

Abstract

This article highlights the construction of parent-teacher conferences in the Swedish preschool and activities related to them. Drawing on an ethnographic study the analysis focuses on the actors' contributions to the conference and what resources are used. The empirical material consists of audio taped parent-teacher conferences and observations of everyday activities related to them.

The results show that children, parents and preschool teachers are all involved in parent-teacher conferences. It is argued that different activities are initiated and governed by the institutional framework of the parent-teacher conference, and that it is almost an imperative for all the actors to be active in this process: to fill in forms, have talks in preschool or at home and then report and use these activities in the conference. In addition, the different activities that construct the parent-teacher conference have pedagogical implications by influencing the children and parents to become self-reflective in specific ways.

Keywords: parent-teacher conference, preschool, institutional talk, form, context

Ann-Marie Markström, Senior lecturer, Department of Social and Welfare Studies, Linköping University. *amm@isv.liu.se*

Förskolans utvecklingssamtal – ett komplex av aktiviteter i tid och rum

Ann-Marie Markström

Idag går en majoritet av alla barn i Sverige i förskolan från tidig ålder, en institution som numera betraktas som en självklarhet på samma sätt som skolan. Förskolan är en arena som har central betydelse för olika delar av samhället och för barns, föräldrars och professionellas vardagsliv (Persson, 1994; Ivarsson, 2001; Persson & Tallberg Broman, 2002; Markström, 2005). Nödvändigheten av att skapa och upprätthålla en god relation mellan hem och förskola/skola är något som poängteras i såväl nationella som lokala styrdokument och utgör även en viktig del av lärarprofessionen. Pedagoger har fått ett vidgat ansvar in i familjen, men man kan även hävda att kraven på föräldrarnas ansvar in i förskolan har utökats (Persson & Tallberg Broman, 2002).

Som ett led i skapandet av en god relation mellan hem och förskola/skola ses elev-, föräldra- eller utvecklingssamtal som värdefulla praktiker (Lpo 94; Adelswärd et al, 1997; Lpfö 98; Leiminer & Baker, 2000; Gars, 2002; Pillet-Shore, 2003; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Markström, 2005). Trots att sådana samtal är mycket vanligt förekommande, finns det förvånansvärt lite forskning inom detta område.

Betydelsen av samtal som verktyg för att nå institutionella mål lyfts fram i såväl skolans som förskolans läroplanstexter. När det gäller utvecklingssamtal i förskolan anges att personalen ska ”föra fortlöpande samtal med barnens föräldrar om barnets trivsel, utveckling och lärande både i och utanför förskolan samt genomföra utvecklingssamtal” (Lpfö 98:15). Statens styrdokument anger att samtalens innehåll ska handla om både den privata sfären och förskolan (Lpfö 98:12). I förordet till läroplanen poängteras vidare att förskolan, till skillnad från skolan, inte ska utvärdera enskilda barns resultat eller utfärda betyg och omdömen, utan samtalen ska ha en annan karaktär. Dessa skrivningar reser frågor om hur dessa möten mellan föräldrar och förskola genomförs i praktiken på lokal nivå samt hur sådana samtal kan gestalta sig i enskilda möten.

Vi vet förhållandevis lite när det gäller denna typ av samtal när det gäller barn i förskoleåldern, vilket gör det särskilt angeläget att lyfta fram desamma. Här finns en betydande kunskapslucka trots att denna typ av samtal är och har varit mycket vanligt förekommande under flera decennier i den svenska barnomsorgsverksamheten/förskolan. I samband med avhandlingsstudien ”Förskolan som normaliseringspraktik” (som även denna artikel

bygger på) gjordes dock analyser av ett antal utvecklingssamtal i två förskolor (Markström 2005, 2006) där dess innehåll, form och funktioner fokuserades.

Syftet med denna artikel är att belysa komplexiteten i förskolans utvecklingssamtal genom att studera de förberedande aktiviteter som är förbundna med dessa utvecklingssamtal. De frågor som ska besvaras är följande; På vilket sätt sker förberedelser av utvecklingssamtal i de studerade förskolorna? Vilka är involverade i denna process och på vilket sätt? Hur kommer dessa förberedelser till uttryck i genomförandet av utvecklingssamtalen?

Artikeln inleds med en redogörelse för tidigare forskning om utvecklingssamtal. Därefter presenteras studiens teoretiska utgångspunkter, studiens genomförande samt resultat. Artikeln avslutas med ett kort avsnitt med konklusioner.

Tidigare forskning om utvecklingssamtal

Tidigare forskning med analyser av det som tidigare benämndes kvartssamtal har genomförts i viss utsträckning i skolan, men i mycket begränsad omfattning i förskolan trots att denna typ av samtal har förekommit regelmässigt under lång tid. Även i ett internationellt perspektiv är forskning om samtal mellan hem och förskola/skola, begränsad i omfattning och sker företrädesvis utifrån ett samtalsanalytiskt perspektiv. Ett exempel på tidigare forskning i en förskolekontext är dock en studie av Michelle Leiminer och Carolyn Baker (2000) som studerat barns röst i utvecklingssamtal i några förskolor i Australien. Resultaten från studien visar att barnen är delaktiga i samtalen snarare än ett samtalsämne, samt hur barn visar sin kompetens som samtalspartner bland annat genom att utmana pedagogen i samtalet.

Vidare har Christina Gars (2002) i sin avhandling studerat förskollärares och föräldrars föreställningar och upplevelser av vad som avhandlas i föregångaren till utvecklingssamtal, det hon benämner föräldrasamtal, i den svenska förskolan. Hon analyserade samtalsunderlag och genomförde intervjuer med föräldrar och förskollärare på olika förskolor för att undersöka deras föreställningar om dessa samtal. Av intervjustudien framgår bland annat att förskollärarna berättar om hur de förbereder samtalen på olika sätt, framförallt genom att observera barnen, ofta med hjälp av checklistor som underlag för utvecklingsbedömningar.

