavare och skolledare. Respondenterna valdes från två skolor som genomfört elevledda utvecklingssamtal under fem resp. tio år. Liksom det inledande projekt, där metoden togs fram för tio år sedan, har denna undersökning varit ett samarbete mellan forskare och deltagande skolor, något som gör projektet innovativt, även om undersökningsmetoderna är konventionella. Forskningsfrågorna rör hur respondenterna beskriver effekterna av elevledda utvecklingssamtal jämfört med lärarledda utvecklingssamtal, hur skolledare och lärare beskriver effekter på pedagogisk planering, skolans resultat och administration samt skillnader mellan skolornas beskrivningar.

Resultatet visar att de elevledda utvecklingssamtalen leder till att eleven förstår, kan beskriva och ta strategiska beslut om sin egen utveckling. Samtalen uppfyller styrdokumentens krav och leder också till förbättrade informativa och pedagogiska kvaliteter jämfört med de lärarledda samtalen. De elevledda utvecklingssamtalen innebär en mer egalitär maktfördelning, där eleven, till skillnad från i lärarledda samtal, är aktivt subjekt. Även lärarens och förälderns roller förändras till mer samarbetande. Resultatet visar på vikten av att introducera de nya utvecklingssamtalen för vårdnadshavarna men också att föräldrainformationen behöver vara återkommande för att göra det möjligt för föräldrarna att över åren förstå samtalens värde, funktion och sin egen roll i samtalen. Lärarens förståelse av varför det elevledda utvecklingssamtalets olika moment genomförs påverkar

samtalets utformning och därmed dess effekt på elevens lärande. Det pekar på vikten av att kontinuerligt utbilda lärarkåren, även i bakomliggande pedagogiska teorier. Resultatet visar också att formativ och begriplig dokumentation har en grundläggande betydelse för att eleven ska kunna ta det eftersträvade ansvaret. Sett i ett allmänt samhällsperspektiv kan metoden för de elevledda utvecklingssamtalen erbjuda en möjlighet att vidareutveckla föräldra- och elevinformation samt skolornas pedagogik.

Nyckelord: utvecklingssamtal, lärande, feedback, metakognition, elevinflytande

Inledning

Den officiella svenska synen på hur lärande sker, så som den presenterats i de statliga läroplanerna, har genomgått förändringar sedan mitten på 1900-talet, något som också påverkat utvecklingssamtalen (Pihlgren, 2011a). Under 1960-talets behavioristiskt inspirerade praktik (*Läroplan för grundskolan Lgr 69*) karaktäriserades de s.k. kvartssamtalen av information om hur eleven klarade anpassningen till skolmiljöns krav på mottaglighet. Under 1980-talet (*Lgr 80*) fokuserades istället elevens mognad och välmående i utvecklingssamtalet. De senaste svenska läroplanerna (*Lpo 94, Lpf 94, Lpfö 98, Lgr 11, Lgy 11*) har inspirerats av idéer från teoretiker som Lev S. Vygotskij och Mikhail Bakhtin, vilka ser lärande som en social process som utvecklas i det gemensamma mötet mellan två eller flera personer och i mötet med kontexten (Pihlgren, 2011a). Den utvecklande dialogen blir därför central om lärande ska komma till stånd (Dysthe, 1996; Säljö, 2000). Lärarens uppgift i ett sådant synsätt är att se till att lärande möten sker och att elev och vårdnadshavare, genom olika pedagogiska system, förstår strukturen bakom elevens lärande, hur arbete och produkter bedöms samt vad nästa steg mot måluppfyllelse är.

I Sverige har utvecklingssamtal varje halvår varit ett åläggande sedan 1980, och föräldrasamtal sedan 1960-talet. Av tradition har utvecklingssamtalet letts av läraren, med vårdnadshavare och elev som mottagare av information (Pihlgren, 2011a). I andra länder är eleven fortfarande ofta inte närvarande vid motsvarande samtal (Hackmann, Kenworthy & Nibbelink, 1998), trots att samtalen visat sig vara mer produktiva när eleven deltar (Minke, Walker & Anderson, 2003). Internationellt sett är samtalen också kortare än de svenska, mellan fem minuter till en halvtimme (Hackmann, Kenworthy & Nibbelink, 1998; MacLure, Walker, 2000).

Enligt svensk skollag (2010:800) ska en individuell utvecklingsplan (IUP) upprättas i utvecklingssamtalet, med ett skriftligt omdöme om hur elevens kunskapsutveckling förhåller sig till läroplanens kunskapskrav i samtliga ämnen. Planen ska sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå kunskapskraven och utvecklas vidare. Det skriftliga omdömet ska formuleras så att eleven och vårdnadshavaren förstår innebörden (Skolverket, 2009). Det ska inte utgå från elevens brister utan ska bygga på en formativ, framåtsyftande bedömning (Skolverket, 2009). Omdömet kan utformas betygsliknande (Skolverket, 2008) men är inte likvärdigt med ett betyg, eftersom det inte är grundat i nationell standard. IUP ska fylla tre syften (Skolverket, 2009). Den ska:

- vara **information** till föräldrarna om elevens resultat och fortsatta lärande.
- vara **planeringsunderlag** för planläggning av elevens fortsatta lärande.

- utveckla elevens förmåga att själv bedöma sina resultat, fungera som ett **läromedel**.

Utvecklingssamtalen ska vara trepartssamtal, där alla parter ska vara förberedda (Skolverket, 2009). Alla överenskommelser som görs mellan elev, lärare och vårdnadshavare under utvecklingssamtalet ska dokumenteras skriftligt (Skollagen, 2010:800). Skolan och läraren bör använda förenklingar för att beskriva elevens kunskaper, baserade på insiktsfulla reflexioner och bedömningar, snarare än testresultat eller provpoäng (Skolverket, 2009). Dokumentationen ska presenteras på ett sådant sätt att kunskapsområdets olika delar och elevens kunskap och kompetens i varje del blir tydlig för eleven och vårdnadshavaren.

Arbetet med att formulera skriftliga omdömen underlättas om läraren kontinuerligt arbetar med daglig dokumentation och feedback (Skolverket, 2009). Ett tydligt uppföljningssystem ger också andra vinster. Individualiseringen i klassrummet underlättas och IUP medför att läraren kan tillämpa mer demokratiska arbetsätt i elevgruppen (Pihlgren, 2007). IUP är tänkt att fokusera på elevens utveckling. Uppkomna problem hör sällan hemma i utvecklingssamtalet, eftersom det kan leda till att den studerande tappar självförtroendet eller blir motvillig till att engagera sig i sin egen kunskapsutveckling (Pihlgren, 2011a). Behöver problem utredas eller extra stödåtgärder sättas in bör ett särskilt möte hållas där ett åtgärdsprogram formuleras (Skollagen, 2010:800). IUP bör fungera synliggörande, informerande, dokumenterande och utvecklande samt ger elev och vårdnadshavare möjlighet att ta del av lärarens kunskaper på området (Pihlgren, 2007).

Elevledda utvecklingssamtal används sedan några år tillbaka i olika skolor och är en utveckling av de lagstadgade individuella utvecklingssamtalen, i avsikt att ge elev och vårdnadshavare en aktiv roll (Moreau, 2008; Pihlgren, 2011b). Syftet är att hjälpa eleven att på ett systematiskt sätt fokusera på eget lärande för att därmed stödja en stark kunskapsutveckling. Samtalen förbereds under lektionstid någon eller några veckor innan utvecklingssamtalet, då lärare och elever diskuterar innehållet, utvärderar elevens kunskap och övar samtalet (Pihlgren, 2011b; Wirström Nilsson, 2010). Eleven gör en egenbedömning inom varje ämnesområde. Bedömningen kommuniceras och vidareutvecklas i samtal med den lärare som ansvarar för elevens undervisning i ämnet. Genom samtalet skapar lärare och elev en gemensam bild av nuläget och vad nästa steg är. Elevarbeten, som särskilt väl beskriver elevens utveckling, väljs ut för att visas upp vid samtalet. Den kommunicerade bedömningen samt valda arbeten utgör underlag för utvecklingssamtalet. Samtalet övas därefter med en kamrat som får föreställa vårdnadshavare.

Avsikten med samtalens olika steg är att eleven, genom att reflektera över sin förståelse om sin kunskap, kompetens och sina framtida målsättningar på egen hand, med sina lärare, med en kamrat och slutligen med sin vårdnadshavare, själv ska förstå vad han/hon kan och vad som är nästa steg för att nå målen. Genom att öva samtalet ska eleven känna sig säkrare på samtalets dagordning. I gruppen sker också en överföring av kompetens, genom att eleverna får höra varandras upplägg och målformuleringar.

Vid själva utvecklingssamtalet med vårdnadshavaren använder eleven en förbestämd dagordning med motsvarande innehåll:

1. Skriftliga omdömen i varje ämne och förslag till utvecklingsmål går igenom.

2. Utvalda arbeten visas.
3. Utvecklingsmål samt eventuella sociala mål formuleras och beslutas.
4. Samtalet utvärderas.

Läraren fungerar som stöd men deltar ofta inte under punkterna 1-2 samt 4. Då leder eleven samtalet på egen hand med vårdnadshavaren som mottagare och samtalspartner. Vanligtvis pågår 3-4 samtal samtidigt som läraren alternerar mellan. Läraren ska enligt skollagen (2010:800) delta när målsättningarna formuleras (punkt 3). Samtalen utvärderas av samliga parter och dokumentationen sparas för att användas som underlag för planering av fortsatt arbete och för uppföljning av målen vid nästa utvecklingssamtal.

Trots att otaliga utvecklingssamtal hålls årligen finns begränsade kunskaper om hur de genomförs (Hofvendahl, 2010). Elevledda utvecklingssamtal har med få undantag inte utvärderats på ett systematiskt sätt tidigare. Föreliggande utvärdering undersöker effekter efter en längre tids erfarenhet av elevledda utvecklingssamtal. De deltagande skolorna, Landsbygdskolan och Småstadsskolan (namnen är fingerade), har använt arbetsformen i fem resp. tio år.

Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Lev S. Vygotsky (1978) menar att varje individ har en proximal (möjlig) utvecklingszon, som individen ännu inte nått på egen hand men som kan nås i samspel med andra. Den miljö och de aktiviteter som läraren bygger upp kommer att mediera (överföra) vad som anses som viktigt. Genom att samtala med andra lär sig individen att föra en inre dialog (Linell, 1998). Utvecklingssamtalet kan vara ett sådant möte, där eleven själv får kontroll över sin egen kunskapsutveckling och där kunskapsbedömning används för att stärka lärandet (Pihlgren, 2011a). Metodens underliggande idé ska förstås som sociokognitiv, sociokonstruktivistisk och formativ: om eleven förstår sin kunskapsnivå och vad som är nästa steg blir lärandet mer effektivt. En sådan formativ bedömning utmärks av att (Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989):

- förväntningar, dvs. mål och kriterier, görs tydliga för eleven,
- uppgifter och bedömningar konstrueras så att de kan ge information om elevens position i förhållande till målen och
- återkoppling ges till eleven utifrån resultatet, så att han/hon kan fortsätta mot målet.

Läroplanen (*Lgr 11*) anger kognitiva förmågor som eleverna ska utveckla under skoltiden, däribland analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information samt begreppslig förmåga (Svanelid, 2011). Eleven ska också utveckla icke-kognitiva förmågor som självuppfattning, förmåga till självvärdering, kommunikativ och social förmåga och förmåga att ta ansvar (Skolverket, 2013).

