

Karoline Abildsnes

Styring og medverknad som kommunikativt dilemma i skuleleiing

Ei dialogisk samtaleanalyse av møte mellom
rektor og tilsette

Masteroppgåve i Språk og kommunikasjon i profesjoner
Rettleiar: Kristin Halvorsen

Mai 2022

Karoline Abildsnes

Styring og medverknad som kommunikativt dilemma i skuleleiing

Ei dialogisk samtaleanalyse av møte mellom rektor
og tilsette

18 888 ord

Masteroppgåve i Språk og kommunikasjon i profesjoner
Rettleiar: Kristin Halvorsen
Mai 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

Samfunnsvitskaplege studiar har identifisert ei rekke dilemma som rektor står overfor i sin profesjonelle praksis som skuleleiar. Eitt dilemma omhandlar balansegangen mellom å utøve sin styringsrett og -plikt, og ei forventning frå tilsette om fagleg autonomi og rom for medverknad. Dette kan karakteriserast som eit *kommunikativt dilemma*, der rektor må balansere to til dels motstridande behov. Med ei samtaleanalytisk tilnærming til to møte mellom ein rektor og tilsette ved ein skule, har studien som føremål å gi kunnskap om det kommunikative dilemmaet mellom styring og medverknad i skuleleiing. Fordi dilemmaet rører ved kva deltakarar gjer krav på å ha rett på og ikkje, vil eg belyse fenomenet gjennom å undersøke korleis rektor og tilsette forhandlar om *epistemiske* og *deontiske rettigheter*.

Analysen støtter opp om leiing som kontekstsensitiv praksis, der to møte på den same skulen, til dels med dei same deltakarane, viser svært ulike måtar å gjere leiing på. Det første møtet, problemløysingsmøtet, framstår som kjelde for potensiell konflikt og kontrovers der det framstår som at rektor i særleg grad må opptre med omsyn til potensielle underliggende spenningar. Til samanlikning er det andre møtet, rutinemøtet, prega av kvar dagslege og praktisk orienterte saker som ikkje i same grad krev å bli handtert med forsiktighet.

I problemløysingsmøtet føregår det stadige forhandlingar mellom rektor og tilsette om epistemiske og deontiske rettigheter. Dette framstår som eit uttrykk for dilemmaet mellom styring og medverknad. Rutinemøtet viser derimot ikkje den same forhandlinga om rettigheter, men ber preg av kollaborative samtalerom der deltakarane samarbeider om verkelegheitsskildringar og om å ta avgjerder.

Resultata indikerer at ein måte rektor handterer dilemmaet mellom styring og medverknad på, er gjennom å veksle mellom sterke og svake epistemiske og deontiske haldningar. Dette framstår som ei form for kompromiss mellom dei til dels motstridande behova, der ho utøver styringsretten samtidig som at ho gir rom for tilsette å medverke.

Studien tener som komplement til pedagogisk og organisasjonsfagleg forskning på dilemma i rektor si rolle som skuleleiar, gjennom å belyse korleis dilemmaet mellom styring og medverknad kan kome til uttrykk i faktiske samtalar i skulen. Ved å synleggjere skuleleiing som kompleks interaksjonell praksis, der deltakarane orienterer seg mot styring og medverknad som eit kommunikativt dilemma, kan studien tilby innsikt og eit omgrepsapparat som kan kome rektorar, tilsette i skulen, skuleeigarar og andre interessantar til gode.

Abstract

Social science studies have identified a number of dilemmas of which school principals face in their professional practice as leaders. One concerns a balance between exercising one's right and duty to govern, and an expectation from employees of being given professional autonomy and empowerment. This can be characterized as a *communicative dilemma*, as the principal balances two partly conflicting needs. Through a conversational analytical approach to two meetings between a principal and employees at a school, this study aims to provide knowledge about the communicative dilemma between managerial demands and empowerment in school management. As the dilemma concerns participants' entitlements, I will explore how the principal and employees negotiate *epistemic* and *deontic rights*.

The analysis emphasizes leadership as context-sensitive, as two meetings at the same school, partly with the same participants, show very different ways of doing leadership. The first meeting, a problem-solving meeting, appears as a source of potential conflict and controversy, and require that the principal acts with particular regard to potential underlying tensions. In comparison, the second meeting, a routine meeting, is characterized by everyday problems and a practically oriented agenda that do not, to the same degree at least, require to be handled with care.

In the problem-solving meeting, principal and employees continuously negotiate epistemic and deontic rights. This negotiation is portrayed as an expression of the dilemma between managerial demands and empowerment. The routine meeting, on the other hand, does not show the same negotiation of participants' rights, but is rather characterized by a collaborative floor where participants work together on depictions of reality and on decision-making.

The results indicate that one way the principal handles the dilemma between managerial demands and empowerment, is through alternating between strong and weak epistemic and deontic stances. This appears to be a compromise between the partly conflicting needs, where she exercises her right to manage and at the same time gives room for employees to be empowered.

The study complements pedagogical and organizational research on dilemmas in principal's role as a school leader, by shedding light on how the dilemma between managerial demands and empowerment is displayed in actual conversations in school. By presenting school leadership as a complex interactional practice, where participants orient themselves towards managerial demands and empowerment as a communicative

dilemma, the study may offer insight that can benefit principals, school employees, school owners and other stakeholders.

Forord

... og snipp snapp snute, så var studentlivet ute. Sjølv om eg har lært at ein aldri skal seie aldri. Det som på mange måtar har vore eit eventyr av eit tilvære, vil stå igjen som ein epoke i livet som eg aldri ville vore forutan.

Som ein sjølverklært (og stolt) nerd, har eg lenge sett fram til moglegheita til å vie all mi tid til å fordjupe meg i eit sjølvvalt tema. Trass i at eg nokre (les: mange) dagar har måtta minne meg sjølv på det, har dette vore eit enormt privilegium. Takka vere gode støttespelarar rundt meg, har det levd opp til forventingane.

Først og fremst vil eg takke forskingsdeltakarane som har gjort det mogleg å gjennomføre prosjektet. Ein særskilt takk til rektor som har tatt seg tid, i ein elles hektisk arbeidskvardag, til å koordinere og bidra til å realisere opptaket.

Eg vil med dette rette ein stor takk til min rettleiar, Kristin Halvorsen. Forutan kloke bidrag, gode idéar og inspirerande ord frå deg, skulle eg hatt vanskar med å dra dette i land. Takk for at du har gjort deg så tilgjengeleg og vist engasjement for prosjektet. Kvar rettleiingstime har etterlate meg med ny giv og nyttige perspektiv.

Ein særdeles takk til min eminente bauta, Kristian. Du har spelt ei uunnverleg rolle gjennom å støtte meg på dei høge toppar (Snøhetta, Troda, Hornelen...) og i dei djupe dalar. Og kanskje har det sistnemnte gjort seg særskilt gjeldande akkurat dette semesteret, men du har stått like støtt og gjort ein elles einsformig kvardag betydeleg meir meningsfull.

Takk til familien som, trass i store avstandar, alltid stiller opp med utinga støtte.

Karoline Abildsnes

Trondheim, 30. mai 2022

Innhald

Samandrag	v
Figurar	xiii
1 Innleiing	14
1.1 Skuleleiing og «den tause kontrakten»	15
1.2 Samtale som reiskap for leiing	16
1.2.1 Epistemiske og deontiske rettigheter for å belyse leiing	18
1.3 Studien sitt føremål og bidrag	19
2 Teoretisk rammeverk	20
2.1 Perspektiv på språk og kommunikasjon	20
2.2 Institusjonelle samtalar og kommunikative dilemma	21
2.3 Sentrale analytiske omgrep	21
2.3.1 Samtalens turtakingssystem	22
2.3.2 Epistemiske og deontiske rettigheter	22
2.4 Perspektiv på leiing	23
3 Metode	25
3.1 Datagenerering	25
3.1.1 Førebuing	26
3.1.2 Rekruttering av forskingsdeltakarar	26
3.1.3 Gjennomføring av opptak	28
3.2 Datamaterialet	29
3.2.1 Problemløysingsmøtet	29
3.2.2 Rutinemøtet	30
3.3 Frå videomateriale til transkripsjon	30
3.4 Etiske vurderingar	32
3.4.1 Forskarposisjon	32
3.4.2 Handtering av personopplysingar	33
4 Analyse	34
4.1 Problemløysingsmøtet	34
4.1.1 Innramming av møtet	34
4.1.2 Forsøk på rammeskifte	38
4.1.3 Premiss for løysingsforslag	40
4.2 Rutinemøtet	43
4.2.1 Samarbeid om å ta avgjerder	44
5 Styring og medverknad i skuleleiing	51
5.1 Forhandling om og fordeling av rettigheter i to svært ulike møte	51

5.1.1	Epistemiske og deontiske rettigheter i problemløsningsmøtet.....	51
5.1.2	Epistemiske og deontiske rettigheter i rutinemøtet	52
5.2	Styring og medverknad i skuleleiing	53
6	Studiens konklusjon og implikasjonar	56
6.1	Bidrag til forskingsfeltet og relevans for praksis	56
6.2	Vidare forskning.....	57
	Referanser.....	58
	Vedlegg.....	63

Figurar

Figur 1: Illustrasjon av plasseringar i problemølysingsmøtet	29
Figur 2: Illustrasjon av plasseringar i rutinemøtet.....	30

1 Innleiing

Gjennom innføringa av reforma Kunnskapsløftet i 2006 blei auka desentralisering og resultatansvar overordna politiske målsetjingar i skulesektoren (Jensen et al., 2019). Med auka vektlegging av målorientering, effektivisering og tydeleg plassering av ansvar, har det følgd store endringar i krav til leiing. Frå om lag 1990 har skuleleiing vakse til å bli eit eige fagfelt, der leiing vert forstått i konteksten av skulen som organisasjon, med kringliggande politiske og samfunnsmessige rammeføresetnadar (Møller, 1995). Føringane for leiing av offentlege grunnskular i Noreg er prega av globale og nasjonale styringstrendar, så vel som av rammeplanar, skulereformar, lovverk og forskrifter.

Utdanningsdirektoratet (2020) skildrar krav og forventningar til rektor som skuleleiar, der rektor mellom anna vert trekt fram som ansvarleg for skulen som organisasjon, og for å styrke og leie profesjonsfellesskap og organisasjonskultur. I tillegg er rektor ansvarleg for styring og administrasjon, med mål om å utføre skulen sitt samfunnsoppdrag. I si doktorgradsavhandling tek Jorunn Møller for seg korleis skulesektoren på den eine sida er organisert som eit *forvaltningssystem*, og på den andre sida som eit *profesjonelt system* (Møller, 1995). Dette illustrerer eit spenningsforhold mellom skulen som *forvaltning*, der mål om effektivitet, gode resultat og oppfølging av lovar og reglar står sentralt, og samtidig som *profesjonell verksemd*, med høgt utdanna tilsette og tradisjon for sterk fagleg autonomi.

Forsking på rektor som skuleleiar peikar på korleis motstridande krav og forventningar pregar rolla (Møller, 1995; Skrøvset & Stjernstrøm, 2010). Innan sektoren har dessutan ein kultur for lokal fridom til profesjonelt skjønn og handlingsrom tradisjonelt stått sterkt. Forsking viser at rektorar kan oppleve det som problematisk å handheve styringsplikta dei har, i kraft av si rolle, og at det vert møtt av motstand frå tilsette (Skrøvset & Stjernstrøm, 2010). Kravet om å balansere styringsplikta med tilsette si forventning for anerkjening av sin profesjonalitet, kan bli karakterisert som eit *kommunikativt dilemma* (Linell, 2011). Kommunikative dilemma er kjenneteikna av at oppgåvene ein står overfor i ei eller anna grad har motstridande krav og forventningar, der ein må søke å finne ei løysing som tek vare på begge behov. Slik har ikkje kommunikative dilemma optimale løysingar, men krev at ein balanserer dei motstridande krava og forventingane.

Rektor sin profesjonelle praksis er oppstykkja og variert, der møte spelar ei sentral rolle. Rogerson-Revell (2011) argumenterer for møte som ein nøkkelarena for å studere korleis ein forhandlar om og konstruerer profesjonelle og sosiale identitetar i interaksjon. Av

Clifton (2012) vert møte skildra som ein eigna inngang til å forstå korleis praksis vert manifestert gjennom interaksjon og handling, der politiske og kulturelle spenningar kontinuerleg vert forhandla om. Med ein samtaleanalytisk tilnærming, kan leiing bli skildra som ein sosial prosess der forståingar av verkelegheita vert lokalt produsert og konstruert – primært gjennom snakk (Clifton, 2006). Med dette perspektivet kan leiing bli forstått som å vere gjenstand for kontinuerleg forhandling gjennom interaksjon mellom leiar og tilsette (Nielsen, 2009). Leiing er såleis eit relasjonelt og språkleg fenomen mellom leiarar og følgjarar, noko som gjer møte mellom rektor og tilsette til ein føremålstenleg inngang til å studere kommunikative dilemma i skuleleiing.

Gjennom ei samtaleanalytisk tilnærming til to møte mellom ein rektor og tilsette ved ein skule vil eg studere korleis deltakarane forhandlar om *epistemiske* og *deontiske rettigheter*. Det inneberer høvesvis *retten til å vite* og *retten til å avgjere* (Stevanovic & Peräkylä, 2012). Epistemiske og deontiske rettigheter kan med andre ord tene som uttrykk for kunnskap og myndigheit. Gjennom å undersøke korleis rektor og tilsette forhandlar om epistemiske og deontiske rettigheter, er føremålet med denne studien å belyse styring og medverknad som eit kommunikativt dilemma i skuleleiing.

1.1 Skuleleiing og «den tause kontrakten»

Møller (1995) si forskning på dilemma innan skuleleiing har vore sentral for å identifisere dei mange spenningar i rektor sin praksis. Gjennom si doktorgradsavhandling introduserer Møller eit systematisert *dilemmaspråk* for å skildre desse spenningane, der fleire av dilemmakategoriane rører ved relasjonen mellom rektor og tilsette. Eg vil trekke fram to av dei, som begge er knytt til det eg i oppgåva omtalar som eit *dilemma mellom styring og medverknad*.

Den første, *styring versus sjølvstyring*, dreier seg om at rektorar rapporterer å oppleve det som problematisk å handheve sin styringsrett (og -plikt) overfor tilsette, trass i at dei meiner det er det riktige å gjere (Møller, 1995). Dilemmaet vert forklart som ein konsekvens av at skuleleiing eksisterer i eit spenningsfelt mellom forvaltning, tradisjon og profesjon. Gjennom ein intervjustudie har Stjernstrøm og Skrøvset (2010) belyst forventingar tilsette i skulen stiller til rektor som leiar. Dei skildrar desse som i spenn mellom å forvente eintydig og målretta leiing, samtidig med eit ønske om mindre styring og større rom for lokalt handlerom. Dette er tett knytt til dilemmakategorien *styring versus sjølvstyring*, samtidig som det rører ved kjernen av det andre dilemmaet, *krav versus støtte*. Krav versus støtte er tett knytt til, og gjensidig påverka av, styring versus sjølvstyring, og dreier seg om at rektor må balansere mellom å stille krav og vise støtte overfor dei tilsette (Møller, 1995).

Møller sitt dilemmaspråk er mellom anna inspirert av Ball (1987) sin analyse av leiingsdilemma. Ball presenterer til dømes dilemmaet mellom *deltaking versus kontroll*, der han basert på intervju med lærarar skildrar eit ideal for rektorar si leiing: «Ideal heads, it would seem, must combine strength with openness, be able to assert their own views and ideas while taking full account of the views and ideas of the staff» (Ball, 1987, s. 158). Av rektorane inkludert i Ball sitt materiale, meistra så nær som ingen denne balansen, der dei anten vart kritiserte for å vere i overkant styrande eller i overkant ettergivande. Dette underbygger ytterlegare kompleksiteten av leiing i ein skulekontekst, der rektor og tilsette stadig balanserer mellom å styre/bli styrt, og å gi rom for/gjere krav på profesjonell autonomi, tillit og medverknad.

Rektor si rolle som skuleleiar er karakterisert som kompleks, med eit breitt spekter av oppgåver, plikter og forventingar. Ei diskursanalyse av to utdanningspolitiske styringsdokumenta skildra mellom anna korleis dokumenta portretterte skuleleiarar med eit ideal om å utføre *tydeleg og kraftfullt* leiarskap (Valle, 2006). Dette blei sett som kontrast til *føyeleg* leiing, der tilsette gjerne blei gitt for stor del av ansvaret for opplæring og leiaren var for passiv med tanke på å gå i dialog om tilsette sin praksis. Samtidig understreka dokumenta korleis leiaren skal inkludere og myndiggjere tilsette. Spriket mellom forventinga om tydeleg og kraftfullt, og samtidig inkluderande og myndiggjerande leiing, forsterkar ei eksisterande spenning knytt til kva skuleleiing *skal* vere.

Valle (2006) argumenterer for at styringsdokumenta bruker «føyeleg leiing» om den tradisjonelle norske praksisen for organisering av skuleleiing, prega av store handlingsrom og høg medverknad for tilsette. Denne tradisjonen for fordeling av arbeid, makt og innflyting mellom leiarar og tilsette i skulen vert gjerne omtalt som ein *taus* eller *skjult* kontrakt, der normen er at dei har ansvar for sine respektive domene og ikkje blandar seg i kvarandre sin praksis (Møller, 2004). Ei politisk styring bort frå «den tause kontrakten», der rektorar i større grad enn tidlegare vert tildelt direkte ansvar for opplæringa ved skulen, fritenk likevel ikkje rektorane frå «å balansere på en knivsegg mellom makt og tillit» (Møller, 2004, s. 160).

1.2 Samtale som reiskap for leiing

Samtaleanalytiske tilnærmingar til leiing kan gi nyttig kunnskap om korleis leiing som interaksjonell prosess føregår *in situ*. Fairhurst (2008) viser til diskursanalytisk forskning som gode supplement til eksisterande psykologifaglege tilnærmingar til leiing, og argumenterer for at desse er godt eigna til å utfylle kvarandre. Scheuer (2013) argumenterer for at samtaleanalytiske perspektiv på leiing komplementerer eksisterande organisasjons- og leiingsteori, gjennom å tilby konkret og praksisnær kunnskap. Samtaleanalyse gjer det mogleg å studere dei fine kommunikative mekanismene som

leiing til sjuande og sist består av (Clifton, 2006). Dette er forankra i eit premiss om at kommunikasjon er handling, og at det følgjeleg er gjennom kommunikasjon at leiing kjem til uttrykk. Dette argumentet finn støtte hjå Svennevig (2008) som trekk fram verdien av at leiing, gjennom samtaleanalytiske tilnærmingar, vert vektlagt som ein *kontekstsensitiv* praksis, som er gjensidig påverka av kringliggande kontekstar. Ved å gjere abstrakte konstruksjonar synlege i interaksjon kan samtaleanalytiske tilnærmingar bidra til å gjere det komplekse fenomenet å *gjere leiing* meir handgripeleg (Clifton, 2006).

