

Stina Bang Synnes

Utviklingssamtalens mange kommunikative prosjekt

En empirisk studie av samtaler mellom lærer, foresatt og elev i ungdomsskolen

Antall ord: 19646

Masteroppgave i språk og kommunikasjon i profesjoner

Veileder: Gøril Thomassen Hammerstad

Mai 2022



Stina Bang Synnes

Utviklingssamtalens mange kommunikative prosjekt

En empirisk studie av samtaler mellom lærer, foresatt og elev i ungdomsskolen

Antall ord: 19646

Masteroppgave i språk og kommunikasjon i profesjoner
Veileder: Gøril Thomassen Hammerstad
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er interaksjonen i utviklingssamtalen i norsk grunnskole. Masteroppgaven er et arbeid innenfor fagfeltet anvendt språkvitenskap, og er en empirisk og kvalitativ studie fundert på lyd-bildeopptak av to utviklingssamtaler ved tiende trinn ved en ungdomsskole i en større norsk by, hvor lærer, elev og mor deltok. Den overordnede problemstillingen for studien er:

Hvordan går deltakerne frem for å snakke om elevproblemer?

Studien legger til grunn et dialogistisk perspektiv på språk og kommunikasjon. Det teoretiske rammeverket for studien er Per Linell (2011) sin virksomhetsteori og tilhørende perspektiv på samtaler i samfunnet som kommunikative virksomheter. Studiens anvender virksomhetsanalyse (Linell, 2011) som metodisk innfallsvinkel i analysen av det empiriske materialet. Sentrale empiriske bidrag i studien er Baker og Keogh (1995), Förster (2013), Hofvendahl (2006b), Kotthoff (2015), Pillet-Shore (2012, 2015, 2016) og Silseth og Smette (2017).

Denne studien finner at utviklingssamtalen er en kompleks og krevende samtale å håndtere for deltakerne. Analysene viser at kompleksiteten kan knyttes til en spenning mellom utviklingssamtalens kommunikative prosjekt, og at denne spenningen kan ses i sammenheng med utviklingssamtalens triadiske deltakerstruktur. Når deltakerne snakker om elevproblemer navigerer de mot følgende tre nøkkelprosjekt: å vurdere og motivere eleven, å realisere utviklingssamtalen som et samarbeidsmøte mellom skole og hjem, og å normalisere elevens problemer. Snakk om elevproblemer medfører en grenseoppgang og forhandling om hva som er skolens og hjemmets ansvar. Elevproblemer behandles som et følsomt tema som impliserer kritikk av både elev og foresatte. Deltakerne samarbeider interaksjonelt om både å normalisere elevens problemer og at læreren ikke uttaler et elevproblem først. Læreren tilordnes rollen som samtaleleder og 'eksperten' som kan definere hvorvidt noe kan vurderes som et problem. Læreren ser ut til å benytte seg av rekontekstualisering som en strategi for å håndtere oppgaven om å initiere snakk om elevproblemer. Lærer og mor posisjonerer seg henholdsvis innenfor institusjonene skole og hjem, og virker å navigere mot en innramming av utviklingssamtalen som en situasjon hvor de voksne skal vurdere både eleven og hverandre.

Abstract

This thesis examines the interaction in personal development dialogues, also referred to as parent-teacher conferences in the Norwegian lower secondary school. The thesis is an empirical and qualitative study, based on sound and video recordings of two personal development dialogues, conducted at a lower secondary school in one of Norway's larger cities, by a teacher, a mother and a student attending tenth grade. The problem of inquiry is:

How do the participants proceed when talking about student issues?

This study takes a dialogical approach to language and communication. The theoretical framework used is Per Linell's (2011) framework of *communicative activity types*. Thus, the analytical approach to the empirical data in this study is 'activity type analysis' (Linell, 2011). Important empirical contributions to this study are Baker and Keogh (1995), Förster (2013), Hofvendahl (2006b), Kotthoff (2015), Pillet-Shore (2012, 2015, 2016) and Silseth and Smette (2017).

The results indicate that the personal development dialogue is a complex and demanding conversation to manage. The analyses show that the complexity is tied to a tension between the many communicative projects of the dialogue, and that this tension is related to the dialogue's triadic participant structure. When talking about student issues, the participants navigate towards the three following key projects: to evaluate and motivate the student, to carry out the personal development dialogue as a collaborative meeting between school and home, and to normalize the student's issues. Talk about student issues entails a marking of boundaries between home and school, and a negotiation of what is considered as the responsibility of these two. The conversational topic 'student issues' is treated as a sensitive topic which implies critique of both student and parents. The participants collaborate interactionally to both normalize the student's issues, and to avoid the teacher being the first one to express student issues. The teacher is granted the role as the leader of the conversation and the expert with the right to define what is to be considered as student issues. It appears from the analyses that the teacher uses recontextualization as a strategy when handling the task of initiating talk about student issues. The teacher and the mother position themselves within the two institutions school and home. They appear to navigate towards a framing of the personal development dialogue as a situation where the adults are to evaluate both the student and each other.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min tid som student ved masterprogrammet *språk og kommunikasjon i profesjoner* ved NTNU. Oppgaven setter også punktum for min tid som student i Trondheim.

Å skrive masteroppgave har vært frustrerende og utfordrende. Men det har også vært gøy, og jeg har mange jeg må takke for at både prosjektperioden og masterløpet har vært en positiv opplevelse. Først må jeg takke veilederen min, Gøril Thomassen Hammerstad. Takk! Takk for kloke kommentarer, treffende spørsmål og at du har gjort veiledningstimene til samtaler med «god takhøyde og rom for kreativitet». Denne ytringen har surret rundt i hodet mitt siden den dagen du uttalte den, og jeg syns den var så god at jeg ville gi den tilbake til deg. Jeg ønsker også å rette en stor takk til de andre faglærerne på MSKIP, Heidi Gilstad, Ingrid Stock og Kristin Halvorsen. Takk! Takk for motivasjon, inspirasjon, utfordringer og faglig entusiasme. Dette har vært to inspirerende og lærerike år. Deres engasjement for å skape et godt faglig og sosialt klasse miljø underveis i studieløpet har vært avgjørende for at jeg har følt meg forberedt til å gjennomføre dette masterprosjektet. De neste jeg må takke er mine medstudenter på MSKIP. Takk! Takk for alle hyggelige dager og kvelder, med mulighet for å dele triumfer, nederlag, gleder, sorger og skrøner. Takk for alt samarbeid for å gjøre hverandre gode på et fagfelt som var ganske fremmed for de fleste av oss.

Jeg vil takke deltakerne som sa seg villige til å delta i dette prosjektet. Takk! Uten dere hadde ikke denne studien blitt noe av. En særlig takk til læreren som deltok i prosjektet. Takk! Jeg vil også takke KS for stipend og tro på oppgaven min. Stipendet ga meg frihet til å syle uforstyrret med dette arbeidet. Takk!

Tusen takk til korrekturleserne, Ida og Kari. Takk! Takk for at dere stiller opp med hender jeg kan holde i og skuldre jeg kan lene meg på. En spesiell takk til Ola for oppmuntringer, stell og rasjonelle perspektiv på tilværelsen. *Takk!*

Til alle studie- og dansevenner her i Trondheim: Dere har gjort tiden i denne byen til en periode i livet jeg vil se tilbake på med et smil og savn. Takk!

Takk, venner og familie, for støttende ord og livsbejaende stunder.

Til sist vil jeg takke min mormor, som i vår siste samtale sa at hun òg hadde hatt noen utviklingssamtaler i løpet av sin tid som lærer. Takk, Mormor! Jeg ønsker å tildele denne oppgaven til deg. Mens jeg har jobbet med dette prosjektet har jeg tenkt på det du pleide å si når jeg var usikker på egne faglige prestasjoner: «Går det bra, så går det bra! Går det ikke bra, så skit i det.»

Stina Bang Synnes

Trondheim, mai 2022

Innhold

Figurer	xi
1 Introduksjon	13
1.1 Innledning	13
1.2 Bakgrunn for studien	14
1.2.1 Utviklingssamtalen som profesjonell praksis	14
1.3 Studiens formål og problemstilling	15
1.4 Tidligere studier	16
1.5 Oppgavens struktur	18
2 Teoretisk rammeverk	19
2.1 Dialogistisk tilnærming til språk og kommunikasjon	19
2.2 Et perspektiv på samtaler som kommunikativ virksomhet	20
2.3 Kommunikativ virksomhetstype	21
2.3.1 Inferens og fortolkningsprosedyrer	21
2.3.2 Kommunikativt prosjekt	22
2.4 Sentrale analytiske kategorier i studien	23
2.4.1 Innramming og innrammingsmarkør	23
2.4.2 Deltakerstruktur	24
2.4.3 Posisjonering og rolle	24
2.4.4 Å stille seg på linje med ('alignment')	25
3 Metode og materiale	26
3.1 Det empiriske materialet	26
3.1.1 Lyd-bildeopptak av utviklingssamtaler	26
3.1.2 Bakgrunnskunnskap om utviklingssamtalen	26
3.1.3 Observasjon av lyd-bildeopptak	27
3.2 Fremskaffing av det empiriske materialet	27
3.2.1 Transkripsjon	28
3.2.2 Transkripsjonskonvensjoner	28
3.2.3 Overveielser i transkripsjonsarbeidet	28
3.3 Forskerposisjon	29
3.4 Etske overveielser	29
3.4.1 Rekruttering av deltakere	30
3.4.2 Etske overveielser i tilgangen til empirisk materiale	30
3.4.3 Kontakt med NSD	30
3.5 Virksomhetsanalyse	31
4 Analyse	32

4.1	Utviklingssamtalen som kommunikatv virksomhetstype.....	32
4.1.1	Ytre premisser.....	32
4.1.2	Indre premisser.....	32
4.2	Analyser av utdrag.....	34
4.2.1	Rekontekstualisering av tidligere samtaler: Å berede grunnen for å snakke om elevens nye problemer.....	34
4.2.2	Rekontekstualisering av et kjent og dokumentert elevproblem	38
4.2.3	Posisjonering i samarbeid om å forebygge et potensielt elevproblem.....	44
5	Drøfting	50
5.1	Utviklingssamtalen som kommunikatv virksomhetstype.....	50
5.2	Utviklingssamtalen som sentralt møtepunkt for skole-hjem-samarbeid	52
5.3	Nytteverdi og overføringsverdi.....	53
5.4	Videre forskning	53
	Litteratur	55
	Vedlegg	59

Figurer

Figur 1: Illustrasjon av utviklingssamtalene.....	33
---------------------------------------------------	----

1 Introduksjon

1.1 Innledning

Hver høst og hver vår møter kontaktlæreren sine elever og deres foresatte til *utviklingssamtalen*. Denne samtalen skal gjennomføres minst to ganger i året, den skal dreie seg om elevens daglige arbeid, kompetanse og utvikling, og den skal "klargjøre korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven" (Forskrift til opplæringslova, 2010, §20-3). Utviklingssamtalen har røtter som strekker seg tilbake til 1980-tallet og oppstod som en følge av at samarbeidet mellom skole og hjem fikk økt fokus i norsk utdanningspolitikk (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 13). I læreplanen M87 ble det fastslått at skole og hjem stod i et avhengighetsforhold til hverandre, og skulle i samarbeid «realisere de mål som er satt for skolens virksomhet» (s. 66). Samarbeidet om den enkelte elev skulle i hovedsak bygge på den muntlige samtalen mellom «klassestyreren og foreldrene» (s. 67). Denne samtalen ble kalt *konferansetimen* og skulle forekomme med «høvelige mellomrom og når det ellers er behov for det» (s. 72). I Stortingsmelding 47 (1995-1996) ble det foreslått at konferansetimen skulle gjennomføres rutinemessig to ganger i året. Denne rutinen praktiseres fremdeles i dagens grunnskole under benevnelsen *utviklingssamtalen*.