När komplexa kunskaper, kompetenser och förmågor ska bedömas och kommuniceras med eleverna kan utvecklingsmatriser användas (Jönsson & Svingby, 2007). Matriserna är system som avser att synliggöra kvalitetsnivåer och beskriva de kriterier inom ämnesområdet som kommer att bedömas

samt indikatorer på kompetens i olika nivåer (Wiggins, 1998). Matrisen ska visa på uppgiftens och kursplanens målnivå och på tidigare och kommande steg i utvecklingen (Hortlund m.fl., 2005). Det är möjligt att föra de individuella utvecklingssamtalen utan matriser eller diagnoser som underlag men det ställer krav på ämnesläraren att vara tydlig med kunskapsnivåer och kommande utveckling (Körling, 2010). För att matriserna ska fungera utvecklande måste eleverna internalisera dem som förväntningar och signaler om vad som ses som värdefullt, snarare än att se dem som checklistor för bedömning (Ritchhart, 2002). Lärarna måste se matrisernas roll som hjälp i bedömningsarbetet, snarare än som objektiva bedömningsinstrument (Stagg Peterson & McClay, 2010).

Självbedömning och feedback till eleven från lärare och kamrater har visat sig framgångsrikt för elevernas lärande (Hattie & Timberley, 2007; Hawe, Dixon & Watson, 2008). De allra flesta elever klarar att bedöma sin kunskapsnivå, men elever med svårigheter i skolan har svårare att bedöma sin nivå på egen hand (Hattie, 2009). Självbedömningen och kamratfeedback kan därför i början behöva stämmas av mot lärarens bedömning (Pihlgren, 2013). Bedömningskompetensen måste också tränas systematiskt. Forskning har visat att till och med universitetsstudenter har svårt att på egen hand göra självbedömningar eller tolka lärarens återkoppling utan stöd (Jönsson, 2011; Bek, 2012). Eleverna lär sig gradvis att tolka och utvärdera genom att de uppmärksammas på kvaliteter och förbättringsmöjligheter i sitt eget och andras arbete (Hetland m.fl., 2007; Lindström i Lindström m.fl., 2011). För att det ska inträffa måste läraren se bedömning som en process, där eleven är delaktig och gradvis förstår bedömningsgrunderna (Boistrup- Björklund i Lindström m.fl., 2011; Hawe, Dixon & Watson, 2008). Läraren bör ställa metakognitiva frågor, ge feedback på arbete och process, synliggöra bedömningskriterier samt träna eleverna i självbedömning (Stagg Peterson & McClay, 2010). Ofta förstår lärare vikten av att ge feedback och att synliggöra bedömningskriterier, men få arbetar med metakognitiva frågor och att träna självbedömning (Pihlgren, 2013b).

All feedback ger inte effekter på lärandet (Hattie & Timberley, 2007). Forskningsresultat tyder på att feedback på en personlig nivå, där eleven får uppmuntrande kommentarer, beröm eller klander, inte har positiva effekter på lärandet. Feedback som placerar eleverna längs en skala, som betyg eller provresultat, har varken positiv eller negativ effekt på lärandet, detsamma gäller återkoppling till helklass. Återkoppling på elevernas arbetsprocess visar sig vara mest effektivt, liksom återkoppling på metakognitiv nivå, hur lärandet skett. Något svagare resultat ger återkoppling på resultat. Både positiv och negativ återkoppling tycks ha goda lärandeffekter.

Utvecklingssamtal, IUP och skriftliga omdömen

Forskning visar att det generellt är skralt med elevernas inflytande i skolans vardag (Aspán, 2009; Danell, 2006; Persson, 2010). Lärarledda utvecklingssamtal förs i huvudsak mellan de vuxna och samtalet kretsar ofta kring elevens brister (Hofvendahl, 2006). Samtalen ger information till vårdnadshavaren om nuläget, istället för att vara framåtsyftande och utvecklande (Tholander & Norrby, 2008; Lindh-Munther & Lindh, 2005). Ju otydligare bedömningskriterierna är, desto större utrymme ges för personliga tolkningar och värderingar (Giota, 2006). Spår av tidigare "kvartssamtal" återfinns i dagens praktik – lärare bedömer oftare karaktärsdrag än kunskap och lärare tycks motvilliga att bedöma elevens kunskap över huvud taget (Pihlgren, 2011a). Elevens karaktär såsom ansvar, flit, ordning och uppförande bedöms ofta istället (Andersson, 2010; Elfström, 2005; Vallberg Roth & Månsson, 2008). Högpresterande elever bedöms oftare efter enbart sina kunskaper men

lågpresterande bedöms både efter kunskaper och efter sina personliga egenskaper och lärare ändrar sin bedömning, så att den bättre stämmer med elevernas egenskaper (Eggen i Lundahl et al., 2010). En del av bedömningen tycks också omfatta lärarens uppfattning av elevens intresse för att lära sig. Läraren använder utvecklingssamtalet och utvecklingsplanen till att med vårdnadshavare och elev förhandla fram ett "korrigerat" elevjag som ska stärka elevens positiva attityd till skolan (Granath, 2008; Mårell-Olsson, 2012). Bedömningsakten ger därmed makt över människans identitet, självkänsla och framtidsutsikter och över att tolka vad som värderas i samhället (Korp, 2003).

Kvalitén på IUP och skriftliga omdömen skiftar väsentligt mellan olika skolor (Giota, 2012; Skolverket, 2010). Ofta blir de skriftliga omdömena och utvecklingsplanerna två separata dokument, där omdömet inte bygger på kursplanernas mål eller hänger samman med de utvecklingsmål som beslutas under utvecklingssamtalet. I många utvecklingsplaner ges eleverna och hemmet ett påfallande stort ansvar för de insatser som ska genomföras, medan skolans ansvar knappast beskrivs alls, något som kan leda till bekymmer för elever som har svårt att få stöd hemma. Skolorna tycks se de skriftliga omdömena som ett medel att motivera eleven, inte som en del av skolans kvalitetsutveckling.

Tre förhållningssätt till IUP kan spåras hos lärare (Hirsch, 2012). En grupp lärare ser IUP som en information till elev och vårdnadshavare om elevens nivå och eventuella brister. De anser att IUP-arbetet tar tid utan att ge kvalitetseffekter. En annan grupp ser IUP som den kärna runt vilken undervisningen organiseras och utvärderas, ett föränderligt dokument som används för att tydliggöra lärande och mål för eleverna i en kontinuerlig process med formativa bedömningsinslag under året. En tredje grupp befinner sig mitt emellan de andra praktikerna. Dessa lärare lägger ner stor möda på att formulera dokumenten med ett korrekt språk nära kursplanens. De uttrycker att de gärna vill arbeta formativt men viktiga lärandeaspekter av IUP-arbetet försvinner p.g.a. den omfattande och ofta svårförståeliga dokumentationen och genom att fokus läggs på de skriftliga omdömena istället för den framåtsyftande planen (Hirsch, 2012). Utvecklingssamtalen har på senare tid tenderat att överbetona dokumentationen (Hofvendahl, 2010). Ofta fylls formulär i före mötet och fokus läggs på att jämföra, granska, fylla i och underteckna olika papper, snarare än på dialogen om lärandet. Läraren tenderar att läsa upp – eller be eleven läsa upp – såväl lärarens egna som kollegors omdömen, vilket leder till en känsla av att omdömena inte är förhandlingsbara.

Skolverket (2006) uttrycker oro för att skolors dokumentation av elevernas kunskaper lätt fastnar i enklare mätbara resultat och att kvalitéer som är väsentliga utifrån läroplanens och kursplanernas mål därmed inte följs upp. Att arbeta med mer kvalitativa uppföljningar genom exempelvis matriser kan erbjuda en lösning men kräver träning, erfarenhet och tid, särskilt under uppbyggnaden (Lindström, 2002; Pihlgren, 2006).

I andra europeiska länder omfattas färre elever av liknande dokumentation (Hirsch, 2012). Den engelska termen IEP, 'Individual Education Plan', motsvarar snarare svenska åtgärdsprogram. Även där diskuteras svårigheter med hur dokumenten formuleras, hur arbetet organiseras och om IEP leder till ökad måluppfyllelse (Tennant, 2007). En irländsk studie visar att elever och vårdnadshavare känner sig mindre delaktiga om språket i IEP-dokumentet är komplicerat (Prunty, 2011). Flera internationella studier menar att dokumentationen för med sig byråkratiska och tidskrävande problem och att lärarna ofta hamnar i mekaniska förenklingar i bedömningen (Gross, 2000; SENCo-

Foum, 2001). Samtidigt visar flera utredningar att arbetet med IEP kan påverka lärandet positivt om antalet målsättningar hålls nere till tre-fyra och om lärarna tror på arbets sättet (Hirsh, 2012).

Elevledda utvecklingssamtal

I elevledda utvecklingssamtal dubblas elevernas talutrymme jämfört med lärarledda samtal. Eleverna tydliggör själva sina problem och utvecklingsmöjligheter, snarare än att få dessa beskrivna för sig (Tholander & Norrby, 2008), vilket gör informationen mindre obehaglig (Hofvendahl i Lundahl m.fl, 2010). Om läraren deltar under hela samtalet finns en risk att läraren tar över. Om läraren inte finns med i hela samtalet finns en risk att eleven passivt läser upp vad läraren skrivit eller att eleven inte återger informationen korrekt.

Utvärderingar av elevledda utvecklingssamtal, genomförda i USA, visar att elevernas kunskapsresultat förbättras, att deras förmåga att göra egenvärderingar ökar, att vårdnadshavarna är mer nöjda med informationen om elevens kunskapsutveckling, med sin egen roll i samtalen och med samverkan med skolan, samt att lärarna anser att de använder tiden för IUP och utvecklingssamtal mer effektivt (Pihlgren, 2006). Eleven lär sig genom planeringen av samtalet hur kunskap och kompetens kan följas upp, planeras och kommuniceras till andra. Motsvarande vinster bekräftas av uppföljningar i Sverige (jfr. Brolin Juhlin m.fl, 2012; Stråle, 2012).

Metod och genomförande

Den här utvärderingen redogör för effekter av de elevledda utvecklingssamtalen som kan avläsas efter fem resp. tio års erfarenheter på två skolor. Landsbygdsskolan är en kommunal F-6-skola i glesbygd med stort geografiskt upptagningsområde, med ca. 250 elever, de allra flesta tar sig till skolan med hjälp av skoskjuts. Skolan ligger alldeles intill en medeltida församlingskyrka, med såväl jordbruksfastigheter som villasamhällen inom upptagningsområdet. Skolan ligger i närheten av en större universitetsstad. Bland vårdnadshavarna finns en stor grupp med eftergymnasial utbildning och god inkomst och i skolan finns få barn med annan kulturell bakgrund än svensk. Skolan har haft lätt att rekrytera lärare. Småstadsskolan är en F-9 friskola med ca. 200 elever som drivs som personalkooperativ. Till skolan hör också en förskola för barn 1-5 år. Skolan ligger i en stad som är centralort i en glesbygdskommun och flera av barnen bussas från andra delar i kommunen till skolan. Vårdnadshavarna har varierad studiebakgrund med en liten övervikt av akademiker. Skolan har haft lätt att rekrytera lärare. Småstadsskolan deltog för tio år sedan i framtagandet av arbetsformen för elevledda utvecklingssamtal som nu används på båda skolorna.

De frågeställningar som har väglett utvärderingsarbetet är följande:

- Hur beskriver respondenterna effekterna av elevledda utvecklingssamtal jämfört med lärarledda utvecklingssamtal, med avseende på information, elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling, interaktion och samarbete mellan förälder-elev-lärare samt utvecklingssamtalens arbetsgång?
- Hur (om så) beskriver skolledare och lärare att elevledda utvecklingssamtal har förändrat lärarnas och skolans pedagogiska planering, skolans resultat (nationella prov, betyg) samt administration?

- Vilka skillnader (om några) finns mellan de två undersökta skolornas sätt att beskriva de elevledda utvecklingssamtalens effekter?