Dei siste to tiåra har interaksjonelle aspekt ved leiing i aukande grad blitt forska på. Det har til dømes blitt forska på korleis leiarar går fram i interaksjon med tilsette for å delegere oppgåver, noko som vert omtalt som ei klassisk rutinemessig leiaroppgåve (Svennevig, 2008; Svennevig & Djordjilovic, 2015). Forsking har mellom anna belyst korleis leiarar kan delegere oppgåver på svært ulike måtar i ulike kontekstar. Dette understrekar betydninga av leiing som kontekstsensitiv praksis. Svennevig (2008) gir eit døme som illustrerer dette godt, der éin leiar kan delegerer ei oppgåve gjennom ein enkel og direkte e-post: «Hi! Textwork. Deadline is 17 Sept» (s. 531), medan ein annan kan ta i bruk ei rekke kommunikative ressursar for å dempe instruksjonen og gjere den meir implisitt. Slik kan leiarar gjennom kommunikative ressursar justere ned eiga utøving av autoritet.

I ein britisk kontekst har Clifton (2006; 2009; 2012) undersøkt leiing gjennom samtaleanalysar. Han illustrerer korleis leiing ikkje er ein statisk eining som er hierarkisk bunden, men eit fenomen som konstant vert forhandla om mellom deltakarane i interaksjon (Clifton, 2012). I si forsking har han særleg vore oppteken av interaksjonelle aspekt ved korleis deltakarar tek avgjerder, der han argumenterer for at ei ytring må bli gjenkjent av deltakarane som «å ta ei avgjerder» og følgjeleg bli møtt med aksept, for at ei avgjersle kan bli tatt (Clifton, 2006). Deltakarar orienterer seg mot kva identitetar som vert gjort relevant i interaksjonen, og vurderer på bakgrunn av det kva som er tillatne bidrag i interaksjonen og ikkje. Dette avgjer kor vidt ein deltakarar kan ha større innverknad, og andre mindre, i ein avgjerdsprosess. Likevel er ikkje identitetane stabile einingar, men gjenstand for stadig forhandling gjennom interaksjonen (Clifton, 2009). På den måten er ikkje påverknad noko ein *har*, men eit potensiale som kan bli forhandla om. I studien frå 2006 illustrerer han korleis eit forsøk på ei avgjersle vert utfordra gjennom å bli møtt med motstand, heller enn med aksept (Clifton, 2006). I dette dømet vart den uttrykte motstanden dempa med hjelp av kommunikative ressursar.

1.2.1 Epistemiske og deontiske rettigheter for å belyse leiing

Deltakarane sine epistemiske og deontiske rettigheter kan tene som utgangspunkt for å undersøke leiing. Epistemiske rettigheter handlar om *retten til kunnskap*, eller til å vite, innan eit domene, medan deontiske rettigheter er *retten til å bestemme* framtidig handling i ein gitt kontekst (Skovholt et al., 2021). Gjennom diskursanalyse har Schnurr et al. (2021) undersøkt korleis deltakarar på eit idrettslag forhandlar om epistemiske og deontiske rettighetene i interaksjon, med mål om å skildre korleis deltakarane forhandlar om å *gjere leiing*. Her viser dei dømer på korleis leiing finn stad berre når krav på epistemiske og deontiske rettigheter får støtte, og på den måten vert legitimert av andre. Gjennom studien argumenterer forfattarane for at leiing finn stad nettopp gjennom at deltakarane forhandlar om krav og forsøk på å tildele leiing. Dei argumenterer også for at det er gjennom tilfella der krav på leiing vert utfordra, at det vil vere verdifullt å studere leiing og korleis det vert gjort.

Med ei samtaleanalytisk tilnærming har Stevanovic og Peräkylä (2012) undersøkt korleis deltakarar på eit planleggingsmøte går fram for å gi handlingstilvisingar og korleis desse vert møtt. Studien spring ut frå eit premiss om at særskilte institusjonelle roller kjem med særskilte deontiske rettigheter som kan tene som ressurs for deltakaren, til dømes gjennom å legitimere retten til å gi andre deltakarar handlingstilvisingar. I denne studien fann dei at deltakarane orienterte seg mot prosjektet som felles, med felles forpliktingar, noko som blei brukt for å legitimere sin rett til å tildele andre oppgåver. Måten leiaren og tilsette gjekk fram på for å gi handlingstilvisingar var likevel ulike, der dei tilsette i større grad forklarte (gav *accounts* for) sin rett til å tildele oppgåver enn leiaren som tok retten for gitt. Clifton (2019) viser i sin studie døme på korleis ein leiar justerer ned sine epistemiske og deontiske rettigheter, og argumenterer for at leiaren på den måten reduserer den hierarkiske avstanden mellom dei. Framfor å stille eksplisitte krav om etterleving av hennar ønsker, legg ho desse fram som noko dei skal bli einige om.

Det er likevel ikkje slik at institusjonelle roller automatisk gir deltakarar førehandsbestemte rettigheter. Forsking argumenterer tvert om for at desse kontinuerleg vert tileigna og forhandla om gjennom interaksjon (Clifton, 2019; Larsson & Nielsen, 2021). I ein belgisk kontekst viser Van De Mieroop (2020) gjennom multimodal diskursanalyse møte i helsesektoren korleis deltakarar kan skifte mellom leiar- og følgjaridentitetar. Med dette understrekar ho korleis identitet som «leiar» eller «følgjar» ikkje er noko ein *har*, men som ein *gjer* gjennom interaksjon. Van De Mieroop (2020) argumenterer vidare for at leiing krev samarbeid mellom den som leiar og den som følgjer.

Forholdet mellom leiar og følgjar, og risikoar knytt til å innrette seg desse rollene har i ein nordisk kontekst blitt undersøkt av Larsson og Nielsen (2021). Gjennom samtaleanalysar av bedriftsmøte har dei særleg vektlagt korleis rolla som følgjar er risikofylt. I sin studie fann dei at følgjaren mellom anna står overfor risikoar med tanke på å ikkje skulle framstille seg som *for* kunnskapsrik eller *for* autoritativ. Det inneberer at følgjaren kanskje må uttrykke svakare epistemiske og deontiske haldningar enn dei i utgangspunktet ville gjort, for å posisjonere seg som følgjar og på den måten akseptere at leiing finn stad. Med utgangspunkt i funna sine argumenterer dei for at ein som følgjar må ha ferdigheiter til å *gjere* følgjarrolla for at leiing skal kunne finne stad.

1.3 Studien sitt føremål og bidrag

Det har tidlegare blitt argumentert for at rektor sin profesjonelle praksis rommar ei rekke motstridande krav. Blant desse er eit kommunikativt dilemma mellom styring og medverknad, med ei spenning mellom å utøve sin styringsplikt og å gi tilsette profesjonell autonomi og tillit (Møller, 1995; Stjernstrøm & Skrøvset, 2010). Sjølv med eit vaksande forskingsfelt om interaksjonelle aspekt ved leiing, eksisterer det så langt eg kjenner ikkje forskning som tar for seg interaksjonelle aspekt ved skuleleiing i samtalar mellom rektor og tilsette i offentlege grunnskular. Gjennom ei samtaleanalytisk tilnærming har eg i denne studien som føremål å belyse det kommunikative dilemmaet i faktiske samtalar mellom rektor og tilsette. Fordi dilemmaet rører ved kva deltakarar gjer krav på å ha rett på og ikkje, vil eg belyse fenomenet gjennom å undersøke korleis rektor og tilsette forhandlar om epistemiske og deontiske rettigheter. Studien tek utgangspunkt i tre forskingsspørsmål:

1. *Korleis forhandlar rektor og tilsette om epistemiske og deontiske rettigheter i møta?*
2. *Korleis er deltakarane sine epistemiske og deontiske haldningar knytt til deira institusjonelle roller, med tilhøyrande plikter og rettigheter?*
3. *Kva kan det fortelje oss om leiing i denne konteksten og balansegangen mellom styring og medverknad?*

Basert på desse forskingsspørsmåla vil eg belyse eit aspekt ved leiing som det per i dag eksisterer lite forskning på. Slik er dette eit bidrag til forskingsfeltet som eg håper fleire kan finne nyttig. Det vil vere eit uttalt mål for studien å kunne tilby rektorar og tilsette i skulen reiskap for å forstå og snakke om kommunikative utfordringar i sin praksis og i sitt samarbeid med kvarandre. Studien tar sikte på å vise korleis forhandlingar om epistemiske og deontiske rettigheter kan bli forstått som uttrykk for kommunikative dilemma som deltakarane står overfor. På den måten er studien eit bidrag til å synleggjere eit aspekt av korleis samtale vert brukt som verktøy for leiing.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil eg greie ut om det teoretiske rammeverket som ligg til grunn for studien. Det vil innleiingsvis innebere å gjere greie for studien sitt perspektiv på språk og kommunikasjon. Vidare vil eg forklare kva eg legg i omgrepa *institusjonelle samtalar* og *kommunikative dilemma*, før eg tek for meg sentrale analytiske omgrep. Avslutningsvis vil eg greie ut om kva perspektiv på leiing studien tek utgangspunkt i.

2.1 Perspektiv på språk og kommunikasjon

Studien har rot i fagfeltet anvendt språkvitskap. Her vert språket *i bruk* vektlagt, med eit grunnleggande funksjonelt perspektiv, framfor å vere oppteken av språk som system og struktur (Linell, 1998). Det inneberer at kringliggande kontekstar står sentralt for å forstå språket si betyding og sin funksjon i situasjonen det opptre i. Studien er tufta på eit *dialogistisk perspektiv* på språk og kommunikasjon, der språk og kommunikasjon vert vektlagt som dynamisk, og meining vert skapt, aktualisert, forhandla om og stadfesta gjennom situert interaksjon (Linell, 1998). Perspektivet vektlegg på den måten *interaksjonelle* og *kontekstuelle* dimensjonar, der ytringa kan seiast å alltid stå i dialog med kringliggande ytringar og kontekstar. Hoel (2008) forklarar det som at ytringa ikkje kan bli forstått i eit vakuum, men som del av ei endelaus kommunikasjonslenke med føregåande og framtidige ytringar. Det inneberer at språket må bli sett i relasjon til sin *sekvensielle kontekst*, altså føregåande og etterfølgjande ytringar, i tillegg til sine kringliggande kontekstar (Linell, 1998).

Innan det som vert omtalt som «rein» samtaleanalyse (CA) er forskarar opptekne av interaksjonsdata for å studere interaksjonsstruktur og sekvensielle mønster, med mål om å finne universelle reglar som gjeld for *korleis* vi samtalar (Adelswärd, 1995). Sjølv om studien baserer seg på noko av det same rammeverket, skil den seg likevel frå «rein» CA gjennom å legge til grunn ei dialogistisk og interaksjonistisk tilnærming til samtaledataa. Som del av dette vil samtalan bli forstått i lys av det Levinson (1979) omtalar som den *kommunikative verksemdstypen* dei opptre i. Levinson definerer kommunikative verksemdstypar som «goal-defined, socially constituted, bounded, events with *constraints* on participants, setting, and so on, but above all on the kinds of allowable contributions» (Levinson, 1979, s. 368). Slik set den kommunikative verksemdstypen mellom anna rammer for kva som er rekna som tillatne bidrag til samtalen og ikkje. Tett relatert til kommunikative verksemdstypar er omgrepet *ramme*, eller den meir dynamiske versjonen av nemninga *innramming*. Innramming handlar om korleis deltakarane innan ein aktivitet orienterer seg mot kva som går føre seg, kva

situasjonen er, og kva roller dei gjer relevante (Drew & Heritage, 1992). Eit rammeskifte, eller skifte i *posisjonering*, som Goffman (1981) skildrar det som, vert forstått som ei endring i retning, som kjem til uttrykk gjennom korleis deltakarane formar eller forstår ytringane. Slik vil interaksjonen bli forstått i lys av dei sosiale, kulturelle og institusjonelle kontekstane den inngår i (Thunqvist et al., 2012).

2.2 Institusjonelle samtalar og kommunikative dilemma

Samtalane eg tar for meg i denne studien er karakteriserte som *institusjonelle samtalar*. Det skil seg frå kvardagslege samtalar gjennom at deltakarane orienterer seg mot spesifikke lingvistiske ressursar og kommunikative prosedyrar (Svennevig, 2001). Institusjonelle samtalar er gjerne oppgåveorienterte, med spesielle føremål knytt til samtalen, i tillegg til å vere tidsbestemte og agendastyrte (Thunqvist et al., 2012). Drew og Heritage (1992) understrekar at det ikkje handlar om kor vidt samtalen finn stad på ein arbeidsplass eller ikkje, men om deltakarane gjer sine institusjonelle eller profesjonelle identitetar relevante i samtalen. Dei institusjonelle rollene er altså er rollene deltakarane har i kraft av institusjonen, til dømes som rektor eller lærar, med tilhøyrande rettigheter, plikter og ansvar.

Linell (2011) argumenterer for at mange institusjonelle samtalar rommar, og til og med har opphav i, *kommunikative dilemma*. Eit kommunikativt dilemma vert karakterisert ved «att det sociala mötet, och det samtal som utspelas där, innrymmer flera syften av vilka några är åtminstone delvis inbördes motstridande, samtidigt som mötet går ut på att finna någon sorts lösning» (Linell, 2011, s. 572). Som følgje av motstridande behov kan ikkje løysinga berre tilgodesjå eitt av desse, men må innebere ei form for kompromiss der ein søker å balansere mellom å ivareta begge. Linell (2011) gir døme på eit kommunikativt dilemma som ofte gjer seg gjeldande i møte, der det kan vere ei spenning mellom kravet på medverknad og demokrati, og kravet på effektiv samtaleleiing, resultatorientering og avgjerder. Som møteleiar står ein her overfor eit kommunikativt dilemma der ein må sørge for å ta avgjerder innan rammene som er gitt, og samtidig gi rom for open diskusjon og medverknad. Dette viser korleis leiarroller ofte kan handle om å handtere kommunikative dilemma.

2.3 Sentrale analytiske omgrep

I det følgjande vil eg gjere greie for omgrep som vil stå sentralt i analysen. Det inneberer å gi innblikk i samtalens turtakingssystem, som eit grunnleggande samtaleanalytisk prinsipp, og å gjere greie for epistemiske og deontiske rettigheter, som vil tene som sentrale omgrep for studien.

2.3.1 Samtalens turtakingssystem

Norrby (2014) skildrar turtakingssystemet som samtalar sitt svar på trafikklys.

Turtakingssystemet er sjølve føresetnaden for korleis ordet er fordelt og koordinert i ein samtale. Systemet vert kontinuerleg forhandla om og realisert lokalt, gjennom samarbeid mellom samtaledeltakarane (Skovholt et al., 2021). Ei *turkonstruksjoneining* er samtalens minste byggstein og det turtakingssystemet er basert på, gjennom at vi kan produsere og kjenne igjen ei turkonstruksjoneining for å vite kvar neste tur kan starte (Skovholt et al., 2021). Kva som er, og vert kjent igjen som, ei turkonstruksjoneining er avhengig av konteksten, men den utfører alltid ein funksjon. *Overgangsrelevante stadar* vert brukt om stadar i interaksjonen der turen kan overleverast og andre kan ta tur (Norrby, 2014). Eit skifte av talar kan i hovudsak skje gjennom at den noverande talaren *nominerer* neste talar, eller at neste talar sjølv tek ordet, som gjerne vert kalla *sjølvnominering* (Skovholt et al., 2021). Om ikkje ein ny talar vert nominert eller sjølvnominerer ved ein overgangsrelevant stad, kan den som talar halde fram, og gir ein såkalla forlenga, eller *utstrekt, tur* (Norrby, 2014).

2.3.2 Epistemiske og deontiske rettigheter

I institusjonelle samtalar kan deltakarar sine *epistemiske* og *deontiske rettigheter* vere tett kopla til deira institusjonelle roller (Skovholt et al., 2021). Måten vi utfører sosiale handlingar på er forma i tråd med samtalepartnarane og kven vi er for kvarandre.

Stevanovic & Peräkylä (2014) skil mellom tre fasettar som har å gjere med korleis vi vurderer relasjonen til samtalepartnarane våre, derav ein *epistemisk* og ein *deontisk* fasett. Epistemiske rettigheter vert forklart som rettighetene og pliktene ein har til å *vite* innan eit gitt kunnskapsdomene, relativt til andre deltakarar i interaksjonen.

Deontiske rettigheter handlar om rettighetene ein deltakar har til å *bestemme* over eller kontrollere den interaksjonelle agendaen eller framtidige handlingar (Stevanovic & Peräkylä, 2014). Rettighetene er knytt til visse domene, og ein kan dermed ha meir rett til å bestemme ei framtidig handling innan eitt område enn eit anna (Stevanovic & Peräkylä, 2012). Det er likevel ikkje nødvendigvis eit ein til ein forhold mellom institusjonelle rettigheter og epistemiske og deontiske rettigheter i bestemte kommunikative verksemdstypar. Rettighetene er gjenstand for stadig forhandling gjennom interaksjon, framfor å vere statiske og absolutte (Stevanovic & Peräkylä, 2014).

Ein skil gjerne mellom epistemisk og deontisk *status* og *haldning*, der den første refererer til posisjonen deltakaren har innan domenet, relativt til sine samtalepartnarar (Stevanovic & Peräkylä, 2014). Denne er ikkje statisk, men kontinuerleg forhandla om gjennom interaksjon, etter kvart som deltakarane deler sine kunnskapar (epistemisk status) og avgrensar kvarandre sine handlingar (deontisk status) gjennom interaksjon. Epistemiske og deontiske *haldningar* viser til korleis deltakarane uttrykker kor

kunnskapsrike (epistemisk haldning) eller maktfull (deontisk haldning) hen er (Stevanovic & Peräkylä, 2014).

Ein deltakar kan uttrykke sterk eller svak deontisk og epistemisk haldning gjennom å forme ytringa med større eller mindre grad av sikkerheit eller nødvendighet (Skovholt et al., 2021). Sterk epistemisk eller deontisk haldning kan kome til uttrykk gjennom retoriske ressursar som til dømes forsterkarar, ekstremformuleringar og trykksterke stavingar. Ein svak epistemisk eller deontisk haldning kan kome til uttrykk gjennom retoriske ressursar som til dømes demparar, sjølvreparasjonar eller forklaringar. Ein *sjølvreparasjon* er når ein deltakar avbryt seg sjølv, gjerne midt i eit ord, for å starte på nytt (Norrby, 2014). Reparasjonar har til funksjon å løyse potensielle interaksjonelle problem som oppstår i samtalen. Det kan innebere å rette opp i ei potensiell misforståing, eller på andre måtar forandrar ytringa si for å unngå interaksjonelle problem og gjenopprette felles forståing mellom deltakarane. Ei forklaring, eller *accounts*, vert brukt om når deltakarar gir forklaringar for sine handlingar (Norrby, 2014).

