

Det korrigerade elevjaget

– om utvecklingssamtal och IUP som disciplineringsstekniker

Gunilla Granath

Lärare: Man kommer aldrig ur dokumenten heller. Och det som är dokumenterat det står där. Man fastnar i det här. Det som man började med en gång för fem år sedan fastnar man i och kommer inte loss. Den makten kanske är ändå starkare än betygens makt.

Foucault (1987): Den examen som placerar individerna inom ett övervakningsområde ger dem också en bestämd plats i ett nät av skrivna handlingar; genom den hamnar de i en mängd dokument som infångar och låser fast dem ... En ”det skrivnas makt” uppstår som ett av de viktigaste kugghjulen i disciplinerings maskineri.

DET FINNS SJÄLVKLART olika sätt att förstå såväl individuella utvecklingsplaner som utvecklingssamtal. I policydokumenten framstår de mestadels som helt oproblematiska, exempelvis som i Skolverkets kommentarer kring utvecklingssamtal och skriftlig information 2001:

Lärare, elev och föräldrar ska kunna tala öppet och i förtroende och samtalet ska leda till en ömsesidig, framåtblickande och långsiktig plan. Samtalet bör präglas av jämlikhet (Skolverket 2001 s. 3).

I Skolverkets skrift *En skola för bildning* från 2003 står:

En kontinuerlig dialog är väsentlig för att eleven själv ska kunna ta ansvar för sitt eget lärande, kunna sätta mål för sig själv och kunna värdera sina egna resultat (Skola för bildning, s. 31).

Individualisering är inget stabilt begrepp. Det har förändrats under årens lopp, men har funnits där sedan efterkrigstiden. Individualiseringen som den gestaltas i *En skola för bildning* går hand i hand med tilltron till det dialogiska samtalet, men betonar också mål och utvärdering. Redan i SOU 1948:27 kan man läsa att målet för skolans fostran var att utveckla elevernas förmåga till *självfostran*. ”Om eleven förstod att hon borde anpassa sig till omgiv-

ningens ideal behövdes inte längre något tvång” (Evaldsson 1994 s 23). Just detta pekar fram emot dagens krav på elever som förväntas ta ansvar för sitt eget lärande och vara förmögna till reflektion, inte minst kring sig själva.

I Evaldssons (1994) undersökning av hur personlighet och fostran framställs i de officiella dokumenten för skolan från 1940 till 1990-talet, går som en röd tråd genom samtliga officiella dokument kring kvartssamtal och utvecklingssamtal, tanken om det ”goda” samtalet. Det framträder som något personlighetsutvecklande och berikande (SOU 1948:27; ASÖ:1970; SOU 1977:9).

I dag genomförs drygt två och en halv miljon utvecklingssamtal varje år inom det svenska skol-systemet (Hofvendahl 2006) och sedan 1994 är utvecklingssamtalet obligatoriskt.

På en retorisk nivå är både utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner föga problematiska. De ska vara till gagn för samarbetet mellan hem och skola, informera både föräldrar och elev om skolarbete och resultat samt ge eleven möjlighet att föra fram sina synpunkter. Det finns inte mycket att invända mot detta, men institutionella samtal verkar alltid i en specifik kontext som i sig påverkar och formar bortom policydokumentens retoriska ramar. Hur framstår då samtalen och de individuella planerna om man undersöker dem från ett elevperspektiv? I vilket diskursivt klimat förs de?

I den här artikeln är det min avsikt att utifrån delar av fem utvecklingssamtal (Granath 2008) analysera samtalet som ett pedagogiskt verktyg med kraft att forma, styra och utveckla, det vill säga att disciplinera eleverna. I dessa samtal kommer jag att fokusera på huvudsakligen tre teman: de genusifierande (förstärkning av könsstereotypa drag) inslagen, de korrigerande, det vill säga utvecklingssamtalens funktion att korrigera och förbättra elevernas ”skoljag”, samt slutligen de kom-

munikativa, intimiserande inslagen. I Foucaults anda kommer samtalen avläsas som strategispel mellan de tre parterna elev, lärare och föräldrar.

I de fem samtalen har jag identifierat vissa elevstrategier, det vill säga den kommunikativa metod en elev använder under samtalets gång: den reserverade, den offensiva, den charmfulla, vara-alla-till-lags-strategin och slutligen att nobba som strategi. De samtal jag nu presenterar har jag valt för att de tydligast och bäst illustrerar de elevpositioner och strategier jag vill lyfta fram.

Maktrelationer

Foucault (1987, 1988, 1997) talar inte gärna om makt utan om *maktrelationer*. Han menar att det är svårt att föreställa sig ett samhälle utan maktrelationer, om man menar de strategier som individer använder, när de försöker styra och kontrollera andra människors uppförande eller förhållnings-sätt. Dessa strategier kallar han i sin tur för *strategispel* och betraktar dem inte som något negativt i sig. I de kommunikativa praktiker jag undersökt har jag förvisso sett strategiska spel när lärare och elever vill överföra något och påverka eller korrigera varandra.

Eleverna i ett klassrum av idag framstår på många sätt som fria, där *krävs* kanske till och med att de agerar i en specifik form av frihet; de är fria att ta ansvar, de har frihet att välja, de är på ett helt annat sätt, än för bara femtio år sedan, friare i sin relation till lärare och de har frihet att säga vad de tycker och tänker. Men så kommer då det motsägelsefulla att ju friare människor är i förhållande till varandra, desto mer vill de kontrollera varandras sätt att uppträda och vara (Foucault 1997).

I alla de utvecklingssamtal jag lyssnat till, framträder detta dubbla: frihetens allians med kontrollen, det milda som ändå utövar makt. Friheten, som skulle kunna förstås som frigörande, är inte

entydig. Den kan vridas åt och förvandlas till "skuldigheten att vara fri" (Rose 2006).

I de kommunikativa praktikerna, i dialogen mellan lärare och elev, pågår en form av kamp, men hur ska den förstås? I utvecklingssamtalen kan jag avläsa ett normaliserande och korrigerande drag. Elever disciplineras och anpassar sig själva i förhållande till en upplevd norm. Normens eller normaliseringens makt ser jag som kopplad till det jag kallar nutidens "milda makt", som i sin tur hänger ihop med elevers självdisciplinering. Anpassningen sker inte genom hot utan genom förmedlingen av den möjlighet till ökad lycka eller tillhörighet som ska uppstå när man framstår som normal. Sedan lång tid tillbaka har det varit meningen att lärarna ska individualisera sin undervisning. Här framträder en intressant skärningspunkt mellan just individualisering och normalisering. Foucault påpekar att "[p]å sätt och vis har makten att normalisera framvingat homogenitet, men den individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelser, bestämma nivåerna, fastslå specialiteterna och dra nytta av olikheterna genom att anpassa dem efter varandra" (1987 s. 215).