Studien är kvalitativ och omfattar semistrukturerade gruppintervjuer med 20 elever, 12 lärare, 16 vårdnadshavare och 9 skolledare (rektorer och lagledare). Respondenterna har erfarenhet av fyra eller fler elevledda utvecklingssamtal, och vissa har också erfarenhet av lärarledda utvecklingssamtal. De har valts ut av skolledningen på respektive skola och representerar så olika aspekter som möjligt av ålder, kön, yrke (vårdnadshavare), skolresultat (elever), och ämne (lärare). Skolorna har läst igenom och kompletterat resultatdelen. Samtliga elever har besvarat en enkät under skoltid och med lärares stöd. Skolans resultat från nationella prov och betyg över tid har jämförts som referens.

Samtliga intervjuer bandades och transkriberades. Relevant litteratur användes för att skapa följande kategorier som utgångspunkt för intervjufrågorna: arbetsgången, dokumentationens innehåll och funktion, samtals funktion och effekter, samtals roller, jämförelser med lärarledda utvecklingssamtal samt utveckling och utbildning. Resultatet från intervjuerna analyserades och jämfördes med litteratur och tidigare forskning och nya kategorier uppstod. Dessa presenteras i analyskapitlet som kapitelrubriker. Resultatet av gruppintervjuerna användes för att sammanställa elevenkäten, som testades i en försöksgrupp före användande. Enkätresultaten för varje klass sammanställdes av ansvarig lärare. Enkäterna har därefter sammanställts skolvis och analyserats och jämförts med resultatet från gruppintervjuerna (se bilaga 1).

Den arbetsgång för elevledda utvecklingssamtal som används av båda skolorna togs fram för tio år sedan. Nu liksom då är utvärderingen ett samarbete mellan de deltagande skolorna och en forskare. Det gör projektet innovativt i sig, även om forskningsmetoden är konventionell. De två deltagande skolorna får en forskningsbaserad utvärdering av sin praktik och resultaten kommer att informera forskningen.

Etiska överväganden

Deltagande i intervjuer och besvarande av enkäter har varit frivilligt och samtliga deltagande har samtyckt till att delta och att fullfölja deltagandet. Materialet har behandlats konfidentiellt, och respondenterna liksom skolorna har avidentifierats i texten. Att skolorna själva initierat forskningen innebär att särskilda etiska hänsyn måste tas. Skolorna har fått del av det gemensamma resultatet men eftersom man på respektive skola varit mån om att kunna använda rapporten för att utveckla sitt arbete har varje skola också fått särskilda förslag till förbättringsområden. Av hänsyn till de deltagande har endast sådana uppgifter, där skolorna skiljer sig åt poängterats i texten.

Bortfall, validitet och reliabilitet

I intervjuerna ersattes en elev i Landsbygdsskolan med en annan, pga. sjukdom och sex av de kallade föräldrarna uteblev. De föräldrar som kom till intervjun berättade att de tidigare varit kritiska mot elevledda utvecklingssamtal. Eventuellt kan mer positiva föräldrar ha uteblivit. I Småstadsskolan ersattes en elev pga. av sjukdom. Samtliga kallade föräldrar i Småstadsskolan deltog i intervjun. Samtliga kallade lärare och ledningspersoner i båda skolorna deltog i intervjuerna. I enkätundersökningen var bortfallet 4 % i Landsbygdsskolan och 3 % i Småstadsskolan. Eleverna i årskurs 1 besvarade inte enkäten eftersom de endast hade erfarenhet från ett elevlett samtal.

Resultatet är giltigt för dessa båda skolor och utvärderingen kan inte göra anspråk på att gälla samtliga skolor som arbetar med elevledda utvecklingssamtal. Vissa mer generella slutsatser är dock möjliga att dra utifrån jämförelse med annan forskning och utvärdering. Gruppintervjufrågorna togs fram utifrån tidigare forskning och utvärderingar av utvecklingssamtal, IUP och skriftliga omdömen. Enkätfrågorna till skolornas elever arbetades fram efter det att samtliga gruppintervjuer genomförts. Den lärare som fanns med som stöd vid elevernas besvarande av enkäten fick en skriftlig instruktion så förfarandet skulle bli så lika som möjligt i samtliga klasser. Enkäterna var trots detta delvis svåra att besvara för de yngre eleverna. Enkätresultaten bekräftar resultaten från gruppintervjuerna.

Reliabiliteten kan ha påverkats av att skolorna önskar se ett fördelaktigt resultat, utifrån att tid och kraft under lång tid investerats i metoden för elevledda utvecklingssamtal, något som beaktats vid analys av resultaten. Eftersom skolorna bekostat forskningen ställs också krav på forskarens integritet. Jämförelse med tidigare forskning och utvärderingar har i båda fallen varit till hjälp. Resultatet har också diskuterats med andra forskare före publicering vid ECER 2013, European Conference on Educational Research i Istanbul (Pihlgren, 2013c).

Resultat

Arbetsgången

Arbetsgången beskrivs på samma sätt av elever, lärare och skolläda och innehåller i stort sett de moment som avses i modellen. Lärarna beskriver hur de använder de olika momenten för att nå även andra undervisningsmål, exempelvis träna skriva och läsa. Föräldrarna beskriver tydligt de moment som de själva deltar i men är mer osäkra i sina beskrivningar av de moment som lärare och elev gör i förberedelse- och efterarbete.

Förberedelsearbetet

Föräldrarna vet att barnen och läraren förbereder under lång tid, de får återkommande information i veckobreven, men i intervjuerna beskriver inte föräldrarna förberedelsearbetet som en pedagogisk process, särskilt inte i Landsbygdsskolan. Föräldrarna i Landsbygdsskolan beskriver inte heller att läraren har någon större påverkan på målformulerandet utan menar att det är en sak mellan föräldern och barnet, till skillnad från föräldrarna i Småstadsskolan som beskriver att läraren påverkar elevernas målsättningar genom förarbetet.

I Landsbygdsskolan fyller eleverna i egenbedömningen på papper eller digitalt och möter därefter läraren för diskussion och formulering av målsättningarna. I Småstadsskolan genomförs förberedelserna via nätverket, såväl egenbedömning, kommunikation med läraren och målformulering sker genom en chatt där bedömningar och idéer om målsättningar kommuniceras digitalt flera gånger, något som också innebär att föräldrarna får tillgång till informationen före samtalet. Samtidigt påpekar lärarna vikten av dialogen med eleverna, i synnerhet med de yngre, som lär sig systemet samtidigt som de utvärderar. I Landsbygdsskolan finns ett starkt önskemål hos föräldrarna att få möjlighet att sätta sig in i bedömningstexterna innan samtalet, eftersom man anser att det är svårt att hinna förstå all information under själva samtalet. Lärarna på Småstadsskolan menar dock att föräldrarna där, som får information om elevernas utveckling och resultat regelbundet digitalt, ofta inte tar del av den information som finns tillgänglig.

Skolornas ledningsgrupper pekar på vikten av ett gott förberedelsearbete och menar att kvalitén på detta avgör vilka effekter utvecklingssamtalet får. Eleven kan förmedla information, förstå sitt lärande och delge föräldern och läraren förbättringsområden när förberedelsearbetet i klassen är väl genomfört. Landsbygdsskolans ledningsgrupp framhåller att eleverna, i de klasser där läraren inte kommunicerar sina mål och bedömningar kontinuerligt till eleverna, inte kopplar utvecklingssamtalet till sin fortsatta utveckling.

Jag ser en tydlig skillnad. Där ett gediget arbete är gjort före, där läraren hjälpt eleven att förstå vad den kan och nästa steg, så är också samstämmigheten större mellan lärare och elev och kvalitén på samtalets lärande större. Skolledare

Samtalen övas i båda skolorna med en kamrat när eleverna är yngre men oftast inte senare, eftersom eleverna då vet hur samtalen går till. Då bedöms momentet som mindre viktigt och delvis omotiverat.

Utvecklingssamtalet

I Landsbygdsskolan genomförs hela samtalet på skolan. Särskilt föräldrarna poängterar att det blir ett digert material att läsa igenom på den tid som samtalet ska hållas. Föräldrarna menar att man inte alltid som förälder har tid att sätta sig in i vad det egentligen står på den korta tid som står till buds, i synnerhet när den presenterande eleven är yngre och blir trött efter ett tag. Här, liksom i Småstadsskolan sker flera samtal samtidigt, något som eleverna menar oftast inte stör dem, även om föräldrarna oroar sig för att andra ska höra ibland eller för att eleven ska tappa koncentrationen.

I Småstadsskolan har några arbetslag gjort försök med att låta delar av samtalet förberedas hemma, något som de flesta av de intervjuade föräldrarna där uppskattar. Då går elev och förälder igenom informationen från lärare och de förslag till målsättningar som elev och lärare kommit överens om hemma, innan de är kallade till samtal i skolan. I skolan går eleven sedan igenom de arbeten som de är stolta över och vill visa upp. Målsättningarna inför nästa period skrivs också i skolan, i ett trepartssamtal mellan lärare, elev och förälder. För dem som inte går igenom det skriftliga materialet hemma finns tillgång till skoldatorerna. En fördel med denna arbetsgång är att elev och förälder har mer tid att gå igenom det omfattande textmaterialet. Alla föräldrar genomför dock inte detta moment, menar såväl lärare som elever, eller kommer inte till den möjliggjorda tiden vid skoldatorn. Föräldrarna har kallats enbart till tiden för det samtal som ska ske med läraren, vilket förstärkt upplevelsen av att samtalet snarare är lärarlett och har gjort samtalets elevaktivitet betydligt mindre:

I de samtalen blir eleven lika lite aktiva som i ett traditionellt kvartssamtal tyvärr. Då tappar man hela den goda effekten av de elevledda utvecklingssamtalen. Lärare Småstadsskolan

I vissa fall har eleverna också tagit hem de arbeten de ska visa upp. Då blir lärandeeffekten ännu mindre, menar lärarna. Lärarna för de yngre eleverna i Landsbygdsskolan dramatiserar vid temastarten då och då ett samtal som illustration för att eleverna ska förstå hur samtalet ska gå till, men det momentet har fallit bort i den förändring som gjorts på Småstadsskolan.

Lärarna på båda skolorna uttrycker att de med åren lärt sig att vara lyhörda för vilka elever som behöver stöd och hur mycket. De menar också att ett riskmoment är att vara alltför tillgänglig, eftersom föräldern då tenderar att vända sig till läraren istället för att samtala med eleven.

Efterarbete under året

Efter samtalen utvärderar föräldern, och eleven kan ta del av utvärderingen nästa dag. Vissa lärare, men inte alla, söker synliggöra målen i planeringsböcker eller genom att låta eleverna sätta upp målen på bänkarna, där de kan se dem. Elev- och lärarintervjuerna i Landsbygdsskolan visar större skillnader i olika lärares förmåga att tydliggöra för eleverna vilka mål som gäller och större olikheter i vilka rutiner som praktiseras, än på Småstadsskolan. I Småstadsskolan används matriser, åtminstone i de äldre åldrarna för att följa utvecklingsgången, något som eleverna uppskattar och tycker är överskådligt. Elever, lärare och föräldrar i Småstadsskolan beskriver ett antal olika formativa bedömningsredskap som används systematiskt och återkommande i den dagliga undervisningssituationen.

Det är en process där man kommunicerar ihop med eleven och också kan påminna om det. Det är en process över hela året som fokuserar elevens lärande. Lärare Småstadsskolan

I Landsbygdsskolan används matriser av vissa lärare men eleverna beskriver inte att de används av alla som ett återkommande arbetsverktyg under läsåret.