2.4 Perspektiv på leiing

Ulike fagtradisjonar har ulik forståing av og tilnærming til leiing, og gir følgeleg ulik kunnskap gjennom sine forskingsinteresser og måtar å nærme seg fenomenet på. Til dømes vert leiing innan økonomiske og organisasjonsteoretiske fagfelt ofte forstått som leiaren sine handlingar, og resultata desse handlingane fører til – som synlege endringar i organisasjonen eller hjå medarbeidarane. Teoriar om leiing er ofte forankra i psykologiske tradisjonar, med eit grunnleggande kognitivt perspektiv på leiing (Svennevig, 2008). Robinson (2001, referert i Fairhurst, 2008) definerer leiing som prosessen der idear vert anerkjent som i stand til å skape framgang for oppgåver eller problem som framstår som viktige for deltakarane. Det kan til dømes handle om å gi eit løysingsforslag til eit problem, som av andre deltakarar vert anerkjent som eit høveleg bidrag for å løyse problemet. Ein slik definisjon byggjer på eit premiss om leiing som eit sosialt fenomen og ein kommunikativ prosess. Samtaleanalytiske perspektiv kan på den måten tilby ei alternativ tilnærming til dominerande psykologiske leiingsteoriar, gjennom å dreie fokus frå kognitive forklaringar til å vektlegge leiing som interaksjonell og kommunikativ prosess (Svennevig, 2008).

Clifton (2006) forklarar leiing som ein sosial prosess der deltakarar gjennom interaksjon produserer og konstruerer forståingar av verkelegheita. Denne måten å forstå leiing på, i eit interaksjonistisk perspektiv, understrekar eit viktig skilje mellom leiar, om den formelle institusjonelle rolla, og leiing, forstått som den vedvarande og interaksjonelle prosessen – som stadig kan vere gjenstand for forhandling, og på den måten ikkje er utinga knytt til ei institusjonell rolle. Eit interaksjonistisk perspektiv vektlegg dessutan

relasjonen mellom leiar og medarbeidar for å skildre leiing, der kommunikasjon mellom dei er det som i stor grad realiserer relasjonen (Scheuer, 2013). Denne forståinga vil ligge til grunn for den interaksjonelle tilnærminga til leiing i denne studien.

I tillegg til eit interaksjonelt perspektiv, vil eg leggje til grunn eit prosessuelt perspektiv på leiing. Her vert leiing forstått som ein kontinuerleg prosess av forhandling, samhandling og gjensidig påverknad av kvarandre (Lillejord & Fuglestad, 1997; Svennevig, 2008). Clifton (2006) argumenterer for at snakk er handling, og at leiing følgjeleg vert manifestert gjennom snakk. Svennevig (2008) støtter også ei slik tilnærming og viser til at ein gjennom å studere samtalar kan studere korleis leiing vert gjort, og på den måten setje ord på dei kommunikative mekanismane som leiing består av. Ei tilnærming som byggjer på dette er det Spillane et al. (2004) omtalar som *distribuert leiing*, som handlar om at leiing skjer i og gjennom interaksjon mellom leiarar, følgjarar og situasjonen aktiviteten finn stad i:

Leadership is not simply a function of what a school principal, or indeed any other individual or group of leaders knows and does. Rather, it is the activities engaged in by leaders, in interaction with others in particular contexts around specific tasks. (Spillane et al., 2004, s. 5).

Distribuert leiing tener på den måten som eit høveleg perspektiv når eg i denne oppgåva vil ta for meg leiing som nettopp situert i og gjennom interaksjon mellom leiarar og tilsette. Dermed vil leiing i denne studien bli forstått som eit samarbeid mellom deltakarane i ein organisasjon, og ikkje noko ein formell leiaren kan utøve åleine. Denne tilnærminga til leiing vil i ein studie om skuleleiing innebere at leiing ikkje isolert sett omhandlar rektor som leiar, men at leiing vert forstått som relasjonen mellom rektor og dei tilsette der dei gjensidig påverkar kvarandre og samarbeider om å gjere leiing.

3 Metode

I kapittel 2 har eg lagt til grunn eit dialogistisk og interaksjonelt perspektiv på språk og kommunikasjon, i tillegg til å ta for meg samtaleanalyse som teoretisk perspektiv. Studien har med det som mål å belyse kommunikative dilemma i skuleleiing. Med ei samtaleanalytisk tilnærming er eg oppteken av å studere autentiske, institusjonelle samtalar. Eg har difor valt eit kvalitativt forskingsdesign for studien, der datagrunnlaget er samtaledata frå videoopptak av to møte mellom rektor og tilsette. Gjennom kvalitative metodar søker forskaren gjerne forståing av eit fenomen, framfor forklaring (Tjora, 2017). Som reiskap for å betre forstå kommunikative dilemma i skuleleiing, vil eg i denne studien nærme meg datamaterialet gjennom ei *dialogistisk samtaleanalyse* (Linell, 1998).

I dette kapittelet vil eg greie ut om dei metodologiske vurderingane som utgjer grunnlaget for studien. Det vil innebere gjennomgang av metodologisk framgangsmåte og analytisk tilnærming til datamaterialet, i tillegg til presentasjon av datamaterialet og drøfting av etiske vurderingar.

3.1 Datagenerering

Jamfør eit *konstruktivistisk kunnskapssyn* vil forskning aldri kunne vere objektiv eller *rein* i sin forstand, men vil alltid bere preg av vala forskaren gjer i utforminga av studien og behandlinga av datamaterialet (Skilbrei, 2019). I tråd med dette kunnskapssynet vil eg ikkje snakke om å *samle inn* data, men å *konstruere* eller generere data. Det vert gjerne sett som motsats til eit positivistisk kunnskapssyn, der forskaren ser på datamaterialet som sosiale fakta som ein kan fange og samle inn.

Datamaterialet vert altså konstruert og tilarbeidd, mellom anna gjennom vala eg tek i dei ulike fasane av prosjektet. Allereie i utforminga av forskingsspørsmål og val av metode vil eg legge visse avgrensingar og føringar for kva studien kan undersøke og finne. Vidare har eg basert på forskingsspørsmålet satt kriterium for eit utval, som eg i neste ledd har brukt som utgangspunkt for å rekruttere deltakarar til prosjektet. Å forske på ein etisk forsvarleg måte handlar om å vere ærleg mot seg sjølv, om datamaterialet og om måten det har blitt til på (Nygaard, 2017). Det vil dermed vere av betydning for studien sin reliabilitet, korleis eg har gått fram og kva vurderingar som ligg til grunn for desse vala. Fordi dei metodologiske vala dannar sjølve grunnlaget for studien, vil eg i det følgjande greie ut om desse.

3.1.1 Førebuing

Med ei overordna interesse for kommunikative dilemma i skuleleiing, gjennomførte eg tidleg i prosessen uformelle samtalar med tilsette i sektoren. Gjennom samtalane var eg særleg interessert i dilemmaet mellom styring og medverknad på ulike nivå av skuleleiing. Målet med dette var å bli betre kjend fenomenet gjennom perspektiv frå aktørar i sektoren. Eg var i samtalar med fleire lærarar, ein praktisk-pedagogiske rådgjevar og ein kommunaldirektør for skule og oppvekst. Samtalane gav meg eit auka kunnskapsgrunnlag og ein peikepinn på kva eg *kunne* kome til å møte i feltet. Ein annan del av førebuinga handla om å setje meg inn i tidlegare forskning om rektor som leiar. Også her var eg særleg interessert i forskinga som var gjort om dilemma i rektorrolla. Samtidig som at eg ønska å bli betre kjent med og auke eige kunnskapsgrunnlag om sektoren, har eg vore oppteken av å ikkje bli for fastlåst i desse. Repstad (1993, referert i Tjora, 2017) understrekar nemleg viktigheita av å vere førebudd på å justere eigne forventningar og forståing i møte med feltet. I kapittel 3.5 vil eg nærare ta for meg min forskarposisjon i prosjektet, mellom anna knytt til mine forkunnskapar og forventingar og korleis det påverkar studien.

3.1.2 Rekruttering av forskingsdeltakarar

Før eg rekrutterte deltakarar til prosjektet, sette eg utvalskriterium med utgangspunkt i studien sitt føremål. Skilbrei (2019) argumenterer for at det kan vere lurt å balansere faglege og praktiske omsyn når ein rekrutterer forskingsdeltakarar. Forskingsspørsmåla for studien omhandlar i hovudsak to profesjonsgrupper: rektorar og tilsette i skulen (lærarar, miljøterapeutar, assistentar). Eg avgrensa vidare utvalet til å dreie seg om norske, offentlege grunnskular. Fordi studien dreia seg om deltakarane si profesjonsutøving, ønska eg hovudsakleg deltakarar som hadde vore i sine noverande yrker i 2 eller fleire år. Kjønn eller alder vurderte eg som uvesentleg for forskingsspørsmåla. Utvalskriteriet var 1-2 rektorar og tilsette ved norske grunnskular, fortrinnsvis med ansiennitet på minimum 2 år. Likevel var eg oppteken å vere fleksibel i samtalar med rektorane som ønska å delta, med ei forventing om at rektorar allereie har travle arbeidskvardagar. Eg var difor førebudd på å tilpasse prosjektet til utvalet og til kva eg fekk tilgang på.

Med eit utvalskriterium kunne eg starte å kontakte aktuelle deltakarar. Studiens primære interesse var knytt til rektor si rolle som leiar av skulen, og det var dermed naturleg å starte med å ta kontakt med rektorar direkte. Eg kontakta rektorar ved skular som eg hadde ein viss kjennskap eller relasjon til. Det gjorde eg i første omgang gjennom e-post, der eg skildra prosjektet og inviterte til deltaking. Med travle arbeidsdagar, og spesielt i ei tid med pandemi og tilhøyrande administrative ekstraoppgåver, viste det seg å ikkje vere ei enkel oppgåve å rekruttere deltakarar for prosjektet. Eg tok totalt kontakt

med 12 rektorar der fleire meldte interesse, men rapporterte å ikkje ha kapasitet på det aktuelle tidspunktet. Éin rektor sa ja til å delta. Den vidare kontakten føregikk over telefonsamtalar og e-postkorrespondanse.

Etter godkjenning av prosjektet frå NSD, sendte eg rektoren informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 1). Vi vurderte i samråd kva møte mellom ho og tilsette som kunne vere aktuelle for prosjektet. Eg ønska møte av så ordinær og rutinemessig karakter som mogleg, og for enkelheits skuld med færrest mogleg deltakarar. Fordi prosjektet har ei nokså overordna interesse av å studere møte mellom rektor og tilsette opplevde eg likevel store rom for å kunne vere fleksibel. Dette peiker Tjora (2017) på som viktig, og at ein i møte med feltet bør ha moglegheit til å tilpasse seg med tanke på kva som er minst forstyrrende for deira praksis. Samtidig er det viktig å vurdere kva som lar seg bli tatt opptak av, og ha eit medvite forhold til kva data som gjer det mogleg å undersøke studien si forskingsinteresse. Vi vart einige om to møte som eigna seg for å bli tatt opptak av, men opptaka var likevel avhengige av at dei tilsette som skulle delta på møta ønska å delta som forskingsdeltakarar. Ein av dei tilsette hadde ansiennitet på mindre enn to år. Eg vurderte det likevel ikkje som føremålstenleg å la det vere til hinder for opptaket. Kontakten med dei tilsette gjekk gjennom rektor, som i første omgang bringa vidare informasjon om prosjektet, der alle dei sju sa ja til å delta.

Fordi 7 av 8 deltakarar vart rekruttert gjennom rektor blei det spesielt viktig å forsikre meg om at samtykka var etisk forsvarlege. Det inneberer for det første at samtykket er *informert*, gjennom at deltakarane er inneforstått med kva det samtykket inneberer for dei (Cameron & Panovič, 2014). For det andre skal samtykket vere *fritt* (Cameron & Panovič, 2014). Det inneberer at deltakarane skal stå fritt til å ta eit sjølvstendig val om dei ønsker å delta eller ikkje, utan at det får konsekvensar for vedkomande. Dei skal med andre ord ikkje oppleve tvang eller press knytt til å samtykke (Skilbrei, 2019). For mitt prosjekt kan ein til dømes stille spørsmål ved om deltakarane som vart rekruttert gjennom rektor opplevde å ha ein reell moglegheit til å ikkje samtykke. Det kan for det første vere utfordrande med tanke på at førespurnaden kjem frå deira overordna leiar, som dermed står i ein maktposisjon overfor dei. På dette tidspunktet hadde eg dessutan ikkje kjennskap eller innsikt i relasjonane mellom rektoren og dei tilsette. For det andre hadde eg ingen garanti for kva informasjon rektor hadde gitt dei på førehand.

I mitt første møte med deltakarane, like i forkant av møta, tok eg meg difor god tid til å informere om prosjektet og om kva deltaking ville innebere, for å sikre at samtykka var informerte. Her presiserte eg mellom anna korleis personopplysingar ville bli handsama konfidensielt, at samtykket var frivillig og at dei når som helst kunne velje å trekkje seg frå deltakinga. Deltakarane blei oppfordra til å stille spørsmål, noko fleire nytta høve til. I denne seansen fekk dei tilsette også utdelt informasjonsskriv (vedlegg 1). Fordi eg ønska

at dei skulle få ei reell moglegheit til å setje seg inn i skrivet før dei signerte, fekk dei tilbod om å sende eventuelt signert samtykkeskriv i etterkant. Kvar av dei signerte og leverte likevel i forkant, undervegs eller like etter møtet. Dei vart også oppmoda om å ta kontakt i etterkant dersom det skulle vere noko. I tillegg til å gi kontaktinformasjon gjorde eg meg også tilgjengeleg for dei i det fysiske rommet i etterkant. At eg gir dei anledning til å ombestemme seg og trekke seg i ettertid kan dessutan gjere det enklare for deltakarar å samtykke. Ingen har likevel gitt uttrykk for å ville trekke samtykket sitt.

3.1.3 Gjennomføring av opptak

Frå opptaket og møtet starta, inntok eg ei passiv rolle. Eg var likevel til stades i rommet, i hovudsak av praktiske omsyn med tanke på å administrere kameraet undervegs. Det innebar å kunne kontrollere at opptaket var satt i gang på riktig tidspunkt og at det fanga det som det skulle. Samtidig gav det moglegheit til å skrive feltnotat og få med meg hendingar i rommet som ikkje vart fanga av kamera eller andre ting som ikkje er lett å oppdage på eit videoopptak.

I rommet som det første møtet, problemløysingsmøtet, fann stad, sat deltakarane tett i eit relativt lite møterom. Det gjorde det ikkje mogleg å finne ein kameravinkel som famna alle samtidig. Ved å vere til stades i møtet fekk eg løyst dette manuelt ved å kontinuerleg gjennom møtet justere kameravinkelen. Det stilte krav til meg om å stadig vere merksam på kva kameraet fanga og ikkje, noko som gjorde at eg stadig måtte vurdere viktigheita av å alltid ha den som snakka på kamera og å skrive feltnotat. Sjølv om eg justerte kameraet etter kven som snakka, er det sannsynleg at opptaket gjekk glipp av blikk og kroppslege handlingar frå deltakarar som var ute av kamerabiletet. Likevel var aldri fleir enn ein deltakarar ute av biletet på same tid. I det andre møtet, rutinemøtet, var rommet stort nok til at eg kunne plassere kamera med ein viss avstand frå møtebordet, og dermed få alle deltakarane med i biletet.

I tråd med eit konstruktivistisk kunnskapssyn vert datamaterialet sett som konstruert, mellom anna gjennom interaksjon mellom forskaren og forskingsdeltakarane. Eit døme på dette er det som vert omtalt som *observatørens paradoks*, eller *Hawthorne-effekten*. Det inneberer kort fortalt at forskaren sitt nærvær i feltet påverkar den sosiale interaksjonen (Sarangi, 2019). Mitt nærvær under møta kan ha forsterka observatørens paradoks. Det er tenkeleg at det gjer seg spesielt gjeldande i problemløysingsmøtet, ettersom at eg fortløpande måtte justere kameraet, noko som kan ha tiltrekt seg meir merksemd frå deltakarane. Mi oppleving er likevel at det gjekk kort tid frå møtet var i gang til det framstod som at deltakarane ikkje lengre var merksame på mitt nærvær. Dette er likevel noko eg har vore bevisst på, særskilt i analysane. Sjølv om forskaren sitt nærvær kan forsterke observatørens paradoks, er det også eit paradoks i seg sjølv at dei som vert observert gjerne endrar åtferd av dei vert observert (Tjora, 2017).

3.2 Datamaterialet

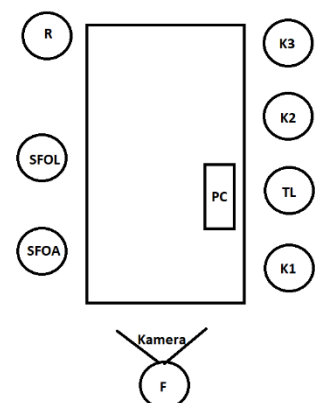
Barneskulen som rektor og dei tilsette arbeider ved har om lag 350 elevar og 60 tilsette, inkludert skulen si skulefritidsordning (SFO). Dei to møta er namngitt på bakgrunn av sin art, som *problemløysingsmøtet* og *rutinemøtet*. I det følgjande gir eg ein presentasjon av dei to møta, der eg vil greie ut om relevante organisatoriske og innhaldsmessige forhold.

3.2.1 Problemløysingsmøtet

Problemløysingsmøtet består av sju deltakarar. Av desse kan ein seie at tre partar er representerte, derav SFO, 1. trinn og administrasjonen. SFO er representert ved leiar og ein assistent, 1. trinn ved teamleiar og dei tre kontaktlærarane på trinnet, og administrasjonen ved rektor. Problemløysingsmøtet er ikkje av fast eller rutinemessig karakter, men har gjennom det siste året blitt avhalde etter uttrykt behov frå ein eller fleire av møtet sine deltakarar.