Utviklingssamtalen er en del av *skole-hjem-samarbeidet*, som er et samarbeid med mål om «å fremme elevenes læring og utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utdanningsdirektoratet beskriver utviklingssamtalen som et positivt møte mellom eleven, foreldre og skolen, hvor samtalen har mål om å oppnå «felles forståelse for elevens faglige og sosiale utvikling, at eleven får tydelige fremovermeldinger om hva som skal til for å få god progresjon videre, samt se på elevens behov for støtte, tilrettelegginger eller utfordringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved innføringen av læreplanen *Kunnskapsløftet* i 2006, ble det lagt vekt på betydningen av «[v]urdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte» som middel for å øke elevens læringsutbytte og å motivere elevens innsats (St. meld. nr. 16 (2006-2007), s. 77). Utviklingssamtalen kan forstås som et ledd i vurderingen og den målrettede oppfølgingen av eleven, og kan ses i sammenheng med *elevsamtalen* (Foreldreutvalget i grunnskolen, u.å.) som er en halvårlig samtale mellom kontaktlærer og elev om elevens utvikling (Jensen & Leirvik, 2015, s. 15). Et godt skole-hjem-samarbeid er essensielt for å sikre elevers læringsutbytte og godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utviklingssamtalen er det eneste lovfestede møtet mellom skole og hjem, og har derfor en sentral posisjon i dette samarbeidet.

Innenfor diskursforskningen kan utviklingssamtalen omtales som en *institusjonell samtale*. Drew og Heritage (1992) definerer institusjonelle samtaler som interaksjon hvor deltakernes institusjonelle eller profesjonelle identitet er gjort relevante for aktiviteten deltakerne engasjerer seg i (s. 4). I utviklingssamtalen snakker deltakerne sammen som lærer, forelder og elev. De møtes til en tidfestet, tidsbegrenset, agendastyrt og forberedt samtale med formål om å snakke om elevens faglige prestasjoner og sosiale liv på skolen, og skal sammen komme frem til konkrete mål som skal legge til rette for elevens læring og utvikling (St. meld. nr. 14 (1997-1998)). Som i de fleste andre institusjonelle

samtaler er det den profesjonelle, i dette tilfellet læreren, som har ansvar for at samtalen gjennomføres, da kontaktlæreren har et særlig ansvar for kontakten med hjemmet (Opplæringslova, 1998, §8-2) og «[s]kolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utviklingssamtalen er en institusjonell samtale med tre deltakere, hvor foresatte og lærer møtes for å snakke om den tredje deltakeren, eleven, som også (ofte) deltar i samtalen.

1.2 Bakgrunn for studien

I 2021 var det 634 674 elever i norsk grunnskole (Statistisk sentralbyrå, 2021). Basert på elevtall og forskrift til opplæringsloven §20-3 (se pkt. 1.1), kan man anta at det ble gjennomført over én million utviklingssamtaler i norske skoler, bare i løpet av 2021. Til tross for stor forekomst av denne samtalen, har det vært utført lite forskning på utviklingssamtalen i Norge (Silseth & Smette, 2017, s. 97) i løpet av de 30 årene samtalen har eksistert i norsk skole. Utviklingssamtalen har hatt en sentral posisjon i samarbeidet om elevens læring og utvikling over lengre tid, som vist ovenfor. Rammeplanene for grunnskolelærerutdanningene sier at kandidaten, etter endt lærerutdanning «kan initiere og ivareta et godt skole-hjem-samarbeid» (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, 2016, §2; Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10, 2016, §2). Den samlede forskriften til disse utdanningene sier at kandidatene skal ha «kunnskap om viktigheten av og forutsetninger for god kommunikasjon og godt samarbeid mellom skole og hjem» (2010, §2). Flere rapporter viser likevel at det over lengre tid har vært en mangel på kunnskap om skole-hjem-samarbeid blant lærerstudenter og nyutdannede lærere (Finne et al., 2017; Harnæs, 2002; Lid, 2013; Stabell Wiggen & Fetscher, 2021).

Lærerutdanning 2025, den nasjonale strategien for lærerutdanningen, poengterer at «[l]ærere er avhengige av en solid, forskningsbasert kompetanse og løpende faglig samarbeid i et profesjonsfelleskap for å kunne treffe begrunnede valg i de situasjonene de møter i barnehager og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5). Gitt utviklingssamtalens sentrale posisjon i skole-hjem-samarbeidet, vil empirisk basert deskriptiv kunnskap om utviklingssamtalen kunne bidra til en slik forskningsbasert kompetanse. Hofvendahl (2008) peker på at det eksisterer 'en sosial barriere' i mulighetene for å få tilgang på utviklingssamtalen, både for forskere og profesjonsutøvere seg imellom (s. 149). Denne barrieren er knyttet til lærernes bekymring for å dumme seg ut for andre kolleger, og resulterer i at mange lærere «lever i sin egen 'praksisensomhet'» hvor det som 'skjærer seg' i utviklingssamtalen oppfattes som lærerens egen skyld (s. 148, min oversettelse). En empirisk basert studie vil kunne bidra med deskriptiv kunnskap om hvordan interaksjonen i andre utviklingssamtaler forløper.

1.2.1 Utviklingssamtalen som profesjonell praksis

I det moderne samfunnet består mange profesjonelle sin yrkespraksis i stor grad av samtaler med lekpersoner eller andre profesjonelle (Linell, 2011, s. 1). Utviklingssamtalen er en del av læreres profesjonelle praksis. Samtalen er nært knyttet til andre aspekter ved lærerens praksis hvor vurdering og motivering av eleven er et sentralt anliggende, som for eksempel læreplaner og kompetansemål, undervisning, prøver og arbeid med psykososialt læringsmiljø. Utdanningsdirektoratet formulerer at samtalen først og fremst skal være et positivt møte (Utdanningsdirektoratet, 2020). 'Dialog' og 'god kommunikasjon' fremstilles som byggesteiner for et godt samarbeid med hjemmet og gode utviklingssamtaler (se eksempelvis Berglyd, 2003; Drugli & Nordahl,

2016; Drugli & Onsøien, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2017b). Utviklingssamtalen er dermed preget av en hel del omkringliggende forventninger og krav til interaksjonens forløp. Som Hofvendahl (2008) uttrykker, er det derfor besynderlig at selve møtet virker å bli overlatt til tilfeldighetene, når det å navigere interaksjonelt i utviklingssamtalen krever mer av et menneske enn det å ha en vellykket samtale «med sin partner eller sin farmor eller sin hund» (s. 150). Utviklingssamtalen som profesjonell praksis betegnes av Hofvendahl til å dreie seg om:

[...] å sitte sammen med (si) elleve år gamle Emilie og hennes foreldre for å (kanskje) diskutere eller finne ut av hvordan det har seg at Emilie har så dårlig språkbruk, eller hvorfor hun ofte går for seg selv i pausene, eller hvorfor hun har vanskelig for å henge med i matematikken, [...] uten å såre Emilie, uten at diskusjonen låser seg, [...] uten at samtalen dør, uten å [...] skade denne relasjonen som råder mellom akkurat denne skolen og akkurat dette hjemmet. (Hofvendahl, 2008, s. 150, min oversettelse)

Sitatet ovenfor synliggjør hvordan det i praksis er utfordrende å interaksjonelt gå frem i utviklingssamtalen, da læreren må navigere mot flere formål på samme tid. Lærerens profesjonelle praksis innebærer et ansvar for å kommunisere slik at utviklingssamtalens formelle formål (gjengitt i kapittel 1.1.) gjennomføres, samtidig som relasjonen med hjemmet ivaretas. Både skolen og hjemmet kan forstås som institusjoner (Baker & Keogh, 1995, s. 265) som begge har et ansvar for elevens læring og utvikling, og et ansvar for samarbeid om dette. Læreren deltar som den profesjonelle parten, og er en representant for skolen. De foresatte er lekpersonene i samtalen, og representanter for hjemmet. At utviklingssamtalen er en triadisk interaksjonssituasjon påvirker også formatet for interaksjonen i utviklingssamtalen. I dyadiske samtaler, hvor to personer deltar, har deltakerne enten rollen som taler eller som lytter. En triadisk interaksjonssituasjon rommer enda en deltakerrolle, og i utviklingssamtalen må deltakerne navigere ut ifra disse mulige rollene. Baker og Keogh (1995) sier at «the assembled participants have work out what to talk about and how to talk about it» (s. 265). Å gjennomføre utviklingssamtalen handler dermed også om å navigere mot strukturer for deltakelse, det vil si en 'organisering' av samtalen.

1.3 Studiens formål og problemstilling

Også utenfor Norges grenser har det vært utført lite deskriptiv, empirisk diskursforskning på utviklingssamtalen (Baker & Keogh, 1995, s. 264; Hofvendahl, 2006b, s. 105). De fleste studiene av utviklingssamtalen i norsk grunnskole tilbyr kunnskap om lærere og foresatte sine perspektiv på og opplevelser av utviklingssamtalen (Faugstad & Jenssen, 2019; Nesheim, 2012; Tveit, 2010). Det finnes også flere lærebøker og forskningsstudier som gir preskriptiv kunnskap om utviklingssamtalen og hvordan interaksjonen bør forløpe og hva deltakerne kan gjøre for å oppnå dette (Berglyd, 2003; Drugli & Onsøien, 2010; Larsson et al., 1998; Overland et al., 2004). Med denne studien ønsker jeg å bidra med deskriptiv kunnskap om det kommunikative samspillet i utviklingssamtaler. Å undersøke interaksjonen i utviklingssamtalen kan kaste lys over hvordan deltakerne går frem for å samarbeide om å vurdere og motivere elevens læring og utvikling, og dermed hvordan de *gjør* skole-hjem-samarbeid i dette sentrale møtet. Ettersom utviklingssamtalen er en underutforsket samtale i diskursforskningen, vil min studie bidra med ny, deskriptiv kunnskap som kan gi innsikt i hvilke muligheter og begrensninger som ligger i samtalen og samtalens format. Studien vil også belyse hvordan deltakerne

interaksjonelt går frem for å håndtere rolle-relasjonsstrukturen i et triadisk interaksjonsformat.