I Ann-Marie Markströms (2005) avhandling ”Förskolan som normaliseringspraktik” utgjorde analyser av autentiska utvecklingssamtal en del av studien av sociala praktiker som skapar förskolan. (Det empiriska underlaget för denna artikel är hämtat från det projektet.) Elva ljudinspelade utvecklingssamtal analyserades. Studien visar att samtalen – där inga barn deltog – har flera både gemensamma och skilda drag jämfört med tidigare studerande

kvartssamtal i skolan (Adelswärd et al, 1997) vad gäller innehåll och form. Studien pekar bland annat på utvecklingssamtalets funktioner för föräldrar respektive institution. Genom samtalen sker en rapportering från institutionen till föräldern, utbyte av information, en examination och bedömning av barnet men också en prognostisering och planering av barnets fortsatta institutionsliv. Studien visar vidare att samtalen fungerar som ett forum för att presentera institutionen, men även sfärer utanför institutionen. Slutligen används samtalen till att parterna presenterar sig själva som kompetenta i sina uppgifter som förälder respektive pedagog.

Karaktäristiskt för de studerade utvecklingssamtalen i Markströms studie är att de olika aktörerna har komplementära roller i samtalet där den ena parten bidrar med material från den privata sfären och den andra från förskolan. Tron på information och en kartläggning av barnets livsomständigheter som en källa till att garantera barnets utveckling genomsyrar samtalen, som även får en funktion av att binda samman de olika sfärerna, hemmet och institutionen. Studien pekar även på att det finns en synliggörandenorm som innebär att det är viktigt att synliggöra såväl barnet, institutionen och i viss mån även hemmet och där moraliska inslag är en del av diskursen. Dessa funktioner och aspekter påvisar ett dilemma som kan uppstå för deltagarna i denna typ av samtal, nämligen att balansera mellan information, sociala strävanden och kontroll.

Som påpekats ovan, har tidigare forskning om utvecklingssamtal i skolan även relevans för denna studie genom att dessa tillhör samma genre av samtal inom det pedagogiska området och knyter an till den omfattande forskningen om institutionella samtal. Exempel på sådan forskning är David Silverman, Carolyn Baker och Jayne Keoghs (1998) studie av föräldra- lärarsamtal om barn som anses ha problem och Danielle Pillet-Shore (2003) som genom konversationsanalys (CA) har studerat vilka kommunikativa strategier som används i samtalet för att framställa eleven som ”okej” i en amerikansk skolkontext.

I en svensk kontext har Viveca Adelswärd, Ann-Carita Evaldsson Evaldson och Ewa Reimers (1997), Gunnel Lindh och Agneta Munther (2005) samt Johan Hofvendal (2004, 2006) studerat samtal i den svenska grundskolan. Adelswärd et al (1997) genomförde sina studier av det som då kallades kvartssamtal utifrån ett kommunikationsperspektiv. Adelswärd et als (1997) forskning visar framförallt på elevernas, men även föräldrarnas underordnade roll i samtalen där läraren dominerar talutrymmet och styr vad som ska avhandlas och när ett samtalsämne är färdigdiskuterat. När det gäller innehållet i samtalen domineras de av tal om elevens skolprestationer och elevens sociala relationer.

I Lindh & Munthers studie av utvecklingssamtal i år sex, har de med hjälp av enkäter och intervjuer studerat elevernas uppfattningar om dessa samtal. Studien visar att eleverna främst upplever utvecklingssamtalet som

en bedömnings-situation, en situation som ger upphov till olika känslor av varierande slag. En del elever upplever dem som positiva medan andra upplever dem som mer eller mindre obehagliga där inte sak utan snarare person är det som bedöms.

Hofvandal (2004, 2006) har i sina studier av skolans kvarts- och utvecklingssamtal återanalyserat Adelswärd et als (1997) kvartsamtal samt dessutom audioinspelat ett nytt material med utvecklingssamtal, alla från årskurs fem. Han utgår från en mikroorienterad samtalsanalys och har studerat de kommunikativa strategier som elevsamtalens deltagare använder för att handskas med problem och dilemman som kan uppstå i samtalen. Analyserna fokuserar tre talsituationer: inledning av samtalet, att inleda tal om problem samt avslutning av samtalet. Hofvandal (2004) pekar på skolans utvecklingssamtal som ett bedömningsverktyg, men också på att det handlar om bedömningsförmedling där resultatet ska utmynna i en utvecklingsplan. I detta arbete finns, enligt Hofvandal, en förhistorik men också en fortsättning. Detta är dock inte något som Hofvandal (2004, 2006) studerat, utan hans arbeten inriktas på hur förmedlingen går till i samtalet.

Ovanstående genomgång av forskning om utvecklingssamtal i förskola och skola visar att denna framförallt fokuserar på genomförandet av det enskilda samtalet. Flera av studierna har ett samtalsanalytiskt perspektiv där de enskilda sekvenserna eller talakterna i samtalet analyseras närmare (Adelswärd et al, 1997; Leiminer & Baker, 2000; Pillet-Shore, 2003; Hofvandal, 2004, 2006).

För att bidra med kunskaper om och fördjupa förståelsen av hur den här typen av komplexa samtal skapas i en förskolekontext, kommer denna artikel att belysa de aktiviteter och förberedelser som är förbundna med just denna typ av samtal men också hur de utgör en del i konstruktionen av utvecklingssamtalen.