Bakgrunnen for møtet er ifølgje rektor utfordringar som har oppstått som følgje av at skulen frå hausten dette skuleåret har endra organiseringa av 1. trinn. Trinnet, som tidlegare har vore organisert i to klasser, har gjennom ei prøveordning blitt delt i tre, der målet er å betre forholda for elevane sin overgang frå barnehage til skule. Med tredelt trinn vil klassene vere mindre, og tanken er elevane slik vil kunne få tettare oppfølging. Ei ekstra klasse har i neste ledd utløyst eit behov for eit ekstra undervisningsrom. Det har blitt løyst ved at ei av klassene i skuletida tek i bruk rommet som vanlegvis berre har vore brukt til SFO. Skulen har tilbod om SFO før og etter skuletid, og rommet er dermed ikkje i bruk i skuletida. Likevel opplev både SFO og 1.-klassen utfordringar knytt til delt eigarskap av rommet. I den anledning har det blitt kalla inn til det som eg har valt å kalle problemløysingsmøtet. Målet for møtet er å snakke om utfordringar tilsette opplev rundt dette samarbeidet, og å finne ei løysing på desse.

Møtet finn stad på eit møterom i skulen sine lokale, etter lunsj ein dag midt i veka. Det er på førehand satt av mellom 30 og 45 minutt til møtet. Møtet vert heva etter 45 minutt. Lærarteamet med kontaktlærer K1, teamleiar (TL), kontaktlærer K2 og kontaktlærer K3 sitt på den eine sida av bordet, og SFO-teamet med assistenten (SFOA) og leiaren (SFOL), saman med rektor (R) på den andre (sjå figur 1). Rektor sitt likevel vendt skrått, slik at ho ser alle og alle ser ho. Berre teamleiar har med seg PC, men den vert ikkje brukt til noko felles i møtet. Fleire deltakarar har notatbok framfor seg, som det framstår som at dei for det meste brukar som ressurs med førehandsskrivne notat. Rektor noterer i si notatbok undervegs i møtet.



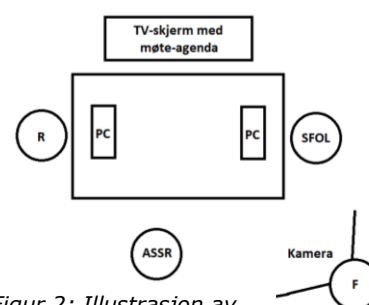
Figur 1: Illustrasjon av plasseringar i problemløysingsmøtet

Rektor har også møtet sin agenda framfor seg, i papirform, som ho tek utgangspunkt i når ho skapar overgang mellom agendapunkt. På den måten framstår rektor som møteleiar for møtet.

3.2.2 Rutinemøtet

Til kontrast frå problemløysingsmøtet, er rutinemøtet av fast og rutinemessig karakter som vert avhalde månadleg. Møtet er eit samarbeidsmøte mellom rektor og SFO-leiar, og ber preg av administrative saker. Døme på agendapunkt er arbeidstøy til tilsette, bruk av vikarar og assistentar og rutinar ved brannvarsling. Møtet finn stad på rektor sitt kontor, rundt eit stort bord. Det har ifølgje rektor for vane å vare mellom 45 og 60 minutt. Møtet vert denne dagen avhalde etter lunsj, og varer i 55 minutt.

Til møtet denne dagen er også assisterande rektor invitert som deltakar, grunna nokre agendapunkt som ifølgje rektor var særleg relevante for han å delta på. Deltakarane sit på kvar sine sider av møtebordet, med rektor (R) og SFO-leiar (SFOL) på kvar kortside (sjå figur 2). Assisterande rektor (ASSR) sit plassert på eine langsida, tvers overfor TV-skjermen, men med litt avstand frå bordet.



Figur 2: Illustrasjon av plasseringar i rutinemøtet

Rektor og teamleiar har eit felles dokument gjennom det digitale kommunikasjonsverktøyet Teams, der dei har møtet sin agenda. Her har begge anledning til å skrive inn saker i dokumentet. Undervegs i møtet nyttar dei dokumentet aktivt, mellom anna som ressurs ved gjennomgang av referatet frå førre møte og til å følge agendapunkta. Rektor opererer som møteleiar gjennom å ta ansvar for overgangar mellom agendapunkta. Ho fører også referat i dokumentet fortløpande under møtet, og PC-en hennar er kopla til skjermen i rommet slik at alle tre ser det som skjer der.

3.3 Frå videomateriale til transkripsjon

Det første eg gjorde med videomaterialet var å bruke tid på å skaffe god oversikt gjennom å sjå dei i sin heilskap fleire gongar. Fordi det er rikt materiale, spesielt problemløysingsmøtet med 7 deltakarar, vurderte eg dette som viktig. I dette arbeidet støtta eg meg på feltnotata frå møta, der eg hadde notert tidspunkt som eg der og då opplevde som interessante eller betydingsfulle. På den måten blei feltnotata brukt som peikepinn på kva som potensielt kunne vere spennande å sjå nærare på.

Med god oversikt over materialet stod transkribering for tur. Ein måte å gjere det på er det er å lage det Linell (2011) omtalar som ein *basetranskripsjon*. Det inneberer å grovtranskribere materialet, som seinare kan bli utarbeidd til meir detaljerte transkripsjonar av mindre delar. Av omsyn til avgrensa ressursar vurderte eg det likevel som mest hensiktsmessig å gjere eit utval av mindre delar å transkribere. Det var likevel

ingen enkel oppgave å velje utdrag å transkribere, i eit rikt materiale med mykje å ta av. Eg hadde som mål å velje utdrag som på ein god måte representerte materialet, samtidig som at det let meg undersøke studien si forskingsinteresse. På bakgrunn av det fokuserte eg på sentrale fasar i møta, med særskilt vekt på overgangar mellom agendapunkt og avgjerder. Eg starta med å grovtranskribere fleire utdrag, for så å seinare gjere eit mindre utval av desse igjen, som eg transkriberte i større detalj. Sjølv om eg opplevde å ha god oversikt over videomaterialet kan det tenkast at eg ville stått igjen med andre utdrag dersom eg hadde laga ein basetranskripsjon av materialet før eg gjorde utvalet.

I arbeidet med å transkribere dei valte utdraga nytta eg dataprogramvaren ELAN. ELAN er, i motsetning til andre verktøy for videoavspeling, designa med føremål om at materialet skal transkriberast. Programmet har difor funksjonar spesielt tilpassa føremålet om å transkribere. Mellom anna let programmet meg markere segment i materialet som eg kan spele om og om igjen, i eit valt tempo, for å tillate meg å transkribere så nøyaktig som mogleg. Programmet let meg også måle varigheit til pausar og mikropausar. På den måten var programmet til stor hjelp for å handtere små delar av eit stort videomateriale, som ikkje andre avspjelingsprogram like godt er eigna for. Bruk av ELAN i transkripsjonsprosessen var såleis ei styrke for å transkribere meir nøyaktig og ikkje minst effektivt.

Grad av detaljar som skal inngå i transkripsjonen har konsekvensar for kva som er mogleg å studere. Ein bør difor velje grad av transkripsjonsdetalj i samsvar med kva som er relevant for forskingsinteressa (Norrby, 2014). Med eit interaksjonelt fokus i forskningsspørsmåla har eg vurdert det som nødvendig med høg grad av detalj i transkripsjonane. Det vil seie at eg ikkje berre er oppteken av *kva* som vert sagt, men også *måten* det vert sagt på. Dette fordi *måten* kan vere vesentleg for å forstå og tolke interaksjonen (Linell, 2011). I mine transkripsjonar har eg difor inkludert element som intonasjon og pausar. Med utgangspunkt i Gail Jefferson (2004) sitt system har eg tilpassa ein transkripsjonsnøkkel til mitt føremål (vedlegg 2). Trass ein detaljert transkripsjon er det ikkje mogleg, ei heller hensiktsmessig, å gi ei fullstendig attgjeving av det som har skjedd i eit fysisk rom i transkripsjonen. Ein transkripsjon vil med nødvendigeheit vere selektiv (Linell, 2011).

Ein nyttig transkripsjon har krav om å vere leseleg (Linell, 2011). Det behovet har eg forsøkt å balansere med behovet for å vere tru til videomaterialet. Det inneberer til dømes at eg ikkje har transkribert kvar gong ein deltakar nikkar, med mindre eg har vurdert det som eit vesentleg bidrag for forståinga av samtalen. Å inkludere alt som skjer, spesielt av kroppslege uttrykk, ville vore til hinder for lesinga og forståinga av transkripsjonen. I desse vurderingane har det tidvis vore utfordrande å avgjere kor vidt

noko er betydeleg *nok*, og kor mykje som er *for mykje* til at det vert leseleg. Dette var særleg utfordrande i transkripsjonen av problemløysingsmøtet, med sju deltakarar, der mykje ofte skjedde på same tid. Det kravde at eg stadig gjorde skjønnsmessige vurderingar og reviderte undervegs når eg såg det som nødvendig.

Eg har valt å transkribere på nynorsk. Å transkribere deltakarane sine ytringar til ei offisiell målform har eg gjort av to omsyn. For det første er det eit tiltak for at deltakarane ikkje skal vere mogleg å kjenne igjen i materialet, ettersom det var ein konstellasjon med ulike og markerte dialekter. Det andre omsynet er knytt til å gjere transkripsjonen lett å lese og forstå, då skriftleggjort dialekt, og særskilt i eit materiale med så ulike dialekter, ikkje alltid er like lett for lesaren. Samtidig som at det på den måten har positive sider, kjem det likevel med visse konsekvensar. Å transkribere dialekter til nynorsk inneberer at eg har tatt meg fridomen til å tilpasse deltakarane sine ytringar til å passe ei standardisert målform. I denne prosessen har eg likevel lagt vekt på å unngå meiningsforskyvingar av innhaldet. Fleire hadde likevel nynorsknære dialekter, noko som gjorde overgangen mindre.

I transkripsjonen har eg valt å bruke deltakarane sine institusjonelle roller, framfor å lage fiktive namn, ettersom at dei institusjonelle rollene er relevante for studien sine analyser. I transkripsjonane har eg for enkelheits skuld forkorta desse ytterlegare. Forkortingane er inkludert i transkripsjonsnøkkelen (vedlegg 2). Dei tre kontaktlærarane er forkorta til «K1», «K2» og «K3», der tala ikkje speglar anna enn kvar dei var plassert rundt møtebordet.

3.4 Etiske vurderingar

Skilbrei (2019) vektlegg korleis forskingsetikk bør inngå i alle ledd av forskingsprosessen. Eg har allereie gjort greie for ein del av dei sentrale etiske vurderingane eg har stått overfor i ulike delar av prosessen. I det følgjande vil eg greie ut om og reflektere over mi eiga rolle i studien, før eg greier ut om korleis eg har handtert personopplysingar.

3.4.1 Forskarposisjon

Forskaren sin bakgrunn er ein betydeleg del av fortolkingsramma, som vil seie korleis forskaren forstår materialet (Skilbrei, 2019). Det kan dermed vere av betydning for studien at eg er utdanna grunnskulelærer og i korte periodar har arbeidd som vikarlærer. Bakgrunnen min, med tilhøyrande erfaringar, har til dømes stått sentralt i utarbeidinga av forskingsinteressa frå starten av. I tillegg er det tenkeleg at erfaringane kan prege korleis eg forstår og tolkar materialet. Skilbrei (2019) viser til at forskaren si fortolkingsramme både kan vere mogleggjerande og avgrensande. På den eine sida kan min bakgrunn gjere meg i stand til å forstå kva som skjer i materialet på bakgrunn av mine erfaringar, noko Skilbrei (2019) omtalar som å ha eit *epistemologisk privilegium*. På

den andre sida kan den, som Tjora (2017) påpeiker, gjere at eg møter feltet med visse forventingar eller føredømmende haldningar. Det har dermed vore særskilt viktig å vere refleksiv gjennom alle delar av forskingsprosessen, i tillegg til å presentere fortolkingar i alle ledd av prosessen på ein transparent måte.

3.4.2 Handtering av personopplysingar

Studien inkluderer handtering av personsensitive data. Det dreier seg om forskingsdeltakarar sine namn, yrker, stemmer og ansikt, som er personopplysingar som gjer deltakarane moglege å identifisere. Det inneberer eit krav om å melde prosjektet til Norsk Senter for Dataforskning (NSD) før eg kunne gå i gang med prosjektet. Dette blei gjort i tråd med Forskningsetikklova §9 (Lov om organisering av forskningsetisk arbeid – LOV-2017-04-28-23). I meldeskjemaet til NSD skildra eg korleis eg skulle gjere videoopptak av samtalar mellom rektorar og lærarar. Eg fekk godkjent prosjektet etter første behandling, med råd om å minne forskingsdeltakarane om at det ikkje måtte inngå sensitive personopplysingar om elevar i opptaka. Det gjorde eg, og det framkom ikkje slike opplysingar i opptaka.

Forskingsdeltakarane sine personopplysingar vart anonymisert fortløpande i prosjektet. Videomaterialet vart lasta direkte frå kamera til passordbeskytta skyteneste, Onedrive, i tråd med NTNU sine retningslinjer for klassifisering av informasjon (NTNU, u.å.). Det vart så sletta frå kamera sitt minnekort. Dei fysisk signerte samtykkeskjemaa har vore oppbevart utilgjengeleg for uvedkomande i ei låst skuff. Ved prosjektslutt, og seinast 31. august 2022, vil alle personidentifiserande data bli sletta og makulert.

4 Analyse

Analysen tek utgangspunkt i videoopptak av to møte, som presentert i kapittel 3.2. Møta vil bli analysert etter tur, med mål om å undersøke korleis deltakarane forhandlar om deontiske og epistemiske rettigheiter.

4.1 Problemløysingsmøtet

Som nemnt under kapittel 3.2.1, består problemløysingsmøtet av sju deltakarar der ein kan seie at tre partar er representerte: SFO, 1. trinn og skuleleiinga. Møtet sitt fremste mål framstår som å vere å finne ei løysing på det som i det følgjande vil bli referert til som «romsituasjonen», nemleg utfordringar knytt til at ei av dei tre førsteklasse og SFO delar klasserom.

Generelt er møtet prega av hyppig sjølvnominering frå alle deltakarar. Om nokon tek lange turar, relativt til møtet sin normal, signaliserer gjerne andre ønske om tur gjennom å rekke handa i vêret. Også i desse tilfella endar deltakarane ofte med å sjølvnominere turen, gjennom å utnytte overgangsrelevante punkt. I tilfelle turar vert nominert, vert det gjort av rektor, teamleiar eller leiar av SFO, typisk gjennom blick, nikk, peiking eller eit «ja». Møtet vekslar mellom å ha alvorsprega og fokuserte sekvensar, til dømes når deltakarane utforskar og skildrar problemet, og lette og lattermilde sekvensar, til dømes når der føreligg eit løysingsforslag til problemet som fleire deltakarar stiller seg positive til. Det framstår primært som at det ikkje er tillate å snakke samtidig, sjølv om det også førekjem tilfelle av det. Deltakarane orienterer seg gjennom heile møtet om éin felles samtale. Det førekjem *sidesekvensar*, der deltakarane går bort frå den pågåande samtaleaktiviteten for å forklare og sørge for felles forståing (Norrby, 2014). Det skjer likevel ikkje ofte og sidesekvensane er ikkje langvarige.

I det følgjande skal eg ta for meg tre utdrag som alle dreier seg om romsituasjonen, for å undersøke korleis deltakarane forhandlar om epistemiske og deontiske rettigheiter.

4.1.1 Innramming av møtet

I eit formelt møte er det som regel ikkje fritt fram for alle møtedeltakarar å ta oppgåva med å opne møtet. Retten er ofte avgrensa til møteleiar, med ansvaret for progresjon i møtet. Å opne møtet kan handle om å gi ei innramming, der møtet sitt føremål vert definert. For at innramminga skal vere suksessfull må dei andre deltakarane orientere seg mot den som ei innramming. Å opne møtet krev med andre ord visse epistemiske og deontiske rettigheiter.

Det følgjande utdraget viser det første som skjer i problemløysingsmøtet, der rektor opnar møtet. Ho tek ordet, rammar inn møtet og posisjonerer seg gjennom dette som møteleiar. Utdraget viser korleis rektor vekslar mellom sterke og svake epistemiske og deontiske haldningar i det ho skildrar bakgrunnen for møtet og sørger for progresjon.

Utdrag 1a: Rektor si innramming av møtet

1 R då (.) e vi klare (.) til å starte (.) e:: o:g em:: e::: no er
2 det jo sånn at dette møtet er jo eit møte som (.) e:: vi har av
3 og til =når det er behov for det (.) e:: og det er jo no teame:t e::
4 SFO >på ein måte< som har blitt einige om at vi treng eit møte no, i
5 forhold til det samarbeidet vi har, .h e:: og vi har nokre stikkord
6 på agendaen som vi då følgjer så vi kjem oss igjennom (.) det. (.)
7 e::: og em: det første då, det er jo romsituasjonen (.) til lb, og
8 SFO (.) .h e:: eg kan kanskje berre seie litt om historia på dette
9 her fordi at e:: no er det sånn at e:: (.) i år så er første året
10 skulen har tredeling på første trinn, .h e:: og SFO-bygget, (.) det-
11 der er jo tre (.) rom (.) som er to klasserom på kvar side =og så var
12 tidlegare SFO-rom i midten. .h berre SFO-rom, =og så var det brukt
13 som (.) .h e: leikeareal, og n- e:: grupperom, >aktivitet for begge
14 klassene på kvar side< a og b. (.) i år så er det brukt på dagtid og,
15 til (.) eit e:: som klasserom til den eine klassa. =førsteklassa.
16 sånn at no er alle tre romma, på ein måte bruk, på dagtid, og de::t
17 er denne problematikken =viss vi kan kalle det det, vi no må
18 diskutere i forhold til (.) .h e:: fellesbruken, og korleis er det
19 for e: lb, som er der, >og korleis er det for SFO< (.) som ha:r denne
20 fellesbruken no då. =meir enn tidlegare. (.)
21 R det er jo eigentleg kjernen i det då. e: og vi har hatt før møte om
22 dette her, og diskutert, og vi har kome til noko einigheiter rundt
23 det, no var det behov for nytt møte for å få lufte kva ein ser og
24 korleis skal vi gjere det vidare. så då tenker eg jo berre det at e::
25 f- (.) vi- (.) ordet er fritt og vi (.) .h legg fram tankane våre i
26 forhold til (.) °dette då° (.) sånn som eg har oppfatta det. ((R
 vekslar mellom å sjå mot K1 og TL))

Rektor rammar inn møtet, der ho legitimerer behovet for møtet (1-5, 21-24). Her uttrykker rektor svak deontisk haldning, mellom anna gjennom å ramme inn møtet som eit rutinemessig behov, snarare enn som eit unntak: «eit møte som (.) e:: vi har av og til =når det er behov for det» (2-3), og «vi har hatt før møte om dette her [...] og no var det behov for nytt møte» (21-23). Ho viser dessutan til at det er teamet på SFO som har blitt einige om behovet for møtet (3-4). Slik får rektor fram at det ikkje er ho, i posisjon av å vere rektor, som krev møtet.