Under utvecklingssamtalens kommunikation framträder lärares möjlighet att dra nytta av elevers olikheter genom att jämföra och spela ut dem mot varandra. Normalitet kan lika gärna framstå som det ideala som det genomsnittliga (Hacking 1990). Kravet på eller önskan om normalitet framstår därmed som ett maktmedel för att förändra elever samtidigt som normaliteten inte är något absolut begrepp.

De genusifierande inslagen kan vara påfallande omärkliga, ibland nästan omöjliga att upptäcka, eftersom de är så naturaliserade, så ett med våra liv att de just legitimeras av den vardagliga och ritualiserade formen, som Butler (1997) formulerar saken. Hon menar att det ständiga upprepadet av

normer eller av det normala "is not performed by a subject; this repetition is what *enables* a subject and constitutes the temporal condition *for* the subject" (Butler 1997 s. 95, min kursivering).

Elevens "skoljag" är med andra ord föränderligt och flytande och gestaltas i och genom situerad kommunikation och interaktion. Det skapas i deras specifika skola, i kontakt med specifika lärare och kamrater i specifika situationer. Där finns inget stelnat "skoljag" som skulle se likadant ut från förskolan och gymnasiet ut.

Den reserverade strategin

Det finns ett antal tysta, men duktiga pojkar i klassen. Thi är en sådan pojke. När läraren Fanny pratar med de tysta pojkarna är ett vanligt tema att förmå dem att försöka prata mer i klassrummet.

Fanny: Ja. Du har så att säga mycket respekt för att du är en god kamrat och lyssnar på andra. Däremot undrar jag om du alltid gör din röst hörd när du vill? Ibland undrar jag om du inte tänker, äh, jag säger ingenting där för det spelar ingen roll.

Thi: Ibland.

Fanny: Ibland är det lite så, ja. Det där kanske är någonting som man kanske kunde jobba lite med? Att du kanske, om du tycker att det hade varit någonting att fundera på? Att göra din röst hörd lite oftare? Du har så mycket bra och kloka grejor att säga när vi har diskussioner och så där.

Försiktigt, försiktigt, måhända för att inte verka kritisk eller negativ, lirkar Fanny Thi framåt i ömsinta ordalag. Kanske att han kunde fundera på att göra sin röst hörd lite oftare? Han som är så klok. Tysta pojkar som Thi makas varligt men bestämt in i en normalisering där det är meningen att man som pojke ska ta för sig och visa var skåpet ska stå.

Robert: [Ohörbart], men det beror på att de andra är lite tuffa på plan, men om vi kan hjälpas åt med det?

Thi: Um.

Robert: För att jag tycker att du är väldigt duktig i idrott. Men att du kanske står tillbaka lite för mycket för dom andra ... förstår du vad jag menar, så, men dom andra ... Är du med i någon idrottsförening?

Thi: Nej.

Robert: Dom har lite vassare armbågar, de tar för sig lite mer. [Fniss från alla]. Men jag ser att du har stor talang.

Mamma: Mm.

Fanny: Duktig.

Robert: Duktig.

Fanny: OK. Ska du gå på basket i höst då?

Robert: Det tycker jag att du ska göra. Fråga Josef. Han gjorde ju två mål.

Mamma: Men han har ingen aktivitet efter skolan.

Fanny: Nehe, men basket kan han ju gå i. Men ska Josef spela?

Thi: Jag ska börja spela tillsammans med han.

Fanny: Du ska det? Men vad kul!

Robert: Kul! Jättebra. Det tror jag skulle vara jättebra.

Mamma: Mmm.

Robert: Ja, man lär sig jättemycket att ta för sig i idrott.

Mamma: Ja, det är viktigt att man inte bara har böckerna.

Fanny: Det är viktigt. Det är jätteviktigt.

Robert: Ja, det tror jag är jättebra.

Mamma: Mmm [instämmande].

Fanny: Och då övar man ju också sin sociala förmåga. Där träffar man ju andra människor. Det är ju jättebra.

Här gäller det idrott. Även på detta område anses Thi som talangfull, men tydligen inte på riktigt rätt sätt, han behöver korrigeras, men bara en smula. Här kommer Robert in i samtalet och säger att de andra grabbarna är lite tuffa, men lägger till "men om vi kan hjälpas åt med det?" Robert är idrottslärare och kan tydligen hjälpa Thi att bli lite tuffare som de andra pojkarna. Lärarna laborerar här med genusmönstrade kamratrelationer och tillhörigheter. De andra pojkarna har vassa armbågar och lärarna visar att de vill att Thi ska tillhöra den gruppen där de har vassa armbågar.

Thi har en mjuk framtoning och undviker gärna att krocka med de andra, men nu är det meningen att han ska styra mer självmedvetet och lite mer hänsynslöst. De andra pojkarna har vassare armbågar, Thi måste också lära sig att vässa sina armbågar. Genom idrotten förväntas man lära sig att ta för sig. Idrotten blir således manligt kodad och när mamma lägger till att det är viktigt att man inte bara har böckerna, skapas en dikotomi mellan böcker och idrott. Att läsa böcker får i detta sammanhang en lätt dragning åt det "mesiga", möjligtvis feminint kodade.

Fanny: Jag är jättenöjd i svenska och SO med dig, du jobbar bra, men ibland får man säga att nu får ni komma igång och då kommer ni igång. Ni pratar inte en massa onödigt, men jag vill, som vi sa tidigare, att vi jobbar med det här att du pratar lite mer och tar ställning kanske i diskussioner. Jag tänker aldrig tvinga dig att göra det, utan det här är något som vi gör tillsammans. Du ska ju inte må dåligt för att nu ska fröken tvinga mig att säga en massa saker, men jag vill att vi försöker kämpa vidare med det.

Thi: Ja.

Fanny: Är det juste tycker du?

Thi: Ja.

Fanny: Och när vi har diskussioner i livskunskap och sånt: ”Ja, jag tycker så här och så här.” Frågor? Nej? Ingenting. OK.

Slutligen sammanfattar Fanny samtalet och rundar av med det som Thi framför allt ska arbeta med och skriver det i hans individuella utvecklingsplan. Från början lät Fanny mild och uppskattande; det gällde bara några finjusteringar så skulle Thi framstå som perfekt. Nu låter hon allvarligt bestämd. ”Vi jobbar med det här att du pratar lite mer och tar ställning kanske, i diskussioner.” Hon lägger visserligen till att hon aldrig tänker tvinga Thi utan detta är något de ska göra tillsammans. ”[v]i försöker kämpa vidare med det”.