Dokumentationens innehåll och funktion

I och med ökade krav från Skolverket på dokumentation och information till föräldrarna har de skriftliga kommentarernas omfattning ökat och såväl lärare som föräldrar i båda skolorna menar att det kan göra dem obegripliga för eleverna. Krav på att lärarens kommentarer ska vara kopplade till läroplanens mål har inneburit att kommentarerna blivit tekniska och med uttryck som i stort sett återfinns i läroplanens kunskapskrav. Det finns därför en tendens att eleverna i högre grad än när de elevledda samtalen infördes läser upp lärarnas kommentarer och att detta upptar större delen av samtalstiden och av elevens energi, i synnerhet för de yngre eleverna. På så sätt har de elevledda utvecklingssamtalen mist delar av sin lärande funktion, menar lärare och föräldrar. Skolverket har nu lättat på vissa av kraven, vilket lärare och skolläring ser som positivt för att samtalens elevaktivitet åter ska kunna öka.

Småstadsskolans lärare och elever beskriver ett utvecklat dokumentationssystem som används i undervisningen under hela året. I Landsbygdsskolan är dokumentationen mer beroende av den enskilde läraren. Småstadsskolan tycks dock använda delvis överlappande system, där eleven ska navigera dels i IUP och i LPP för att se sina egna resultat. Lärarna beskriver det som ett problem, men inte eleverna. I Småstadsskolan menar de intervjuade eleverna att målen är viktiga och att de avgör vad man ska arbeta med fortsättningsvis i skolan. I Landsbygdsskolan beskriver vissa årskurser målfokus på samma sätt, men inte alla. Eleverna i båda skolorna beskriver hur lärarnas kommentarer innehåller såväl vad de nu kan, vad de behöver öva vidare på och förslag på olika arbetssätt. Eleverna i båda skolorna menar att målsättningarna skrivs gemensamt med läraren och att eleven själv har ett stort inflytande på vilka målsättningar som blir aktuella:

Man kan säga – 'jag kan redan det här'. Då kan man ändra målsättning. Elev

När man skriver utvärderingen skriver man vad man själv vill göra. Ibland får man mål som man kanske inte vill, men då behöver man ju öva på det. Man kanske inte gillar alla mål men det är ju det man inte kan som man behöver öva. Elev

I Småstadsskolan läggs målen in i det digitala systemet och kan via nätet läsas av föräldern före samtalet, något som de intervjuade eleverna tycker förenklar det hela betydligt, jämfört med att hantera papper, som man gjorde tidigare. Eleverna i Småstadsskolan anser inte heller att det är svårt att förstå vad läraren skrivit utan att dokumentationen är ett stöd. Då är det värre när man inte fått skriftliga kommentarer från läraren menar eleverna och föräldrarna, vilket händer med jämna mellanrum, eller att kommentarerna kommer för sent för att förälder och barn ska hinna gå igenom dem hemma. Ett annat problem är när läraren ger samma utvecklingskommentar eller mål till samtliga. Då får man ingen utgångspunkt för hur man ska gå vidare i sin personliga utveckling, menar eleverna och föräldrarna i Småstadsskolan. Elevintervjuerna i Landsbygdsskolan visar att vissa lärare inte är helt tydliga med sin professionella bedömning av elevens kunskaper och att eleverna, när så är fallet, saknar den informationen. Dessa elever beskriver att de använder andra tekniker för att bedöma sin kunskapsnivå, de ser var andra ligger i arbetsboken, jämför provresultat eller andra prestationer och drar slutsatser om sin egen kunskapsnivå utifrån detta. Det stora flertalet intervjuade elever menar dock att de är välinformerade från sin lärare.

I [nämner ett specifikt ämne] berättar läraren vad vi ska kunna, så där vet vi /--/ annars vet man från prov och om man ser i boken hur de andra ligger. Elev Landsbygdsskolan

Dokumentationen, liksom själva arbetsgången är svårare för de yngre eleverna att förstå, menar lärarna på båda skolorna. Där är en längre dialog nödvändig för att eleverna ska förstå sin egen kunskapsnivå och hur de ska gå vidare. Den digitala registreringen kan också innebära en nackdel, eftersom de yngre barnen inte alltid ser sina mål framför sig och dessa inte blir levande dokument i arbetet, menar lärarna.

De intervjuade föräldrarna uttrycker på olika sätt att de tar ett stort ansvar för att eleven ska förstå sina mål och gå vidare, ibland utan att de riktigt själva förstår vad läraren menar eller vad som förväntas av eleven. Föräldrarna menar att de med tiden har blivit bättre på att förstå vad som avses men att mycket av den information som ges idag är onödig.

I första delen när barnet visar vad de kan och arbeten, då känner jag lust. Sen går man in i datorn då tappar det, då tar jag över. /--/ Det berodde egentligen på vad mentorn kommenterat – det var klippt och klistrat. Då känns det inte som ett värde. Förälder

De flesta av de intervjuade föräldrarna menar att de vill ha enkelt formulerade kommentarer, så att de också kan hjälpa barnet att förstå hur de ska gå vidare. Någon önskar också mer tid med läraren för att förstå vad som avses.

Jag har inte tidigare varit så jättepositiv till samtalet. Särskilt med det ena barnet har jag saknat lärarkontakten, det är väldigt olika och en del kan behöva mer styrning. De behöver vara lyhörda för att olika barn behöver olika mycket stöd. Förälder

När mentorn kom in styr han mer. Vi vuxna kanske vill ha det lite uppstyrt. Vår generation är inte vana vid det här. Förälder

Samtidigt menar de flesta föräldrarna under intervjusamtalet att de själva och barnen blivit betydligt bättre på att förstå skolans kursplaner genom utvecklingssamtalens dokumentation.

Man ser ganska snabbt en röd tråd, starka och svaga sidor hos sitt barn. Man ser vad man ska ta upp... jag har förstått målen bättre. /--/ Jag tror att barnen väldigt tydligt får en bild av vad de kan och behöver öva på. Precis som att jag ser en röd tråd. Förälder

Lärarna menar i sin tur att föräldrarna över lag känner sig mer nöjda nu när samtalen är elevledda och att de inte, som tidigare kunde hända i de lärarledda samtalen, känner sig bedömda själva. Föräldrarna får också en ökad kompetens i att kunna analysera lärarens skriftliga omdömen, att göra målformulering och de blir mer uppmuntrande gentemot barnet. Det är en fördel med att flera föräldrar sitter tillsammans – de lär sig av varandra. Om föräldern och eleven dock hellre vill sitta enskilt så är lärarna lyhörda för det, menar de.

Föräldrarna menar att lärarna nu också fått lära om och uttrycker överlag förhoppningar om att oklarheterna ska försvinna när lärarna "blivit bättre på systemen". Några av de intervjuade föräldrarna på Landsbygdsskolan uttrycker också att de önskar se tydligare målnivåerna för respektive årskurs. Skolledningen på båda skolorna poängterar att de arbetat aktivt med personalen för att hitta en språkdräkt som är såväl professionell som förståelig. Ett återkommande problem har varit lärarnas tendens att snarare kommentera elevernas egenskaper eller uppförande än deras kunskaper och färdigheter. Lärarna menar också att det är svårt att formulera sig på ett sätt som elever och föräldrar förstår samt att avgöra vilken mängd information som ska ges ut. Över lag menar lärarna dock att informationen genom de elevledda samtalen blivit mer nyanserad och trovärdig, den ger en tydligare bild av eleven för samtliga. Även målen tydliggörs genom att eleven blir

... specialist på sitt eget lärande och på skolarbetet. Föräldern får backa tillbaka. Lärare

Icke-kognitiva förmågor som social förmåga bedöms dels genom att en utvärdering av själva samtalet genomförs, där förälder, lärare och elev kan bedöma elevens förmåga att genomföra samtalet. Dels använder också en del lärare, i synnerhet för de yngre barnen, system för elevernas egenbedömning av sin samarbetsförmåga, sociala förmåga och sociala situation.

Ledningsgruppen i Småstadsskolan, som också leder högstadiet, påpekar att de olika ämnena ger olika stort utrymme för individuella mål. I matematik och språk ges möjlighet till en högre grad av individualisering och där används individuella mål i högre grad än i exempelvis naturorienterade ämnen, där graden av individualisering blir lägre.

Samtalens funktion och effekter

Ledningsgrupper, lärare och elever framhåller alla att samtalet förmedlar information, fungerar som planeringsunderlag för läraren och är ett kraftfullt verktyg för att eleven ska förstå sitt eget lärande.

Eleverna menar att samtalen hjälper dem att själva förstå hur de ska gå vidare men också att sätta sin egen ambitionsnivå. De kan bedöma hur de ska gå vidare för att förbättra sin kunskap och, i förekommande fall, sina betyg och vad de vill satsa mer på. Samtalens huvudfunktion är att man motiveras till att gå vidare i kunskapsinhämtande, menar eleverna. Eleverna menar att de av själva samtalen framförallt lär sig att ta ett eget ansvar för sina studier, beskriva sin kunskap, organisera sitt lärande, presentera med ett strukturerat upplägg och att våga tala. Däremot tror varken elever, lärare eller föräldrar att samtalen leder till direkta kunskapsförbättringar på nationella prov eller liknande. De beskriver alla istället att det snarare är olika kognitiva och icke-kognitiva förmågor som

stärks, exempelvis förmåga till självbedömning, ansvarstagande och förmåga att sätta och uppnå rimliga mål. Även ledningsgrupperna på båda skolorna menar att det inte går att entydigt säga att elevernas provresultat eller betyg förbättras p.g.a. de elevledda utvecklingssamtalen. Även om skolornas resultat på nationella prov förbättrats marginellt under åren som samtalen pågått kan många andra faktorer ha inverkat. Den formativa bedömningen har troligen också fått genomslag i lärarledda samtal, menar man. Däremot pekar ledarna på att eleverna nu tar ett helt annat ansvar för sitt eget lärande och att de elevledda utvecklingssamtalen leder till att eleven hamnar i autentiska metakognitiva situationer, där de själva måste reflektera över och värdera sitt lärande. Det leder troligen till goda effekter i ett livslångt lärandeperspektiv, menar man.

Effekter på elevernas inflytande

Skolornas ledningsgrupper, föräldrar, lärare och elever menar att det skett en tydlig förskjutning av inflytande till eleverna, något som också bekräftas i elevenkätsvaren. Samtalen är mer genomarbetade nu, strukturen är tydlig och innehållet är mer genomarbetat än när läraren ledde samtalet, eftersom lärare och elev nu kommunicerar resultaten flera gånger innan dessa presenteras. Dessutom läggs fokus på elevens lärande i högre grad under hela året. Det finns en skillnad i hur elever i de olika åldrarna beskriver såväl sitt eget inflytande som effekterna av arbetet. De yngre eleverna skattar sitt eget inflytande över målskrivning och beslut större än de äldre, vars bild av hur målskrivningen innehåller jämkande och förhandlande moment bättre stämmer överens med hur lärarna beskriver målskrivningsprocessen.

Det är inte alltid lätt att presentera sina resultat för sin egen förälder, menar eleverna. Särskilt när man är yngre vill föräldrarna gärna veta mer om ens tillvaro i skolan än man som elev kanske är villig och beredd att avslöja. Eleverna är noga med att påpeka att man också önskar ha en egen, framför allt social, sfär i skolan utanför föräldrarnas kontroll.

Föräldrarna ställer frågor om vad man gör på rasten istället för vad man kan. De ger inte upp i frågandet fast man kanske inte vill svara. Elev

Det skulle faktiskt vara lite tråkigt om läraren ledde samtalen även om jag tycker att det är pinsamt att prata med föräldern. Man vill ha en del för sig själv och inte berätta allt. Elev

De äldre eleverna upplever inte att föräldrarna efterfrågar information om skoltillvaron på samma sätt. Däremot påpekar de att samtalen skiljer sig väsentligt från de samtal man vanligtvis har hemma, även om skolfrågor, eftersom föräldrarna här är tvungna att lyssna på det eleven föredrar och eleven väljer vad den vill framhålla och berätta om. Småstadsskolans ledningsgrupp menar att högstadielever och deras föräldrar tidigare har kunnat tycka att det känns pinsamt att mötas i skolan, men att det inte tycks gälla alls i de elevledda samtalen, där eleverna istället välkomnar besöket av sina föräldrar.