Rektor innleiar så saken om romsituasjonen og skildrar bakteppet for den (9-16). Framfor å vere prega av forklaringar og demparar, inneheld den trykksterke stavingar: «i år så er det brukt på dagtid og» (14) og «så var tidlegare SFO-rom i midten. .h berre SFO-rom» (11-12). Slik uttrykker rektor sterk epistemisk haldning knytt til skildringa av romsituasjonen. Ho gjer også ei kontrastering mellom situasjonen før, «og så var

tidlegare SFO-rom i midten» (12-13), og situasjonen no, «i år så er det brukt på dagtid» (14), der ho gjennom å uttrykke sterk epistemisk haldning presenterer korleis situasjonen har vore og korleis situasjonen no er. Med dette gir rektor si skildring av verkelegheita. Når rektor kallar romsituasjonen for ein problematikk (17), følgjer straks ein sjølvreparasjon: «=viss vi kan kalle det det,» (17-18), som dempar det potensielt følsame ved temaet. Trass i at ho her justerer ned sin epistemiske haldning knytt til å kategorisere situasjonen som ein problematikk, uttrykker ho generelt sterk epistemisk haldning i skildringa av romsituasjonen. Slik viser rektor seg som kompetent i si rolle, gjennom å uttrykke overfor dei tilsette, for kamera og for forskaren at ho har god innsikt i situasjonen som rører seg i organisasjonen der ho som rektor har ansvar for opplæring og for dei tilsette sitt profesjonelle fellesskap (Scheuer, 2013).

Gjennom ytringa konstruerer rektor eit kollektivt *vi*, som gjerne uttrykker felles handling og eit delt ansvar for løysinga (Stokoe & Sikveland, 2016). Dette kjem til uttrykk når ho omtalar kva som skjer og skal skje i møtet: «då (.) e vi klare» (1), «vi (no) må diskutere» (17-18) og «vi (.) .h legg fram tankane våre» (25). Slik rammar rektor møtet inn som eit felles prosjekt der deltakarane vert framstilte som likeverdige partar som er forventa å delta og bidra i møtet. Dei to sistnemnte døma er dessutan handlingstilvisingar som bidreg til å skape retning i møtet. Gjennom handlingstilvisingane hevdar rektor rett til å avgjere *at* deltakarane skal diskutere, *kva* dei skal diskutere (romsituasjonen) og *korleis* dei skal gjere det (legge fram tankane sine). Med dette gjer rektor relevant rolla som møteleiar, med tilhøyrande rettigheter og ansvar for å sørge for progresjon i møtet (Svennevig, 2012). Handlingstilvisinga der ho inviterer dei andre deltakarane til å ta turen («ordet er fritt» (25)), vert likevel innleia med ei dempa formulering: «då tenker eg jo berre det at» (24). Her vert den presentert som rektor sin personlege tanke, som samtidig gir rom for andre å utfordre med sine potensielt motstridande tankar. Den vert ytterlegare dempa gjennom hyppige pausar, sjølvreparasjon (25) og lågare volum (26). Trass i at rektor tek rolla som møteleiar, justerer ho her ned sin deontiske haldning knytt til å gi ordet vidare.

Turen vert avslutta med at rektor legg til ei forklaring: «sånn som eg har oppfatta det» (26). Her dempar rektor innramminga ho har gitt, og det framstår som at rektor orienterer seg mot at der potensielt eksisterer andre konkurrerende oppfatningar enn den ho har presentert. Slik kan forklaringa tene som ein invitasjon til andre deltakarar å vurdere hennar ytring, der dei kan akseptere eller utfordre innramminga ho har gitt. Rektor gir på den måten innramminga med atterhald, og som avhengig av å bli verifisert av andre kvalifiserte deltakarar for å tene sitt føremål (Heritage & Raymond, 2005).

Etter rektor sin invitasjon til andre deltakarar om å ta ordet, kan ein forventa respons vere at nokon tek ordet og deler sine synspunkt om romsituasjonen – og på den måten aksepterer rektor si innramming og invitasjon til å ta tur. Utdrag 1b følgjer direkte etter utdrag 1a. Her skal vi sjå at teamleiar (TL) tek neste tur, men at ho, heller enn å gi respons på rektor sin invitasjon til å dele sine tankar om romsituasjonen, tilbyr ei ny skildring av bakgrunnen for møtet før ho fordeler turen vidare. Med dette skjer det ei forhandling om rettigheter mellom rektor og teamleiar, om epistemisk status knytt til situasjonsskildringa og deontisk status knytt til å fordele ordet.

Utdrag 1b: Teamleiar si innramming av møtet

27 X mm
 28 R mm
 29 TL =bakgrunnen for dette møtet det er jo at vi hadde eit møte i
 30 førre veke, (.) e:: m:: no har vi holdt på med dette her i eit halvt
 31 år og vi ser jo det at der e:r- der er positive ting med det=men der
 32 er også nokre tydelege utfordringar med at e: SFO o::g (..) og klass-
 33 altså sku:le då dela (..) e:: område og areal (..) det er jo på ein
 34 måte det vi (.) tenker at e er viktig (.) for oss å ta opp då,
 35 (1.07) ((TL vekslar mellom å sjå mot K1 og mot PCen sin))
 36 TL e:: så eg veit ikkje kven som vil begynne, om SFO vil begynne eller
 37 om du (.) ((vender seg mot K1)) som er (.) på (.) de:t klasserommet
 ((K1 tek ordet og skildrar korleis ho opplev situasjonen med å dele
 klasserommet med SFO))

Noko som skil teamleiar si innramming frå rektor si, er at romsituasjonen i større grad vert framstilt som ei usemje eller eit problem (30-33). Slik orienterer teamleiar seg mot rektor sin rettighet (eller mangel på så) til skildre situasjonen slik ho gjorde i utdrag 1a. Teamleiar uttrykker sterk epistemiske haldning gjennom få demparar, få forklaringar og trykksterke stavingar: «vi ser jo» (31) og «viktig (.) for oss» (34). Desse døma viser også korleis teamleiar, likt som rektor, brukar subjektet «vi» i si innramming. Noko tyder likevel på at vi-et er eit anna enn i rektor si ytring. Det er ikkje eintydig kven som inngår i dette «vi»-et, men det framstår som at det, iallfall gjennom delar av ytringa (31, 34), ikkje inkluderer alle møtedeltakarane: «det er jo på ein måte det vi (.) tenker at e er viktig (.) for oss å ta opp då» (33-34). Her framstår teamleiar som talskvinne for ei mindre gruppe i møtet som hevdar rett til å ha kunnskap om kva bakgrunnen for kva møtet er – eller for sine («vi»-ets) grunnar for møtet. Kontrasteringa mellom «vi/oss» og eit implisitt «andre» bidreg dessutan til at interessekonflikten som ligg til grunn for møtet vert framheva.

I lj. 35 er ei lengre pause markert. Ingen andre utnyttar denne til å ta ordet, men teamleiar vekslar mellom å sjå på PC-en og på kontaktlærer K1. Dette framstår som uttrykk for at teamleiar søker støtte frå K1. Ho utvidar så turen sin ved å gjere som rektor i utdrag 1a: ho gir turen vidare (36-37). Heller enn å gi ordet fritt, nominerer

teamleiar turen til SFO eller til kontaktlærer K1, samtidig som at ho vender seg fysisk mot K1 (37). Med dette gjer også teamleiar, som rektor, rolla som møteleiar relevant, og ho uttrykker sterk deontisk haldning knytt til å fordele ordet. K1 tek turen og møtet handlar vidare om korleis ulike deltakarar opplev romsituasjonen. Der førekjem ingen synleg motstand mot teamleiar si innramming, og det framstår med det som at dei andre deltakarane orienterer seg mot teamleiar som med rett til å gjere dette. Dette på trass av at handlinga a) typisk krev rettigheter reservert møteleiar, og b) allereie har blitt gjort av rektor i føregående tur (utdrag 1a). Med dette skjer det ei forhandling mellom rektor og teamleiar om epistemisk status knytt å skildre situasjonen og deontisk status knytt til å sørge for progresjon i møtet og fordele tur.

4.1.2 Forsøk på rammeskifte

Gjennom teamleiar si innramming i utdrag 1b lukkast ho med å få dei andre deltakarane til å skildre korleis dei opplev romsituasjonen. No skal vi sjå korleis rektor, om lag 10 minutt seinare, går fram for å initiere eit rammeskifte. Initiativet handlar om å orientere samtalen frå å utforske problemet til å sentrere den rundt moglege løysingar.

Rammeskiftet sørger på den måten for progresjon i møtet, då møtet ikkje vil nå sitt føremål dersom dei skildrar utfordringar utan å drøfte løysingar. Slik er handlinga eit døme på korleis rektor går fram for å gjere relevant rolla som møteleiar.

Til no har SFO-assistent (SFOA), teamleiar (TL), kontaktlærarar K1 og K3 vore mest delaktige i å dele sine skildringar av romsituasjonen, medan rektor har nikka til det som har blitt sagt. Rektor tek så ordet og referer til at deltakarane tidlegare har blitt einige om at dei tre førsteklasse må ha klasserom i nærleiken av kvarandre, noko fleire uttrykker støtte til. I det følgjande utdraget skal vi sjå korleis rektor vidare går fram, der ho med utgangspunkt i den felles grunnen initierer eit rammeskifte.

Utdrag 2: Rammeskifte og løysingsforslag, men framleis problemskildringar

1 R .hh e:: (.) og då er vi einige om det. men så er jo spørsmålet (.)
2 kva kan vi få til (.) når alle tre klassene er der? (.) og
3 samarbeidet med SFO >i forhold til spesielt< overgang til
4 [ettermiddag.] (.) kanskje.
5 TL [mm]
6 K2 hm
7 R .hh e: er det då mogleg å- (.) at ein har eit- @eit opplegg@ som
8 gjere til at e: klasssa di (.) ((peiker i retning K1)) e:: har
9 nokre grupperingar >sånn at ein på< ein måte er ilag med- >sånn at
10 vi
11 får< m- mikse desse elevane. vi skal jo ha dei saman til to klasser
12 snart. (..) .h e: kunne vi hatt eit opplegg siste økta? e:: som- der
13 dei er ilag på tvers >på ein eller annan måte?< og held til- .h om
14 nokre er ute, nokre er der inne, nokre er der, men eit planlagt
opplegg. sånn at dette rommet blir meir ledig til å (.) førebu seg
på

15 SFO-tida på ettermiddag. (.) for eksempel. er det noko moglegheit
 16 for?
 17 (..)
 18 K2 °hm°
 19 X °hm°
 20 R k- for vi- vi må prøve å mikse dei litt meir på tvers
 21 (..)
 22 R for å bli kjend på nye måtar i forhold til at dei faktisk skal delast
 23 på nytt.
 24 (..)
 25 R no når dei skal gå inn i andreklasser
 26 K2 ((rekk opp handa))
 27 K2 .hh eg har berre ein sånn liten e:- fordi at eg- vi har det jo fint
 28 vi som er på endane =syns eg =i forhold til K1-
 ((K2 gir ein situasjonssildring av overgangen frå skule- til
 SFO-tid))

Rektor tek utgangspunkt i det deltakarane er einige om, noko ho tydeleggjer gjennom ein metakommentar, «og då er vi einige om det» (1), før ho skiftar ramme: «men så er jo spørsmålet» (1). Diskursmarkøren «men» signaliserer her overgangen til noko nytt, og skapar ein kontrast mellom det som *har skjedd* og det som *skal skje*. Vidare stiller ho eit løysingsorientert spørsmål: «kva kan vi få til (.) når alle tre klassene er der?» (2). Her uttrykker ho sterk deontisk haldning i å ikkje forklare sin rett til å initiere rammeskiftet. Dette kan minne om det meklarar gjer i meklingsamtalar, der løysingsorienterte spørsmål ofte vert brukt med mål om å fasilitere klientane til å kome med forslag til løysingar (Stokoe & Sikveland, 2016). Etter rektor sin fullførte turkonstruksjoneining (4) kjem ein overgangsrelevant stad med rom for at deltakarane kunne bidrege med slike forslag. Likevel gir dei berre minimalresponsar og rektor gir sjølv eit *kandidatforslag* (Antaki, 2012) (7-15). Forslagsformuleringa frå rektor er prega av hyppig sjølvreparasjon, lattermild tale, hypotetiske formuleringar, veksling i tempo og veksling mellom forslagsformulering og forklaringar for forslaget. Slik uttrykker rektor svak deontisk haldning. I lys av rektor si rolle som møteleiar er det grunn for å anta at den svake deontiske haldninga ikkje er knytt til handlinga (å gi eit forslag), men til innhaldet av forslaget (å foreslå korleis lærarane skal organisere undervisinga).

Som i innramminga av møtet (utdrag 1a), pregar rektor sin bruk av subjektet «vi» også forslagsformuleringa. Dette, i tillegg til den dempa forslagsformuleringa, framstår som uttrykk for deltakarane sine delte deontiske rettigheter, der dei har eit felles ansvar for, og rett til, å gi løysingsforslag. Å gi eit forslag gjer relevant ei spesifikk neste handling frå andre deltakarar, der dei må akseptere eller avslå forslaget (Asmuß & Oshima, 2012). Hyppige og etter kvart lengre pausar (17-19, 21, 24) gir moglegheit til å ta ordet og gjere nettopp det. Ingen av deltakarane nyttar likevel dei overgangsrelevante stadane, og rektor utvidar i staden sin tur gjentekne gangar (20, 22-23, 25). Fråværet av støtte

frå dei andre deltakarane framstår her som eit uttrykk for at dei brukar tid på å vurdere forslaget og ikkje utan vidare støttar det.

Det neste som skjer er at kontaktlærer K2 uttrykker ønske om tur ved å rekke opp handa (26). Ho ventar ikkje på å bli tildelt turen og innleier med ei preannonsering: «eg har berre ein sånn liten e::- fordi at» (27). Preannonseringa opererer her som eit varsel om at ho ikkje kjem til å svare på spørsmålet som rektor har stilt eller kommentere løysingsforslaget. Ho skifter nemleg ramme, tilbake til å orientere samtalen mot skildringar av problemet. Rektor sitt løysingsforslag vert med andre ord ikkje behandla, og K2 initierer ein ny sekvens der problemet vert utvikla vidare. Slik lukkast ikkje rektor sitt forsøk i dette tilfellet med å bringe møtet framover. K2 hevdar deontisk rett til å ikkje akseptere rektor sitt forsøk på rammeskifte. Ho gjer likevel dette på ein dempa måte ved hjelp av ei preannonsering som fungerer som eit varsel, og markerer sjølv handlinga som eit avvik frå den forventa responsen.

4.1.3 Premiss for løysingsforslag

Det neste rektor gjer etter K2 sin respons i utdrag 2, er å gi eit nytt løysingsforslag. Slik ser rektor ut til å behandle K2 sin respons som ein sidesekvens frå hennar rammeskifte. Denne gongen lukkast rektor i å få deltakarane til å behandle forslaget som eit reelt forslag, og alle deltek i å drøfte det. Nokre uttrykker støtte for forslaget, men for det meste er samtalen orientert mot problem ved det.

I utdrag 3a skal vi sjå korleis rektor på ny går fram for å sørge for progresjon, der ho igjen søker løysingsforslag frå deltakarane, samtidig som ho legg føringar for desse.

Utdrag 3a: Rammeskifte og premiss for løysingsforslag.

1 R e: (.) kva gjer ein vidare no. fordi at e- (.) e:: konklusjonen
2 er jo det at no har vi prøvd i eitt år å ha tredelt.
3 K3 mm
4 R eg syns eitt år er for li:te (.) til å seie at dette er bra eller
5 ikkje bra =vi skal jo ta ei evaluering på det og kva kan vi gjere
6 betre til neste år =for all del (.) .hh men eg ønsker jo at e: vi
7 prøver dette litt lengre. for å sjå: effekten av det når vi no får
8 dele (.) .h denne gruppa og sjå, er det (.) -blir gruppene meir e:
9 samkøyrt og meir fordelte p- e:: likt på ein måte >ut ifrå behov<
10 og dette her (.) .hh e: sånn at e- (..) ønsket er at vi skal
11 fortsette å ha tredeling
12 TL ((strek arm i vëret))
13 SFOA °mm°
14 R =og då er jo spørsmålet >på sikt< (.) og kva gjer vi då med
15 SF[O-bygg]et,
16 SFOA [mm ((nikkar))]
17 R og avhjelper det både i forhold til kontor, i forhold til plass, i
18 forhold til samarbeid. det er vi nøydt [til å ta opp]
19 SFOL [mm ja: jepp] .hh ((SFOL

20 peiker med blyanten sin mot TL som har armen oppe))
21 R =og vurdere veldig nøye ((R ser fram og tilbake mellom SFOL og TL))
22 TL ((tek ned armen))
23 R faktisk

Det første som skjer i utdraget er at rektor initierer eit rammeskifte (1-2), frå at deltakarane vurderer hennar førre forslag til å igjen trekke samtalen inn mot å finne nye løysingar på romsituasjonen. Slik tek rektor på ny ansvar for framgang og sørger for at dei rører seg nærare målet for møtet. Rektor ventar ikkje på respons, men held fram med å greie ut om sine synspunkt på saken (4-11). Organiseringa av førstetrinn i tre klasser er nytt av året og har skapt utfordringar, som romsituasjonen som dei fram til no har diskutert. Likevel ytrar rektor her at ho vil halde fram med ordninga. Dette vert ramma inn som eit ønske: «eg ønsker jo» (6), og samtidig forankra i ei meining: «eg syns eitt år er for li:te» (4). Trass i at ho brukar subjektet «eg», er det ikkje ubetydeleg at det er hennar ønske og meining, og identiteten hennar som rektor vert slik gjort relevant i samtalen. Dette framstår som eit sterkt retorisk grep der rektor forankrar ytringa i si profesjonelle vurdering. Slik uttrykker rektor sterk epistemisk og deontisk haldning knytt til kva ho, som rektor, meiner om saken.

Frå linje 10 skjer der likevel ei endring. Frå å vektlegge subjektet i forankringane for forslaget, omtalar ho no ønsket i passiv form utan subjekt: «ønsket er» (10). Slik framstår ytringa som ein generell påstand om verda, framfor ei personleg eller profesjonell vurdering. Det framstår ikkje berre som ei informativ ytring om eit ønske, men som at ho her presenterer ein premiss for dei komande løysingsforslaga, nemleg at tredelinga av første trinn skal bestå. Rektor justerer på den måten ytterlegare opp sin deontiske og epistemiske haldning knytt til temaet om framtidig organisering, og gir ikkje rom for at premissen ska opp til diskusjon. Rektor føregrip dessutan potensielle motreaksjonar gjennom å forsikre deltakarane om at ordninga vil bli evaluert (5), forsterka gjennom «for all del» (6). Vidare grunngjev ho kvifor ho ønsker å halde fast ved ordninga. Utgreiingane er dempa gjennom hyppige pausar (bl.a. 6, 7, 8, 10) og demparar («litt», 7, «på ein måte», 9).