Korrektionsprocessen bäddas in i mild uppskattning och uppmärksamma frågor som tycks ge ett demokratiskt utrymme för barnen att säga vad de tycker och tänker. Men de milda maktstrategierna gör det svårt att veta vad som är möjligt att svara. Fanny frågar Thi om han tycker att det är juste att han ska jobba med att ta ställning och ta för sig mer. Den presumtivistuffa och vassa basketbollspelaren svarar utan synbarlig tvekan att han tycker att det hela är juste. Skulle det finnas utrymme att säga nej? Vad skulle han då säga nej till? De vill honom bara väl, varför skulle han inte må bättre av att följa deras råd att ta för sig? Den maskulina kodningen av resonemanget – tuffheten som framstår som naturaliserad – gör att samtalet blir svårt att värja sig emot: ”Man lär sig jättemycket att ta för sig i idrott. Det är jätteviktigt.”

Den offensiva strategin

I jämförelse med pojken Thi framstår flickan Sherif som en riktig tuffing. När Fanny inleder samtalet med Thi mjukstartar hon och när hon försöker få honom att ta mer plats i klassrummet lindar hon in det i välvilliga frågor. När hon inleder

samtalet med Sherif blir det andra tag.

Fanny: Nu kör vi och då ställer jag de här frågorna till dig. Och när vi har ställt alla frågorna ska vi försöka göra en personlig utvecklingsplan. Då ska vi bestämma tillsammans vilken av de här delarna som vi ska jobba lite extra med.

Sherif: Vad menar du med personlig utveckling?

Fanny: Vi ska, i och med att vi vill att du ska utvecklas inom alla de här områdena ...

Sherif: Aha, om man gör läxor och så?

Fanny: Ja, med läxor, hur du är som kompis och hur du är i klassrummet, hur man fungerar socialt och så.

Sherif: Men då får du också svara på *mina* frågor, ja hur ...

Fanny: Ja, vi pratar ju tillsammans, vi diskuterar ju tillsammans och så bestämmer vi tillsammans vad vi tycker är vettigt att jobba på. Jag kanske har ett förslag och då får du säga, jamen det tycker jag låter bra eller det där tycker inte jag låter bra.

Sherif: OK.

Strängt taget har Sherif allt det som Fanny försöker få Thi och de andra tysta pojkarna att erövra: initiativrikedom, ett kritiskt förhållningssätt och verbal förmåga. Sherif uppmanar till och med till det som föreskrivs i Skolverkets riktlinjer, men som egentligen aldrig uppnås, nämligen ömsesidighet: Men då får du också svara på *mina* frågor ...

När Fanny kommit till den del av samtalet som har rubriken *den demokratiska utvecklingen* tar samtalet en överraskande vändning.

Fanny: Du jobbar bra och du gör det du ska. Och jag tycker att det har varit en positiv utveckling på dig. Men det är viktigt att man sköter de här kringsakerna, just därför att det

främjar det som vi kallar för demokratisk utveckling: Att man tar hänsyn till andra, kommer i tid och sköter sig i klassrummet. Och för att vi ska kunna hjälpa dig att skapa tystnad i klassrummet så måste du hjälpa oss.

Sherif: Um.

Fanny: Och hur kan du hjälpa oss?

Sherif: Hålla tyst.

Fanny: En väldigt bra grej och då kanske du kan dämpa dom runt dig också?

Sherif: "Nu är vi tysta! Sch! Nu är vi tysta!" Jag brukar säga det ibland.

Fanny: Alla ni säger det om varandra: "Jag brukar be att dom ska vara tysta".

Sherif: Ja, jag vet, jag med. Ja, ibland när vi säger "tyst" så är det så här, att vi viskar: "Hon hör inte."

Fanny: Um, inget viskande mer, eller?

Sherif: Jaha? Jag trodde man fick viska.

Fanny: Nep! Inte på mina lektioner.

Sherif: OK.

Fanny: Tyst ska det va! Knäpptyst.

I detta avsnitt som ska handla om demokrati väljer Fanny att först och främst poängtera att Sherif och hennes kompisar ska vara tysta. Demokrati blir i detta sammanhang översatt till anpassning och ordning. Anpassning och ordning blir med andra ord *förutsättningen* för det som skulle kunna innebära en demokratisk utveckling i ett klassrum. Dessutom ber Fanny att Sherif ska dämpa de andra runt sig. Att flickor ska hjälpa till att dämpa pratiga elever i klassrum är något av en klassiker i skolvärlden (Britt-Marie Berge 1997).

Under sitt utvecklingssamtal får Sherif aldrig någon uppskattning för att hon är initiativrik och duktig på att prata och framföra sina åsikter. Ur Fannys perspektiv behöver Sherif säkerligen disciplineras, men samma sak gäller faktiskt för den

pratiga Fredrik, som uppträder i nästa samtal. Med tanke på att Skolverkets riktlinjer för utvecklingsamtal tydligt uppmanar till positiv bedömning av alla elevers förmågor, är det ur ett genusperspektiv intressant att flickorna i klassen inte får samma positiva respons eller uppmuntran att uttrycka egna åsikter och att göra sin röst hörd som pojkarna har fått. Det värderas hur som helst mycket högt när det är frånvarande hos pojkarna. Att göra sin röst hörd blir med andra ord genusifierat som något maskulint och uppmärksammas inte eller översätts till pratighet eller dålig attityd när det förekommer hos flickor.

Den charmfulla strategin

Fredrik kommer med sin mamma. Det här avsnittet är, liksom Sherifs ovan, hämtat från *den demokratiska utvecklingen*. Här handlar det också om pratighet.

Fredrik: Möjligen det där med gruppträck.

Om det är många andra som pratar så ...

Robert: Är det det, du menar, när du (ohörbart), men du är ju duktig på att prata också.

Fredrik: Ja. Det är jag väldigt bra på.

Robert: Jo, men på att framföra dina åsikter och diskuterar gärna.

Fanny: (Till mamma) Hur tycker du att Fredrik är med i diskussioner?

Mamma: Man kanske ska ta med i beräkningen att Fredrik är en kille som alltid har älskat att prata. Det har han gjort sen ... jo men, det är en social grej.

Robert: Javisst.

Mamma: Sen kan det ju vara att han pratar lite för mycket ibland.

Robert: Ja, så är det ju. Det vet vi ju sen ...

Mamma: Prat föder ju prat.

Fanny: Hur är det i diskussioner då?

Mamma: I en pratig klass som det här är då,

så är det ju klart att, men han har ju alltid tyckt om att vara delaktig och även hemma och nyfiken liksom, allmänt och intresserad av det mesta.