Mitt studiums overordnede hensikt er å kaste lys over hvordan deltakerne navigerer mot utviklingssamtalen som en *kommunikativ virksomhetstype* (se pkt. 2.3). Dette innebærer å undersøke hvordan deltakerne navigerer mot ulike deltakerroller og premisser for deltakelse i gjennomføringen av utviklingssamtalens formål om å samarbeide i å vurdere og motivere eleven. For å gjøre dette analyserer jeg lyd-bildeopptak av to utviklingssamtaler ved tiende trinn ved en norsk ungdomsskole. Analysene er gjort med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan går deltakerne frem for å snakke om elevproblemer?

Jeg støtter meg til Hofvendahls definisjon av begrepet *elevproblem*, det vil si: «[...] hva (som oftest) læreren snakker om i termer av problemer (feil, bekymringer, vansker etc.) og fremfor alt hva samtaledeltakerne løfter frem og gjør til 'følsomme tema'» (Hofvendahl, 2006b, s. 101, min oversettelse¹).

1.4 Tidligere studier

Mitt interesseområde i denne studien er hvordan kommunikasjonen i utviklingssamtalen utarter seg. Jeg vil nå presentere empiriske studier hvor interaksjonen i utviklingssamtalen står i fokus. De fleste av disse studiene baserer seg primært på lydopptak og anvender CA-metodikk. Jeg har organisert omtalen av tidligere studier basert på metodisk innfallsvinkel. Først vil jeg presentere en intervjustudie, deretter vil jeg omtale CA-studier som primært baserer seg på lydopptak, og til slutt vil jeg komme inn på diskursforskning av triadiske utviklingssamtaler hvor eleven er deltaker (Hofvendahl, 2006b; MaClure & Walker, 2000; Silseth & Smette, 2017). I de andre studiene er eleven en 'focal nonpresent' (Baker & Keogh, 1995; Förster, 2013; Kotthoff, 2015; Pillet-Shore, 2003, 2012, 2015, 2016). Med unntak av Silseth og Smette (2017), er forskningen som presenteres utenlandske studier av utviklingssamtalen. Empirien i min studie viser imidlertid flere likhetstrekk med empirien i disse studiene, hvilket gjør dem egnet til å danne et empirisk bakteppe for denne masteroppgaven.

Lindh og Lindh-Munther (2005) har analysert intervjuer med elever i 6. trinn i svenske skoler for å kaste lys over elevenes perspektiver på hva som er kommunikative prosjekt (se pkt. 2.3.2) i utviklingssamtalen. Lindh og Lindh-Munther finner at elevene i større grad oppfatter utviklingssamtalen som en vurderingssituasjon, enn som en konstruktiv samtale for utvikling, slik formålet er definert i myndighetstekster. Studien peker på at utviklingssamtalen er preget av oppgaveorientering og innebygd maktasymmetri, og er en kompleks virkelighet å håndtere. Forfatterne beskriver utviklingssamtalen som en institusjonalisert personlig samtale, som krever høy samtalekompetanse hos lærere.

Baker og Keogh (1995) undersøker utviklingssamtaler i australske ungdomsskoler på bakgrunn av lydopptak. Forfatterne argumenterer for at utviklingssamtalen mangler et 'script', det vil si en avklaring av hvem som skal snakke når og hvordan. Studien undersøker hvordan foresatte og foreldre organiserer interaksjonen i samtale om elevens faglige prestasjoner. Studien finner at relasjonene mellom hjem og skole skapes gjennom diskursen i samtalen, og at en 'diagnostisering' av eleven innebærer en redegjørelse (se pkt. 4.2.1) for både elevens, skolens og hjemmets prestasjoner.

¹ Herfra er all sitering av Hofvendahl (2006b) min oversettelse.

Med utgangspunkt i lydopptak studerer Förster (2013) utviklingssamtaler i tyske skoler. Studien peker på hvordan deltakerne utøver forhåndsdefinerte institusjonelle roller, og at samtalene utgjør et punkt hvor grensene for institusjonene skole og hjem gjøres relevante. Deltakerne bygger institusjonell kontekst, roller og identiteter gjennom interaksjonen, og navigerer mot enighet i vurdering og håndtering av kritikk.

Kotthoff (2015) baserer seg på lydopptak i sin studie av utviklingssamtaler i tyske skoler. Studien finner at deltakerne benytter narrativer som middel for posisjonering (se pkt. 3.3) og for vurdering og karakterisering av barnet. Forfatteren peker på hvordan rapportert snakk (se pkt. 4.2.1) spiller en sentral rolle for deltakernes posisjonering i oppbygningen av narrativet. Studien viser at foresatte gjør et interaksjonelt arbeid for å portrettere seg selv som kompetente og ansvarsfulle innenfor skolens normsystem. I tillegg viser studien at utviklingssamtalens har et akademisk diskursmønster som foresatte med høyere sosioøkonomisk status i større grad virker å kunne ta del i.

Pillet-Shore har gjort en rekke studier av utviklingssamtaler basert på lyd-bildeopptak og etnografisk feltarbeid ved flere skoler vest i USA. Tema for studiene er hvordan vurdering av elevens faglige prestasjoner gis og mottas i utviklingssamtalen (Pillet-Shore, 2003, 2012, 2015, 2016). Den lokale konteksten for interaksjonen påvirker hvordan vurderingen av elevens prestasjoner oppfattes (Pillet-Shore, 2003), og vurderingene påvirker hvordan resten av utviklingssamtalen forløper. Pillet-Shore (2012, 2015) betegner utviklingssamtalen som en anledning hvor institusjonene blir gjort synlige og moralsk ansvarlige overfor hverandre. Foresatte gjør et interaksjonelt arbeid for å fremstille seg selv om 'gode' foresatte (Pillet-Shore, 2015). Vurderingen av elevens faglige prestasjoner virker å oppfattes som en vurdering av foresatte (Pillet-Shore, 2012) og det finnes preferert og ikke-preferert diskursiv praksis for læreres og foresattes håndtering av ros og kritikk i utviklingssamtalene (Pillet-Shore, 2016).

MacLure og Walker (2000) baserer seg på lydopptak i sin undersøkelse av utviklingssamtaler i Storbritannia. Studien finner at deltakerne tilordner læreren rollen som interaksjonell leder. Læreren er den som kan definere hvilke tema som er relevante for samtalen og hva som kan anses for å være et elevproblem. Karakterarbeid² (se pkt. 4.2.1) er et fremtredende trekk ved utviklingssamtaler, og spiller en sentral rolle i fordeling av ansvar for elevens prestasjoner mellom skole og hjem. Studien finner at utviklingssamtalene innebærer motstridende formål og asymmetrisk maktfordeling. Samtalene sammenliknes med barnelegekonsultasjoner, da lærere gir en 'akademisk diagnostisering' av eleven og foreslår behandlingen for diagnosen.

Silseth og Smette (2017) har gjort feltarbeid gjennom observasjon og lydopptak, og studert utviklingssamtaler ved to norske ungdomsskoler hvor lærer, foresatte og elev deltar. Ved å foreta en tematisk analyse av interaksjonen i samtalene finner studien at utviklingssamtalene likner hverandre på tvers av skole og deltakere, og at et tilbakevendende tema i utviklingssamtalene er ansvaret for elevens faglige prestasjoner, hvorigjennom skolens og hjemmets perspektiver kommer til syne. Deltakerne snakker om elevens prestasjoner gjennom å danne rammefortellinger om eleven som 'den høytpresterende eleven' eller som 'en elev med faglig forbedring og fremgang'. Når eleven karakteriseres som en høytpresterende elev er det ikke noe ansvar å fordele, da eleven tar ansvar selv. Studien peker på at lærers ros av eleven skaper et rom for foresatte til å ytre kritikk av eleven. Utviklingssamtalene virker å dreie seg om at hjem

² MacLure og Walker (2000) bruker begrepet 'identity work' (s. 20). Måten forfatterne operasjonaliserer begrepet tilsvarer begrepet *karakterarbeid*, slik jeg anvender det i denne studien.

og skole gjør et interaksjonelt arbeid for å komme til enighet i forståelsen av hva en 'god' elev er.

Hofvendahl (2006b) har i sin studie av utviklingssamtaler mellom lærer, elev og foresatte, undersøkt samtalen som kommunikativ virksomhetstype med bakgrunn i lyd- og videoopptak av 80 samtaler³ i svensk skole. Han fant at deltakerne benytter gjentakende fremgangsmåter for å kommunikativt gjennomføre utviklingssamtalens formål, hvilket han omtaler om 'risikostراتيجier'. Risikostراتيجiene knyttes til hvordan deltakere arbeider interaksjonelt for å ivareta relasjonen mellom skolen og hjemmet. Studien retter særlig fokus mot hvordan deltakerne går til verks for å starte og avslutte utviklingssamtalen, samt hvordan de går frem for å snakke om problemer og hvorvidt elever og foreldre får bestemme samtaletema. Studien peker på hvordan utviklingssamtalen er en vurderingssituasjon hvor det virker å finnes preferert og ikke-preferert diskursiv praksis for å håndtere ros og kritikk. Studien finner at både lærere og foresatte benytter interaksjonelle strategier i håndteringen av ros og kritikk. Hofvendahl trekker paralleller mellom utviklingssamtalens diskurs og diskursen i medisinske konsultasjoner.

1.5 Oppgavens struktur

I det foregående har jeg gjort rede for studiens samfunnsmessige kontekst og relevans, samt presentert tidligere forskning på utviklingssamtalen. Oppgavens struktur videre er som følger: I teorikapittelet presenteres det grunnleggende teoretiske rammeverket for studien. Her gjør jeg rede for studiens dialogistiske tilnærming til språk og kommunikasjon, beskriver virksomhetsperspektivet og presenterer studiens sentrale analytiske kategorier. I oppgavens metodekapittel presenterer jeg det empiriske materialet som ligger til grunn for studien. Her gjør jeg også rede for studiens metodiske fremgangsmåte i planlegging, fremskaffing og fremstilling av empirien, samt etiske refleksjoner knyttet til prosjektets ulike faser og min forskerposisjon. Analysekapittelet innledes med at jeg skisserer utviklingssamtalen som kommunikativ virksomhetstype, ved å presentere ytre og indre premisser for samtalen. Deretter analyseres seks empiriske utdrag etter tur, gjennom en virksomhetsanalyse og med støtte i tidligere forskning. I drøftingskapittelet diskuterer jeg hovedfunnene som rører ved studiens problemstilling. Her trekker jeg linjer mellom funnene i de to studerte samtalene og utviklingssamtalen som en kommunikativ virksomhetstype. Avslutningsvis drøfter jeg studiens relevans for praksisfeltet og hvilken overføringsverdi funnene kan ha for andre empiriske kontekster, før jeg til sist peker ut noen muligheter for videre forskning.