Teoretiska utgångspunkter

Ett grundläggande antagande i denna studie är att samtal i olika institutionella kontexter kan bidra med kunskaper om samhällets olika verksamheter, hur de ordnas men också om normer och värderingar som karaktäriserar desamma. I olika typer av institutionella verksamheter, inom exempelvis utbildning, vård och behandling, används samtalet som ett centralt verktyg för att uppnå de institutionella målen (Linell, 1990; Fairclough, 1992; Potter & Wetherell, 1996; Sarangi & Roberts, 1999; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999; Hjärne & Säljö, 2004).

Förståelsen av förskolans utvecklingssamtal knyts i denna studie till det som inom samtalsforskning benämns institutionella samtal som är benämningen på formella samtal som sker inom en institutionell verksamhet. Den-

na typ av samtal avviker på olika sätt från vardagliga samtal. Det kan antas att denna typ av samtal -institutionella samtal - kan ha både likheter och skillnader. Per Linell (1990) menar att institutionella samtal kännetecknas av vissa gemensamma drag bland annat:

1. samtalet sker med ett fördefinierat och bestämt syfte,
2. det finns inarbetade rutiner för hur samtalen ska gå till,
3. parterna i samtalet har olika roller, ofta som expert - lekman (t.ex. läkare - patient) som innebär att det finns olika förväntningar på parterna och där en av dem för samtalet inom ramen för en profession,
4. denna typ av samtal är socialt accepterad och har ofta en särskild benämning (t.ex. rådgivningssamtal eller utvecklingssamtal).

Ovanstående villkor betyder att ett institutionellt samtal är ett på förhand planerat möte som ska ske utifrån vissa syften, på en viss plats och tid och där vissa samtalsämnen ska behandlas. Det är en typ av möten som de flesta är bekanta med att de förekommer och de ifrågasätts sällan (Linell, 1990).

Denna typ av samtal är företrädesvis formell till sin karaktär, men kan ibland ha vissa informella inslag eller kan upplevas som informella av parterna. Tidigare forskning om samtal till exempel inom socialtjänsten (Ceder-sund, 1992; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999) eller i skolans kvartssamtal (Adelswärd, et al, 1997), visar att trots att samtalen till sin form är formell och följer tidigare nämnda kännetecken för ett institutionellt samtal (Linell, 1990), så kan de upplevas som informella och personliga. Adelswärd et al (1997) benämner dessa samtal ”institutionaliserade personliga samtal” och menar att de på ytan kan karaktäriseras av närhet och förtrolighet. Vid en närmare analys karaktäriseras kommunikationen dock på samma gång som både styrd eller inriktad mot vissa bestämda mål.

I föreliggande studie är utgångspunkten att samtal skapas i en interaktiv process mellan aktörer. Detta innebär ett synsätt där aktörerna gemensamt skapar innebörder av det som de uppfattar som sin verklighet via kommunikationen i ett givet sammanhang (Linell, 1990; Fairclough, 1992; Potter & Wetherell, 1996; Sarangi & Roberts, 1999; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999; Säljö, 2000; Hjørne & Säljö, 2004). Interaktion sker alltid i ett sammanhang där yttre villkor även spelar roll och utgör en aspekt av hur samtal utformas (Corsaro, 1982; Cicourel, 1987; Mehan, 1993; Sarangi & Roberts, 1999).

Denna artikel om förskolans utvecklingssamtal tar vidare sin utgångspunkt i ett etnografiskt perspektiv som innebär att intresset och analyserna inte bara riktas mot det enskilda samtalet, utan även inbegriper de olika aktiviteter som sker i anslutning till detsamma (jfr Sarangi & Roberts, 1999). I det etnografiska arbetet studeras människor i sin vardagliga miljö, det vill säga i sin kontext. Det som studeras är aspekter av ett fenomen, det vill säga

mönster i sociala beteenden som en grupp delar avseende ett fenomen eller en aspekt av ett fenomen (Geertz, 1993; Wolcott, 1999).

I denna artikel är avsikten att påvisa hur aktörerna använder och handlar i praktiken. Institutionen i sig ”gör” ingenting utan utgör det kollektiva sammanhanget för det sociala samspelet, där traditioner och andra sociala betingelser i tid och rum är av betydelse. Sociokulturellt inriktade forskare, som exempelvis Hugh Mehan (1993) och Aaron Cicourel (1987), använder sig av ett vidare kontextbegrepp än en del etnometodologiskt inriktade samtalsforskare (exempelvis Sacks, 1992; Hofvandal, 2006). Ett vidare kontextbegrepp implicerar studier av såväl människors agerande här och nu som den institutionella kontexten. Mehan uttrycker det i termer av att vardagspraktiker uppvisar och generar det vi uppfattar som och agerar mot som sociala strukturer. Utifrån en sådan ståndpunkt är det av avgörande betydelse att inkludera olika aspekter av kontexten, till exempel platser, artefakter och aktiviteter i studier av interaktion, en ståndpunkt som denna studie ansluter sig till (Corsaro, 1982; Cicourel, 1987; Mehan, 1993; Säljö, 1990, 2000; Sarangi & Roberts, 1999).

Studien

Studien som denna artikel bygger på tar sin metodologiska utgångspunkt i etnografi, vilket i detta fall innebär ett intresse att studera både den institutionella nivån och aktörsnivån. Ett grundläggande antagande i denna typ av studie är att allt socialt handlande måste förstås i förhållande till den sociala kontexten, antingen intresset riktas mot en snävt avgränsad situation eller vidare social kontext.

Det empiriska materialet som utgör underlag för denna artikel är hämtat från den tidigare refererade etnografiska studien som genomfördes i två kommunala förskolor (Markström, 2005, 2006). Det som är föremål för analys i föreliggande artikel är elva transkriberade audioinspelade utvecklingssamtal mellan pedagoger och föräldrar (vårdnadshavare), två audioinspelade personalmöten samt deltagande observationer av dagliga aktiviteter och rutiner i de båda förskolorna som är kopplade till just dessa elva samtal. I materialet ingår även observationer av aktiviteter kopplade till ytterligare utvecklingssamtal i de studerade förskolorna, men som dock inte spelades in. Observationerna har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar, audio- och videoinspelningar.