Fanny: Umm.

Robert: Det är jättebra egenskaper.

Mamma: Ja.

Robert: Och det kan man ju verkligen erkänna och du är ju också medveten om att det blir lite mycket ibland. När man inte ska prata.

Fanny: Gud, vad snäll du är mot Fredrik nu.

Nu stryker du honom medhårs, tycker jag.

Robert: Vad vill du säga då?

Fanny: Jag vill säga att du pratar på tok för mycket och du ska lära dig att hålla tyst mycket mer än vad du gör.

Mamma: Ja.

Fanny: Punkt.

Fredrik: Slut.

Fanny: Raka budskap. Det har vi pratat om du och jag, jättemycket på sistone. Nu har du bytt plats som du vet.

Robert: Jo, du kan ju lyssna och prata samtidigt. Det är ju inte alla som kan det. Det kan vara så att jag pratar och informerar och då är det så att du har ett eget litet möte där.

Fredrik: Jah.

Robert: Fast du hör vad jag säger, säkert, men det är ju en annan sak.

Mamma: Ja, haha!

Robert: Men det blir lite störande så. Jag får säga till och ...

Fanny: Um. Vi pratar om det, vi försöker, men du måste väl få ha någonting, en lapp och lägga den bredvid dig, någonting som påminner dig ...

Mamma: Ta till något knep.

Fanny: ... något litet minnesknep här.

Fredrik: Um.

Robert: Men jag tycker alltid att du är med ändå. Det är ju inte så att, som en del kanske har egna möten där dom pratar om något annat så att dom inte vet vad man håller på med, men du är ju med. Men du ska ändå vara tyst! Det vet du ju om att det ska vara så.

Mamma: Ja, det är klart. Tyst.

Fanny: Men du ska ju vara delaktig i diskussionen och så där, det vill vi. Och det är inte alls det vi säger, att du ska vara tyst i alla sammanhang. Du ska välja dina tillfällen och du ska använda handen.

Fredrik: Um.

Mamma: Ja.

I det här avsnittet samtalar alla de fyra deltagarna till synes avslappnat och lite skämtsamt kring Fredriks myckna pratande. Fredrik erkänner ledigt att han är "väldigt bra" på att prata. Han framträder som en glad och lättsam elev med sinne för det passande. Fredrik väger på stolen och skrattar. Trots att han i denna förhållandevis långa excerpt bara uttalar tre, fyra repliker, gör de intryck som skämtsamma och självmedvetna repliker. Fanny och Robert gör omedelbart klart för Fredrik att han pratar för mycket, men båda inriktar sig därefter nästan enbart på hur duktig Fredrik är på att framföra åsikter och delta i diskussioner. Robert berömmar Fredrik så pass mycket att Fanny måste säga ifrån, men sedan poängterar Robert att Fredrik tillhör dem som kan prata och lyssna samtidigt. På samma sätt som i samtalet med Thi använder Robert kamratrelationer för att disciplinera. "[E]n del kanske har egna möten där dom pratar om något annat ..." På så sätt får han Fredrik att förstå att det finns vissa kamrater han absolut inte ska vara i lag med.

Alla framhåller att Fredriks pratande är en "social grej", och pratandet blir därför en talang, något

att utveckla, något berömvärt som förtjänar mer uppskattning än klander. I Fredriks fall betyder pratandet enligt parterna i samtalet att han är intresserad och nyfiken. När det gällde att få Sherif att sluta att prata fokuserade Fanny mer på socialt omhändertagande aspekter, ofta feminint kodade; det blev en fråga om att "ta hänsyn" och att "hjälpa till att skapa tystnad i klassrummet". Öhrn (2001) tycker sig se tendenser som visar att dagens klassrumspraktiker innebär villkor som snarast hindrar, i synnerhet pojkar's möjligheter, att utveckla till exempel demokratiska relationer i skolan.

Det är förvisso möjligt att lärarna bedömde Fredrik som en mer skolanpassad elev än Sherif, men det är trots allt intressant att jämföra hur Sherifs och Fredriks pratande hanteras och bemöts. Till Fredrik säger Fanny: "Men du ska ju vara delaktig i diskussionen och så där, det vill vi. Och det är inte alls det vi säger, att du ska vara tyst i alla sammanhang." Till Sherif säger hon: "Tyst ska det va'! Knäpptyst." Sherifs förmåga att diskutera och interagera förbigås med total tystnad. Fredriks initiativ uppmärksammas med entusiasm. När Sherif kommer med sina lite fräcka framstötter håller Fanny henne i korta tyglar och hennes snabba kommunikativa stil uppmärksammas egentligen inte alls.

Vara alla till lags-strategin

Förra året gick Minna i en annan skola där hon helt och hållet bedömdes som skolanpassad och duktig, men saknade vänner. Minnas mor förklarar att hon är bekymrad, eftersom Minna har blivit pratig och inte riktigt lika ambitiös som hon var förr. I gengäld har Minna fått vänner, Sherif och Mirja som betyder mycket för henne.

Detta samtal är ovanligt långt, det längsta av de tolv jag lyssnat till, och det handlar i hög grad om var Minna ska sitta i klassrummet: tillsammans

med sina två kamrater eller flytta till, som Fanny säger, "ett lugnare bord". Samtalet är som en maratondans; det går av och an, böljar fram och åter, repetitivt och envist, den (som det tycks) outtröttliga Minna gör ansatser att följa alla i dansen.

Fanny: Men om vi nu ska göra en gruppdiskussion och jag vill att du ska prata med några och ni ska göra ett arbete tillsammans. Vill du jobba med Sherif och Mereyam då?

Minna: Ja!

Fanny: Du vill jobba med dom?

Minna: Ja.

Fanny drar Minna åt ett håll, till en plats långt ifrån Sherif och Mirja. Minna följer till synes villigt, men svänger sen av och tar ut samma kurs som hon hade från början. Hon vet uppenbarligen vad hon bör, men det är inte vad hon vill. Hon försöker vara både sig själv, mamma och lärarna till lags på en och samma gång. Om och om igen frågar Fanny om Minna verkligen vill jobba med sina kamrater och om och om igen svarar hon ja. Mellan varven förklarar hon sin strategi med att hon har förmåga att sköta sitt skolarbete trots att Sherif och Mirja inte alltid har fokus just på det. Minnas mamma är ambitiös och kravfylld och litar inte på att Minna kommer att sköta sig om hon sitter kvar med sina båda kompisar.

Mamma: Tror du inte att det blir så att du inte ska få det resultatet som du vill?

Minna: Om jag ska få det resultatet som jag vill, så skippar jag att jobba med dom.

Robert: Det är bättre att du ibland jobbar med dom och ibland med andra då, så att vi växlar.