³ Disse består av såkalte «kvartertssamtal» og «utvekklingssamtal», og vises til med fellesbetegnelsen «elevsamtal» da samtalene har mange fellestrekk (Hofvendahl, 2006b, s. 11).

2 Teoretisk rammeverk

I det forrige kapittelet er studiens bakgrunn og forskningsspørsmål presentert og kontekstualisert i tilknytning til samfunnsmessig aktualitet og på bakgrunn av tidligere studier av utviklingssamtalen. I dette kapittelet presenterer jeg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studiens analyse. Analysen bygger på Per Linells (2011) virksomhetsteori, som faller innenfor *dialogismen*, «et generelt rammeverk for å forstå diskurs, kognisjon og kommunikasjon» (Linell, 2001, s. 67, min oversettelse). Jeg vil først gjøre ytterligere rede for studiens dialogistiske tilnærming til språk og kommunikasjon. Videre vil jeg beskrive hva et virksomhetsperspektiv innebærer. Til sist vil jeg presentere studiens sentrale analytiske kategorier, og gjøre rede for hvordan kategoriene operasjonaliseres i studien.

2.1 Dialogistisk tilnærming til språk og kommunikasjon

I studier av språk er det gjerne et skille mellom hvorvidt man er opptatt av språk som et abstrakt system eller språk i bruk (Linell, 2001, s. 3). Disse to perspektivene på språk kan omtales som *formalistisk* og *funksjonalistisk*. Med et formalistisk syn, anses språk for å være en systematisert samling av lingvistiske enheter med en iboende semantikk, som tas i bruk av individet (Linell, 2001, s. 3-4). Med et funksjonalistisk perspektiv ser man på språk som sosial praksis og sosial samhandling (Måseide, 2008, s. 368). Konsekvensen av dette perspektivet er at kommunikasjon forstås som *meningsskapende* (Thunqvist et al., 2012, s. 19). Dette innebærer at en ytrings mening ikke er iboende i selve ytringen eller handlingen, men konstrueres i samspill med deltakerne og konteksten for interaksjonen (Linell, 2001, s. 49).

Det formalistiske og det funksjonalistiske språksynet impliserer to fundamentalt ulike tilnærminger til språk og kommunikasjon. Disse kan henholdsvis omtales som *monologistisk* og *dialogistisk*. Den dialogistiske tilnærmingen forstås gjerne gjennom en kontrastering til sin monologistiske motpart. Linell (2001) forklarer at i den monologistiske tilnærmingen antas språklige ytringer å ha et stabilt, iboende (semantisk) meningsinnhold som 'brukes' i kommunikasjon. Mening er her forstått som noe som uttrykkes ved hjelp av ytringer (s. 80). Individene handler og tolker ut ifra isolerte, individuelle intensjoner og forhåndsdefinerte, statiske kontekster (Linell, 2001, s. 6). Kommunikasjon er således en strøm av ytringer fra ett individ til et annet.

I den dialogistiske tilnærmingen anser man det derimot som at det kommuniserende individet er «i dialog» med andre samtalepartnere og kontekster (Linell, 2001, s. 35). Ordet er en tosidet handling, sier Vološinov: «It is determined equally by whose word it is and for whom it's meant» (Vološinov et al., 1973, s. 86). Kommunikasjon forstås som et konstant samspill mellom taler, andre deltakere og kontekster (Linell, 2001, s. 77). I en dialogistisk tilnærming til språk og kommunikasjon studerer analytikeren autentisk, menneskelig diskurs i ansikt-til-ansikt-møter, med vekt på å forstå sammenhengene mellom språk, kommunikasjon, handling og kognisjon (s. xi). Det dialogistiske rammeverket er inspirert av språkfilosofen Mikhail Bakhtin sine tanker om at den enes ytring alltid vil inneholde 'den andre' sin stemme (Bakhtin et al., 1986, s. 91). Analytikeren tilnærmer seg kommunikasjon som sosial interaksjon, hvor mening,

forståelse av aktivitet, sosiale relasjoner, statuser og identiteter skapes i den enkelte situasjonen (Måseide, 2008, s. 268). Mening er et produkt av slutninger deltakerne i kommunikasjonen gjør, og omgjør, simultant med at interaksjonen vokser frem.

Linell (2001) definerer tre fundamentale dialogistiske prinsipper. Det første er *sekvensialitet*, hvilket dreier seg om at diskurs er sekvensielt organisert, og at foregående og kommende sekvenser av diskurs utgjør deler av konteksten for interaksjonen (s. 85-85). Det andre prinsippet er *felles konstruksjon*. Dette dreier seg om at språk og kommunikasjon er grunnleggende sosiale fenomen, hvor diskurs består av gjensidig, koordinert interaksjon (s. 86). Det tredje prinsippet er *act-activity interdependence*, som handler om hvordan det eksisterer et gjensidig avhengighetsforhold mellom diskurs og situasjonen hvor diskursen er situert (s. 87). På samme måte som mening skapes, tar «strukturer i diskurs form gjennom samarbeid mellom kommunikasjonsdeltakerne» (s. 74, min oversettelse). Linell viser til et fjerde, overordnet prinsipp for den dialogistiske tilnærmingen. Dette prinsippet omfatter at det finnes en refleksivitet mellom diskursen og kontekster. Handlingene deltakerne utfører i en interaksjonssituasjon er med på å definere hvilken situasjon deltakerne befinner seg i, som igjen vil påvirke hvilken mening handlingene deres får. Slik er deltakerne i de enkelte situasjonene ikke bare i dialog med hverandre og den lokale konteksten, men de er også i dialog med sosiokulturelle praksiser, en global kontekst. Dette betegner Linell som *dobbel dialogisitet* (s. 132).

En dialogistisk tilnærming til språk og kommunikasjon får konsekvenser for forståelsen av kontekst. I denne studien anvender jeg Linells (2001) dialogistiske kontekstbegrep. Kontekst er ikke et bakteppe for ytringene, men snarere et «mulighetsfelt» (Scheuer, 2005, s. 35) bestående av *kontekstuelle ressurser* som deltakerne anvender i kommunikasjonssituasjonen. Disse kan deles inn i *umiddelbare* og *middelbare* kontekstuelle ressurser, hvor førstnevnte dreier seg om ressursene deltakerne har umiddelbar adgang til, for eksempel det nettopp sagte, gester og de fysiske omgivelsene (Linell, 2001, s. 128-129). Middelbare kontekstuelle ressurser er av mer abstrakt art, og kan forstås som deltakernes bakgrunnskunnskap, det vil si deres samlede erfaringer på ulike nivå, fra den enkelte kommunikasjonssituasjonen til generell kunnskap om verden (s. 129). Deltakere i en kommunikasjonssituasjon har ulik bakgrunnskunnskap, hvilket medfører at de vil ha ulike kontekstuelle ressurser tilgjengelig for meningsskapning i den gitte situasjonen. Ytringer er aldri uten kontekst, sier Linell (s. 140). Dermed er det mer nøyaktig å betegne det som at ord og meninger i bruk blir *rekontekstualisert*, fremfor kontekstualisert (s. 118).

2.2 Et perspektiv på samtaler som kommunikativ virksomhet

Linell (2011) kombinerer dialogistisk teori med CAs datanære metodikk i *virksomhetsperspektivet*. Virksomhetsperspektivet er en handlingsbasert teori om språk og kommunikasjon, som binder sammen den enkelte handlingen («act») og aktiviteten («activity») som en helhet (s. 80). Linell (2011) benytter begrepet *virksomhet* for å vise til en «kompleks handlingssekvens med ulike faser, det vil si [...] innledning, kjernevirksomhet og avslutning, men ofte mer spesifikke delaktiviteter» (s. 85, min oversettelse⁴). Kjernevirksomheten berører oppgavene og ærendene som deltakerne møtes for å utføre (s. 245). Samtaler med en tydelig fasestruktur utvikler seg ofte i retning av at deltakerne skal nå en beslutning om noe (s. 193). Kommunikative

⁴ Herfra er all sitering av Linell (2011) min oversettelse.

virksomheter er alltid situerte interaksjoner (s. 74). De rommer på den ene siden handlinger, ytringer og spesifikke kommunikative prosjekt (se kapittel 2.3.2), som gjennomføres lokalt i den enkelte sosiale situasjonen. På den andre siden rommer de kommunikative virksomhetene 'større' sosiokulturelle praksiser, da hver sosiale situasjon bærer med seg en sosial historie. Virksomhetsperspektivet tillater å se virksomhetene som bro mellom de enkelte sosiale situasjonene, og overordnede sosiokulturelle praksiser (s. 83).

2.3 Kommunikativ virksomhetstype

Ulike samtalesituasjoner i samfunnet kan omtales som ulike «samtalekulturer», eller *kommunikative virksomhetstyper* (Linell, 2011, s. 7). En kommunikativ virksomhetstype har et formål som er bestemt på forhånd. Det finnes for eksempel en dagsorden for møtet, det er ikke tilfeldig eller planløst. Deltakerne har klare (komplementære og asymmetriske) roller med hver sine tilhørende rettigheter og forpliktelser. Den ene parten, den profesjonelle, deltar i samtalen som del av yrkesutøvelsen sin, og har sin rolle definert ut ifra dette. Virksomheten er sosialt gjenkjennelig og har oftest et navn i dagligtale ('konsultasjon', 'jobbintervju', 'veiledning', 'avhør', 'utviklingssamtale'). Deltakernes erfaringer med ulike kommunikative virksomhetstyper gjør at de kan gjøre antakelser om situasjonens forløp, nettopp fordi de gjenkjenner det sosiale møtet som en kommunikativ virksomhetstype. Stephen Levinsons begrep *activity type* er sentralt i Linells virksomhetsteoretiske rammeverk, og defineres på følgende vis: «I take the notion of an activity type to refer to a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded, events with *constraints* on participants, setting and so on, but above all on the kinds of allowable contributions» (Levinson, 1992, s. 69). Sitatet viser til hvordan samtalers formål medfører at samtaledeltakere har bestemte roller med tilhørende oppgaver, muligheter og begrensninger for deltakelse.