Det analytiska arbetet började med transkriptioner och analyser av de inspelade utvecklingssamtalen. Därefter skedde en bearbetning av övrigt insamlat material där sekvenser som hade med utvecklingssamtal att göra valdes ut och analyserades. I fokus för urvalet av analysenheter var aktiviteter eller utsagor som hade med förberedelser eller genomförandet av samta-

len att göra samt enheter som visade vilka personer som var involverade och på vilket sätt, d.v.s. som besvarade studiens frågeställningar. Avslutningsvis bearbetades och kombinerades de olika analysmaterialen för att kunna belysa studiens syfte. Vetenskapsrådets etiska principer (2002) har varit vägledande i forskningsprocessens olika delar.

Utvecklingssamtal i tid och rum

Utvecklingssamtalet är ett påbjudet samtal som, enligt läroplanen (Lpfö 98), traditioner etc., ska genomföras på vissa sätt. De ska genomföras med vissa tidsintervall, med vissa personer och det utarbetas rutiner för hur detta ska gå till (jfr Linell, 1990).

I förskolan möts föräldrar och personal dagligen, vilket gör att utvecklingssamtalet blir ett samtal som skiljer sig åt från vardagliga möten och samtal mellan hem och förskola som sker i samband med exempelvis hämtning och lämning av barnen (Markström, 2005, 2007). Till skillnad från hur det är i skolan så ska föräldrar och personal i förskolan ”se varandra i ögonen” dag efter dag. Det innebär att vad och på vilket sätt något framförs vid ett sådant särskilt avgränsat utvecklingssamtal, kan få betydelse för hur framtida möten redan dagen efter gestaltar sig.

Analyserna av det etnografiskt insamlade materialet bl.a. av de dagliga aktiviteterna i förskolan som utgör underlag för denna studie, visar att det sker en mängd förberedande arbete där den ansvariga pedagogen, personalgruppen, barnet och föräldrarna är involverade i olika konstellationer, vid olika tider och på olika platser. Det är framförallt institutionens representanter – barnskötare och förskollärare – som tar initiativ till och styr dessa förberedelser på olika sätt. Förberedelserna består i att samla in så mycket information som möjligt om barnet genom skriftliga eller andra dokument, men framförallt genom förberedande samtal i olika konstellationer. Det sker i förskolan i form av personalmöten där det talas om varje enskilt barn och i dagliga samtal pedagoger emellan samt mellan pedagoger och barn. Förberedelserna sker också i hemmet där barn och föräldrar förväntas föra samtal.

Blanketten och det skrivna ordets betydelse

En betydelsefull artefakt i detta sammanhang är den blankett eller samtalsunderlag som används i de studerade förskolorna. Tidigare forskning om samtal i andra institutionella miljöer har även pekat på blanketter som viktiga styrningsinstrument i en samtalsituation (jfr Cedersund, 1992 från socialtjänsten och Mäkitalo, 2005 från arbetsförmedlingen. Se även Gars, 2002 om förskolans samtalsunderlag).

I de förskolor som involveras i studien sker utvecklingssamtal en gång per år. Pedagogerna använder en lokalt formulerad blankett eller samtalsunderlag där olika punkter som ska avhandlas under utvecklingssamtalet finns angivna. Blanketten delas ut i förväg till föräldrarna vilket kan tolkas som en markering av att det nu ska genomföras ett samtal, men också att det är något särskilt som avviker från de dagliga aktiviteterna som ska ske. I den ena förskolan innehåller blanketten frågor som riktas till föräldern med frågor som: Vad berättar ditt barn hemma om verksamheten? Vad uppskattar ni som förälder i verksamheten? Är det något ni som förälder tycker är mindre bra? Blanketten innehåller även frågor om barnet såsom: Hur visar barnet att han eller hon trivs (eller inte) i förskolan? Vad visar sig barnet extra intresserat av just nu? Föräldrarna ska inför själva utvecklingssamtalet reflektera och besvara dessa frågor skriftligt på blanketten i hemmet.

Den blankett som används i den andra förskolan innehåller frågor som föräldern ska besvara tillsammans med barnet i hemmet, såsom exempelvis: Hur trivs barnet i förskolan? Vad tycker barnet om att leka? Vilken bok föredrar barnet att läsa? Såväl föräldrar som personal förväntas fylla i denna blankett. Detta sker av de enskilda pedagogerna i förskolan och av föräldrarna i hemmet, för att sedan jämföras och användas som underlag vid själva genomförandet av samtalet.

Samtal och text är genom användandet av blanketter intimt sammanvävda. Mötet och samtalet kan, som i detta fall, förberedas och i praktiken påbörjas redan innan själva mötet och förberedelserna görs till ett redskap som används på olika sätt. Blanketten anger således vad samtalet ska eller bör handla om och den används vidare även genom att den talas om (och hur den används) och förs in som ett samtalsämne i själva samtalet. Dessa aktiviteter kan ses som separerade i tid och rum, men kan även ses som nära sammanlänkade och förutsätter varandra (jfr Mäkitalo, 2005).