Sjølv om teamleiar strekk armen i vêret (12) og slik uttrykker ønske om å bli tildelt tur, held rektor likevel på ordet og uttrykker med dette sterk deontisk haldning. Ho utvidar turen sin med å stille eit løysingsorientert spørsmål: «kva gjer vi då ned SFO-bygget» (14-15). Her fullfører ho rammeskiftet ho starta på i lj. 1-2, frå å dreie samtalen frå å vere problemorientert til å finne løysingar. Rektor tek så ytterlegare tre utstrekte turar (17-18, 21, 23) der ho understrekar betydninga av å finne ei løysing på situasjonen. Gjennom ekstremformuleringar og forsterkingar uttrykker ho sterk epistemisk haldning: «det er vi nøyd^t til å ta opp» (18), «og vurdere veldig nøye» (21), «faktisk» (23).

Det neste som skjer er at SFO-leiar fordeler ordet til teamleiar (19-20). Van De Mieroop et al. (2020) argumenterer for at ved fråvær av leiing frå møteleiar, kan det dei omtalar som *uformell leiing* oppstå. Det inneberer leiing frå deltakarar som ikkje har ei hierarkisk leiarrolle som møteleiar. At rektor ikkje orienterer seg mot teamleiar sitt ønske om tur, utløyser tilsynelatande eit rom for SFO-leiar å orientere seg mot leiaroppgåva om å fordele ordet til teamleiar.

Utdrag 3b følgjer direkte etter 3a. Her skal vi sjå korleis rektor sitt initiativ vert møtt av teamleiar, idet ho vert tildelt ordet av SFO-leiar (19, 24).

Utdrag 3b: Ei anna skildring av verkelegheita

24 SFOL =ja:,
25 TL =ja, o- og eg tenker det at e: e- vi har jo tatt opp dette på-
26 ((retter blikket mot K2 og K3)) no skal ikkje eg legge ord i
27 munnen på nokre =men eg tenker at det er s:uperviktig at vi
28 hø:yrer på SFO på akkurat dette her =for ein ting er at vi driv
29 skule, og det- det gjer vi ((kastar ut med armane)), men e: når
30 du ((peiker mot SFOL)) seier at på ein måte «to av tre på SFO (.)
31 ikkje lengre på ein måte trivst optimalt i jobben sin (.) å: -o:g
32 kanskje vurderer å sjå seg om etter andre ting», så tenker eg at
33 de:t er (.) altså -eg har jo gått på denne skulen sjølv og
34 hugsar jo mange frå SFO [av dei som]
35 R [mm ((nikkar))]
36 TL er der endå sant, [=og då] tenker eg at då har du vore der
37 R [°hjah°]
38 TL lenge =og viss du no på ein måte begynner å tenke at «dette syns eg
39 ikkje er stas lengre»
40 R °mm°
41 TL (..) .hh så tenker eg jo at det og er jo eit signal som ein >så
42 til dei grader< må høyre på =for det (..) de- det er på akkurat
43 denne: tredelte førsteklassesituasjonen -s:å er jo SFO (.)
44 [femti prosent] av den utfordringa
((SFOL tek ordet og gir døme på korleis dei opplev utfordringar ved manglande plass på SFO))

Utdraget viser at teamleiar vert tildelt ordet, der ho understrekar at situasjonen, slik den er i dag, krev handling og at det hastar. Ho uttrykker sterk epistemisk og deontisk haldning om saken gjennom å uttrykke eit absolutt behov for handling (Svennevig & Djordjilovic, 2015). Turen vert innleia, likt som rektor gjorde i utdrag 3a, med å presentere det som ein personleg tanke: «eg tenker» (25). Ho gir så ei form for rapportert snakk (Clift & Holt, 2007) som bidreg til å gi tyngde til reieggjersla: «vi har jo tatt opp dette på-» (25). Her indikerer ho at det ho skal til å seie er noko fleire deltakarar har snakka saman om. Gjennom å vise at fleire delar synspunktet, legitimerer teamleiar sin epistemiske rettighet til å seie det ho skal til å seie. Like etter gir ho ein sjølvinitiert reparasjon, «no skal ikkje eg legge ord i munnen på nokre» (26-27), der ho justerer ned retten sin til å snakke på vegne av andre. Ho brukar igjen rapportert snakk i

det ho referer til det SFO-leiar har fortalt om tilsette ved SFO sin situasjon (30-32), i tillegg til å referere til kva tilsette ved SFO kanskje tenker om situasjonen (38-39). Bruk av rapportert snakk framstår slik som eit sterkt retorisk grep som gir tyngde til ytringa, i tillegg til trykksterke ord og stavingar. Slik uttrykker teamleiar sterk epistemisk haldning gjennom, i tillegg til å understreke alvoret i ytringa.

Teamleiar si ytring kan bli forstått som eit indirekte motinnlegg til rektor si ytring i utdrag 3a. Det framstår likevel ikkje som at ho forhandlar om premissen om at tredelinga skal bestå, men om verkelegheitsskildringa og alvoret ved situasjonen, der teamleiar vektlegg at det hastar å løyse den gjennom å vise til moglege konsekvensar. Dette får ho seinare støtte på frå SFO-leiar, i det ho held fram med å peike på utfordringar ved situasjonen slik den er i dag. Slik framstår responsen som ei forhandling om epistemisk status knytt til å skildre situasjonen og kva som krevst. Premissen vert ikkje vidare kommentert, og det framstår som at deltakarane orienterer seg mot denne som ei avgjerd som ikkje er open for forhandling. Slik vert ikkje rektor sin deontiske status knytt til å ta avgjerda utfordra, men legitimert gjennom at deltakarane orienterer seg mot det som noko rektor har rett til å avgjere.

4.2 Rutinemøtet

Til forskjell frå problemløysingsmøtet, som orienterer seg rundt ein sak som har skapt utfordringar over tid, er rutinemøtet sentrert rundt mange mindre avgjerder som skal bli tatt. Desse er knytt til tema som ikkje framstår som kontroversielle, men likevel som viktige avgjerder for skulen si drift og dei tilsette, elevar og foreldre.

Som i problemløysingsmøtet, er rutinemøtet prega av sjølvnominering frå alle deltakarar. Møtet er for det meste sakleg og fokusert, med innspel av lattermilde sekvensar. Rektor opererer som møteleiar, der ho opnar møtet i tillegg til å avgjere når dei lukkar saker og går vidare til neste. Samtidig framstår det som rom for at også andre kan initiere relaterte tema, noko SFO-leiar nyttar høvet til å gjere. Gjennom heile møtet orienterer deltakarane seg mot éin felles samtale, der dei går gjennom eitt agendapunkt av gangen. Sjølv om dei har ei sakliste i det felles dokumentet på skjermen, vert det også tatt opp saker som ikkje står der. At eit tema er avslutta vert oftast markert gjennom at rektor startar å skrive referat i det felles dokumentet, før ho initierer overgang til neste agendapunkt.

I det følgjande vil eg ta for meg tre transkriberte utdrag frå rutinemøtet. Analysen vil vere sentrert rundt korleis avgjerder i møtet typisk vert tatt. Rutinemøtet er prega av lite usemje, men av *kollaborative samtalerom* (collaborative floor, Jones & Thornborrow, 2004) der deltakarane samarbeider for å utforskar problema og nå ei avgjerd. Avgjerder

vert nådd gjennom relativt få turvekslingar, samanlikna med i problemløysingsmøtet der prosessen er langt meir rekursiv med stadig tilbakevendande tema (skildringar av problemet framfor løysingar). Avgjerdene i rutinemøtet framstår som basert på konsensus mellom deltakarane, der dei uttrykker semje gjennom støttesignal.

4.2.1 Samarbeid om å ta avgjerder

Utdrag 4 føregår om lag 20 minutt inn i møtet. SFO-leiar har etter førespurnad frå rektor gitt ei oppdatering på arbeidet med å lage årshjul for neste år, som er ei av sakene på agendaen. Rektor noterer i det felles dokumentet på PC-en i det SFO-leiar tek ordet og bringer eit relatert tema på banen, nemleg om årshjulet skal publiserast på nett. I utdraget skal vi sjå korleis SFO-leiar gir eit forslag og korleis det vert møtt.

Utdrag 4: Initiering av tema, løysingsforslag og avgjerd

1 SFOL og så må vi då avgjere om denne- (.) dette årshjulet (.) e: sk- skal
2 leggast ut nokon stad, (.) f::ordi eg trur kanskje foreldre: (.) ehm
3 R ((sluttar å notere og ser opp frå PCen og mot SFOL)) ja,
4 SFOL >kan ha litt behov for å sjå< kva gjer vi på SFO, [kva for- kva] for
5 R [ja absolutt]
6 SFOL verdiar har vi- altså- (.) v-
7 R =så det tenker eg jo (.) e::: den må leggast ut på:: (.) <heimes:ida
8 vår?> kanskje::? ((vender seg mot ASSR))
9 SFOL =ja, eigentleg
10 R e:: faktisk, viss det er mogleg å få til, for det at den låg vel
11 faktisk ute og viss ikkje den låg ute så sendte iallfall Marte¹ den
12 ut til alle heimane (..)
13 SFOL mhm,
14 R =e:: ja, det (.) er eg hh temmeleg sikker på at blei gjort
15 SFOL ja. (.) eg sy- e- ja. eg tenker at når vi får den ferdig er det
16 ganske (.) ryddig at den ligg ute då,
17 R ja
18 SFOL så: er det synleg for alle
19 R =jajaja
20 SFOL =for der står jo alt frå tal og (.) e: ja =opningstider, rutinar, (.)
21 kva vi jobbar med, (.) ja
22 R =ja
23 SFOL =alt
24 (..)
25 R hjah (..) de:t tenker eg er ein fin informasjon å (.) ha liggande.
26 SFOL ja
27 ASSR [ja, eg trur ikkj-]
28 R [så får ein heller] oppdatere dersom de:r blir e: endringar
29 SFOL jaja
30 R som er viktige (.) å gi beskjed om iallfall
31 SFOL ja
32 ASSR ja vi kan godt legge den på heimesida

¹ Fiktivt namn

((SFOL kjem med eit forslag til korleis det kan sjå ut når dei legg planen ut på heimesida, som ASSR stadfestar at er mogleg. Rektor skriv i det felles dokumentet kva dei har blitt einige om.))

Utdraget startar med at SFO-leiar bringer eit nytt, men relatert, emne på banen, nemleg om årshjulet skal leggst ut på nett for å gjere det tilgjengeleg for foreldre (1-2). SFO-leiar uttrykker sterk deontisk og epistemisk haldning gjennom å førespegle ei framtidig handling på vegne av møtedeltakarane, med sterk grad av forplikting: «så må vi då avgjere om» (1). Handlinga er markert som ein generell påstand om nødvendighet, i tillegg til at ho hevdar rett til å definere behovet for handling på vegne av gruppa (jf. «vi», 1). Etter ei mikropause justerer ho likevel ned sin epistemiske haldning knytt til *kva* som skal avgjerast. Ho grunngjev nødvendigheita av avgjerda med at foreldre kan ha behov for innsyn (2, 4, 6). Grunngjevinga er dempa, gjennom hyppige pausar, sjølvreparasjon, skifte i tempo og demparane «kanskje» (2) og «litt» (4). I tillegg er den ramma inn som ein personleg tanke: «eg trur» (2). Slik justerer ho vidare ned si epistemiske og deontiske haldning. Ytringa er like fullt eit uttrykk for at SFO-leiar hevdar rett til å initiere ei framtidig handling i møtet, på vegne av gruppa.

Rektor gir straks respons, allereie før SFO-leiar har fullført forklaringane sine: «ja» (3) og «ja absolutt» (5). Den augeblikkelege og positive responsen kan tyde på at rektor er einig, i tillegg til at den indikerer aksept for SFO-leiar sin deontiske status knytt til å gi handlingstilvisinga og epistemiske status til å vite behovet for handlinga. Rektor bryt av SFO-leiar sin tur og spesifiserer forslaget til at den kan leggst på skulen si heimeside (7-8). At ho bryt av turen til SFO-leiar framstår ikkje som problematisk, men som at rektor samarbeider om å vidareutvikle SFO-leiar sitt tematiske initiativ. Hennar epistemiske haldning knytt til kvar planen skal leggst ut er likevel svak, gjennom temposkiftet, spørjande intonasjon og dempar: «<heimesida vår?> kanskje::?» (7-8). Ho orienterer seg dessutan fysisk mot assisterande rektor. Slik framstår assisterande rektor som den rektor reknar for å ha størst rett til å vite kor vidt heimesida er ein høveleg stad å legge planen ut eller ikkje, og ho tillegg han med dette sterk epistemisk og deontisk status knytt til saken. Assisterande rektor gir likevel ikkje respons med det same. I staden gir SFO-leiar ein støttande respons til rektor sitt forslag (9), og hevdar i så måte å ha rettigheit til å vurdere og verifisere rektor sitt forslag. Slik justerer SFO-leiar opp sin deontiske og epistemiske rettigheit knytt til saken.

Rektor tek to utstrekte turar der ho gir forklaringar for forslaget (10-12, 14), der ho også legg til eit atterhald: «viss det er mogleg å få til,» (10). Rektor og SFO-leiar samarbeider om å utforske emnet og grunngje forslaget om å legge ut planen på nettsida (9-31). Sjølv om det tidleg kjem til uttrykk at dei to er einige, tyder rektor sin fysiske orientering, der ho vender seg mot assisterande rektor, på at ho ventar på hans

vurdering. Rektor sitt atterhald (10) framstår dermed som eit indirekte spørsmål retta mot assisterande rektor, som enno ikkje har gitt ein synleg respons til forslaget. Slik framstår assisterande rektor si meining som vesentleg for avgjerda, og han uttrykker så støtte for forslaget: «ja vi kan godt legge den på heimesida» (32). Slik uttrykker han sterk epistemisk haldning knytt til å kunne vurdere forslaget som godt eller dårleg, og sterk deontisk haldning knytt til å avgjere at årsplanen kan leggast på heimesida.

Medan rektor referatfører avgjerda dei tok i utdrag 4, initierer SFO-leiar eit nytt emne. Ho rapporterer at foreldre har etterspurt SFO sitt telefonnummer. Ho foreslår difor å gjere nummeret meir tilgjengeleg gjennom å publisere det på heimesida. Alle tre deltek i å diskutere kvar nummeret er å finne, og assisterande rektor ramsar opp kva nummer som er tilgjengelege gjennom heimesida. Medan rektor blar i skulen sitt informasjonshefte for å undersøker om nummeret står der, strekk assisterande rektor seg mot PC-en hennar, snur den mot seg og klikkar seg inn på heimesida. Dette skjer utan synlege reaksjonar frå andre deltakarar, og framstår ikkje som problematisk.

I det følgande utdraget orienterer deltakarane seg rundt skjermen i rommet, som viser PC-en der assisterande rektor går gjennom heimesida. Her skal vi sjå ein litt annan måte deltakarane går fram på for å samarbeide om å ta ei avgjerd. Deltakarane brukar tilgjengelege ressursar for å skape eit felles rom der dei samarbeider om skildringar av ei felles verkelegheit. I tillegg vert inntrykket av assisterande rektor som med overlegen epistemisk og deontisk status knytt til skulen si heimeside, slik også førre utdrag indikerte, forsterka.

Utdrag 5: Samproduksjon av avgjerd

1 R der har vi det. (..) «kontakt» ((R les høgt frå heimesida))
2 ASSR [nei fordi at e- det k- kunne jo på ein måte e::]
3 R [DER BURDE JO FAKTISK E::] SFO-leiar og [telefon til SFO] stått
4 SFOL [ja:::,]
5 R -på framsida
6 SFOL =eg trur det er der folk har [leita]
7 R [j:ess,] heilt sikkert.
8 SFOL °mhm°
9 ASSR det burde ha stått [e:: «opningstider» e:::] og så kunne der stått-
10 R [det må vi få lagt inn]
11 ASSR opn- SFO sant, kunne det stått opningstider på. «adresse», dadada-
12 og (.) ja. ((ASSR viser til heimesida, som deltakarane framleis ser på skjermen))
13 SFOL mhm
14 R opning med [å- men dette er-]
15 ASSR [>nei men vi kan legge det inn der<]
16 R ja. [det kan vi.]
17 ASSR [vi kan legge det inn] der då
((7 turar er utelatne, der deltakarane diskuterer og undersøker kva som står i informasjonsheftet som også ligg på heimesida))

18 R =så det burde eigentleg ligge på framsida.
 19 SFOL mhm.
 20 (3.23) ((ASSR skyv PC-en tilbake til R, som tek den imot))
 21 R men då ASSR legg du det inn på framsida?
 22 ASSR ja eg skal sjå om eg får det til
 ((ASSR og R snakkar om tekniske aspekt og føringar knytt til å gjere endringar på heimesida. R fører referat før ho seier «då er den grei» og les opp neste sak på agendaen. Møtet går vidare))

Rektor rettar i første tur merksemda til deltakarane mot eit punkt på heimesida, under overskrifta «kontakt» (1). Assisterande rektor startar å gi eit løysingsforslag (2), dempa gjennom sjølvreparasjonar («e-» «k-»), hypotetisk formulering («kunne jo») og dempar («på ein måte»). Samtidig tek også rektor tur (3), og begge ytrar slik ønske om ordet samtidig. Edelsky (1981) skil mellom to typar samtalerom, eller *floors*, der det eine tillét éin talar om gongen og det andre er eit samskapande golv der to eller fleire deltek i eit felles samtaleprosjekt. I dette tilfellet framstår det ikkje som at rektor og assisterande rektor samskapar, men konkurrerer om golvet. Til kontrast frå assisterande rektor, uttrykker rektor sterk deontisk haldning gjennom høgare volum, trykksterke ord, og fråvær av demparar og atterhald: «DER BURDE JO FAKTISK» (3). Assisterande rektor fullfører ikkje forslaget og såleis ytringa si pragmatiske handling. Rektor tek over golvet og gir forslag om kvar nummeret burde ligge. Forslaget får straks støtte frå SFO-leiar (4), som vidare bidreg med å argumentere for forslaget.