Fanny: Men ska vi växla överhuvudtaget? Ska vi inte sluta att jobba med dom? Ja, ifall det blir bättre.

Minna: Nja, jag vet inte. Vi kan väl växla ett tag, typ med dom lugna killarnas bord eller

med Sherif och Mirja.

Fanny: För ofta när vi ska göra något så uttrycker du väldigt tydligt att du vill jobba med dom.

Minna: Ja, jag vill det.

Fanny: Vi har pratat om det här per telefon och jag får signaler från Minna om att du vill jobba med dom hela tiden. Och sen förstår jag nu att du vill kanske inte det, utan att ...

Minna: Jag vill det, men det beror på hur dom ...

Fanny: Jaa, jag vet det, men det kan ju inte jag ta ansvar för. Det vet man ju inte alltid hur det blir när man börjar ett arbete. Eller hur dom kommer jobba.

Minna: Nej, men jag chansar att jobba med dom och går det inte för att koncentrationen ...

Mamma: ... Men ...

Minna: ... blir dålig och kunskaps ... då ignorerar jag dom och försöker att inte prata med dom.

Mamma: Men du har inte det här lugnet som vi har pratat om.

Minna: Men då är det ju koncentrationen på egen hand, så det är lättare för om du typ står där och läser eller så, vi läser geografi

Fanny: Um

Minna: ... och dom pratar så blir dom klart utslängda och då blir det ju kanske tyst.

Fanny: Minna ska flytta till en annan plats, det är helt klart.

Minna: Um.

”Minna ska flytta till en annan plats, det är helt klart.” Men, hon bygger beslutet på vad hon kallar Minnas egna utsagor: ”Du har sagt att du vill jobba med dom, men nu förstår jag att du *inte* vill det ...”

I den milda maktens samtalsmönster framträder en argumentationsteknik som hänvisar till ”det som eleven egentligen vill *själv*”. Maratondansens långa och envisa omtagningar tolkar jag som lärarnas vilja att få Minna att *själv* uttala sin vilja att flytta bort från Sherif och Mirja. I detta ligger både en form av intimisering och individualisering; lärarna gör sig till tolk för – annekterar om man så vill – de känslor som (de önskar och hoppas att) eleverna ska känna. Mamma vill å sin sida se hårdare tag, kvarsittning och andra slags kontroller, vilket föranleder Fanny och Robert att förklara vilken sorts pedagogik de använder:

Fanny: Vi ska använda en pedagogik som får barnen att förstå varför dom ska komma i tid eller varför dom ska vara tysta.

/.../

Fanny: Ja, det handlar ju mycket om det att skolan har förändrats sen vi gick. Inte bara i Sverige utan också i andra länder. Så vill man ju i Sverige att man ska få en inre motivation för att så här ska det vara. Man ska förstå att man måste vara tyst.

Mamma: Jag förstår det.

Robert: I stället för att man då genom någon slags bestraffning, och till viss del kan man hålla nere det, [stöket] men så spricker den bubblan och då fungerar ingenting.

I en maratondans gäller det att orka dansa tills alla andra har stupat. Minna är uppfinningsrik; hon gör undanmanövrar, stiger nära, följer med och viker av. Man vet inte var man har henne. Hon lyckas följa alla på en gång. Till slut varken orkar eller vill Fanny dansa den här dansen längre.

Dessa tankegångar minner starkt om progressivismens tro på barnets inneboende goda vilja. Det gäller bara att vänta in den (Se Sharp & Green 1986). Man kan också se det som att barnen får lära sig att styra sig själva i en viss riktning och man väntar in det rätta beslutet som ska komma inifrån.

Att köra över barnet är i denna mening något lärarna helst vill undvika. Därför tar Fanny genast ett litet steg bakåt:

Fanny: Vi bestämmer så här då att du kanske inte ska jobba så mycket med dom, men ibland kan du göra det.

Minna: Um.

Fanny: Men då får du supporta mig där så och inte protestera. Det är klart att jag kan köra över dig, men jag tycker inte om att gå emot er vilja när alla andra ska välja och så ska Minna inte få välja. Utan då får du hjälpa mig och inte ropa högst att "jag vill vara med dom, jag vill vara med dom!" Då får du också ta ställning inför dom.

Minna: Okey.

Fanny: För annars kommer det att bli tokigt.

Fanny uppmanar här Minna att ge henne support för detta beslut. Här uttrycker Fanny en önskan om stöd för sin linje, hon vill ha hjälp med sin legitimitet av eleven själv. "Då får du ta ställning inför dom". I viljan att vara en demokratisk lärare, i den uppenbara önskan om, och målet, att lärare och elever gemensamt ska komma fram till den bästa av lösningar, uttrycker lärarna en önskan om att eleven ska visa upp sin egen bevekelsegrund. "För annars kommer det att bli tokigt."

Risken med detta agerande och de långa resone-mangen är att beslutsgången blir suddig. I dialogen mellan Minna och Fanny är det mer eller mindre osynligt vem som har bestämt vad. Det tycks nästan omöjligt för Fanny att sätta ner foten utan att först ha förväntat sig om att Minna kommer att sätta ner foten på samma ställe där hon själv har tänkt att den ska stå. Flera gånger "bukttalar" Fanny med Minnas röst (Se Adelswärd, Evaldsson & Reimers 2001).

Allra sist i utvecklingssamtalet när det gäller

kunskapsutvecklingen tar Robert över och talar om vad lärarna har skrivit om Minna. *Koncentrerad, flitig, jättebra* är de ord som lärarna, inklusive Fanny, använder för att beskriva Minnas arbete på lektionerna. Bildläraren tycker till och med att hon är *fantastisk*, om än lite pratig.

Tre fjärdedelar av samtalet har handlat om var Minna ska sitta på lektionerna. Med tanke på att Minna uppenbarligen sköter sig alldeles utmärkt i skolan, finns det fog för frågan hur det kommer sig att denna pratighet får så stora proportioner. Är detta ett uttryck för en normaliseringssträvan som ger mycket mindre svängrum för flickor än för pojkar? Eller ligger det i samtalets form att generera problem? Det senare är säkerligen fallet, men de snäva gränserna, de stränga kraven på Minna, tyder på en genusifiering av skötsamhet, läxläsning och kontrollerat uppträdande som feminint kodat. Detta leder i Minnas fall till att hennes goda prestationer lyfts fram precis på sluttampen, nästan som en bisak. Hela samtalet tenderar således att bli en lång, mer eller mindre "vänlig" korrigering av Minna, trots att hon enligt lärarna själva, är en ambitiös och duktig elev. Att hon, precis som Fredrik, ofta och gärna formulerar sina åsikter, förbigås med en öronbedövande tystnad.