Distributionen och användandet av blanketten kan tolkas som ett sätt att hjälpa föräldrarna, men även personalen, att föreslå vad de ska samtala om i det kommande samtalet som de har som uppgift att genomföra. Blanketten blir ett redskap och en viktig artefakt som används, manifesterar och ordnar en aktivitet i tid och rum. Blanketten kan också förstås som en del i makten att fastlägga vad utvecklingssamtal ska handla om och på så sätt utgör den en del av själva genomförandet av samtalet och en del av aktivitetskontexten. Ytterligare ett sätt att tolka användandet av blanketten är att den är en artefakt som används som ett verktyg för att föra samtalet framåt, och där innehållet inte får så stor betydelse. Hur blanketten används kommer att presenteras närmare i det följande.

Pedagogernas förberedelser

I de studerade förskolorna förbereds utvecklingssamtal på ett flertal olika sätt av personalen, bland annat genom distributionen av blanketterna till föräldrarna och genom att föreslå tidpunkter för genomförandet av samtalen.

Utvecklingssamtalen är i ett första skede framförallt en gemensam angelägenhet för hela personalgruppen, även om varje pedagog har ansvar för "sina" samtal. Det gemensamma arbetet består av förberedande personalmöten med samtal om eller en genomgång av varje barn, där alla ska framföra åsikter och erfarenheter som de anser har betydelse eller ska tas upp i det enskilda utvecklingssamtalet. Detta personalmöte är förlagt till kvällstid några veckor innan alla utvecklingssamtal i den aktuella förskolan ska genomföras. I följande audioinspelade exempel visas hur pedagogerna talar om sexåringe Anders på ett sådant förberedande personalmöte.

Exempel ¹

Pedagog 1: Vad ska vi säga om Anders då? Jag, jag tycker att han har blivit jättejobbig.

Pedagog 2: Jaa, det har jag, det har jag väl tyckt, en sexåring så men jag tror, jag har tittat på vad han kan, han kan ju faktiskt sitta för sig själv, positivt då, för sig själv och rita och hålla på med lego.

Pedagog 1: Jaa, jaa.

Pedagog 2: Och långa stunder. Det har jag sett honom sitta, men då sitter han och lyssnar på dom andra och så säger han nåt till dom. Förut var han ju mer pladdrig mer så han for, men det tycker jag har försvunnit, men rita var det ju aldrig förr.

Pedagog 3: Neej, neej.

Pedagog 1: Men har är ju, vid maten är han, han är en typisk sexåring, är han inte det tycker du?

Pedagog 3: (Skratt) Jaha, det kanske han är.

Pedagog 1: Jaa jag tycker han var mycket duktigare förut.

Pedagog 3: Duktigare på?

Pedagog 2: Jaa, med mat, matsituationen tänkte ja ju mycket på.

¹ Alla namn är fingerade. Transkriptionskonventioner: (skratt) - text inom parentes indikerar författarens kommentar; "Ja" - text inom citationstecken indikerar att talaren citerar en person; då - indikerar avbrutet yttrande.

Pedagog 1: Jaa.

Pedagog 2: Väldigt flamsig och tramsig. Samtidigt som han är en av de få som riktigt förstår, kan förstå humor så där, om vi berättar så hänger han väldigt med på vuxna men jag tror han är väldigt med vuxna. Han är ju ett sladdbarn då och har mycket vuxna omkring sig. Och släkt. Blir väldigt omhuldad.

Pedagog 1: Verkligen humor skriver jag. Tramsig och flamsig vid maten, humor. Han är duktig och klä sig när vi ska gå ut och såna där grejer.

Exempel 1 visar hur pedagogerna tillsammans skapar en ”berättelse” eller en bild av hur Anders ”är”. Under tiden gör ansvarig pedagog – den person som ska genomföra utvecklingssamtalet med föräldern - minnesanteckningar som är avsedda att användas och hänvisas till vid själva genomförandet av samtalet.

Samtalssekvensen handlar om det enskilda barnet och pedagogerna talar således om och planerar det kommande utvecklingssamtalet genom att formulera, även skriftligt, vad som bör, ska eller kan sägas till föräldern.

Förutom att gå igenom barnen vid personalmötet ska varje enskild pedagog vidare ansvara för att samla in ytterligare information och underlag för det samtal hon ska ha. Teckningar eller andra alster som barnet producerat i förskolan tas fram och används som resurser vid samtalet, för att illustrera vad barnen presterat i förskolan.

Förberedelser inför samtalet sker vidare genom att pedagogen gör observationer av barnet samt diskuterar barnet med kollegor informellt i vardagen. En del pedagoger gör skriftliga noteringar från dessa observationer och samtal. Mycket av detta arbete genomförs av personalen tillsammans eller i interaktion kollegor emellan, och på detta sätt tycks det finnas en strävan efter att agera som ett kollektiv och skapa en för institutionen gemensam uppfattning. Detta kommer även till uttryck i utvecklingssamtalen genom användandet av formuleringar som ”vi tycker”, ”vi i förskolan anser”, ”det talade vi om på ett personalmöte” eller ”det vi har sett här i förskolan” etc. Detta innebär att trots att pedagogerna använder flera olika sätt att samla information etc. för att visa många bilder av förskolebarnet, så använder sig den enskilda pedagogen ofta av en gemensam ”röst” i de budskap som förs fram från institutionen.

Som nämnts ovan involveras även barnet i förberedelserna genom dagliga samtal eller speciellt avgränsade samtal, där pedagogen fyller i blanketten tillsammans med barnet. De förberedande aktiviteterna i form av personalmöten, informella samtal mellan enskilda pedagoger, ifyllande av blanketter och insamling av olika artefakter, följer de normer och rutiner, vilka skapats inom institutionens ram. Dessa förberedelser och rutiner utgör en resurs för pedagogerna att uppnå målet, att genomföra utvecklingssamtalet på ett visst sätt.