En kommunikativ virksomhetstype kan forstås som et brobyggende begrep på mesonivå hvor interaksjonens dynamikk på mikronivå ses i sammenheng med omkringliggende samfunnskontekst (Linell, 2011, s. 92). Mesonivået tilsvarer nivået der deltakernes agens og virksomhetens struktur møtes, og den lokale interaksjonen på mikronivå bindes sammen med de sosiokulturelle forbindelsene på makronivået. *Kommunikativ virksomhetstype* som begrep er en måte kaste lys over hvordan noen samtalesituasjoner får et gjentakende mønster fordi de er drevet av formål. Kommunikative virksomhetstyper opprettholdes i og gjennom situert interaksjon. Sarangi (2000) uttrykker at virksomhetstyper er varige entiteter, hvilket tillater språkforskere å studere varige mønstre for interaksjon, samtidig som aspekter ved sosiale mønstre, og eventuelle endringer, kan belyses (s. 1). Linell (2011) poengterer at begrepet er av teoretisk art, knyttet til forskerens interesse av å generalisere den situerte interaksjonen, men at begrepet samtidig svarer til forestillinger som deltakerne selv har om interaksjonssituasjonen (s. 85-86). Etablerte samtalekulturer og samfunnsinstitusjoner virker inn på interaksjonen i den enkelte situasjonen, samtidig som institusjonene «vokser frem [...] ut ifra hva deltakerne sier, gjør og forholder seg til i ulike situasjoner og praksiser» (Linell, 2011, s. 92). Kommunikative virksomhetstyper blir synlige gjennom deltakernes situasjonsorientering. Situasjonsorienteringen manifesteres i deres kommunikative handlinger i situasjonen.

2.3.1 Inferens og fortolkningsprosedyrer

Inferens innebærer hvordan vi som deltakere i kommunikasjon klarer å trekke slutninger om intendert mening i kommunikasjonssituasjoner. Navigeringen mot den aktuelle

kommunikative virksomhetstypen virker inn på inferensen i samtalen (Sarangi, 2000, s. 3). Levinson (1992) beskriver inferens som virksomhetsspesifikk: «Because there are strict constraints on contributions to any particular activity, there are corresponding strong expectations about the functions that any utterances at a certain point in the proceedings can be fulfilling» (Levinson, 1992, s. 79). Som tidligere nevnt i dette kapitlet, vil våre bakgrunnskunnskaper være med på å påvirke fortolkningsprosessene våre i en interaksjonssituasjon. Adelswärd og Sachs (2003) uttrykker at slutningsprosessene i faktisk kommunikasjon vil variere i tråd med hvilke perspektiver vi bringer med oss inn i interaksjonssituasjonen (s. 127). Inferensen en deltaker gjør i en kommunikasjonssituasjon, vil således variere ut ifra om deltakeren deltar i (og fortolker) kommunikasjonen som profesjonell eller lekperson.

2.3.2 Kommunikativt prosjekt

I samtaler har vi alltid oppgaver som skal gjennomføres gjennom kommunikasjon, hvilket Linell (2001) betegner som *kommunikative prosjekt*:

A communicative project aims at solving a communicative 'problem' of some kind; problems of establishing an interpretation or a shared understanding to something, of having something "done through language" [...], of creating a communicative fact (that something has been said, made known and possibly understood). A communicative problem can be understood as a coordination problem [...] A project is always to some extent intended or 'projected' before it is carried out. (Linell, 2001, s. 218)

Begrepet *kommunikativt prosjekt* innebærer å se på både den strukturelle organiseringen av verbale ytringer og kommunikative funksjoner, og bidrag til tematisk utvikling som to sider av det samme fenomenet. Kommunikative prosjekt er felles oppnådde kommunikative handlinger som defineres av funksjonen til å bidra i løsningen av en kommunikativ oppgave (s. 220). Kommunikative prosjekt kan variere i omfang, og i bevissthet og intensjon hos deltakerne. Prosjektene oppstår ut ifra, utvikles i, og opprettholdes gjennom dialog og interaksjon, og inngår i større prosjekt (s. 225). Kommunikative prosjekt forekommer på ulike nivå (s. 226). Det kan være lokale prosjekt, som å utføre en hilsesekvens, eller overordnede prosjekt som gjelder faser av samtalen eller samtalen i sin helhet, som å komme frem til en pasients diagnose. Enkelte lokale kommunikative prosjekt kan i stor grad være betegnende for kjernevirksomheten eller den kommunikative virksomheten, det vil si det overordnede prosjektet deltakerne møtes for å utføre. Slike lokale kommunikative prosjekt kan omtales som *nøkkelprosjekt* (Linell, 2011, s. 231). En kommunikativ virksomhet kan innebære divergerende kommunikative prosjekt, hvor deltakerne enten må velge å utføre ett prosjekt fremfor et annet, eller finne et kompromiss som en løsning på den kommunikative oppgaven som skal gjøres (Linell, 2001, s. 226). I relasjon til virksomhetstyper sier Linell (2011) at selv om deltakerne deler ansvaret for arbeidet med å gjennomføre de kommunikative prosjektene i samtalen, er ansvaret for de kommunikative prosjektene fordelt asymmetrisk på deltakerne (s. 309). En ujevn arbeidsfordeling «leder til spørsmålet om hvem som leder og dominerer i samtalen» (Linell, 2011, s. 309). Arbeidsfordelingen i gjennomføringen av de kommunikative prosjektene har dermed nær tilknytning til rollene og deltakerstrukturen (se pkt. 2.4.2) som utspiller seg i virksomhetstypen.

2.4 Sentrale analytiske kategorier i studien

Mange av virksomhetsanalysens kategorier springer ut ifra Stephen Levinsons rammeverk for 'activity types'(1979, se Levinson, 1992) og fra Erving Goffmans 'frame analysis' (1974, se Goffman, 1986) og konsept 'interaksjonsorden' (se for eksempel Drew & Wootton, 1988). Jeg vil nå i korte trekk presentere analytiske kategorier som er sentrale i studien, og gjøre rede for hvordan disse operasjonaliseres. Av hensyn til leseren vil øvrige analytiske kategorier defineres fortløpende etter hvert som de forekommer. Virksomhetsanalysen som metodisk innfallsvinkel vil jeg gjøre rede for i kapittel 3.

2.4.1 Innramming og innrammingsmarkør

En kommunikativ aktivitet er forstått av dens deltakere på bakgrunn av hvordan deltakerne implisitt definerer situasjonen (Linell & Thunqvist, 2003, s. 412). I denne studien benytter jeg begrepet *innramming* for å vise til situasjonsdefinisjonen deltakerne navigerer mot. Linell og Thunqvist (2003) anser *innramming* («framing») som et bedre egnet begrep enn det mer statiske begrepet *ramme* («frame» (Goffman, 1986)). Et slikt dynamisk rammebegrep tilsier at deltakerne reetablerer og forhandler sine forståelser av situasjonen. Innramminger kan ses på som middelbare og abstrakte kontekstuelle ressurser⁵ i samtalen (Linell & Thunqvist, 2003, s. 412). I en kommunikasjonssituasjon trekker deltakerne implisitt på egen bakgrunnskunnskap og gjør antakelser om hva som normalt kan forventes å foregå «i en slik situasjon» (Linell & Thunqvist, 2003, s. 412, min oversettelse).

Antakelser om den prototypiske fasestrukturen, den forventede 'normaliteten' i handlingsmønstre (Sarangi, 2000, s. 6), forhåndsdefinerer ikke deltakernes ytringer. Samtidig som det eksisterer noen forventninger, har deltakerne et handlingsrom i realiseringen av disse mønstrene. Dette medfører at det kan variere hvordan mønstrene manifesterer seg i situasjonen. At deltakerne kan endre innrammingen for interaksjonen beskriver Erickson og Schultz (1982) som at de kommunikative bidragene både er en form for målrettethet og «improvisasjon» (i Sarangi, 2000, s. 6). Mennesker er ikke rigide i faktisk interaksjon, men improviserer over kjente tema og mønstre. Innramming innebærer dermed hvordan deltakerne definerer situasjonen ut ifra både den fremvoksende interaksjonen og bakgrunnskunnskap om virksomhetstypen. Improvisasjon i utføringen av virksomhetstypens prototypiske fasestruktur betyr ikke at fasestrukturen ikke gjelder. Improvisasjonen bidrar til å synliggjøre de potensielle grensene for virksomhetstypen, og eventuelle krysninger med andre virksomhetstyper, kalt *hybriditet* (Sarangi, 2000, s. 6).

Begrepet *innrammingsmarkør* (Thomassen, 2005) bruker jeg for å vise til hvordan deltakerne «tar i bruk markører eller signaler» som peker ut hvilken type innramming deltakerne navigerer mot i den konkrete, lokale interaksjonssituasjonen (s. 35). Innramming på det lokale nivået er nært tilknyttet Goffmans begrep 'footing' (Goffman, 1981), som viser til hvordan deltakerne inntar bestemte posisjoner i interaksjonen gjennom ytringer. For at interaksjon skal oppfattes som del av profesjonell praksis må det således etableres «profesjonelle og institusjonelle rammer som deltakerne er oppmerksomme på og aksepterer» (Måseide, 2008, s. 370), gjennom interaksjonen.

⁵ Se *kontekst og rekontekstualisering* under pkt. 2.1.

2.4.2 Deltakerstruktur

I en samtale trengs det som regel en talende part og minst én lyttende part. Goffman (1981) peker på at den som har talerrollen og ytrer noe, kan gjennom ytringen posisjonere seg som mer eller mindre ansvarlig for innholdet i det sagte. Han skiller ut tre potensielle talerposisjoner⁶ som benevnes av Riis-Johansen (2016) som *ansvarlig*, *forfatter* og *uttaler*. Disse talerposisjonene er ofte nærværende i kommunikasjonssituasjoner hvor den ene parten deltar kraft av å være profesjonsutøver eller representant for en institusjon, og innebærer ofte at denne personen snakker på vegne av et 'vi' (Goffman, 1981, s. 145). I denne studien anvender jeg Goffmans tre talerroller, og støtter meg til Riis-Johansen (2016) sin beskrivelse:

Den ansvarlige er den som står bak innholdet i en ytring, den som har ansvaret for det som blir ytret. *Forfatteren* er den som formulerer ytringen, den som velger ut ordene som brukes. *Uttaleren* er den som faktisk sier ytringen, «the sounding box in use» som Goffman formulerer det (1981, s. 144). Ofte har samme person alle rollene, men i visse tilfeller er rollene fordelt på flere. (Riis-Johansen, 2016, s. 42)

I en kommunikasjonssituasjon med flere enn to deltakere, slik som utviklingssamtalen, kan en taler veksle mellom å adressere ytringen til én tilhører og til flere deltakere samtidig. I sin undersøkelse av hverdagslige samtaler, kategoriserer Bublitz (1988) deltakernes potensielle roller som *primærtaler*, *sekundærtaler* og *tilhører* (gjengitt i Norrby, 2014, s. 171-173). *Primærtaleren* gir ytringer som er betydningsfulle bidrag i den pågående samtalen om det gjeldende temaet, uttrykker taler-posisjon og kan påvirke tema for samtalen (Norrby, 2014, s. 172). *Sekundærtaleren* er avhengig av primærtalerens kommunikative bidrag, viser vurdering og stiller spørsmål til primærtalers ytringer, men tar ikke initiativ til nye tema (s. 172-173). *Tilhøreren* ytrer signaler som formidler at hun 'følger med' uten å gi uttrykk for vurdering eller holdninger (s. 173). I denne studien vil jeg benytte meg av Bublitz' begreper, slik de er gjengitt i Norrby (2014), for å beskrive deltakerstrukturen i utviklingssamtalene i mitt empiriske materiale.