Minnas "vinglande" fram och tillbaka kan tolkas som ett utslag av utvecklingssamtalets "inringande" effekt. Som teknik innebär utvecklingssamtalet att alla parter möts öga mot öga och det blir svårt att i egenskap av elev hålla på sina hemligheter eller att framgångsrikt kunna frisera sina sanningar. Att som elev manövrera sig fram i samtalet och varken stöta sig med lärare eller föräldrar torde i vissa fall vara ett smärre konststycke. Eftersom "skötsamhet" i sig är feminint kodat, blir kraven och den inringande effekten på Minna starkare än på exempelvis Fredrik. Utvecklingssamtalet blir på

detta sätt ett kraftfullt redskap för genusifiering och korrigerig. Frirummet för eleven minskar på gott och på ont och eleven blir på så sätt inringad. Utvecklingssamtalet kan förstås som ett redskap inbäddat i en pedagogisk miljö med både svag klassifikation och inramning (Bernstein 1990). Det finns inga vattentäta skott mellan hem och skola. Allt hålls samman, både interpersonellt och rumsligt. Här finns ingen öppet uttalad kontroll, men den är icke desto mindre stark och här är relevansen i begreppet den milda makten oavvislig.

Att nobba som strategi

Mirja slutligen, är den sista i treklövern av flickor. Hon presenterar sig inte som en ambitiös elev. Hon har sin pappa med sig och han ser då och då ömsint på sin dotter.

Om Sherif hela tiden tog egna initiativ i samtalet, Minna samtidigt försökte vara till lags och gå sin egen väg, kan man säga att Mirja säger ifrån, säger nej när hon tycker att Fanny går för nära. Hon skapar sina egna gränser och framstår som en självständig och ganska egensinnig person. Här handlar det om den *sociala utvecklingen*.

Fanny: Um, och den sociala utvecklingen?

Hur tycker du att du är som kamrat?

Mirja: Inte så snäll, men ändå snäll.

Fanny: Vad menar du med det?

Mirja: Tyken, om dom är tykna är det klart att jag är tyken tillbaka.

Fanny: Skulle du vilja vara annorlunda?

Mirja: Neh, jag är nöjd (leende anas).

Fanny: Så det är så du vill vara? Så du tycker att det är bra att du, om någon är tyken mot dig, så är du tyken tillbaka.

Mirja: Umm (skratt från både pappa och dotter).

Pappa: Ja, men man svarar inte på samma sätt för då gör du samma fel igen.

Fanny: Ja, det är kanske något vi kan fundera på [Avser åtgärder för den individuella utvecklingsplanen]. Om du vill, själv.

Mirja talar inte de välartade elevernas språk. Hon går till och med emot det allmänt accepterade kravet att vara snäll. Hon säger blankt nej till Fannys inbjudan om att förändras till det bättre och svarar: "Neh, jag är nöjd" Detta ser jag som en nyckelreplik och också som en ovanlig replik. De andra eleverna som jag lyssnat till brukar ändå, på ett eller annat sätt gå läraren till mötes – ofta stanna på arm-längds avstånd, någon enstaka gång gå tätt tillsammans och ibland i motvilligt släptåg. De flesta öppnar i alla fall för en dialog som kan leda till en "korrigerig" av dem själva som elever. Ytterst sällan brukar de nobba. Men det gör Mirja. Trots att hon på många sätt avvisar Fanny framstår hon inte som taktlös, men däremot som helt otaktisk.

Ett utvecklingssamtal ska enligt regelverket fokusera på elevens starka sidor och samtidigt vara framtidssinriktat: Vad kan utvecklas och bli bättre? I praktiken fokuserar samtalen allt som oftast på det som är *inte* bra och mer sällan pekar man på det som är positivt (Hofvendahl 2006). En elev som inte *vill* vara annorlunda, i detta sammanhang synonymt med *normal*, som påstår att hon redan är nöjd med sig själv, ändrar plötsligt förutsättningarna för samtalet. I den milda maktens politik förutsätts att eleven själv, om än vissa gånger motvilligt, går med på att hon eller han måste justeras. Utveckling, normalisering eller korrigerig – allt bygger på att där finns en dialog, som innebär förhandling och ett visst samförstånd. Om en elev säger sig vara nöjd med sig själv går det inte att komma vidare på den inslagna vägen. Mirjas utvecklingssamtal, fyra skrivna A4, är det kortaste av alla jag lyssnat till. Övriga samtal är i genomsnitt tio A4-sidor.

”[O]m dom är tykna är det klart att jag är tyken tillbaka.” Mirja tänker inte vända andra kinden till som en ”fin flicka”, trots att Fanny gärna tycks se att hon skulle göra det. Fanny föreslår att de, om Mirja vill, ska ta upp Mirjas ”inställning” till relationer i utvecklingsplanen som något att jobba med. Mirja lämnar detta okommenterat.

Fanny: Hur gör du för att behålla dina kamrater och få nya kamrater?

Mirja: Nya kamrater? Behålla dom? Jag har ju kompisar.

Fanny: Gör du inget speciellt för att de ska fortsätta att vara dina kompisar?

Mirja: Jag är ju snäll mot dom. Inte tyken.

Mirja vänder sig återigen bort ifrån Fanny, undviker hennes försök att få veta hur Mirja hanterar vänskapsrelationer. Till slut ger hon sitt korta koncisa svar.

Fanny: Tycker du att du arbetar ordentligt i klassrummet?

Mirja: Ja, ibland.

Fanny: Tycker du att du arbetar när du ska jobba ensam med en uppgift?

Mirja: Ibland vill jag inte jobba själv, men jag gör det ändå.

Fanny: Du gillar inte att jobba själv? Kan du förstå att det är bra att jobba själv ibland?

Mirja: Näh.

Fanny: Näe, men tillsammans med andra då?

Mirja: Då brukar vi prata om andra saker.

Fräckare, alternativt ärligare, än så här kan man knappast uppträda under ett utvecklingssamtal. Mirja kommunicerar till synes glatt med Fanny, men inte ett enda av hennes svar skulle kunna betecknas som skolanpassat. Mirjas pappa nickar milt mot Mirja och smeker henne över kinden.

I en förhandlingskultur, som utvecklingssamta-

len skulle kunna beskrivas som, förväntas parterna ge och ta och slutligen åstadkomma en uppgörelse (att jämföras med den förbättringsskiss som skrivs ner i utvecklingsplanen). Om en part inte godkänner frågorna eller kraven, bryter förhandlingen samman. I detta fall är det värt att påpeka att Mirjas pappa inte för ett ögonblick viker ifrån sin dotters sida, vilket innebär att alliansen mellan lärare och föräldrar inte upprätthålls här.