Samtalens påverkan på övrigt skolarbete

Lärarna menar att de påverkas i hög grad av det som sker i samtalen när de själva sedan planerar kommande lektioner. Eleverna menar också att lärarna tar hänsyn till det som framkommer i samtalen när de planerar sina lektioner, i synnerhet om flera elever har liknande målsättningar. Annars är det eleven som har det största ansvaret för att se till att arbeta mot målsättningarna, med viss hjälp från läraren och eventuellt föräldern, menar eleverna.

De intervjuade lärarna menar att samtalen är tidskrävande, i synnerhet under förberedelseperioden men lärare som arbetat under den period som skolan haft lärarledda samtal menar att dessa på flera sätt var mer tidskrävande. Några påpekar också att de lärarledda samtalen ofta hölls i en följd och att de därmed dränerade läraren på energi med tveksam kvalitet som resultat.

När själva samtalet är spar man tid och energi, man var ju helt uttömd förut och skulle också redogöra för saker som andra lärare sagt. Skolledare tillika lärare

Det finns dock en samstämmighet mellan lärarna och ledningsgrupperna om att den formativa bedömningen tar mer tid men att den rätt genomförd också ger bestående resultat i elevernas förståelse och ansvarstagande för sitt eget lärande.

Andra effekter som framhålls av lärare och ledningsgrupper är att själva utvecklingssamtalet tar längre tid på grund av att det är mer ingående information, att föräldrarnas närvaro är påfallande mycket bättre, att det kommer fler pappor till samtalen och att det förekommer att även andra släktingar som mormor eller farfar kommer med samt att det är enklare att ge en frånvarande förälder informationen eftersom eleven kan hålla själva informationsdelen av utvecklingssamtalet hemma, även om målsättningarna redan är skrivna.

Samtalets roller

Trots att de yngre eleverna ibland anser att föräldrarna vill ha information om sådant som de inte vill berätta om är samtliga elever nöjda med samtalen och skulle inte vilja att läraren ledde det. Det skulle leda till att de vuxna skulle samtala utan att eleven skulle kunna påverka vad som beslutas, menar eleverna. De tror också att föräldrarna är mer benägna att höra vad som sägs när deras barn framför det, än om läraren ger informationen.

Eleven som expert på sitt lärande

Förberedelsearbetet innebär mycket arbete menar eleverna men anser ändå att det är värt besväret eftersom man sätter sig in i vad man kan och hur man kan utveckla sig vidare. De yngre eleverna tenderar att beskriva förberedelsearbetet som arbetsamt medan de äldre beskriver det som arbetsamt men mycket givande. Genom förberedelsearbetet utvecklas också den egna uppfattningen om fortsatt ambitionsnivå.

Det klarnar för mig vad jag vill jobba vidare med och vad som faktiskt är möjligt att åstadkomma. Jag blir tvungen att ta ställning till vilket jobb jag är beredd att lägga ner. Det är inte lärarens sak utan min. Elev

Eleverna anser också att föräldrarna är mer välinformerade om samtalet hålls av eleven än om läraren ska sköta informationen.

Lärarna kan ju inte allt. De ser ju bara en del, de vet inte vad man kan som man själv. Elev

Det skulle ju vara enklare för mig om läraren ledde men risken finns att läraren blir mer allmän i sina omdömen och kanske ger omdömen på ens personlighet, hur man är, eftersom de inte har koll på kunskapen hos alla elever. Elev

Eleverna anser att de i förberedelsearbetet också har en viktig roll i att informera läraren om sina egna kunskaper:

Ah det är också viktigt för läraren... de får ju veta vad man kan och så. [Intervjuaren: Så ni informerar dem?] Ja, så de vet. Elev

Även ledningsgrupper och lärare menar att det är stora skillnader mellan de lärarledda och de elevledda samtalen, särskilt när det gäller inflytande över bedömning och beskrivning av vad eleven kan:

Detta är ett helt annat samtal egentligen. Istället för förmedling av information är det eleven som själv beskriver sin utveckling. De effekter som samtalen får är att läraren ser hela elevens situation på ett annat och tydligare sätt. Eleven ställer frågor om sin egen utveckling, utvärderingen blir mer kvalitativ, elevens egen uppfattning om sin skolsituation blir mycket tydligare. Skolledare

Läraren kan i undantagsfall gripa in i samtalet menar eleverna. Det kan handla om att eleven inte riktigt förstått något, felbedömt sin egen kunskapsnivå eller att föräldern har krav på information som eleven har svårt att ge, men det kan också handla om att läraren överraskar eleven genom att visa provresultat eller liknande som inte uppgjorts innan, vilket eleverna ser som negativt. Lärarna bekräftar detta men menar också att om förberedelsearbetet genomförts ordentligt behöver de inte intervensera i samtalen.

Makten över det fortsatta lärandet

Eleverna anser att de har stor makt över samtalet och dess utfall i form av målsättningar, något som också bekräftas av enkätresultaten. De yngre eleverna ser att läraren delar makt och ansvar men menar att det i slutändan är eleven som bestämmer sin egen ambitionsnivå i arbetet.

Det är vi som bestämmer. Läraren kan hjälpa. Yngre elev

De äldre eleverna menar, liksom lärare och ledningsgrupper, att målskrivandet sker i samråd. Läraren har makt över betygssättningen men eleven väljer själv målnivå utifrån lärarens stöd och feedback. Lärarna menar dock att de kontinuerligt får påminna och levandegöra målen under terminens gång, så att eleverna inte glömmer vilka mål de arbetar för att uppnå. Även föräldrarna menar att de på olika sätt försöker hålla målen levande.

Vi brukar sätta upp målsättningarna på kylskåpet hemma och kryssa när ett mål är uppnått. Då kan vi fira 'Du har klarat det här!' Förälder

Ledningsgrupperna, lärarna och föräldrarna menar att det skett en positiv maktförskjutning mellan elev och lärare, även om de påtalar att läraren trots allt har sista ordet, i synnerhet när det gäller den summativa bedömningen:

En stor skillnad är att tidigare var eleven helt maktlös, man visste inte vad man blev bedömd på eller varför. Eleven får alltså självvärdera sig först och det är väldigt ovanligt att eleven har en annorlunda bedömning från mig som lärare. Det är en skillnad mellan vad nya elever gör, de kan försöka dölja mer, men de lär sig efter hand att det handlar om deras egen utveckling. De vana eleverna gör aldrig så. Skolledare tillika lärare

Föräldrarna, i synnerhet på Landsbygdsskolan, menar att de som föräldrar ofta får ett stort ansvar för målskrivandet. Eftersom de menar att läraren inte alltid är på plats vid tidpunkten för målskrivande lämnas föräldern med avgörandet om vad som ska ses som rimliga mål och utmaningar för barnet, något som de upplever kan vara svårt att avgöra. Över lag upplever föräldrarna på Landsbygdsskolan

att de sätter målen eller åtminstone formulerar och förhandlar målen med eleven, en inställning som delvis avspeglas i elevernas svar på elevenkäten.

Jämförelser med lärarledda utvecklingssamtal

Eleverna uttrycker att de är mycket nöjda med samtalen. Särskilt beskriver de att det är värdefullt att de vuxna lyssnar på dem och att samtalet blir en stund där fokus vilar på dem och vad de kan.

Det är bra att man kan prata med både läraren och föräldern samtidigt. Man är ju ensam och får tid själv. Elev

De tycker också att dialogen om skolan blir bättre hemma eftersom föräldrarna blir bättre på att ställa frågor. Endast fyra av de intervjuade eleverna har erfarenhet av utvecklingssamtal som leds av läraren. De bekräftar och förstärker att de elevledda utvecklingssamtalen är mer arbetskrävande för eleven men också mer givande. De menar att de minns de lärarledda samtalen som ointressanta, eftersom samtalet fördes mellan lärare och förälder och de själva inte var särskilt involverade. Däremot menar de att de ofta kände sig oroliga inför samtalet:

Jag tyckte det var obehagligare innan. Då satt man där med sina föräldrar och läraren och visste inte vad hon skulle säga. Nu vet man om vad som händer och inte händer. Nu känner jag mig mest förväntansfull, det ska bli kul att berätta för föräldern. Men det är förstås mer jobb. Elev

Ledningsgrupperna på de båda skolorna menar också att de ser en skillnad i förhållningssätt hos de elever som kommer nya till skolan och som tidigare inte stött på elevledda utvecklingssamtal. Dessa är betydligt oroligare över vad som ska tas upp inför samtalen och vissa har i början också svårt att förstå det nya systemet. Ledningsgrupperna påtalar att också föräldrarollen förändrats i och med de elevledda samtalen. Föräldrarna upptäcker ofta sitt barns kapaciteter genom samtalen, de lyssnar mer och ställer intresserade frågor. Samtalen om skolarbetet förändras också över lag, menar de, föräldrarna är mer insatta och intresserade än tidigare. Förskjutningen i inflytande innebär andra roller och andra sätt att samarbeta, menar man:

Det blir en helt annan skillnad när barnet själv säger 'det här är vad jag behöver öva på mot när läraren säger 'ditt barn behöver...'. Det blir inte anklagande utan en fråga om samarbete. Man pratar med barnet, inte över huvudet. Skolledare

Det känns som om man jobbar mer tillsammans med föräldrarna nu. Lärare

De allra flesta av de intervjuade föräldrarna har inga erfarenheter av lärarledda utvecklingssamtal med egna barn och det fåtal som har sådana erfarenheter menar att dessa varit betydligt mindre informativa och sämre strukturerade än de elevledda. De allra flesta av de intervjuade föräldrarna är mycket nöjda med de elevledda samtalen och menar att det är en stor skillnad mot de "kvartssamtal" som de upplevt när de själva var elever.

Elevledda samtalen är helt fantastiska jämfört med när man själv gick i skolan och man satt av och undrade var man gjorde där eller satt och skämdes. Att alla barn och föräldrar får vara aktiva. Förälder

Föräldrarna uttrycker stolthet och glädje över hur barnets kompetens blir tydlig i samtalen, de menar att barnets relation till det egna lärandet blir bättre genom de elevledda samtalen men också att relationerna förälder- barn förändras på ett positivt sätt:

De lär sig hur de kan föra resonemang. Inte bara en uppräknig av vad de kan, det är nyanserat. Jag blir imponerad över hur mina barn pratar med mig om sin kunskap. Jag kan bli gråtfärdig. Man har ju sin egen referens, kvartssamtalen /--/ detta är jättehög kvalitet. Förälder

Man får ett väldigt stort förtroende för sina barn, man behöver inte tjata och kan lita på att de vet vad de ska göra. Mitt äldre barn har kommit till gymnasiet där han kommit till det traditionella systemet. Man kan se hur hopplösheten infinner sig för att det blir en slags lek där man pluggar till provet och där samtalet blir något som görs för att det ska göras. Föräldern får istället en polismansuppgift – 'gör dina läxor och lämna in din uppgift'. Dialogen mellan barn-skola-förälder är annorlunda. Förälder

Utveckling och utbildning

Föräldrarollen har förändrats från att vara mottagare i de lärarledda samtalen till att vara delaktig. Ett fåtal föräldrar kan ha svårt att anpassa sig i det nya systemet, framför allt för att de vill att läraren ska informera, menar såväl lärare som skolledning. I sådana fall har skolorna också tillmötesgått önskemålet. Vissa föräldrar kan också tendera att ta över samtalet, genom att exempelvis läsa innantill istället för att låta eleven berätta själv, menar lärare och skolledning. Skolledarna poängterar att det också kan vara svårt för läraren att lita på och släppa över samtalet till eleverna. Några av de intervjuade föräldrarna poängterar å sin sida att det är viktigt för föräldern att ha en positiv kontakt med lärarna, i synnerhet om barnet har problem, annars kan alla möten med skolans vuxna tendera att ha negativt fokus på problem. I sådana fall kan det behövas andra möten än de elevledda, menar en förälder. Det är viktigt att utbilda föräldrarna och att göra det återkommande varje år, menar ledningsgrupper, lärare och föräldrar, annars kan det vara svårt att förstå att samtalets syfte inte enbart är information.