2.4.3 Posisjonering og rolle

Begrepet *posisjonering* viser til «den sosiale og moralske posisjoneringen vi driver med når vi tilskriver oss selv og andre sosiale eller moralske statuser og identiteter i samhandlingssituasjoner» (Måseide, 2008, s. 371). Linell (2011) forklarer at posisjonering dreier seg både om mønster i deltakernes posisjonering i interaksjonen og om forventninger som deltakerne navigerer etter i interaksjonen. På samme måte som deltakerne har rom til å improvisere i utføringen av virksomhetstypens fasestruktur, har deltakerne et «wobble-room» (Erickson, 2001) med rom til å bevege seg i navigering mot virksomhetstypens rollebesetning (i Linell, 2011, s. 90). Deltakerne posisjonerer seg i relasjon til forventninger og muligheter for posisjoner som oppstår i interaksjonen (s. 179). Rollene i en virksomhetstype innebærer rettigheter og plikter i interaksjonen (s. 275), samt begrensninger på hva som er gyldige og tillatte bidrag fra den enkelte rollen (Sarangi, 2000, s. 4). Som Sarangi (2000) uttrykker, innebærer tillatte bidrag ikke bare *hva* som er sagt, men også *hvordan*, *når* og *hvor* (s. 11). I virksomhetstyper som innebærer institusjonell kommunikasjon er det ofte ulike rettigheter og plikter knyttet til rollene som profesjonell og lekperson (Linell, 2011, s. 294). Måseide (2008) poengterer

⁶ Originalt «principal», «author» og «animator» (Goffman, 1981, s. 144).

at de realiserte deltakingsstatusene⁷ konstant definerer interaksjonssituasjonen og at situasjonen «dermed [kan] karakteriseres ut ifra de deltakingsstatusene som blir aktiviserte» (Måseide, 2008, s. 372). Gjennom deltakernes navigering av hvem de er for hverandre i situasjonen, synliggjør deltakerne sine normative forventninger til situasjonens interaksjonsmønster, og gjør slik bestemte innramminger gjeldende.

2.4.4 Å stille seg på linje med ('alignment')

Forskjeller i hvor smidig interaksjonen løper kan betegnes med termene *alignment* og *non-alignment*. Sarangi (2010) definerer begrepet slik: «Alignment, from an activity-analytic perspective, involves both well-synchronized turn-taking and a display of shared understanding of what is talked about and what participant roles are expected at a particular point in time» (s. 179). Begrepet dreier seg om hvordan deltakerne samhandler og koordinerer interaksjonen sømløst (eller ikke) i en sekvens som er del av et felles kommunikativt prosjekt, og hvordan deltakerne dermed inntar samme posisjon eller ulike posisjoner i en viss samtalefase. Jeg vil heretter anvende uttrykket *stille seg på linje med* for å vise til dette begrepet.

⁷ Her forstått som *roller*.

3 Metode og materiale

I dette kapittelet gjør jeg rede for studiens metodiske fremgangsmåte. Jeg starter med å presentere det empiriske materialet, samt begrunne valget av observasjon av lyd-bildeopptak som datagrunnlag for denne studien. Dernest presenterer jeg min fremgangsmåte i planlegging og fremskaffing av materialet. Her informerer jeg om valg og utforming av transkripsjonsnøkkel. Jeg gjør deretter rede for min forskerposisjon, både med henblikk til studien som helhet og med fokus på min relasjon til og innsikt i den profesjonelle praksisen utviklingssamtalen inngår i. Videre redegjør jeg for etiske overveielser jeg har gjort i rekrutteringsfasen og innsamlingsfasen. Jeg gjør også rede for etiske betraktninger jeg gjorde underveis i transkripsjonsarbeidet, samt min dialog med NSD. I kapittelets avslutning presenterer jeg virksomhetsanalyse som analytisk innfallsvinkel, og begrunner hvorfor dette er en egnet metode for studien.

3.1 Det empiriske materialet

Det empiriske materialet i studien er basert på lyd-bildeopptak av to utviklingssamtaler, hvor lærer, elev og mor deltok. Elevene går i tiende trinn på en ungdomsskole i en større norsk by. Det er den samme læreren som deltar i begge samtalene.

3.1.1 Lyd-bildeopptak av utviklingssamtaler

Utviklingssamtalene som ligger til grunn for det empiriske materialet i denne studien er ansikt-til-ansikt-møter og ble gjennomført på et møterom i skolens lokaler. *Samtale 1* varte i omtrent 36 minutter, og *samtale 2* i omtrent 25 minutter. Til sammen utgjør opptakene omtrent én time med materiale. Lyd- og bildeopptak ble gjort ved å plassere et videokamera på et stativ på gulvet, i forkant av samtalene. I tillegg gjorde jeg et separat lydopptak med en diktafon. I bearbeidingen av det empiriske materialet har jeg først og fremst basert meg på opptakene gjort med videokameraet, og lydopptakene har fungert som et oppklarende supplement dersom deltakernes ytringer var vanskelige å tyde.

3.1.2 Bakgrunnskunnskap om utviklingssamtalen

På bakgrunn av uformelle samtaler med læreren fikk jeg vite at det på forhånd er informert om at samtalen har en tidsramme på 30 minutter. Læreren pleier å ta imot og hilse på elev og foresatt(e) i gangen utenfor rommet hvor samtalen skal foregå. Læreren sitter vanligvis på den ene siden av bordet, mens elev og foresatt(e) sitter på motsatt side. Læreren har med PC, men pleier å vente med å gjøre notater fra samtalen til etter elev og foresatt(e) har forlatt samtalelokalet. I forkant av utviklingssamtalene utfører læreren elevsamtaler, hvor hun i samarbeid med eleven formulerer et mål.

Utviklingssamtalene som utføres på vårsemesteret tar utgangspunkt i elevsamtalen og elevens karakterer for høstsemesteret.

Det ovennevnte er premisser for utviklingssamtalen som ikke er tilgjengelig gjennom opptakene, men som kan bidra til å belyse gjennomføringen av den kommunikative virksomhetstypen *utviklingssamtale*. Denne bakgrunnskunnskapen er nyttig i fortolkningen av interaksjonen i det empiriske materialet, da disse premissene er med på å utgjøre konteksten for utviklingssamtalen, og kan tenkes å påvirke deltakernes

interaksjonelle atferd. Kunnskap om premissene for samtalene kan bidra til å kaste lys over hvordan deltakerne i interaksjonen navigerer mot ulike premisser og forventninger som omkranser utviklingssamtalen.

3.1.3 Observasjon av lyd-bildeopptak

I et forskningsprosjekt vil forskningsspørsmålet og problemstillingen styre hvilken metode som er egnet for å fremskaffe informasjonen man søker (Skilbrei, 2019, s. 92). Problemstillingen *hvordan går deltakerne frem for å snakke om elevproblemer?* søker kunnskap om hva deltakerne gjør i utviklingssamtalen, fremfor hva de sier at de gjør. Gjennom observasjon kan forskeren selv ta del i samtalen gjennom å se og lytte til interaksjonen «i stedet for å nøye seg med å høre hva folk velger å si om samtalen i forkant eller etterkant» (Hofvendahl, 2004, s. 2, min oversettelse). Selv om utgangspunktet for virksomhetsanalysen i denne studien er verbal kommunikasjon, er lyd-bildeopptak nyttig da det lar meg være til stede i samtalen, gjennom gjentatte observasjoner av interaksjonen slik den faktisk foregikk. Som nevnt innledningsvis er det gjort lite forskning på utviklingssamtalen i norsk kontekst, og de fleste studier av utviklingssamtalen er basert på rene lydopptak. Lyd-bildeopptakene i denne studien er nyttig for å kunne belyse betydningsfulle dimensjoner ved organiseringen av samtalen som foregår mellom tre personer, da jeg får tilgang på deltakernes plassering og hvordan deltakerne orienterer seg mot hverandre i form av kroppspositur og blikkretning.

3.2 Fremskaffing av det empiriske materialet

I fremskaffingen av det empiriske materialet har jeg hatt et tett samarbeid med læreren som deltok i prosjektet. I forbindelse med materialinnsamlingen startet jeg selve opptaket på videokamera og diktafon før jeg forlot rommet i forkant av utviklingssamtalens start. Læreren var i rommet på dette tidspunktet, men forlot gjerne rommet samtidig som meg for å møte elev og foresatt utenfor. Når samtalene var over fulgte læreren deltakerne ut eller satt og noterte i etterkant, før opptaket ble stoppet av læreren. De delene av opptaket hvor ingen av deltakerne er i rommet er klippet bort for å få en mer presis tidsanvisning i analysene. Læreren valgte rom basert på våre samtaler om praktiske overveielser. Som forsker ønsket jeg at læreren skulle bruke et rom hun anså som egnet til å gjennomføre utviklingssamtaler 'som vanlig', men jeg ønsket også å unngå at personer som ikke deltok i prosjektet kom med i opptaket. I tillegg måtte det være plass i rommet til opptaksutstyr. Sammen med læreren undersøkte jeg rommet i forkant av samtalene og gjennomførte noen prøveopptak for å sjekke lyd kvalitet og bildekvalitet.

Jeg var interessert i å analysere deltakernes ytringer og se disse i lys av kroppslige positurer og blikkretning som understreket deltakerstruktur. Jeg plasserte videokameraet slik at det fanget opp deltakerne, deres ansikter og særlig relevante objekter, som lærerens PC og eventuelle medbragte dokumenter. Stativet med videokameraet plasserte jeg slik at lærerens ansikt og blikkretning var synlig når deltakerne satte seg ned. I noen sekvenser av opptaket havner mors ansikt bak eleven, og andre ganger er kun elevens bakhode synlig, hvilket gjør det vanskelig å se deltakernes mimikk og blikkretning⁸. Læreren ble på denne måten «hovedperson», mens elev og mor fikk en «bildemessig birolle» (Lindh & Lindh-Munther, 2005, s. 6, min oversettelse). Dette medfører, slik

⁸ Se figur 1 pkt. 4.1.2.