Resten av sekvensen ber preg av overlappande snakk mellom deltakarane, der det skjer eit skifte til eit kollaborativt samtalerom (Jones & Thornborrow, 2004). Deltakarane samarbeider om å utvikle idéen vidare i fellesskap. Rektor uttrykker sterk deontisk haldning når ho gir det som liknar ein konkluderande påstand: «det må vi få lagt inn.» (10). Det vert likevel ikkje behandla som ein konklusjon med det same. Assisterande rektor held fram med å utvikle idéen, før han sjølv gir ein liknande konkluderande påstand: «>nei men vi kan legge det inn der<» (15). Også han uttrykker sterk deontisk haldning knytt til å konkludere saken. Rektor gir straks ein støttande respons til dette: «ja. det kan vi.» (16), som får følgje av assisterande rektor som gir ytterlegare støtte for forslaget: «vi kan legge det inn der då» (17). Assisterande rektor orienterer seg tilsynelatande ikkje mot rektor som med større deontisk status enn seg sjølv til å avgjere kva som skal ligge på heimesida og ikkje. Deltakarane samarbeider om å ta avgjerda, og det framstår som eit uttrykk for at epistemiske og deontiske rettigheter er fordelte mellom deltakarane, og knytt til spesifikke domene. Assisterande rektor har etter alt å dømme eit ekstra ansvar for skulen si heimeside, og kan i kraft av det vere forventa å ha tilhøyrande rettigheter knytt til domenet. Samtidig opererer rektor som møteleiar, og er dessutan organisasjonen sin øvste leiar, og kan i kraft av det vere forventa å ha eit visst ansvar (og påfølgjande rettigheter) knytt til å opne og lukke (konkludere) saker i møtet.

Etter ein sekvens der deltakarane går gjennom informasjonsheftet (7 utelatne turar), konkluderer rektor på ny: «=så det burde eigentleg ligge på framsida» (18). Det får straks støtte av SFO-leiar (19), og assisterande rektor skyv PC-en tilbake mot rektor. På dette tidspunktet framstår det som at avgjerda er tatt, og rektor gir ei handlingstilvisning, formulert som eit spørsmål, til assisterande rektor: «men då ASSR legg du det inn på framsida?» (21). Dette forsterkar ytterlegare inntrykket av assisterande rektor som med særleg ansvar for skulen si heimeside. Rektor uttrykker sterk deontisk haldning til å kunne gi handlingstilvisinga til assisterande rektor. Samtidig er den formulert som eit spørsmål, som følgeleg krev aksept frå assisterande rektor – noko den får (22). Slik vert sekvensen avslutta, gjennom at avgjerda har resultert i ei konkret handling som assisterande rektor har tatt ansvar for, etter førespurnad frå rektor.

Utdrag 6 føregår mot slutten av møtet. Rektor har lest opp neste sak frå sakslista: «e:: (.) brannøving (.) SFO», før ho nikkar mot assisterande rektor som straks tek ordet og introduserer saken. Han presenterer at skulen skal ha to brannøvingar per skuleår og foreslår at den gjenståande av desse vert gjennomført etter skuletid, når det er SFO. Forslaget får støtte og SFO-leiar fortel om rutinane dei tilsette har på SFO i tilfelle brannalarm. Assisterande rektor har ei innvending knytt til kvar dei kan samle borna dersom brannalarmen skulle gått, då noverande samlingspunkt ifølgje han er for nært bygget som potensielt kan stå i brann. I utdraget skal deltakarane difor kome fram til kvar SFO bør ha sitt samlingspunkt ved brannalarm. I prosessen med å bli einige om dette skal vi sjå korleis deltakarane samproduserer innhald og ei felles verkelegheitsskildring.

Utdrag 6: Etablering av felles verkelegheitsskildring og avgjerd

- 1 R .hh når det er alarm her så står jo alle nede på: m::- ((R peiker
armen i ei retning))
- 2 (.)
- 3 SFOL ja: nede på sletta [her.]
- 4 R [j:a.]
- 5 ASSR =nede på:-
- 6 SFOL skulle vi berre tatt same stad? ((SFOL ser mot ASSR))
- 7 R =skulle ein berre tatt same plass sånn at ikkje det er eit problem?
((R ser mot ASSR))
- 8 (1.49)
- 9 ASSR j:a:: eg lurar p[å-]
- 10 SFOL [>for] ungane er jo vane med det< (.) tenker eg
- 11 R =ja
- 12 SFOL sånn at viss-
- 13 ASSR eg trur- (.) alle er vane med å gå ned der, =så eg trur det då
((3 turar er utelatne, der ASSR nemner ein annan stad, men sjølv gir
argument for kvifor «sletta» likevel er betre))
- 14 R -eg trur at det er smartast- altså når bre- alarmen går, så er

15 det alltid dit ein skal [=uansett =«nei no er eg på SFO»
16 SFOL [ja for det er- det er-]
17 R «å: nei skal ikkje ned [der likevel» =sant, (.) FORVIRRING]
18 SFOL [nei sant, og «då går eg DIT DÅ» =og så- så
om
19 ein mister] ein unge då, sant, «ho gjekk der- nei gud kvar er den»
20 liksom,
21 R =ja
22 ASSR jada
23 R ja (.) nei det trur eg er lurt
24 SFOL [ja (.) ja]
25 ASSR [ja, vi har ein veg] å gå med desse branngreiene då (.) det må vi
26 berre sette oss ned med.
((6 turar er utelatne, der dei spesifiserer oppmøtestaden på «sletta»
ytterlegare))
27 SFOL ja
28 (1.27)
29 ASSR ja[:]
30 R [ja] men så [bra,]
31 ASSR [ja,]
32 (.)
33 R det neste det va:::r ((lener seg fram og ser på PC-en))
((R introduserer neste sak på agendaen, og dei går vidare))

Utdraget startar med at rektor uttrykker sterk epistemisk haldning idet ho ytrar kvar skulen har sitt samlingspunkt i fall brannalarm (1). Sjølv om rektor ikkje har fullført sin pragmatiske handling, tek SFO-leiar tur der det framstår som at ho fullfører den for ho (3). Slik utviser SFO-leiar også sterk epistemisk haldning knytt til kvar skulen har samlingspunkt. At ho tek turen på dette tidspunktet framstår ikkje som ei avbryting eller konkurranse om golvet, men som at ho orienterer seg mot pausen og dei nølande uttrykka i rektor si ytring som ein søk etter eit ord og tilbyr eit kandidatforslag. Jones og Thornborrow (2004) viser til at det i slike situasjonar er opp til den første talaren å akseptere eller endre tilbodet. Riktig nok aksepterer rektor tilbodet straks (4). Her framstår det ikkje som ei forhandling, men snarare eit samarbeid, om å etablere ei felles verkelegheitsskildring.

SFO-leiar gir så eit forslag til løysing (6), formulert som eit spørsmål, og orienterer seg med dette mot assisterande rektor gjennom blick. Rektor tek straks tur, der også ho vender seg mot assisterande rektor og gir det same forslaget, men med ein tilhøyrande utgreiing: «sånn at ikkje det er eit problem?» (7). At rektor her gjentek forslaget til SFO-leiar framstår som eit uttrykk for støtte til forslaget. Slik framstår dei som einige om forslaget, og begge søker assisterande rektor sin støtte. Saken om brannøving ved skulen er ein av grunnane for at assisterande rektor er kalla inn til møtet, som elles er mellom rektor og SFO-leiar. Etter ei lengre pause (8), gir assisterande rektor respons på forslaget (9). Her uttrykker han sterk epistemisk og deontisk haldning knytt til å ha

tilstrekkeleg kunnskap til å kunne vurdere forslaget som godt eller dårleg. SFO-leiar bryt inn og gir ei grunngjeving for forslaget (10). Slik justerer ho opp sin epistemiske haldning gjennom å hevde kunnskap om kva borna er vane med. Hennar vurdering får straks støtte frå rektor (11) og assisterande rektor som gjentek innhaldet i SFO-leiar si grunngjeving, i nokså like ordelag (13).

Frå og med linje 23 skjer det eit skifte, likt det vi såg i analysen av utdrag 5, med betydeleg fleire innspel av overlappende snakk der deltakarane samarbeider om å argumentere for forslaget. Rektor og SFO-leiar samarbeider om å konstruere eit hypotetisk scenario som grunngjev forslaget. Overlappende snakk prega av hyppige støttesignal viser seg å vere ein nokså typisk måte for deltakarane i dette møtet å gå fram på når dei nærmar seg ei avgjerd. Avgjerda vert likevel ikkje eksplisitt formulert, men framkjem gjennom at deltakarane uttrykker støtte for forslaget og eit fråvær av motstand. Etter ei lengre pause (28), tek rektor ansvar for framgang i møtet og skaper ein overgang til neste sak på møtet sin agenda (30, 33). Slik har deltakarane gjennom utdraget samarbeida om å kome fram til ei avgjerd.

5 Styring og medverknad i skuleleiing

Med utgangspunkt i to møte, av ganske ulik karakter, har analysen tatt for seg korleis rektor og tilsette forhandlar om epistemiske og deontiske rettigheter i sentrale fasar av møta. Målet med studien er, basert på dette, å gi kunnskap om styring og medverknad som kommunikativt dilemma i skuleleiing. I det følgjande vil eg ta for meg korleis analysen kan bidra til å belyse dilemmaet.

5.1 Forhandling om og fordeling av rettigheter i to svært ulike møte

Analysen av problemløysingsmøtet tek for seg korleis deltakarane forhandlar om epistemiske og deontiske rettigheter i eit komplekst møte. Sjølv om møtet i utgangspunktet vert ramma inn som eit rutinemessig behov av rektor (utdrag 1a), er det av betydning for analysen at det dreier seg rundt ein situasjon som framstår som utfordrande for dei involverte. Til dømes skildrar teamleiar romsituasjonen som med tydelege utfordringar (utdrag 1b) og som opphav til at tilsette ved SFO har vurdert å seie opp (utdrag 3b). Slik kan romsituasjonen bli forstått som kjelde for potensiell konflikt og kontrovers, der det framstår som at rektor i særleg grad må opptre med omsyn til potensielle underliggende spenningar. Dette får støtte av Angouri (2012), som skildrar problemløysing som ein grunnleggande interaksjonelt kompleks aktivitet, der deltakarar skal løfte fram og forhandle om ueinigheiter.

Til samanlikning er rutinemøtet prega av meir kvardagslege og praktisk orienterte saker som ikkje i same grad krev å bli handtert med forsiktighet. I analysen framstår det som at rutinemøtet i større grad ber preg av innarbeidd arbeidsfordeling mellom tre deltakarar som i stor grad framstår som einige i korleis verkelegheita knytt til dei ulike sakene ser ut, og følgjeleg om kva som er gode løysingar på dei. Det betyr likevel ikkje at rutinemøtet ikkje er interaksjonelt komplekst, men gjer at den same forhandlinga om epistemiske og deontiske rettigheter ikkje kjem til syne.

5.1.1 Epistemiske og deontiske rettigheter i problemløysingsmøtet

I problemløysingsmøtet framstår det som at deontiske rettigheter knytt til møteleiing er fordelte mellom fleire. Det kjem til uttrykk gjennom at fleire deltakarar enn rektor gjer handlingar som å initiere nye emne, styre den interaksjonelle agendaen og fordele turar. Rektor sine initiativ til rammeskifte vert ikkje automatisk godtekne, trass rolla hennar som møteleiar, men utfordra. Med andre ord framstår det ikkje som at rektor har

overlegne deontiske rettigheter knytt til leiinga av møtet, men at desse er fordelte mellom fleire.

Samtidig framstår det som at dei deontiske rettighetene knytt til framtidig organisering av skulen i større grad er reservert rektor. Det kjem til uttrykk i utdrag 3a, der rektor legg fram premissen om at organiseringa av førstetrinn i tre klasser skal bestå. Sjølv om det ved første augekast kan sjå ut som at ho legg fram si personlege meining om saken, er det av betydning at det er hennar – rektor – si meining, med tilhøyrande myndighet til å avgjere det aktuelle forholdet. Slik tek rektor i bruk sterke retoriske verkemidlar og gjer relevant sin deontiske status, som rektor, knytt til framtidig organisering av skulen. Ho føregrip dessutan potensielle motstridande oppfatningar og inviterer ikkje andre deltakarar til å diskutere organiseringa, men legg sitt ønske som premis for dei komande løysingsforslaga. Hennar deontiske status knytt til saken vert ikkje synleg utfordra av dei tilsette, trass i at det indirekte vert møtt av kritikk frå teamleiar (utdrag 3b). Slik framstår det ikkje som at premissen er gjenstand for forhandling, men at rektor har overlegen deontisk status knytt til framtidig organisering av skulen.

Dei epistemiske rettighetene er derimot under stadig forhandling i problemløysingsmøtet, der deltakarane forhandlar om konkurrerande verkelegheitsskildringar. I sine skildringar av romsituasjonen gir ikkje rektor uttrykk for å ha overlegen epistemisk status, men justerer ned sine epistemiske haldningar og inviterer andre til å dele sine – potensielt motstridande – verkelegheitsskildringar. Riktig nok vert ho møtt med konkurrerande verkelegheitsskildringar, og det oppstår ei forhandling om epistemisk status knytt til romsituasjonen. Det kjem til uttrykk i utdrag 1b og 3b, der teamleiar i begge tilfelle utfordrar rektor sine verkelegheitsskildringar med hennar konkurrerande skildring. I utdrag 3b bruker dessutan teamleiar rapportert snakk og uttrykker med det at fleire enn henne står bak verkelegheitsskildringa som ho presenterer.

5.1.2 Epistemiske og deontiske rettigheter i rutinemøtet

Til samanlikning med problemløysingsmøtet, framstår det ikkje som at dei deontiske rettighetene knytt til møteleiing i rutinemøtet er fordelte mellom fleire, men at desse i større grad er reservert rektor. Sjølv om SFO-leiar initierer tema (utdrag 4 og 5), er desse relaterte til den pågåande samtalen. Utover dette er det stort sett rektor som styrer den interaksjonelle agendaen i møtet, sørger for progresjon og fører møtet mellom agendapunkta. Trass i at alle har tilgang på agendaen, eksplisitt gjennom at den er tilgjengeleggjort på skjermen i rommet, er det ingen andre som overstyrer rektor sine initiativ på progresjon i møtet. Eit unntak er likevel når assisterande rektor tek rektor sin PC og med innleiar ein sekvens der han kontrollerer kva deltakarane orienterer seg mot

på skjermen. Dette vert ikkje møtt med synlege reaksjonar, noko som framstår som eit uttrykk for assisterande rektor sin deontiske status knytt til å styre den interaksjonelle agendaen (i denne saken).

Når det gjeld deontiske rettigheter knytt til å ta avgjerder i rutinemøtet, framstår desse som fordelte mellom fleire, og ikkje avgrensa til rektor. Framfor å vere avgrensa til éin av deltakarane, framstår dei derimot som å vere avgrensa til den enkelte sak. Dette kjem særskilt til syne gjennom assisterande rektor sin posisjon og rettigheter knytt til agendapunkta om skulen sine heimesider (utdrag 4 og 5) og brannrutinar (utdrag 6). Dette finn støtte hjå Larsson og Nielsen (2021) som argumenterer for at leiing er eit lokalt fenomen som er spesifikt knytt til enkelte handlingar og oppgåver. I tillegg til at assisterande rektor uttrykker sterke epistemiske og deontiske haldningar knytt til emna, orienterer også rektor og teamleiar seg mot han i avgjerdssituasjonane som eksperten – den med kunnskap på feltet og med rett til å ta avgjerda. Det framstår i desse tilfella som at asymmetrien knytt til dei ulike sakene hjelper deltakarane til å ta avgjerder, der dei, framfor å forhandle om epistemisk og deontisk status, framstår som å vere einige om kven som har størst rettigheter på dei ulike områda.

Også dei epistemiske rettighetene i rutinemøtet framstår som fordelte mellom fleire av deltakarane. Framfor å forhandle om epistemisk status og konkurrere om verkelegheitsskildringar, uttrykker deltakarane støtte til kvarandre sine forslag og byggjer på kvarandre sine bidrag. Det framstår som at deltakarane har meir eller mindre symmetrisk tilgang på epistemiske rettigheter knytt til å framstille seg som kunnskapsrike. Heller enn å konkurrere om samtalerommet, skapar dei eit kollaborativt samtalerom med rom for alle å bidra til det felles prosjektet. På den måten samarbeider deltakarane om å utforske og skildre ei felles verkelegheit.

5.2 Styring og medverknad i skuleleiing

Studien legg til grunn eit interaksjonistisk og prosessuelt perspektiv på leiing. Det inneberer for det første at leiing vert forstått som ein sosial og relasjonell prosess, der ein gjennom interaksjon produserer og konstruerer forståingar av verkelegheita (Clifton, 2006). Eit prosessuelt perspektiv vektlegg også korleis denne samhandlinga inneberer kontinuerleg forhandling og gjensidig påverknad (Svennevig, 2008). Det legg til grunn eit samarbeid mellom den som *leiar* og den som *vert leia*. Innan skulesektoren har ein tradisjon for sjølvstyre stått sterkt, som er sjølv fundamentet for det som vert omtalt som «den tause kontrakten» (Møller, 2004). Stjernstrøm og Skrøvset (2010) fann i sin studie at rektorar ved handheving av styringsretten opplev motstand frå tilsette. Dette er i tråd med det Møller (1995) skildrar som eit dilemma mellom styring versus sjølvstyring, der rektorar opplev det som problematisk å handheve sin styringsrett. Det

kommunikative dilemmaet mellom styring og medverknad framstår med dette som å dreie seg om korleis rektorar i sin praksis må gå fram på ein måte som gjer at dei ikkje vert møtt med motstand, men med aksept.

I problemløysingsmøtet vert den interaksjonelt komplekse rolla som leiar særskilt synleg, der det framstår som at rektor balanserer mellom å a) vere på lag med dei tilsette og vise støtte til dei, og b) opptre som representant for skuleadministrasjonen, med tilhøyrande overordna målsetjingar. Som representant for administrasjonen har rektor myndigheit til å avgjere organisatoriske forhold ved skulen. Samtidig har ho ansvar for dei tilsette sitt arbeidsmiljø, profesjonsfellesskap og for å ivareta relasjonen til dei. På den måten kjem det kommunikative dilemmaet mellom styring og medverknad fram allereie i innramminga av problemløysingsmøtet, då det byggjer på eit premiss om å finne ei løysing som balanserer desse behova.

Sjølv om rektor også i rutinemøtet både skal vere på lag med den tilsette og vise støtte og samtidig opptre som representant for skuleadministrasjonen, framstår det ikkje her som to motsetjingar. I staden framstår dei to behova for å allereie vere i balanse. Rutinemøtet er i stor grad prega av einigheit, og styring og medverknad framstår ikkje som vere i konflikt med kvarandre, men som å vere to sider av same sak der deltakarane samarbeider om felles verkelegheitsskildringar og å ta avgjerder på relativt like premiss. Det framstår som at deltakarane i dette møtet samarbeider om å veksle mellom å leie og å følgje i ulike saker, i lys av argumentet til Van De Mieroop (2020) om at identiteten som leiar eller følgjar ikkje er noko ein *har* men noko ein *gjer*, og som ein kan veksle mellom.