När en elev som Mirja inte godkänner förhandlingen om sin utveckling som elev, inte visar upp någon lust att öppna upp sitt inre och säger: ”Neh, jag är nöjd”, blir förhandlingsomgången av förklarliga skäl väldigt kort.

Diskussion

En av de viktigaste grundförutsättningarna i utvecklingssamtal är kommunikation och dialogicitet. En av de mest tydliga och övergripande formerna för påverkan, är de intimiserade relationerna.

I utvecklingssamtalen iscensätts detta på så sätt att lärare, elever och föräldrar avhandlar sådant som har med elevens karaktär att göra; om eleven exempelvis brukar bli sur och arg på sina kamrater, hur eleven gör för att få nya kamrater, vilken attityd eleven visar till skolarbetet. Allt detta försiggår i en familjär atmosfär. Dialogen sveper in parterna i ett verbaliserat uttryck för närhet; lärarna ”känner” elevens personlighet. Genom uttrycket för närhet ska eleven helst själv inse vad som bör åtgärdas och korrigeras i hans eller hennes uppträdande och personlighet. Intimiseringen blir ett relationellt verktyg för påverkan, som sätts i spel genom kommunikation.

Intimisering som maktstrategi, går att förstå som ett slags känslomässig påverkan, uttryckt genom dialogicitet. I dessa intimiserade relationer förhandlar lärare; de lirkar, uppmuntrar, går omvägar och försöker igen (Se exemplet med Minna,

som enligt lärarna borde välja att flytta bort från sina nya "bästisar"). I dialogen mellan Minna och hennes lärare, kan man följa en röd tråd som visserligen slingrar hit och dit, som Ariadnes tråd i labrynten, men den kommer alltid tillbaka till en och samma punkt. Lärarna får sin vilja igenom via en förhandling, som i vissa fall kan uppfattas som manipulativ. Här iscensätts ett strategispel (Foucault 1997) i meningen ett spel där parterna använder olika strategier för att försöka kontrollera och styra varandras uppförande; eleverna använder sina strategier och kan vara väl så manipulativa och lärarna använder sina, i detta fall disciplinering som går via intimiserade relationer.

Vänskapliga, familjära relationer brukar beskrivas som någorlunda jämlika, åtminstone finns det en grundtanke eller önskan om att vänskap borde se ut så. Om lärare och elever upprättar vänskapliga relationer, kan det bli problematiskt att ta obehagliga beslut, att säga var skåpet ska stå eller sätta ner foten. Man ger inte vänner order. Men detta är bara en sida av saken. Det finns en avgörande skillnad mellan den intimitet som upprätthålls mellan vänner och den intimisering som pågår mellan lärare och elever: Den mellan lärare och elever är asymmetrisk. Lärare har ålägganden som måste utföras. Istället för att ge order – vilket idag uppfattas som en främmande kommunikationsform för flertalet människor – kan lärare och elever utveckla intimiserade relationer där en strategi, från lärarens sida, kan vara att förhandla och lirka.

Inom ramen för kommunikationens familjära uttrycksformer får lärare möjlighet och legitimitet att granska, inte bara läxläsning och skolprestationer, utan också elevens karaktär, attityd, känslor, uppförande och sociala relationer. "Är det här något vi kan jobba med?" är ett exempel på formuleringar som bäddar in samtalet i en familjär stämning där det förutsätts att alla hjälps åt som en enda stor

lycklig familj.

När Sherif, i ett av utvecklingssamtalen, säger att "då får du svara på *mina* frågor också", framstår hennes utspel som en smula framfusigt och oväntat, som att inte riktigt ha förstått spelets regler. Hon har i en mening överträtt en gräns. Den intimiserade relationen upprätthåller ett maktförhållande där det är *eleven*, inte läraren, som ska redogöra för sig själv, som ska säga hur hon mår, förklara hur hon eller han är som kamrat, öva sig på att ta för sig eller vässa sina armbågar.

Det finns idag en medial diskussion som rör vad som beskrivs som bristen på disciplinering och gränssättning i skolan. I utvecklingssamtalens kommunikation kan jag inte se några tecken som tyder på någon brist på disciplinerande åtgärder, de är bara annorlunda än vad de var för föräldragenerationen. Disciplineringen är mild och pågår i och genom intimiserade relationer, som stundtals kan tyckas suddiga, men disciplineringen når mestadels sitt mål. Den milda makten är, trots sitt vänliga ansikte, inte mindre deciderad än den hårda eller burdusa. Den risk som byggs in i de intimiserade relationerna skulle i så fall bestå i att maktbalansen blir otydlig i den meningen att den låter trevligare och att eleven får ägna sig åt att urskilja det budskap, som ändå, lätt dolt, vilar i förhandlingens vänliga vindlingar.

Den generation av barn som befolkar dagens skolor, går inte att nå eller påverka genom ett strategispel där en part utnyttjar hårda ord, ger order eller vägrar att lyssna på vad den andra parten har att säga. Den påverkan som trots allt kommer till uttryck skulle få svårt med sin legitimitet utan närhet och uppmuntran tillrop. Intimiserade relationer i utvecklingssamtal mellan lärare och elever, inte minst genom bruket av "viformer" och hänvisningar till hur "eleven är", bidrar till att omformulera kategoriseringen av skola och skolkultur från

en offentlig till en privat arena.

De intimiserade relationerna kan å andra sidan spela på en emotionalitet som elever behöver för att orka ta det ansvar som de förväntas att ta och inte minst för att leva upp till de förväntningar som byggs in i relationen. Läraren framträder inte sällan som coach, som den personliga rådgivaren som stöttar och uppmuntrar, som bekräftar och kan ställa krav i kraft av den personliga, nära relationen.

Genuskodning, individualisering och normalisering

För varje elev sätts en individualiserande process i rörelse som har som sitt syfte att forma och påverka. Genusifieringen, att förstärka könsnormativa positioner, framstår som ett sätt att korrigera eleverna i det vällovliga syftet att göra dem bättre. Ambjörnsson (2004) uppmärksammar den mångtydiga och ibland överraskande gränsen mellan normalitet och individualitet i förhållande till genus och menar att positioner och skillnadsskapande processer aldrig existerar i ren form utan alltid framträder som föränderliga och historiskt specifika. Därmed lyfter hon fram "hur makt och status beror av *när* man befinner sig *var* – och vilken position som då tycks ha tolkningsföreträde" (s.297).