Holliday (2007) poengterer, at empirien er skåret ut av en kompleks virkelighet, og dermed ikke gjenspeiler den virkeligheten som deltakerne i øyeblikket befant seg i (s. 3).

3.2.1 Transkripsjon

Samtaler er temporære og flyktige i sin natur. For å kunne studere og analysere samtaler, samt gjøre dem tilgjengelig for leserne av studien, kan samtalen 'fryses' gjennom *transkripsjon*. Begrepet viser både til handlingen å gjøre lyd om til tekst, og til det skriftlige produktet. Linell (2011) poengterer at formålet med transkripsjon er å kunne studere den interaksjonelle strukturen i samtalen, samt hvilke språklige former og hvilket innhold som forekommer i samtalen (s. 129). Transkripsjonen skal være praktisk både i form av lesbarhet og anvendelighet for studiens formål. En undersøkelse av *hvordan* interaksjonen foregår krever flere detaljer enn en tematisk orientert analyse, hvor man undersøker *hva* interaksjonen dreier seg om (s. 133). Uansett formål med analysen skal hvert tegn i transkripsjonen tilsvare noe som er manifestert i interaksjonen som ligger til grunn for transkripsjonen (s. 134). Transkripsjonen er et «noticing device» (Ten Have, 1999, s. 78), en måte å gripe fast snakket på slik at det kan analyseres i detalj, og er en del av arbeidet med å presentere det empiriske materialet (s. 78). Dermed er transkripsjonen også et steg i fortolkningen av materialet (Holliday, 2007, s. 3)

I transkripsjonen har deltakere og tredjeparter blitt anonymisert fortløpende gjennom endring av navn og standardisering av dialekt. Sensitive og personidentifiserende opplysninger har blitt utelatt fra transkripsjonen. Verken navn eller sensitive opplysninger er av avgjørende betydning for denne studiens problemstilling, hvilket betyr at å utelate dette ikke har hatt noen implikasjoner for studien. Illustrasjonen (figur 1) som brukes på forsiden og i analysekapittelet er tegnet for hånd, og er løst basert på stillbilder fra de to opptakene. Ettersom opptakene kunne inneholde sensitive opplysninger om deltakerne og tredjeparter, og deltakerne kunne identifiseres gjennom utseende og stemme, måtte det empiriske materialet for denne studien oppbevares i henhold til gjeldende retningslinjer for *fortrolig materiale* (NTNU, u.å.).

3.2.2 Transkripsjonskonvensjoner

De anvendte transkripsjonskonvensjonene i en studie kan kalles for en *transkripsjonsnøkkel*. Transkripsjonsnøgkelen jeg har benyttet i denne studien (se vedlegg 1) tar utgangspunkt i Linell (2011, s. 135), som hovedsakelig baserer seg på Gail Jeffersons transkripsjonskonvensjoner innenfor CA.

3.2.3 Overveielser i transkripsjonsarbeidet

Med utgangspunkt i lyd-bildeopptakene transkriberte jeg den verbale kommunikasjonen i utviklingssamtalene i sin helhet. I transkripsjonsarbeidet brukte jeg dataprogrammet Elan. Ettersom samtalene i opptakene er flerpartssamtaler, var Elan nyttig for å skille ut deltakernes ytringer i overlappende snakk. Programmet var også nyttig for å beregne lengden på pausene som oppstod. I transkripsjonene er pausene rundet opp til nærmeste tiendedel. Deltakerne er navngitt ut ifra deres virksomhetsrolle og hvilken samtale de deltok i, og er dermed kalt *elev* (E1/ E2), *mor* (M1/ M2) og *lærer* (L). Transkripsjonen i denne studien tilsvare hva Linell (2011) betegner som en *standardtranskripsjon* (s. 155). Av pedagogiske hensyn er transkripsjonen i denne studien noe avvikende fra linjenummereringen Linell viser i sine analyser. Avviket består i at jeg ikke har nummerert linjer hvor deltakerne bidrar med hva jeg har kategorisert som støttesignaler. *Støttesignaler* vil si ytringer som signaliserer et «aktivt lytterskap», men som ikke

innebærer et forsøk på å ta over talerrollen (Norrby, 2014, s. 166, min oversettelse). At støttesignalene ikke er nummererte turer begrunner jeg for det første med at støttesignaler kan forstås som en 'ikke-tur' (se eksempelvis Linell & Gustavsson, 1987, s. 62). For det andre fremstilles sekvenser med overlappende snakk og fordelingen av deltakerroller på en oversiktlig og leservennlig måte, med denne linjenummereringen.

3.3 Forskerposisjon

I denne studien har jeg forsket på mitt eget praksisfelt. Jeg er selv utdannet lærer, og forut for denne studien har jeg praktisert som kontaktlærer og tatt del i flere utviklingssamtaler. Dermed har jeg egne 'lærer-erfaringer' med samtalen jeg har forsket på, og har derfor hatt både en *insider*- og en *outsider-posisjon* (Aiello & Nero, 2019, s. 252). Dette vil nødvendigvis ha påvirket min tolkningsposisjon, forstått som posisjonen jeg observerer og skaper forskningen ut ifra (Hoel, 2000, s. 162), og jeg har vært nødt til å forholde meg refleksivt til min posisjon gjennom hele forskningsprosessen. Å ha egne erfaringer med situasjonen man studerer, er tveegget sverd. På den ene siden sitter jeg med hva Skilbrei (2019) omtaler som «et epistemologisk privilegium» (s. 60). Jeg er for eksempel innforstått med virksomhetspråket og flere profesjonelle kategorier, samt den profesjonelle og institusjonelle konteksten for samtalen. På den andre siden gjorde bakgrunnskunnskapen min om utviklingssamtalen at jeg møtte empirien med forventninger til hva jeg ville finne. Scheurich (1997) omtaler dette som at forskeren har med seg «considerable conscious and unconscious baggage» inn i forskningsprosessen (i Aiello & Nero, 2019, s. 262). Denne 'bagasjen' kan ha medført at jeg ubevisst har behandlet forventede fenomener som betydningsfulle, mens andre uventede fenomener har blitt plassert som en del av bakgrunnen for interaksjonen. I tilknytning forskerposisjon uttrykker Sarangi (2015/2019) at «[t]he acts of 'bracketing off' and 'circumference in' text and context are a constant juggle» (s. 114). Å avgjøre hva som skal settes i forgrunn og i bakgrunn, er ikke en utfordring som kun oppstår om forskeren har bakgrunnskunnskap om det observerte fenomenet, men er overveielser en forsker alltid må gjøre i fremstillingen av empiri.

Min bakgrunnskunnskap og erfaring med utviklingssamtalen, kan ha gjort at jeg ubevisst har satt meg selv i lærerens posisjon og situasjon i opptakene, og dermed tolket inn min egen opplevelse av interaksjonen, og overdrevet eller underdrevet kvaliteter ved deltakernes ytringer. For å motvirke dette har jeg etterstrebet en analytisk distanse til materialet, ved å observere og transkribere materialet gjentatte ganger. Å jobbe induktivt gjorde det mulig å la det empiriske materialet lede vei for det analytiske arbeidet og studiens fokus. Ved å både holde meg nær empirien i transkripsjonen og holde meg nær transkripsjonen i analysen, har jeg etterstrebet å analysere interaksjonen slik den forekommer i de to utviklingssamtalene. Ved å forholde meg refleksivt til materialet, var det analytiske skrivearbeidet både et verktøy for å feste allerede eksisterende tanker om utviklingssamtalen, og et verktøy for å produsere nye tanker.

3.4 Etske overveielser

Forskningsetikk innebærer refleksjoner omkring rekruttering av deltakere, tilnærming til det faktiske materialet, samt behandling og fremstilling av empirien (Sarangi, 2015/2019, s. 114). Jeg vil nå gjøre rede for etiske overveielser jeg har gjort underveis i prosjektet.

3.4.1 Rekruttering av deltakere

Jeg benyttet jeg mitt private nettverk for å nå ut til kontaktlærere. De fleste jeg rettet en forespørsel til, takket nei til deltakelse. Flere begrunnet avslaget sitt med at de ikke følte seg 'trygge nok' på samtalen til å la meg observere dem, selv om jeg understreket at forskningsprosjektet mitt hadde et deskriptivt formål. Etter å ha benyttet privat nettverk og kontaktet sytten skoler ulike steder i landet, var det to kontaktlærere som ønsket å delta. Elevene og foresatte som ønsket å delta i prosjektet tilhørte den samme klassen, hvilket medførte at det var den samme læreren som deltok i begge samtalen. Jeg ønsket å ta utgangspunkt i utviklingssamtaler hvor læreren anså samarbeidet og relasjonen med hjemmet som 'god'. Et annet kriterium for deltakelse var at tjenester som PPT og BUP, ikke skulle være involvert i elevens hverdag. Dette kriteriet skyldtes hensyn til forskningsetiske retningslinjer for personvern.

Læreren var med å avgjøre utvalget av informanter. Roberts og Sarangi (2003) argumenterer for at forskning innenfor anvendt språkvitenskap må utføres i samarbeid med forskningsdeltakerne, og viser til at forskning på utdanningsfeltet ofte utføres i samarbeid med lærere (s. 340). Som en følge av de to ovennevnte kriteriene var det læreren som rekrutterte foresatte og elever til deltakelse i prosjektet. Læreren kjenner til omstendighetene rundt elever og deres liv, og med denne fremgangsmåten brøt ikke læreren taushetsplikten sin. Sammen utformet læreren og jeg en henvendelse til foresatte, som ble sendt ut via kommunikasjonsplattformen skolen og hjemmet vanligvis bruker, sammen med prosjektets informasjonsskriv. Interesserte foresatte meldte ifra til læreren, som videreformidlet interessen til meg. Læreren og jeg fant i samarbeid et egnet tidspunkt for samtale. I forkant hadde jeg avklart med læreren hva jeg la i kategoriene 'god relasjon' og 'tjenester', da dette potensielt kunne ha stor innvirkning på materialet for studien min. Alle deltakere fikk informasjon om studiens formål og ga sitt eksplisitte samtykke til å delta. Ettersom deltakerne allerede var informert om prosjektet og de hadde meldt sin interesse, ble selve signeringen av samtykkeskjemaet til en formalitet.