Dermed er det først og fremst gjennom analysen av problemløysingsmøtet at vi kan få kunnskap om korleis rektor handterer dilemmaet mellom styring og medverknad i faktiske samtalar med tilsette. Det framstår som at ein måte rektor gjer det på er ved å veksle mellom sterke og svake epistemiske og deontiske haldningar. Clifton (2019) argumenterer for at ein ved å justere ned sine epistemiske og deontiske rettigheter kan redusere den hierarkiske avstanden mellom leiaren og tilsette. Ved å justere ned sine epistemiske haldningar presenterer ho ikkje sine verkelegheitsskildringar som generelle påstandar om verda, men som éin av fleire måtar å forstå situasjonen på. Slik framstiller ho seg ikkje som epistemisk overlegen, men gir rom for andre å gi sine konkurrerende skildringar av situasjonen. Dette framstår også som ein måte å anerkjenne dei tilsette sin kunnskap som verdifulle bidrag. Ved å justere ned sine deontiske haldningar stiller ho ikkje eksplisitte krav om etterleving av hennar ønske, men legg desse fram som noko deltakarane skal bli einige om i fellesskap. Dette finn støtte hjå Svennevig (2008) som peiker på demping av instruksjonar som ein måte å justere ned eiga utøving av autoritet.

På den måten framstår det som at rektor handterer dilemmaet mellom styring og medverknad gjennom eit kompromiss mellom dei til dels motstridande behova, der ho utøver styringsretten samtidig som at ho gir rom for dei tilsette sine stemmer.

6 Studiens konklusjon og implikasjonar

Denne studien har hatt som mål å gi kunnskap om balansegangen mellom styring og medverknad som eit kommunikativt dilemma i skuleleiing. Innan samfunnsvitskapleg forskning har dilemmaet allereie blitt skildra som ein krevjande balansegang i rektor sin profesjonelle praksis (Møller, 1995; Skrøvset & Stjernstrøm, 2010). Gjennom ei samtaleanalytisk tilnærming til to møte har eg undersøkt rektor og tilsette sine forhandlingar av epistemiske og deontiske rettigheter.

Å undersøke møte av så ulike karakter har vist korleis leiing – på den same skulen og med dei same deltakarane – kan bli gjort på svært ulike måtar. Det understrekar argumentet om at leiing nødvendigvis må bli undersøkt som ein kontekstsensitiv praksis (Svennevig, 2008). Analysen av problemløysingsmøtet har vektlagt korleis deltakarane forhandlar om konkurrerende verkelegheitsskildringar og retten til å hevde kunnskap om det som eg har omtalt som «romsituasjonen». Det framstår som at ein måte rektor handterer dilemmaet mellom styring og medverknad på, er gjennom å veksle mellom sterke og svake deontiske og epistemiske haldningar. Det kan inneberer at ho somme gongar framstiller seg som mindre kunnskapsrik enn ho er og med mindre myndigheit enn ho har i kraft av si rolle som rektor. Slik skapar ho rom for tilsette sine konkurrerende verkelegheitsskildringar og oppleving av handlerom. Med andre ord unngår ho, gjennom å justere ned sine epistemiske og deontiske haldningar, å framstille seg som *for* kunnskapsrik eller *for* autoritativ (Larsson & Nielsen, 2021).

Den same forhandlinga av epistemiske og deontiske rettigheter kjem ikkje til syne i rutinemøtet. Rutinemøtet viser døme på korleis deltakarane, heller enn å forhandle om epistemiske og deontiske rettigheter, *samarbeider* om å gjere leiing der dei i takt orienterer seg mot og vekslar mellom rollene som leiari og følgjar. Rutinemøtet er med dette prega av at deltakarane gjennom kollaborative samtalerom byggjer på kvarandre sine verkelegheitsskildringar og har tydeleg ansvarsfordeling knytt til ulike domene. Fordelinga av epistemisk og deontisk status knytt til enkelte domene framstår som å tene som reiskap for deltakarane i avgjerdsprosessar, framfor å vere til hinder.

6.1 Bidrag til forskingsfeltet og relevans for praksis

Studien tener som komplement til pedagogiske og organisasjonsfaglege studiar som har identifisert spenningar og dilemma i rektor sin profesjonelle praksis (Møller, 1995; Stjernstrøm & Skrøvset, 2010). Der desse gir kunnskap om korleis rektorar og tilsette i skulen *rapporterer* å oppleve dilemmaet mellom styring og medverknad, gir denne

studien eit innblikk i korleis det kan kome til uttrykk i faktiske samtalar mellom aktørane, og korleis deltakarane handterer dilemmaet interaksjonelt. Slik er studien eit bidrag til å gjere det komplekse fenomenet leiing meir handgripeleg, gjennom å synleggjere dei interaksjonelle mekanismane som leiing til sjuande og sist består av.

Som eg har argumentert for gjennom studien, er leiing – som all kommunikasjon – kontekstsensitivt. Det gjer likevel ikkje studien mindre relevant for praktikarar, for å bli kjend med kommunikative mekanismar i sin profesjonelle praksis. Studien kan til dømes tene som reiskap for å synleggjere og setje ord på rektorar og tilsette sin *tause kunnskap*, altså den erfaringsbaserte kunnskapen dei har som praktikarar (Bohlin, 2009). Studien kan bidra til å synleggjere skuleleiing som kompleks interaksjonell praksis, der deltakarane orienterer seg eigne og andre sine epistemiske og deontiske rettigheter og kontinuerleg forhandlar om desse. Gjennom å få eit medvite forhold til korleis det kommunikative dilemmaet kan sjå ut gjennom interaksjon, kan studien bidra til ein meir refleksiv praksis (Kirkwood et al., 2016). Studien kan i tillegg gi nyttig og praksisnær kunnskap til andre interessentar som skuleeigarar, lærar- og rektorutdannarar.

6.2 Vidare forskning

Arbeidet med denne studien har vore avgrensa med tanke på tid, ressursar og omfang. Sjølv om mine funn bidreg til å belyse kommunikative dilemma i skuleleiing, vil fleire studiar kunne gi utfyllande perspektiv med tanke på korleis rektorar og tilsette handterer balansegangen mellom styring og medverknad som eit kommunikativt dilemma gjennom interaksjon. Slik vil ytterlegare forskning på det same, men i andre kontekstar, kunne bidra til å betre forstå skuleleiing, i lys av kommunikative dilemma i praksisen. Mine funn, basert på eit relativt smalt korpus, viser allereie stor breidde i korleis det kan kome til uttrykk på svært ulike måtar, noko som underbygger dette.

Trass i eit aukande forskingsfokus på interaksjonelle aspekt ved leiing generelt, er der behov for eit større kunnskapsgrunnlag knytt til skuleleiing spesielt. I rutinemøtet vart det framståande korleis mykje kommunikasjon mellom rektor og tilsette føregår gjennom digitale kommunikasjonsplattformer. Samtaleanalytiske diskursanalysar av digital kommunikasjon mellom rektor og tilsette kunne dermed gitt nyttig innsikt i ein annan del av den profesjonelle praksisen, der det ikkje er utenkeleg at kommunikative dilemma mellom styring og medverknad også kjem til uttrykk.

Referanser

- Adelswärd, V. (1995). Institutionella samtal – Struktur, moral och rationalitet. Några synpunkter på värdet av samtalsanalys för att studera mötet mellan experter och lekmän. *Folkmålsstudier*, 36, 109-137
- Antaki, C. (2012). Affiliative and disaffiliative candidate understandings. *Discourse Studies*, 14(5), 531–547. <https://doi.org/10.1177/1461445612454074>
- Asmuß, B. & Oshima, S. (2012). Negotiation of entitlement in proposal sequences. *Discourse Studies*, 14(1), 67–86. <https://doi.org/10.1177/1461445611427215>
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization*. Methuen & Co.
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap – ett mångtydigt begrepp. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunskap?* (s. 55-84). Södertörns högskola.
- Cameron, D. & Panović, I. (2014). Designing your own projects. I *Working with written discourse* (s. 169-182). Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781473921917>
- Clift, R. & Holt, E. (2007). Introduction. I E., Holt & R., Clift (Red.). *Reporting Talk: Reported speech in interaction*. Cambridge University Press.
- Clifton, J. (2006). A conversation analytical approach to business communication: The case of leadership. *The Journal of Business Communication* 43(3), 202–219. <https://doi.org/10.1177/0021943606288190>
- Clifton, J. (2009). Beyond Taxonomies of Influence. *The Journal of Business Communication* 46(1), 57–79. <https://doi.org/10.1177/0021943608325749>
- Clifton, J. (2012). A Discursive Approach to Leadership: Doing Assessments and Managing Organizational Meanings. *Journal of Business Communication* 49(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/0021943612437762>
- Clifton, J. (2019). Using conversation analysis for organisational research: A case study of leadership-in-action. *Communication Research and Practice* 5(4), 342-357. <https://doi.org/10.1080/22041451.2019.1629756>
- Czarniawska, B. (2013). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Universitetsforlaget.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. (s. 3-65). Cambridge University Press.
- Edelsky, C. (1981). Who's Got the Floor? *Language in Society*, 10(3), 383-421. <https://doi.org/10.1017/S004740450000885X>

- Fairhurst, G. T. (2008). Discursive Leadership. A communication Alternative to Leadership
 Psychology. *Management Communication Quarterly* 21(4), 510-521.
<https://doi.org/10.1177/0893318907313714>
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15-38. <https://doi.org/10.1177/019027250506800103>
- Hoel, T. L. (2008). *Skrijving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Universitetsforlaget.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols. *Conversation analysis: Studies from the first generation*. John Benjamins Publishing Company, 13-31.
- Jensen, R., Karseth, B. & Ottesen, E. (2019) Styring og ledelse I grunnopplæringen – spenninger og dynamikker. I R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Red.), *Styring og ledelse I grunnopplæringen: Spenninger og dynamikker*. (s. 13-20). Cappelen Damm Akademisk.
- Jones, R., & Thornborrow, J. (2004). Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society*, 33(3), 399-423.
<https://doi.org/10.1017/S0047404504043040>
- Kirkwood, S., Jennings, B., Laurier, E., Cree, V. & Whyte, B. (2016). Towards an interactional approach to reflective practice in social work. *European Journal of Social Work*, 19(3-4). 484-499. <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1126558>
- Larsson, M. & Nielsen, M. F. (2021). The Risky Path to a Followership Identity: From Abstract Concept to Situated Reality. *International Journal of Business Communication* 58(1), 3–30. <https://doi.org/10.1177/2329488417735648>
- Levinson, S. C. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17, 365-399.
<https://doi.org/10.1515/ling.1979.17.5-6.365>
- Lillejord, S. & Fuglestad, O. L. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 7-21). Fagbokforlaget.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins.
- Linell, P. (2011). Samtalskulturer. Kommunikative verksamhetstyper i samhället (Bd 1). Linköpings Universitet.
- Møller, J. (1995). *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen: i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Universitetsforlaget.

- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Studentlitteratur.
- NTNU. (u.å.). *Lagringsguide*. Henta 25. april 2022 frå <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lagringsguide>
- Nygaard, L. P. (2017). *Writing Your Master's Thesis. From A to Zen*. Sage.
- Rogerson-Revell, P. (2011). Chairing international Business Meetings: Investigating Humour and Leadership Style in the Workplace. I J. Angouri & M. Marra (Red.), *Constructing Identities at Work*. (s. 61-84). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230360051_4
- Sarangi, S. (2019). Communication research ethics and some paradoxes in qualitative inquiry. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice* 12(1), 94-121.
- Scheuer, J. (2013). *Deltagelse og mægtiggørelse. En kritisk undersøgelse af samtale som ledelsesredskab*. Syddansk Universitetsforlag.
- Schnurr, S. File, K., Clayton, D., Wolfers, S., & Stavridou, A. (2021). Exploring the processes of emergent leadership in a netball team: Providing empirical evidence through discourse analysis. *Discourse & Communication*, 15(1), 98–116. <https://doi.org/10.1177/1750481320961658>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder – planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2010). De problematiske spenningene og rektors rolle. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(2), 124-135. <http://dx.doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-02-04>
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose, and Decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 297–321. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.699260>
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43(2), 185-207. <https://doi.org/10.1017/S0047404514000037>
- Stokoe, E. & Sikveland, R. (2016). Formulating solution in mediation. *Journal of Pragmatics*, 105(2016), 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.08.006>
- Svennevig, J. (2001). Institutional and conversational modes of talk in bureaucratic

- consultations. I A. Hvenekilde & J. Nortier (Red.), *Meetings at the crossroads. Studies of multiculturalism and multilingualism in Oslo and Utrecht.* (s. 106–135). Novus.
- Svennevig, J. (2008). Exploring Leadership Conversations. *Management Communication Quarterly* 21(4), 529-536. <https://doi.org/10.1177/089331890731371>
- Svennevig, J. (2012). Interaction in workplace meetings. *Discourse Studies* 14(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1461445611427203>
- Svennevig, J. & Djordjulovic, O. (2015). Accounting for the right to assign a task in meeting interaction. *Journal of Pragmatics*, 78(2015), 98-111. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.12.007>
- Thunqvist, D. P., Sandén, I., & Bülow, P. (2012). Kommunikasjon som praktik. En teoretisk bakgrund. I P. Bülow, D. P. Thunqvist, & I. Sandén (Red.), *Delaktighetens praktik. Det professionella samtalets villkor och möjligheter* (s. 17-31). Gleerups Utbildning AB.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder I praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademiske Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 22. januar). *Leiing i skolen.* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/ledelse/>
- Valle, R. (2006). Tydelighet og føyelighet - Diskursivt blikk på norsk skoleledelse i utdanningspolitiske dokumenter. *Nordic studies in education*, 26(3), 243–257. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2006-03-04>
- Van De Mieroop. (2020). A deontic perspective on the collaborative, multimodal accomplishment of leadership. *Leadership* 16(5), 592–619. <https://doi.org/10.1177/1742715019893824>
- Van De Mieroop, D., Clifton, J. & Verhelst, A. (2020). Investigating the interplay between formal and informal leaders in a shared leadership configuration: A multimodal conversation analytic study. *Human Relations* 73(4). 490-515. <https://doi.org/10.1177%2F1742715019893824>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til forskingsdeltakarar

Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkkel

Vil du delta i forskingsprosjektet

Leiing gjennom faste samarbeidsmøter i grunnskulen

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å belyse leiing gjennom faste samarbeidsmøter mellom rektor og lærarar. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Gjennom samtaleanalyse av faste samarbeidsmøter mellom rektor og lærarar har prosjektet som føremål å belyse korleis rektorar går fram i arbeidet med å gi instruksar og handlingsanvisningar og korleis lærarar møter desse. Eg er særleg interessert i å belyse det som gjennom tidlegare forskning er skildra som eit dilemma mellom kontroll og tillit som rektorar og lærarar står overfor.

Prosjektet utgjer mi mastergradsoppgåve i Språk og kommunikasjon i profesjoner ved NTNU.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

NTNU er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får dette spørsmålet fordi du er rektor eller lærar ved ein barne- og/eller ungdomsskule, og fordi du har minimum 2 års erfaring i den aktuelle jobben.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at eg tek videoopptak av 2-3 samarbeidsmøter som du deltek i ved din skule (enten som rektor eller lærar). Vi vil saman bli enige om kva møter dette vil gjelde. Eg vil kome til din skule og sette opp eit videokamera på førehand. Deltaking vil såleis ikkje medføre meirarbeid for deg. Dersom det let seg gjere er eg også gjerne til stades i møtet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Eg vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Eg behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er berre min rettleiar og meg som vil ha tilgang til opptaket. Namn og kontaktopplysingar vil eg erstatte med ein kode som vert lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Videoopptaket vil bli lagra på eit sikkert område. Datamaterialet vil bli anonymisert, der deltakarane vil ikkje bli kunne gjenkjent i publikasjonar.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Masteroppgåva vert levert inn til sensur innan 15. mai 2022. Alle videoopptak og personopplysingar vil bli sletta seinast 31. august 2022.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar eg behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- NTNU ved mastergradsstudent Karoline Abildsnes på mobil (478 75 868) eller e-post (karoline.abildsnes@ntnu.no)
NTNU ved rettleiar Kristin Halvorsen på mobil (482 45 135) eller e-post (kristin.halvorsen@ntnu.no)
- NTNU sitt personvernombod: Thomas Helgesen på mobil (930 79 038) eller på e-post (thomas.helgesen@ntnu.no)

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 532 11 500.

Venleg helsing

Karoline Abildsnes

Masterstudent

Kristin Halvorsen

(Forskar/rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Leiing gjennom faste samarbeidsmøter i grunnskulen* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- At det blir tatt videoopptak av eit utval samarbeidsmøter eg deltek på i min jobb.

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Transkripsjonsnøkkel

[overlapp]	samtidig snakk er plassert i klammer, ovanfor kvarandre
<u>ord</u>	understreking markerer trykksterkt ord eller trykksterk staving
=	markerer at ytringa kjem rett etter føregåande, ingen pause mellom
(.)	mikropause (under 0,5 sekund)
(..)	pause under 1 sek
(2,5)	ca. tid på pause lenger enn 1 sekund
ord-	bindestrek markerer at talaren avbryt eige ord eller eiga ytring
o:rd	olon markerer forlenga lyd. Fleire olon, lenger lyd.
ORD	versalar markerer snakk som har vesentleg høgare volum enn det omkringliggande
°lavl°	gradeteikn markerer snakk som har vesentleg lågare volum enn det omkringliggande
@ord@	lattermild tale
X	uforståeleg/ikkje høyrbart, éin X per staving
((banker))	kommentarar til transkripsjonen, til dømes ikkje-verbal aktivitet (nikker, peikar)
.	punktum markerer fallande intonasjon ('avslutningsintonasjon')
,	komma markerer noko stigande intonasjon (fortsettingsintonasjon')
?	stigande intonasjon, spørjeintonasjon
<ord>	saktare tempo enn omkringliggande snakk
>ord<	raskare tempo enn omkringliggande snakk
.h	høyrbar innpust, fleire teikn ved lengre innpust
hordh	ord uttalt på innpust
hh	høyrbar utpust
«ord»	rapportert snakk
ASSR	Assisterande rektor
K1	Kontaktlærer, 1. trinn
K2	Kontaktlærer 1. trinn
K3	Kontaktlærer, 1. trinn
SFOL	Leiar av SFO
SFO-ASS	Assistent på SFO
R	Rektor
TL	Teamleiar, 1. trinn
X	Uvisst kven