Jag vet att det var en förälder som sa 'Vad ska det här vara bra för, vi pratar jämt om allt' men efter samtalet sa föräldern 'det här har vi aldrig pratat om!'. Jag tror det handlar om att eleven leder samtalet och inte förälderns frågor. Det beror på att man fokuserar lärande snarare än vad som gjorts och inte gjorts. Lärare

Även lärarlagen behöver fortlöpande utbildas, menar ledningsgrupperna, och systemen måste ständigt utvecklas och förfinas gemensamt för att vara funktionella. I Landsbygdsskolan har man haft system för att introducera nyanställda lärare i systemet. På Småstadsskolan har man inte på samma sätt behövt introduktion tidigare, dels har arbetskåren varit relativt intakt, dels har man arbetat med delmoment som exempelvis språklig formulering. Det framgår under intervjuerna på båda skolorna att lärarna tolkar och använder de olika momenten i elevledda utvecklingssamtal olika. Frihetsgraden tycks vara något större i Landsbygdsskolan men ingen av skolorna har en gemensam plan hur de olika momenten ska genomföras för att få bästa effekt i olika åldrar.

Eleverna i Småstadsskolans årskurs 9 som haft elevledda utvecklingssamtal i åtskilliga år menar att vissa strukturer skulle vinna på att tydliggöras mer, det skulle exempelvis behövas tydligare direktiv för vilka typer av arbeten som ska väljas ut till den portfölj som visas för föräldrarna och specificerade frågor till föräldrarna i utvärderingen istället för som idag ett blankt papper där föräldern förväntas skriva.

Lärare, elever, skolledning och föräldrar är överlag nöjda med de elevledda utvecklingssamtalen men pekar också relativt samstämmigt på några utvecklingsområden: gemensamma strukturer med progression över årskurserna, vikten av föräldrautbildning och utbildning av nya lärare är några

sådana områden. Det framkommer under båda skolornas lärarintervjuer att intervjusamtalet blir en stund av erfarenhetsutbyte, där idéer prövas och konkreta sätt att lösa problem diskuteras. I intervjuerna upptäcker de deltagande lärarna att de gör mer olika än de trott innan intervjun. Även deltagande föräldrar upptäcker att de har olika synsätt och behov genom samtalen i intervjun.

Analys och diskussion

Livslångt ansvarstagande för den egna utvecklingen

De elevledda utvecklingssamtalen uppfyller enligt respondenterna skollagens (2010:800) krav på att vara information till elev och förälder. Samtalet fungerar också som planeringsunderlag för skola och lärare såsom avses i styrdokumentet, men undersökningen visar att när utvecklingssamtalen blir elevledda kommer de också att fungera som ett viktigt planeringsunderlag för eleven, en effekt som inte uppnås i de lärarledda samtalen (Hofvendahl, 2006). De elevledda utvecklingssamtalen erbjuder en genomtänkt pedagogisk kontext (Vygotskij, 1978), där eleven, genom att själv och i dialog bearbeta sin kunskapsnivå och sina målsättningar (Dysthe, 1996; Linell, 1998; Säljö, 2000), kommer att ta ett stort ansvar för det fortsatta genomförandet (jfr. Pihlgren, 2006, 2011a), Eleverna beskriver också att förberedelsearbetet hjälper dem att göra strategiska val i sitt lärande (jfr. Brolin Juhlin m.fl, 2012; Stråle, 2012). På så sätt kommer också det pedagogiska uppdraget i styrdokumentet att uppfyllas och de elevledda utvecklingssamtalen kommer att fungera som ett medel för lärande, med stark påverkan på kognitiva och icke-kognitiva förmågor (jfr. Skolverket, 2013; Svanlid, 2011), främst elevens ansvarstagande och förståelse av strategier för egenutveckling i ett livslångt perspektiv (jfr. Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989) men också analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information, begreppslig förmåga, självuppfattning, förmåga till självvärdering samt kommunikativ och social förmåga. Den starka effekten på elevens lärande sker i det elevledda samtalet trots att antalet målsättningar är relativt många, i motsats till vad Hirsh (2012) menar är fallet vid lärarledd information. I de förändringar av arbetsmomenten som gjorts i vissa klasser på Småstadsskolan har dock informationsuppdraget kommit att ta överhanden över framför allt det pedagogiska värdet av samtalen, något som lärarna är medvetna om och önskar förändra.

Ett riskmoment i de elevledda utvecklingssamtalen skulle kunna vara att den information som eleven lämnar är felaktig eller mindre komplett än den information som läraren ger i ett lärarlett samtal, att s.k. alignment, samstämmighet, saknas mellan elevens verkliga resultat, den information som förmedlas av eleven, målsättningarna och kursplanens krav (Hofvendahl i Lundahl m.fl, 2010). Det är således viktigt att läraren i förberedelsearbetet ser till att eleven förstått sin egen kunskapsnivå och den framåtsyftande planen (Hattie & Timberley, 2007; Hawe, Dixon & Watson, 2008; Pihlgren, 2013; Skolverket, 2011). Överraskande nog tycks de elevledda samtalen leda till förbättrad kvalitet på informationen till föräldrarna, den blir tydligare, mer utförlig och noggrannare analyserad än när läraren ensam stod för informationsöverföringen. De elevledda samtalen är, till skillnad från vad som visat sig i lärarledda samtal (Hofvendahl, 2006; Granath, 2008) inte heller fokuserade på elevens brister eller enstaka provresultat eller liknande (Skolverket, 2009) utan på elevens kommande utveckling, vilket torde förklara varför samtalen har en stark effekt på elevernas ansvarstagande över det egna lärandet (Lindh-Munther & Lindh, 2005; Tholander & Norrby, 2008).

De elevledda utvecklingssamtalen leder till att eleven förstår, kan beskriva, planera och ta strategiska beslut om sin egen utveckling. De uppfyller styrdokumentens krav och leder också till förbättrade informativa och pedagogiska kvaliteter jämfört med de lärarledda samtalen (jfr. Skolverket, 2009).

Samtalen förskjuter makt och inflytande

Arbetet med de elevledda utvecklingssamtalen förskjuter makten i klassrummet (jfr. Moreau, 2008; Pihlgren, 2011b). Elevens talutrymme ökar jämfört med lärarledda samtal och elevens påverkan på undervisningen ökar också under resten av året (jfr. Aspán, 2009; Danell, 2006; Persson, 2010). Varje elev blir ett aktivt subjekt i beskrivandet av den egna kunskapsnivån (jfr. Hofvendahl i Lundahl m.fl, 2010; Tholander & Norrby, 2008) och i beslut som rör den fortsatta utvecklingen, till skillnad från det passiva objekt, som eleven i de lärarledda samtalen tycks reduceras till (Hofvendahl, 2006; Korp, 2003). Eleverna blir bättre på att ställa kvalitativa krav på undervisning och lärare. Elevernas starka upplevelse av sin egen betydelse för att arbetet ska kunna genomföras med god kvalitet leder troligen till att eleverna tar det stora ansvar för sitt eget lärande som respondenterna beskriver. Tidigare forskning visar att en sådan upplevelse också leder till goda lärandeffekter i ett längre perspektiv (Hattie & Timberley, 2007; Hattie, 2009), även om inga förbättringar av skolornas resultat i nationella prov eller betyg kan beläggas. Hirsh (2012) pekar på att lärandet påverkas om bland annat antalet målsättningar inte är fler än fyra. I de undersökta elevledda samtalen sätts flera mål, vilket kan innebära att effekten blir mer långsiktig och svårare att direkt peka på.

De elevledda samtalen ger också eleven en delvis ny relation gentemot sin förälder. Föräldern är aktiv i samtalen, men inte som ansvarig uppfostrare utan som nyfiken mottagare och samtalspartner. Eleverna visar föräldrarna kompetenser som de tidigare inte fått tillfälle att visa. Även relationen mellan förälder och lärare förändras när samtalen är elevledda. Gradvis ökar föräldrarnas förståelse för och kunskap om lärande, målsättningar och styrdokument och lärare och förälder upplever sig i högre grad som samarbetspartners än tidigare. De lärarledda samtalen uppnår inga av dessa effekter utan tycks snarare leda till att eleven fråntas makt och inflytande över såväl sitt lärande som beskrivandet av sin person (Granath, 2008; Korp, 2003; Mårell-Olsson, 2012).

Lärarens måste förstå de bakomliggande teoretiska idéerna

Det framgår av resultatet att läraren måste förstå de bakomliggande didaktiska idéer som ligger till grund för utformandet av momenten i det elevledda samtalet, annars riskerar värdefulla lärandeffekter att utebli, något som blir tydligt vid Småstadsskolans förändrade arbetsgång. Lärarna tycks vid förändringen ha fallit tillbaka i tidigare traditionella handlingsmönster och tagit över samtalen, snarare än att reflektera över hur olika nya moment ska konstrueras för att nå de goda effekter som uppnåtts tidigare. Lärare och skollidare menar att tidigare centrala kraven på utförlig dokumentation har gjort det svårare att genomföra samtalen som elevledda. Till viss del tycks åtminstone vissa lärare ha hamnat i ett överbetonande av dokumentationen, som Hofvendahl (2010) visat sker i lärarledda samtal. Även om lärare och elever tydligt poängterar dialogen som det viktigaste menar föräldrarna att i synnerhet föräldrar eller yngre elever kan hamna i att läsa upp lärarens omdömen utantill.

Det tycks på flera sätt vara en fördel att, såsom Småstadsskolan gör, låta elev och förälder få möjlighet att gå igenom allt textmaterial vid ett separat tillfälle innan målskrivningen. Dels ger det föräldern tid att sätta sig in i dokumentationen och på ett bättre sätt delta som en aktiv tredje part i

målskrivning och senare i efterarbetet, dels blir yngre elever mindre trötta vid tillfället för målskrivningen om resultatgenomgången separeras från målskrivning och visande av arbeten. Resultatet väcker dock frågan om lärarna ibland fastnar i etablerade, traditionella rutiner snarare än att kritiskt reflektera över vilken organisation som krävs för att uppnå ett pedagogiskt högkvalitativt resultat. Flera av lärarna menar att utvecklingssamtalen utgör en tidskrävande period, även om erfarna lärare menar att de lärarledda samtalen var ännu mer tidskrävande. Inget hindrar dock att utvecklingssamtalen förläggs över hela året, snarare än under en begränsad tidsperiod, i synnerhet för de lärare där formativ bedömning genomförs kontinuerligt under hela året så att elev och lärare hela tiden är medvetna om och bokför elevens kunskapsutveckling. De förändrade momenten på Småstadsskolan skulle också kunna genomföras med högre grad av elevaktivitet. Exempelvis kunde elevens och föräldrarnas genomgång av resultaten hemma regleras med dagordning och en särskild uppgift, exempelvis att förbereda och registrera i nätverkets chatt ett förslag på övergripande mål. På så sätt skulle förberedelsen hemma troligen upplevas som meningsfull och viktig av förälder och elev. Istället för att kalla föräldrarna till samtalsstunden med läraren, vilket ger intryck av att mötet med läraren är den enda viktiga delen, skulle mötet kunna inledas vid en viss tidpunkt med att eleven visar föräldern prov på egen utveckling och arbete. Först därefter skulle läraren kunna ansluta för att elev, förälder och lärare tillsammans ska besluta om de framåtsyftande målen.