Barnen involveras

I de här studerade förskolorna deltar inte barnen vid själva utvecklingssamtalet, vilket också skiljer dessa samtal från skolans utvecklingssamtal där eleven förväntas delta (Lpo 94). De vuxnas motivering till detta är att barnen är för små för att kunna delta. Analyserna av det empiriska materialet i denna studie visar dock att förskolebarnen i praktiken är involverade i förberedelseprocessen av utvecklingssamtalen på olika sätt, implicit och explicit, vid olika tidpunkter både i hemmet och i förskolan. Ett sätt som nämnts ovan, är att barnen bidrar till förberedelserna av de samtalsämnen som ska tas upp via samtalsunderlaget/blanketten. I den ena förskolan ska blanketten fyllas i hemma av föräldrarna tillsammans med barnet, en process som är en viktig del av utvecklingssamtalet, även om den föregår själva samtalet. Barnet och föräldern ska samtala om olika aspekter av barnet i förhållande till förskolan, vilket innebär att barnet ska besvara frågor av olika slag: exempelvis vad eller vem barnet tycker om att leka med eller vilken favoritbok barnet har.

Det sker även samtal mellan pedagogen och barnet i förskolan, ett samtal som är direkt knutet till förberedelser av själva utvecklingssamtalet. I den ena förskolan fylls samma blankett i som barnet och föräldern gör hemma. Barnen svarar på frågorna och den vuxne fyller i blanketten, en procedur som i detta fall innebär att barnet får svara på samma frågor vid två tillfällen.

En annan intressant aspekt av barnens deltagande i förberedelserna av utvecklingssamtalet, är att barnen genom denna process involveras i granskningen av sig själva. Barnet uppmuntras till att göra en metareflekation över sina egna prestationer och sin utveckling, genom att göra jämförelser med vad han/hon klarar av i olika hänseenden, ofta i förhållande till sig själv vid tidigare tillfällen. Dessa samtal med barnen görs till en viktig del av och en förutsättning för genomförandet av själva utvecklingssamtalet, där både föräldrarnas och blankettens frågor uppmanar barnet att berätta om sina tankar och känslor. Personalen initierar och har förväntningar på att föräldrar och barn ska föra sådana samtal i hemmet, som senare ska användas i själva genomförandet av utvecklingssamtalet mellan pedagogen och föräldern. (Hur dessa samtal i hemmet går till i praktiken har inte studerats.)

Sådana samtal förs även mellan barn och pedagoger. Ett exempel på en sådan situation är när fyraåriga Ingrid och en pedagog sitter vid ett bord och tittar igenom vad som finns i den mapp - med teckningar, noteringar och foton som samlas om varje barn i den ena förskolan - med anledning av att mamman ska komma på utvecklingssamtal senare samma dag. ”Vi ska titta i mappen mamma och jag”, säger pedagogen. Ingrid bläddrar bland pappren och skrattar åt några av sina teckningar som hon gjort när hon var tre år. Ingrid ler och skrattar och de samtalar bland annat om vad Ingrid kan göra idag jämfört med när hon var yngre. Detta samtal äger rum mitt i vardagen

bland de andra barnen i förskolans lokaler. Samtalet tas senare upp av pedagogen och förs in i utvecklingssamtalet med Ingrids mamma.

Exempel 2

Pedagog: Det var så roligt med Ingrid för att då sa jag att då vet du att mamma kommer idag. "Jaa." Då ska jag visa röda hemliga mappen. "Jaa." Så att mamma får se allt som du kan. "Jaa." Det är jätteviktigt är det. Det var så roligt för när vi har gjort dom här, nya grejerna nu då, när jag har pratat med henne och sett vad hon gör och du vet det där. Hon är ju så stolt liksom. "Jag kan göra så här och jag kan göra så här och titta vad jag kan" (härmar rösten, min anm.). Då läste jag upp den här sen maj förra året hur hon var då, då-

Förälder: Jaa, jaa.

Pedagog: Att hon lekte med Gustav mycket och du vet så här. Tyckte gymnastik var roligt och att hon lekte med Lisa och då bara fnittrade hon. Kommer du ihåg Lisa? Och jag sa det har jag skrivit här då hur du var då. Det tyckte hon var jättekul.

I citatet visas hur pedagogen, i utvecklingssamtalet, berättar för föräldern om hur hon involverat Ingrid i förberedelserna av och hur de samtalat om vad som ska sägas i utvecklingssamtalet. Exemplet visar också på hur pedagogen berättar om hur hon involverat Ingrid i skapandet av bilden av sig själv. Barnet uppmanas till självreflektion, en metareflektion över sig själv, sitt beteende och sin situation som förskolebarn. Detta kan förstås som att barnet uppmanas att bli ett reflekterande subjekt. Detta kan även tolkas som ett sätt att socialisera barnet till självreglering och till att, med Michel Foucaults (1998) terminologi, övervaka sig själv.

Föräldrarna involveras

Även föräldrarna är, som tidigare framgått, involverade både i förberedelser och i genomförandet av samtalet. Föräldrarnas uppdrag blir i ett förberedande skede att samtala om och reflektera kring blankettens frågor tillsammans med barnet i hemmet. Hur detta samtal går till och vad som skrivs som svar på blankettens frågor, ska sedan avrapporteras vid genomförandet av utvecklingssamtalet. Här fungerar rutinerna med användandet av blanketten delvis styrande med sina förberedda frågor som innebär att föräldrarna förväntas ha kännedom om de aspekter som tas upp samt kunna leverera svar på specifika frågor.

Såväl föräldrar som pedagoger tar upp och hänvisar till blanketten och dess frågor och svar i själva genomförandet av utvecklingssamtalet. I följande exempel visas hur pedagogen tar upp blanketten i samtalet:

Exempel 3

Pedagog: Har ni fyllt i blanketten?

Förälder: Det här fyllde vi för ett tag sen det var när vi fick den så gjorde vi

det med en gång. Så jag hoppas jag kommer ihåg vad hon sa jaa. Det är så lätt, lätt att glömma bort.