I min studie, mer inriktad på skolans disciplinerande funktioner i förhållande till skolarbetet, framträder utvecklingssamtalen inte sällan med genusifierande drag. Genuskodningen är en aktiv process vars gränser är tänjbara i meningen att det inte på förhand är givet vilka egenskaper som kodas som feminina respektive maskulina. Genusifieringen sker performativt och i vissa specifika situationer som ett sätt att påverka i den för tillfället önskvärda riktningen. Språkliga uttryck som "att ta för sig", "att vara tyst", "att hålla ordning på andra"

eller "att vara pratig" genusifieras på så sätt att det bäddas in i en disciplinering till normalitet och/eller individualitet. De tysta pojkar som inte pratar ska gärna lära sig att normalitet i deras fall är att "ta för sig", att "strida lite", att kort sagt, prata mer i diskussioner. Tystnad blir på så sätt indirekt feminint kodat och de flickor som "tar för sig" och pratar i diskussioner får veta att de pratar för mycket och måste lära sig att hålla tyst. Den ordningsamma och ambitiösa flickan Minnas skötsamhet tas för given för att skötsamhet är feminint kodad. Lärarna koncentrerar sig i stället på hennes pratighet och de små avvikelser från skötsamhet som de kan se.

Utvecklingssamtalet, detta speciella institutionaliserade samtal, har som sitt huvudsakliga syfte, att utveckla eleven. "Utvecklingssamtal" som ord betraktat är rikt på positiva associationer. Ordet som sådant bär på ett löfte om ett möte som ska lyfta eleven framåt, uppåt och sätta ljuset på just den inneboende potentialen hos varje unikt barn. I Skolverkets skriftliga kommentarer och riktlinjer för utvecklingssamtalet står bland annat:

Alla elever har rätt att få det stöd de behöver för att nå målen. Läraren ska arbeta för att stärka en elevs självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor ... Man kan se det så att utvecklingssamtalet är en del av lärandet (Skolverket 2001, s. 3).

Men det löftesrika – att som i riktlinjerna utgå från elevens förmågor och starka sidor – landar, åtminstone i de samtal jag lyssnat till, i en ganska jordnära skolbänk med barn som plötsligt tycks drabbade av tunghäfta, men pratar för mycket på lektionerna, inte har med sig gymnastikkläderna eller visar en dålig attityd. Ett utvecklingssamtal baseras på en lång räcka av skoldagar och utvecklingssamtalet

speglar detta vardagsslit, uppblandat med gnistor av intressanta och överraskande repliker och tankar. I ljuset av detta blir ”utveckling” i själva samtalet översatt till ”de vardagliga små förändringar som behövs” och dessa i sin tur formuleras som ”något vi kan jobba med tillsammans”.

I likhet med Adelswärd m fl (2001), Hofvendahl (2006), Lindh & Lindh-Munther (2005) vill jag peka på att utvecklingssamtalet ofta får en inriktning på det som är fel, som ska korrigeras, men jag menar också att utvecklingssamtal blir normativa redskap för hur man ska uppträda, vilken attityd man ska visa och hur man ska vara för att duga; de både synliggör och skapar olika skoljag.

Lärarna balanserar i den ömtåliga gränstrakten mellan just korrektion och utveckling. Under själva samtalet användes ordet utveckling däremot sällan. Istället valde man det mer lättsamma eller vardagliga ”jobba med” eller ”arbeta med” som en vink om att korrektionen eller utvecklingen handlade om ett arbete. Korrektionen framställdes under samtalet som något eleven kunde välja. ”Är det här något vi skulle kunna jobba med?” var en vanlig formulering. Lärarnas påpekanden framställdes som förslag, men förslag som barn och föräldrar helst inte skulle avvisa, vilket föranleder en diskussion om ansvarsfördelning. I förhandlingen med eleven tycks lärarna helst vilja att eleven själv ska komma fram till och uttala vad som är den rätta vägen. Läraren undviker i det längsta att besluta något emot elevens vilja och förhandlingen kan enstaka gånger bli lång och besvärlig, nästan som en ”natt-mangling”.

I utvecklingssamtalen utövar lärarna sin korrektion medelst uppmuntran och beröm. Så snart något kritiskt uttalas uppvägs det mestadels av något positivt. I detta relationsspel har läraren ett uppdrag, som innebär att hon/han kommer att försöka föra samtalet i en vis riktning. Eleven i sin

tur använder sina strategier för att parera och skapa ett ”skoljag” som är rimligt ur en elevposition.

Referenser

- Adelswärd, V., Evaldsson A-C. & Reimers, E. (2001): *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnson, F. (2004): *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- ASÖ 1970/71, nr 36. *Kontakten mellan hem och skola*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Berge, B-M. (1997): *Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet*. I G. Nordborg (red): *Makt och kön. Tretton bidrag till feministisk kunskap*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.
- Bernstein, B. (1990): *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV. Class, codes and control*. London och New York: Routledge.
- Butler, J. (1997): *Exitable Speech: A politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Evaldsson, A-C. (1994): *Med kvartssamtalet i fokus. En studie av hur personlighet och fostran framställs i de officiella dokumenten för skolan under 1940- till 1990-talen*. (Arbetsrapporter från Tema Kommunikation 1994:1) Linköping: Linköpings universitet, Tema Kommunikation.
- Foucault, M. (1987): *Övervakning och straff*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the self*. I L.H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (red.): *Technologies of the Self*, s 16–49, London: Tavistock.
- Foucault, M. (1997): *Ethics: Subjectivity and Truth*. I P. Rabinow (ed.): *The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984. Vol. 1*. New York: The New Press.
- Granath, G. (2008): *Milda makter!*

- Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings-tekniker.* Göteborgs universitet.
- Hacking, I. (1990). *The Taming of Chance.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofvendahl, J. (2006): *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal.* Linköpings universitet.
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2005): "Antingen får man skäll eller beröm" – en studie i utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and educational Philosophy.* <http://www.upi.artisan.se/docs/Doc239.pdf> (2007-10-28)
- Rose, N., O'Malley, P. & Valverde, M. (2006): *Governmentality.* *Annual Review of Law and Society*, 2, 83–104.
- Sharp, R. & Green, A. (1983): *Education and social control. A study in progressive primary education.* London: Routledge.
- Skolverket, (2001): *Utvecklingssamtal och skriftlig information: kommentarer från Skolverket.* Stockholm: Liber.
- Skolverket, (2003): *Lusten att lära: med fokus på matematik: nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002.* Stockholm: Fritzes.
- Skr. (2001/02:188): *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning.*
- SOU 1948:27. 1946 år skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.
- SOU 1977:9. *Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning.* Stockholm: LT.
- Öhrn, E. (2001): *Marginalization of democratic values: a gendered practice of schooling?* *International Journal of Inclusive Education*, 5, 319–328.