De tre förhållningssätt till IUP som Hirsch (2012) fann hos undersökta lärare i lärarledda samtal kan delvis spåras även hos de lärare som arbetar med IUP i elevledda utvecklingssamtal. Inga av de undersökta lärarna ser IUP eller utvecklingssamtalen som enbart information om elevens nivå och eventuella brister. En grupp tycks anse att samtalens funktion är information, även om de också kan se pedagogiska vinster. De lägger ner tid på korrekt kursplanligt språk och kan anse arbetet med utvecklingssamtalen som tidsödande. Det stora flertalet lärare tycks se det formativa arbetet med IUP och utvecklingssamtal som den kärna, runt vilken undervisningen organiseras och utvärderas eller åtminstone borde göra. Småstadsskolans lärarkår tycks i stort sett helt omfatta lärare med denna inställning. Läraren behöver ha en vilja att själv utveckla sin egen praktik (jfr. Hirsch, 2012). Elevernas upplevelse av skillnader mellan de olika lärarnas arbetssätt, framför allt på Landsbygdsskolan (jfr. Giota, 2012; Skolverket, 2010) kan förmodligen förklaras med lärarnas skiftande sätt att hantera formativ bedömning och målinformation och ifall den enskilde läraren upplever att formativ bedömning bidrar till lärandet. Förberedelserna för de elevledda utvecklingssamtalen sker på lektionstid. Läraren måste således uppfatta arbetet som viktigt, annars finns en risk att självvärderingen och uppföljningen uppfattas som ännu en tidskrävande pålaga, något som tar tid från skolarbetet.

En förklaring till skillnaden kan vara att Småstadsskolan utvecklat sin praktik under dubbelt så lång tid som Landsbygdsskolan – att lärarna utvecklas och lär genom sin praktik över tid. Det antyder att de elevledda utvecklingssamtalen förändrar lärarens vardagsarbete till att bli mer formativt, om metoden används under flera år.

Utvecklingssamtal med IUP har som huvudsakligt syfte att stärka lärandet genom att informera om, planera och kommunicera elevens nuläge och framtid (Skolverket, 2009). Resultatet visar att viktiga faktorer för att utvecklingssamtalen ska fylla en sådan funktion är att läraren förstår hur uppföljning används formativt (jfr. Jönsson, 2011; Bek, 2012), hur komplex kunskap och kompetens kan

synliggöras genom tydliga uppföljningssystem som exempelvis matriser (jfr. Hortlund m.fl, 2005; Jönsson & Svingby, 2007; Körling, 2010; Wiggins, 1998), hur eleven ska hjälpas att utveckla en självvärderingskompetens (Boistrup- Björklund i Lindström m.fl, 2011; Hawe, Dixon & Watson, 2008) och hur lärande samtal organiseras (Pihlgren, 2013b). Annars riskerar eleverna att göra bedömningar av sina kunskapsnivåer på andra, mindre tillförlitliga och användbara sätt visar resultatet (jfr. Boistrup- Björklund i Lindström m.fl, 2011; Giota, 2006; Ritchhart, 2002). Lärarna på de båda skolorna gör kunskapsbedömningar, snarare än karaktärsomdömen, bedömning av egenskaper eller elevens intresse för skolarbetet, något som skiljer sig från de bedömningar som görs i IUP vid läraledda samtal (Andersson, 2010; Eggen i Lundahl m.fl, 2010; Elfström, 2005; Pihlgren, 2011a; Vallberg Roth & Månsson, 2008).

Lärarens förståelse av varför det elevledda utvecklingssamtalets olika moment genomförs påverkar således samtalets utformning och därmed dess effekt på elevens lärande. Det pekar bl.a. på vikten av att kontinuerligt utbilda lärarkåren, även i bakomliggande pedagogiska teorier (jfr. Lindström, 2002; Pihlgren, 2006).

Struktur och dokumentation är viktiga förutsättningar

Till skillnad från de läraledda samtalen, där lärarens dokumentation inte alltid hänger samman med utvecklingsmål eller med undervisningen (Giota, 2012; Skolverket, 2010), har de elevledda samtalen inneburit att lärarna kunnat sammanföra de olika dokumenten med alignment. Eleverna menar att en informativ och begriplig dokumentation är mycket viktig för att de ska förstå sin egen nivå och kunna sätta realistiska målsättningar. Resultatet visar att de allra flesta elever är mycket väl insatta i vad de kan och hur de ska gå vidare i utveckling. Detta gäller i synnerhet för de elever vars lärare arbetar med formativ bedömning fortlöpande under året, något som Skolverket (2009) också påpekar. Föräldrarna påpekar att texterna i dokumentationen blivit alltmer komplicerade och svårförståeliga (jfr. Prunty, 2011), men såväl föräldrar som elever menar också att utebliven eller opersonlig dokumentation gör arbetet mer eller mindre meningslöst. Elever och föräldrar beskriver alltså dokumentationen och dess värde delvis olika. Resultatet visar att det finns skillnader mellan mängden information som yngre respektive äldre elever klarar av att hantera utan att samtalen förlorar sin lärandeeffekt. De intervjuade föräldrarna har barn i årskurs F-9 medan de intervjuade eleverna som yngst går i årskurs 4. De yngre barnens upplevelser saknas alltså i resultatet, förutom genom föräldrarnas beskrivningar, vilket kan vara en anledning till skillnaden mellan elevernas och föräldrarnas beskrivning.

Lärare, föräldrar och elever framhåller på olika sätt att samtalsstrukturerna och förberedelsearbetet ser olika ut för olika klasser, men detta tycks inte bero på en genomtänkt gemensam utvecklingstanke i skolorna. Förberedelsearbetet med de yngre eleverna innebär att läraren behöver lägga större fokus vid hur själva arbetet ska genomföras. De yngre eleverna kan heller inte ta till sig alltför mycket formativ information. De äldre eleverna skulle i vissa fall behöva utmanas i större utsträckning genom att kraven på presentationen, exempelvis av portföljen, ökar. De äldre behöver också få en utförligare personlig formativ information än de yngre. Skolorna skulle troligen kunna förbättra resultaten av de elevledda samtalen ytterligare om lärarna kom överens om en utvecklingsgång över skolåren där samtalets struktur tar hänsyn till elevens utveckling och förmåga i

olika åldrar samt erbjuder utmaningar, så att elevernas ansvar och uppgifternas svårighetsgrad också ökar med stigande ålder.

Sammanfattningsvis kan konstateras att formativ och begriplig dokumentationen har en grundläggande betydelse för att eleven ska kunna ta det eftersträvade ansvaret för sin utveckling.

Föräldrarnas roll

I elevledda samtal kommer målsättningarna främst att riktas in på arbete som skolan ansvarar för, till skillnad från i de lärarledda samtalen, där hemmet och eleven blir bärare av vad som ska förändras (Giota, 2012; Skolverket, 2010). De flesta föräldrar har själva deltagit i andra typer av kvarts- och utvecklingssamtal och har förväntningar på att möta läraren som aktiv ledare i samtalet (jfr. Hofvendahl, 2006). Föräldrarnas oro över att den skriftliga informationen är svårförståelig bör också tolkas mot bakgrund av deras upplevelse av att de har ett viktigt ansvar i utvecklingssamtalet. Föräldrarna tycks hysa en oro över att de inte ska ha förstått sin uppgift rätt, något som tar sig uttryck i att de saknar läraren under samtalen eller att de inte ser att läraren gör en insats i förberedelsearbetet. Båda skolorna genomför dock information till nya föräldrar.

Lärarna är medvetna om att föräldrarna ibland har svårt att förstå varför samtalen genomförs som elevledda men lärarna verkar i intervjuerna inte se det som sin uppgift att utbilda föräldrarna. Strategin tycks snarare vara att låta föräldern delta i samtalen för att föräldern på egen hand ska förstå värdet. Bevekelsegrunderna till en sådan strategi är svåra att utröna från intervjuerna men de kan vara flera – dels kan lärarna av respekt för föräldrarna inte vilja uppträda som undervisare, dels kan de anse att föräldrautbildning inte ingår i deras uppdrag, dels kan de känna sig alltför osäkra i sina egna teoretiska pedagogiska grundkunskaper för att känna sig förmögna att utbilda andra vuxna.

Resultatet visar på vikten av att introducera de nya utvecklingssamtalen för vårdnadshavarna men också att föräldrainformationen behöver vara återkommande för att göra det möjligt för föräldrarna att över åren förstå samtalens värde, funktion och sin egen roll i samtalet.

Ett europeiskt perspektiv

Även i övriga europeiska länder bjuds föräldern in för att möta läraren och få information om elevens resultat. I de allra flesta fall sammanställs och ges informationen till föräldrarna av läraren (Hirsh, 2012; Tennant, 2007) och undersökningar visar att läraren ofta hamnar i mekaniska förenklingar och bedömningar (Gross, 2000; SENCo-Foum, 2001). De elevledda samtalen utvecklar elevens egen förståelse för lärande, möjlighet att planera och styra sitt eget lärande, vilket de lärarledda samtalen inte gör. Föräldrar och elever menar att de blir betydligt mer välinformerade än när läraren informerar. Dessutom fostras eleverna till individer som tar ansvar för sin egenutveckling.

I ett allmänt samhällsperspektiv och ett europeiskt perspektiv kan metoden för de elevledda utvecklingssamtalen erbjuda möjligheter att vidareutveckla föräldra- och elevinformation samt skolornas pedagogik.

Referenser

- Andersson, B. (2010). Introducing Assessment into Swedish Leisure-time Centres—pedagogues' attitudes and practices. *Education Inquiry*, vol. 1(3) 2010, s. 197–209.
- Aspán, M. (2009). *Delade meningar: Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inlärande*. Doktorsavhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bek, A. (2012). *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande*. Doktorsavhandling. Umeå universitet.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment.
- Brolin Juhlin, J., Eliasson Skarstedt, K. & Öhman Nilsson, K. (2012): Elevledda utvecklingssamtal. Nacka kommun, Skolporten AB. *Undervisning och lärande* E-tidsskrift 2012:4. Hämtat 2013-03-20.
- Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande: hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Elfström, I. (2005). Varför individuella utvecklingsplaner? En studie om utvärderingsverktyg i förskolan. *Individ, omvärld och lärande/ Forskning*, nr 26. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Giota, Joanna. (2012). *Forskning om undervisning och lärande. Utveckling genom IUP?* Virserum: Prinfo Bergs.
- Giota, J. (2006). Själbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 11 (2), s. 94-115.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplineringsmetoder*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborgs universitet.
- Gross, J. (2000). Paper promises? Making the code work for you. *Support for Learning* 15(3), s. 126–133.
- Hackmann, D., J. Kenworthy, J. & Nibbelink, S. (1998). Student empowerment through student-led conferences. *Middle School Journal* 30: s. 35–39.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, s. 81-112.
- Hawe, E., Dixon, H. & Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. I: *Australian journal of language and literacy*, 31 (2), s. 43-58.

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K.M. (2007). *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York: Teachers College Press.

Hirsh, Å. (2012). IUP – verktyg för lärande?. I *Forskning om undervisning och lärande* (9), s. 32-41.

Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Doktorsavhandling. Linköping: Institutionen för Språk och Kultur (ISK), Linköpings universitet.

Hofvendahl, J. (2010). Utvecklingssamtalen - några vanligt förekommande problem. I: M. Folke-Fichtelius & C. Lundahl (red.). *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur AB, s. 31-46.