Förälder: Jag har inte svar på allt, men hon tyckte det var jättekul att-

Pedagog: Ska vi gå igenom ?

Av exempel 3 framgår att samtalet i hemmet mellan barn och förälder samt ifyllandet av blanketten förs in i utvecklingssamtalet. Föräldern uppger att hon har utfört sin uppgift och samtalet fortsätter senare med att pedagogens och föräldrarnas svar på blankettens frågor jämförs. Det finns även exempel på att tidigare genomförda utvecklingssamtal och vad barnet svarat på samma frågor året innan, tas upp och jämförs i det aktuella samtalet.

Exempel 4

Pedagog: Det är så roligt för jag har ju kvar dom där papprena jag fick av dig förra gången. Ska bli roligt och jämföra. Ska bara visa det här hur hon ritat.

Det här var ju då i mars förra året.

Exempel 3 och 4 visar att föräldern och pedagogen har komplementära roller, det vill säga de gör förebereelser i olika sociala kontexter där den ena parten bidrar med material från den privata sfären och den andra från förskolan. Pedagogen talar om händelser eller aktiviteter som barnet ägnat sig åt i förskolan och föräldern talar om barnet i hemmiljön. Detta innebär att pedagogen främst relaterar till och positionerar sig till förskolan och den tid när barnet befinner sig där, medan föräldern relaterar till och positionerar sig till platser och tider, företrädesvis utanför institutionen – främst hemmet.

Föräldern förväntas även ta upp egna formulerade frågor i samtalet vilket i sin tur kan ställa krav på viss förebereelse. Detta kan ske genom direkta frågor i utvecklingssamtalet, exempelvis som i följande sekvenser från tre olika samtal:

Exempel 5

- Pedagog: Jaa, neej men jag har inget mer och det är här får väl vara bra. Om inte du har nåt sånt här som du tycker?

- Pedagog: Är det nåt speciellt sådär som du har?

- Pedagog: Det är inget du kommer på som du, undrar över?

Ovanstående exempel visar även på att pedagogerna bjuder in eller uppmanar föräldern att ta upp annat än vad pedagogen tar initiativ till i samtalet. Några föräldrar ställer en fråga efter en sådan inbjudan, medan andra inte säger sig ha någon ytterligare fråga som de vill ta upp. Detta kan tolkas som att föräldrarna och institutionen har ett gemensamt intresse och ansvar för att genomföra utvecklingssamtalen, men även ett delat ansvar där varje part har sina och ibland olika uppgifter.

Konklusioner

Utgångspunkten i denna artikel är att utvecklingssamtal liksom andra typer av samtal är något som skapas gemensamt i interaktion mellan människor i en kontext. Förskolans utvecklingssamtal kan förstås som exempel på institutionella samtal med dess olika kännetecken (Linell, 1990; Adelswärd et al, 1997), ett samtal som används för att uppnå specifika institutionella mål (Cicourel, 1987; Fairclough, 1992; Mehan, 1993; Potter & Wetherell, 1996; Sarangi & Roberts, 1999; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999; Hjørne & Säljö, 2004; Markström, 2005, 2006). Utvecklingssamtal tillhör således en typ av samtal som ska genomföras på ett visst sätt och genom en viss procedur inom institutionen, det vill säga de skiljer sig från samtal i den dagliga ordinarie verksamheten och interaktionen mellan hem och förskola. För att genomföra dessa samtal används särskilda rutiner och ordningar. Samtalets form skiljer sig vidare åt från vardagliga möten mellan personal och föräldrar och handlar bland annat om att examinera det enskilda barnet, reflektera över och presentera sig själv, hemmet eller institutionen (Markström, 2005, 2006).

I de förskolor som ingår i denna studie är själva utvecklingssamtalet en angelägenhet för föräldrar med barn i förskolan och förskolepersonal, vilket skiljer dessa samtal från skolans utvecklingssamtal, eftersom inga barn deltar. Det som visas i föreliggande artikel är dock att förskolans utvecklingssamtal i stor utsträckning i praktiken är en angelägenhet för samtliga aktörer – även barnen – och där de förväntas bidra på olika sätt. Karaktäristiskt för de studerade aktiviteterna är att såväl barn (både direkt och indirekt), föräldrar som personal är involverade i skapandet av utvecklingssamtalet på flera olika sätt. Frågor och svar produceras i en bred social kontext, det vill säga i olika sociala sammanhang, där parterna bidrar och förväntas bidra med underlag bland annat utifrån vad institutionens representanter bestämt ska avhandlas i samtalet. Både pedagoger och förälder förväntas således föra in material – ett specifikt sådant – i utvecklingssamtalet som härrör från olika kontexter i tid och rum. Även tidigare förda samtal förs in i själva utvecklingssamtalet, där exempelvis pedagogen hänvisar till att hon informerat sig om barnet i personalgruppens personalmöte eller hänvisar till tidigare genomförda utvecklingssamtal.