Hortlund, T, Freccero, U & Pousette, A (2005). *Bedömning av kvalitativ kunskap: konkreta exempel från gymnasieskolan*. Stockholm: Fortbildningsförlaget.

Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning.

Jönsson, A. och Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity. *Educational research Review* (2), s. 130-144.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad varför?* Myndigheten för skolutveckling. Fritzes: Stockholm.

Körling, A-L. (2010). *Vägen till skriftliga omdömen*. Stockholm: Bonniers.

Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. www.skolverket.se. Hämtat 2013-03-19.

Lgr 69 (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget.

Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, LiberLäromedel/ Utbildningsförlaget.

Lindh-Munther, A. & Lindh, G. (2005). Antingen får man skäll eller beröm- en studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. Institutionen för lärarutbildning, Uppsala Universitet. *Studies in Educational Philosophy* E-tidsskrift 2005:1. Hämtat 2013-03-20.

Lindström, L. (2002). Produkt- och processutvärdering i skapande verksamhet. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.

Lindström, L; Lindberg, V. & Pettersson, A. (2011). (red.) *Pedagogisk bedömning - att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. 2.*, uppdaterade uppl. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lpf 94 (1994). *Läroplan för det frivilliga skolväsendet, Lpo 94*. Skolverket, Stockholm: Fritzes.

Lpfö 98 (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Skolverket, Stockholm: Fritzes.

Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Skolverket, Stockholm: Fritzes.

Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.) (2010). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.

MacLure, M. & Walker, B. M. (2000). Disenchanted evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education* 21 (1), s. 5–25.

Minke, M., Walker, B. M. & Anderson, K. J. (2003). "Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal* 104 (1), s. 49–69.

Moreau, H. (2008). *IUP med skriftliga omdömen och utvecklande samtal. Grundskoletidningen* 6/2008. Årgång 18, s. 4–11, 40–41

Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.

Persson, L. (2010). *Pedagogerna och demokratin. En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling*. Doktorsavhandling. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Pihlgren, A. S. (2011a). Att planera för utveckling och lärande – Individuella utvecklingssamtal och IUP. I: L. Lindström, V. Lindberg & A. Pettersson (red). *Pedagogisk bedömning*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, s. 85-107.

Pihlgren, A. S. (2011b). Barns inflytande och värdegrund. I A. S. Pihlgren (red.) *Fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur, s. 143–187.

Pihlgren, A. S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. Stockholm: Liber.

Pihlgren, A. S. (2006). Dialog som läromedel – Elevledda utvecklingssamtal. I *IUP och utvecklingssamtalet i praktiken*. Solna: Fortbildningsförlaget, s. 17–24.

Pihlgren, A. S. (2013b). Planning for Thinking and Cognitive Development of Students. Paper and keynote speech presented at *The 5th International Conference of Cognitive Science ICCS 2013*, Tehran, Iran, May 2013.

Pihlgren, A. S. (2013c). Student Led Parent Conferences. Paper presented at *The European Conference on Educational Research, ECER 2013*, Istanbul, Turkiet.

Pihlgren, A. S. (2007). Uppföljning som pedagogisk metod. I *Individuella utvecklingssamtal i förskolan och skolåren 1–9*. Norrtälje: Norna förlag, s. 5–15.

Prunty, A. (2011). Implementation of children's rights: what is in the best interest of the child in relation to the Individual Education Plan (IEP) process for pupils with autistic spectrum disorders (ASD). *Irish Educational Studies* 30(1), s. 23–44.

Ritchhart, R. (2002). *Intellectual Character. What it is, why it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* (18), s. 119-144.

SENCo-Forum. (2001). Points from the SENCo-Forum. When is an IEP worth the paper it is written on? *British Journal of Special Education* 28(1), s. 45–46.

Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801) Svensk författningssamling SFS. Stockholm: Norstedts juridik.

Skolverket (2008). *Allmänna råd. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (2013). *Betydelsen av icke-kognitiva förmågor. Forskning mm om individuella faktorer bakom framgång*. Stockholm: Skolverket.

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

Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Fritzes: Stockholm.

Skolverket (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner. En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen*. Rapport 340 2010. Stockholm: Fritzes.

Stagg Peterson, S. & McClay, J. (2010). Assessing and providing feedback for students writing in Canadian classrooms. *ScienceDirect Assessing Writing* (15) s. 86-99.

Stråle, Gigi (2011): *Elevledda utvecklingssamtal, ur ett elevperspektiv*. Institutionen för Teknik, Linneuniversitetet

Svanelid, G. (2011). The Big 5. *Pedagogiska magasinet* (4)11, s. 18-21.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tennant, G. (2007). IEPs in mainstream secondary schools: an agenda for research. *Support for Learning*, 22(4), s. 204–208.

Tholander, M. & Norrby, F. (2008): Elevledda utvecklingssamtal i praktiken. *LOCUS*, 08(3-4) s. 65-81.

Vallberg Roth, A-C. & Månsson, A. (2005). Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom. Likriktning och variation. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(2), s. 81–102.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment, Designing Assessment to Inform and Improve student Performance*. California: Jossey-Bass.

Wirström Nilsson, G. (2010). *Mål i sikte - Från styrdokument till praktisk handling*. Lund: Gleerups.

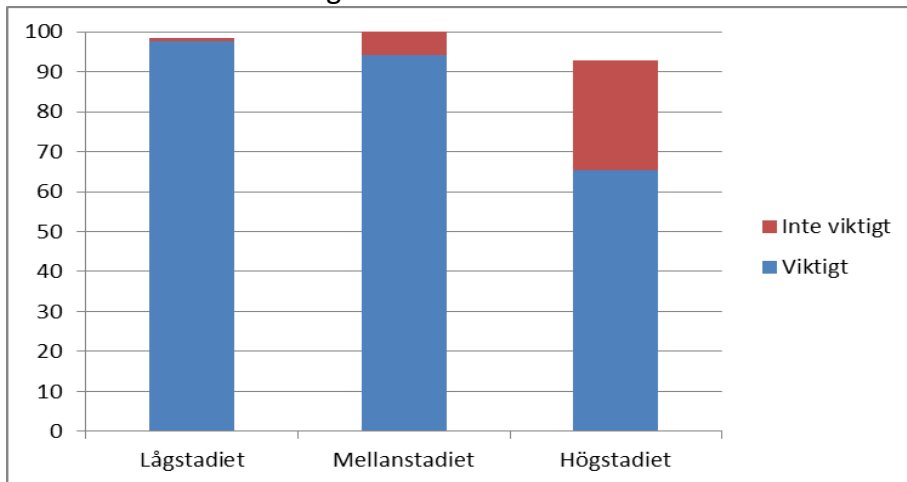
Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

BILAGA 1. Resultat av elevenkät¹

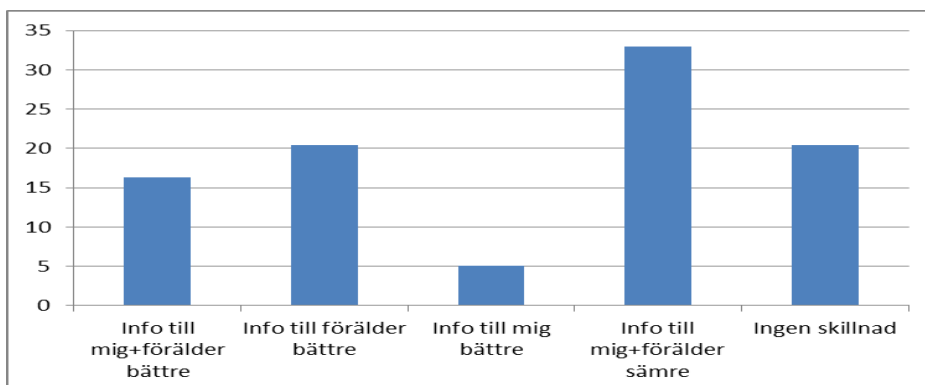
1. Hur viktigt är det elevledda utvecklingssamtalet för att du ska veta vad du kan och hur du ska gå vidare för att lära dig mer?

- Mycket viktigt
- Ganska viktigt
- Inte så viktigt
- Inte alls viktigt



2. Om läraren skulle leda utvecklingssamtalet istället för dig, hur skulle informationen bli?

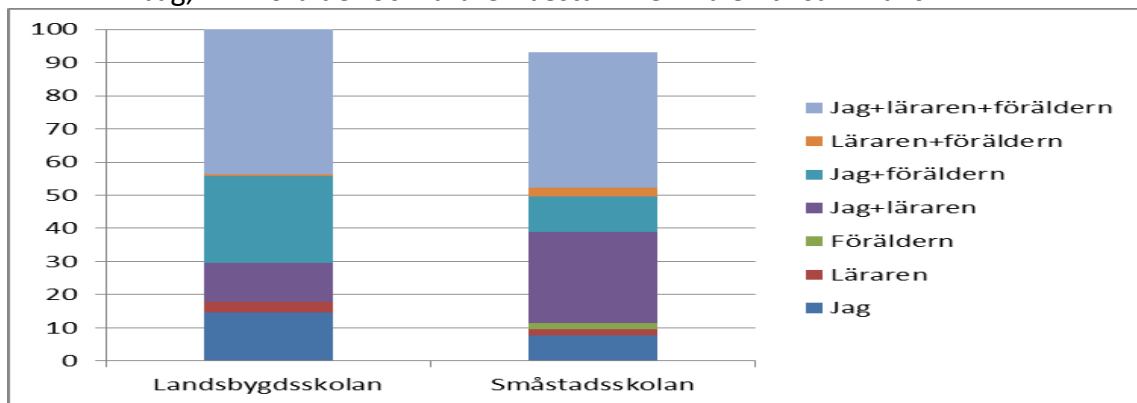
- Informationen till mig och min förälder skulle bli bättre
- Informationen till föräldern skulle bli bättre men informationen till mig skulle bli sämre
- Informationen till mig skulle bli bättre men informationen till föräldern skulle bli sämre
- Informationen till mig och till föräldern skulle bli sämre
- Det skulle inte bli någon skillnad



¹ Svar på frågorna 1, 2, 4 och 5 kan betraktas som signifikanta (5%). För fråga 4 är skillnaderna i svaren "jag", "jag+läraren", "jag+föräldern" inom och mellan skolorna och "Jag+läraren+föräldern" inom skolan.

3. Vem i det elevledda utvecklingsamtalet bestämmer vilka mål du ska ha?

- Jag bestämmer målen själv
- Läraren bestämmer målen själv
- Min förälder bestämmer målen själv
- Jag och läraren bestämmer målen tillsammans
- Jag och min förälder bestämmer målen tillsammans
- Föräldern och läraren bestämmer målen tillsammans
- Jag, min förälder och läraren bestämmer målen tillsammans



4. I elevledda samtal ska eleverna ta ett stort ansvar för att presentera sina kunskaper för sina föräldrar. Välj det svarsalternativ som du tycker stämmer bäst.

- Att leda utvecklingsamtalet har hjälpt mig att ta ansvar för mitt skolarbete
- Jag kunde ta ansvar innan men jag har ändå haft nytta av samtalen
- Jag kunde ta ansvar innan och jag har inte haft nytta av samtalen
- Att leda utvecklingsamtalen har inte hjälpt mig att ta ansvar för mitt skolarbete

87% anger att de fått hjälp av samtalen, 10 % att de inte haft nytta av samtalen.

5. Läraren ska innan det elevledda utvecklingsamtalet ge dig information om vad du kan. Välj det svarsalternativ som du tycker stämmer bäst.

- De allra flesta lärare ger mig bra information
- Några lärare ger mig bra information, andra ger mig inte så bra information
- De allra flesta lärare ger mig inte så bra information