En central artefakt som nyttjas i detta sammanhang är den blankett eller samtalsunderlag som pedagogerna i förskolan utformat. Denna nära relation mellan tal och text i institutionella sammanhang är något som annan forskning inom området institutionella samtal även påvisat (Cedersund, 1992; Mäkitalo, 2005). Texten i form av en blankett, distribueras till föräldrarna, vilket bland annat fungerar som en uppmaning till förberedande samtal i

hemmet inför utvecklingssamtalet. På detta sätt får blanketten en delvis styrande funktion, det vill säga den styr de förberedelser som ska ske men även själva samtalet och dess innehåll (Markström, 2005, 2006). I denna process involveras var och en som ska utföra sina uppgifter; barn, föräldrar och personal. Det är institutionens representanter som initierar dessa förberedelser, vilket kan tolkas som en mer eller mindre tvingande uppmaning till föräldrarna att föra samtal, fylla i blanketter och sedan rapportera om dessa förberedelser i själva utvecklingssamtalen. Detta innebär att aktörerna förväntas reflektera och, framförallt när det gäller barnen, granska sig själva. Denna pedagogiska implikation eller uppmaning är även riktad till de professionella som har att planera och hantera dessa aktiviteter som en del av sin yrkesutövning. Dessa aktiviteter kan i en mening betraktas som obligatoriska och ingår i uppgiften att vara pedagog i förskolan, men kan även sägas ingå i uppgiften att vara förskolebarn och förälder till barn i den svenska förskolan.

Avslutningsvis visar denna artikel att fenomenet utvecklingssamtal är en komplex och mycket omfattande process, som kan sägas involvera en mängd aktiviteter i tid och rum och inte endast genomförandet av "själva samtalet". I denna process utgör de förberedande aktiviteterna en viktig del i konstruktionen av utvecklingssamtalen. Genom att studera en vidare social kontext är det möjligt att belysa såväl vardagslivet i förskolan som hur människors olika aktiviteter är intimt sammanvävda med varandra. Förskolans utvecklingssamtal är således inte "bara" ett utvecklingssamtal, utan en praktik som skapas i samspel mellan barn, föräldrar och förskolans personal i en specifik kontext med dess traditioner, rutiner och artefakter.

Referenser

- Adelswärd, Viveca, Evaldsson, Ann-Carita & Reimers, Eva (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Cedersund, Elisabet (1992). *Från personligt problem till administrativt beslut*. Diss. Tema Kommunikation, Linköpings universitet.
- Cicourel, Aaron (1987). The interpretation of Communicative Contexts: Examples from Medical Encounters. *Social Psychology Quarterly* 50 (2), 217-226.
- Corsaro, William (1982). Something old and something new: the importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. *Sociological Methods and Research*, 11, 145-166.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault, Michel (1998). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Gars, Christina (2002). *Delad vårdnad. Föräldraskap och förskollära-uppgift i den offentliga barndomen*. Diss. Institutionen för individ, omvärld och lärande, Stockholms universitet.
- Geertz, Clifford (1993). *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. London : Fontana.
- Hall Christopher, Sarangi Srikant & Slembrouck Stefaan (1999). Speech representation and the categorization of the client in social work discourse *Text* 19 (4), 539-570.
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2004). "There is something about Julia"- Symptoms, categories, and the process of invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Swedish school. A case study. *Journal of Language, Identity, and Education* 3 (1), 1-24.
- Hofvendal, Johan (2004). Relata refero: "positiv, pigg och bra attityd". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, E-tidskrift 2004: 2*.
- Hofvendal, Johan (2006). *Riskabla samtal- en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Diss. Linköpings universitet: Institutionen för språk och kultur.
- Ivarsson Jansson, Eva (2001). *Relationen hem-förskola. Intentioner och uppfattningar om förskolans uppgift att vara komplement till hemmet 1990-1995*. Diss. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Leiminer, Michelle & Baker, Carolyn (2000). A Child's say. Talk at the Pre-school: conversation analytic research in early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood* 1 (2), 135-152.
- Linell, Per (1990). De institutionella samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning* 17 (4), 18-35.
- Lindh, Gunnel & Lindh-Munther, Agneta (2005). "Antingen får man skäll eller beröm". En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educa-*

- tional Policy and Educational philosophy: E-tidskrift, 2005:1.*
<http://www.upi.artisan.se>
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994.* Stockholm: Fritzes förlag.
- Lpfö 98. *Läroplan för förskolan 1998.* Stockholm: Fritzes förlag.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie.* Diss. Linköping Studies in Pedagogic Practices No 1.
- Markström, Ann-Marie (2006). Utvecklingssamtalet - ett möte mellan hem och institution. *Skapande vetande No 46.* Linköping: Linköpings universitet.
- Markström, Ann-Marie (2007). Hallen-en plats i skärningspunkten mellan privat och offentligt. I G. Halldén. *Den moderna barndomen och barns vardagsliv.* Stockholm: Carlssons förlag.
- Mehan, Hugh (1993) Beneath the Skin and between the Ears: A Case Study in the Politics of Representation. I Seth Chaiklin & Jane Lave (Red.) *International Handbook of Pedagogy and Teaching.* Boston: Kluwer Academic publisher.
- Mäkitalo, Åsa (2005). The Record as a Formative tool. A Study of Immanent Pedagogy in the Practice of Vocational Guidance. *Qualitative Social Work 4 (4), 431-449.*
- Persson, Sven (1994). *Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg.* Diss. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, Sven & Tallberg Broman, Ingegerd (2002). Det är ju ett annat jobb. Förskollärare, grundskollärare och lärarstuderande om professionell identitet i konflikt och förändring. *Pedagogisk forskning i Sverige 7 (4), 257-278.*
- Pillet-Shore, Danielle (2003). Doing "okay": On the multiple metrics of an assessment. *Research on Language and Social Interaction 36 (3), 285-319.*
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1996). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour.* London: SAGE Publications.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on conversation.* Cambridge: Blackwell.
- Sarangi, Srikant & Roberts, Celia (Eds) (1999). *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings.* Berlin: Walter de Gruyter.
- Silverman, David, Baker Carolyn & Keogh, Jayne (1998). The Case of the Silent Child: advice-giving and advice- reception in interviews. In Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis (Red) *Social Competence: Arenas of action.* (222-240). London: Falmer Press.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wolcott, Harry (1999). *Ethnography: a way of seeing.* Walnut Creek: Alta Mira Press.