3.4.2 Etske overveielser i tilgangen til empirisk materiale

Med et interaksjonistisk perspektiv på forskning forstås forskeren som en som er med på å produsere det empiriske materialet. Underveis i forskningsarbeidet har jeg vært bevisst at denne studien vil være et *kunnskapsobjekt* (Thornton, 1988 i Holliday, 2007, s. 4), som gir en avgrenset fremstilling av interaksjonssituasjonen og dermed en presentasjon av en annen virkelighet enn den praktikerne erfarer i sitt virke. På den ene siden er det mitt ansvar som forsker å være tro mot det empiriske materialet. På den andre siden er det også mitt ansvar å fremstille materialet i en meningsfull sammenheng (Holliday, 2007, s. 4). Jeg har vært bevisst mitt kunnskapsærend, å bidra med deskriptiv kunnskap om det kommunikative samspillet i utviklingssamtalen, og har strebet etter å gjøre en *meningsfull problematisering* (Luhmann, 1990, i Roberts & Sarangi, 2003, s. 355) hvor kunnskapen jeg bidrar med er relevant for praksisfeltet jeg har forsket på.

3.4.3 Kontakt med NSD

Prosjektet er vurdert og godkjent av NSD (se vedlegg 4). Ved første innsendelse fikk jeg tilbakemelding om å endre prosjektbeskrivelsen min på to punkter. Jeg måtte opplyse om at helseopplysninger om eleven potensielt kunne forekomme i materialet. I tillegg var det nødvendig å legge til en rubrikk i samtykkeskjema hvor elev og/ eller foresatt ga læreren tillatelse til å snakke om eleven på opptak. Slik ville et samtykke til deltakelse

oppeve lærerens taushetsplikt. Signerte samtykkeskjema, koder, opptak og transkripsjon har gjennom hele prosessen vært behandlet i henhold til retningslinjene for personvern, beskrevet i informasjonsskrivene (se vedlegg 2 og 3). Den ene eleven var yngre enn 16 år på opptakstidspunktet og elevens mor samtykket på vegne av eleven.

3.5 Virksomhetsanalyse

I denne studien tar jeg utgangspunkt i Linells (2011) rammeverk, *virksomhetsanalyse*, som analytisk innfallsvinkel i behandlingen av materialet. Virksomhetsanalysen kan forstås som en to-trinnsanalyse hvor deltakernes ytringer og handlinger analyseres ved bruk av CAs datanære metode, og ses i sammenheng med samfunnsmessig og kulturell kunnskap, samt kunnskap om virksomhetstypen (s. 162-163). Linell forklarer at forskeren må «pendle mellom å forstå ytringer og handlinger som grunnleggende byggesteiner for virksomheten, og å se virksomhetstypen som realisert av konstitutive deler i en prosedyre med fokus på en ting om gangen» (s. 80). Ved å undersøke deltakernes ytringer, kan forskeren undersøke deltakernes navigering mot innrammingen av samtalen, og dermed også hva slags normative forventninger deltakerne har til hva som er situasjonen og hvem de er for hverandre. Virksomhetsanalyse er egnet for å undersøke hvordan deltakerne går frem i den situerte interaksjonen, og dermed hvordan de forstår de ulike institusjonenes roller både på et mikronivå, i den enkelte samtalen, men også på et makronivå, som sosiale og samfunnsmessige institusjoner.

Utdragene som danner grunnlag for analysene i denne studien er sekvenser hvor deltakerne snakker om elevens problemer. Hofvendahl (2006b) peker på at det er i delene hvor deltakerne snakker om elevens problemer at «samspillet mellom lærer, elev og forelder fremtrer som tydeligst» og at «en gransking av problemytringer og problemdeler har stor analytisk verdi i ambisjonen om å tilnærme seg [utviklingssamtalen] som helhet» (s. 101). Utdragene i denne studien, kan omtales som *rik data* (Holliday, 2007, s. 18), da de er korte empiriske utdrag som inneholder mange vesentlige elementer for å kunne si noe om utviklingssamtalen som kommunikativ virksomhetstype.

4 Analyse

4.1 Utviklingssamtalen som kommunikativ virksomhetstype

Dette kapittelet starter med en kort presentasjon av utviklingssamtalen som kommunikativ virksomhetstype, før de empiriske utdragene analyseres. Hensikten med dette er å tilby leseren kontekstuelle ressurser knyttet til hvilke premisser, forventninger og fysiske omgivelser som omkranser utviklingssamtalen, og slik synliggjøre fundamentet for virksomhetsanalysen i denne studien.

4.1.1 Ytre premisser

Utviklingssamtalen er en flerpartssamtale hvor de tre rollene lærer, foresatt og elev skal fylles. Samtalen gjennomføres ofte i skolebygget⁹, varer som regel i 20-30 minutter (Foreldreutvalget i grunnskolen, u.å.) og skal munne ut i målsettinger som skal bidra til elevens læring og utvikling (St. meld. nr. 14 (1997-1998)). Utviklingssamtalen er en plikt for skolen og en rettighet for foreldre og elev etter fylte tolv år (Forskrift til opplæringslova, 2010, §20-3). I utviklingssamtalen er læreren den profesjonelle som representerer institusjonen hvor samtalen foregår, med ansvaret for å initiere og tilrettelegge for samarbeid mellom skole og hjem (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreren har et ansvar for å kalle inn til samtale, planlegge samtals agenda (Forskrift til opplæringslova, 2010, §20-3), og sørge for at samtalen blir gjennomført.

I introduksjonskapittelet presenterte jeg hvordan utviklingssamtalen beskrives i myndighetstekster som en samtale med formål om å vurdere og motivere til elevens læring og utvikling. Dette medfører det kommunikative prosjektet å snakke om det som kan vurderes og utvikles. Vurdering og motivering av eleven er dermed å forstå som et nøkkelprosjekt (se pkt 2.3.2) i utviklingssamtalen. Vurdering og motivering innebærer snakk om elevproblemer, da dette er noe som er relevant for elevens læring og utvikling. Lærers lovfestede ansvar for å gjennomføre utviklingssamtalen innebærer dermed at læreren har et ansvar for å initiere snakk om elevens problemer. Utdanningsdirektoratet (2020) betegner utviklingssamtalen som «en arena for samarbeid», hvilket betyr at det å gjøre samarbeid gjennom interaksjon kan sies å være et annet nøkkelprosjekt. Hofvendahl (2006b) finner at deltakerne navigerer mot å avklare hvorvidt eleven kan betraktes som «normal og utenfor faresonen» til tross for eventuelle problemer (s. 102). Å karakterisere elevens normalitet, kan dermed være et tredje, uuttalt nøkkelprosjekt i utviklingssamtalen.

4.1.2 Indre premisser

Utviklingssamtalen kan karakteriseres som en kommunikativ virksomhetstype med bestemte formål (jf. pkt. 3.2). Denne målrettetheten ser ut til å skape en bestemt struktur, hvor samtalen kan sies å bestå av ulike delaktiviteter eller faser (Linell, 2011, s. 193). Hofvendahl (2006b) finner i sin studie av utviklingssamtalen, at virksomhetstypen har følgende fasestruktur: *ankomstfase*, *innledningsfase*, *kjernevirksomhet* og *avslutningsfase* (s. 18-19). Denne fasestrukturen likner strukturen i samtaler som ligger til grunn for denne studien. Samtaletema Hofvendahl finner i de ulike fasene, er i

⁹ Utviklingssamtalen kan også gjennomføres i elevens hjem (Drugli & Onsøien, 2010, s. 45; NOU 2020: 16., s. 195).

stor grad sammenfallende med tematikken i samtalene i Silseth og Smette (2017) sin studie av utviklingssamtaler i norske ungdomsskoler, og er noe jeg også identifiserte i denne studiens to utviklingssamtaler. Silseth og Smette har ikke gjort en analyse av utviklingssamtalenes fasestruktur, men har et fokus på den tematiske oppbygningen av utviklingssamtaler. Med utgangspunkt i Hofvendahl (2006b) og Silseth og Smette (2017) vil jeg nå forsøke å skissere fasestrukturen og den tematiske utviklingen i samtalene som ligger til grunn for denne studiens analyser.



Figur 1: Illustrasjon av utviklingssamtalene

Utviklingssamtalene er ansikt-til-ansikt-møter, som varer i omtrent 30 minutter, og kan sies å ha følgende fasestruktur:

Ankomstfase: I denne fasen etableres deltakernes samvær. Læreren tar imot foresatt og elev i korridoren utenfor et av skolens møterom, hvor samtalen skal foregå. Læreren går først inn i rommet, og henviser mor og elev til sine plasser på den ene siden av bordet, før læreren setter seg på den andre siden. Ankomstfasen preges av uformelt snakk om været og elevens ettermiddag. Slike hverdagslige samtaletema i forkant av kjernevirksomheten identifiserer også Hofvendahl (s. 59).

Innledningsfase: En forholdsvis kort fase som initieres ved at læreren retter fokus mot eleven og utviklingssamtalens overordnede formål. Hofvendahl finner tilsvarende, og beskriver at det er i denne fasen eleven går fra å være 'barn' til å være 'elev' (s. 59-60).

Kjernevirksomhet: Hofvendahl bruker begrepet *kjernevirksomhetsprosjekt* for å vise til kommunikative prosjekt i kjernevirksomheten som innebærer samtaletema som direkte eller indirekte dreier seg om elevens skolegang og faglige prestasjoner (s. 79). I denne studiens to samtaler utfører deltakerne tre kjernevirksomhetsprosjekt. Dette er 1) å snakke om elevens trivsel ved at elev og mor forteller hvordan eleven har hatt det 'den siste tiden', før deltakerne 2) snakker om elevens faglige prestasjoner, arbeidsmetoder og karakterer. Disse to kommunikative prosjektene er i stor grad sammenfallende med hva både Silseth og Smette (s. 99) og Hofvendahl (s. 89) finner. Underveis knytter

læreren det sagte til målsettinger for eleven, som læreren repeterer helt eller delvis ved å 3) oppsummere elevens mål og de voksnes oppgaver fremover. Det er en tendens i samtalenes kjernevirksomhet til at læreren introduserer et samtaletema ved å først rette blikket mot PC-en og deretter etterspørre elevens og/ eller mors vurdering av dette temaet, før læreren sier noe om temaet, hvilket likner interaksjonsmønsteret Hofvendahl finner (s. 89). På tampen av kjernevirksomheten introduserer mor og elev i større grad samtaletema enn tidligere. I de to samtalene som ligger til grunn for denne studien, forekommer snakk om elevproblemer i denne fasen.

Avslutningsfase: initieres ved at læreren uttrykker at hun ikke har ført opp noe mer på samtals agenda, hvilket likner initieringsformer Hofvendahl finner (s. 172).

4.2 Analyser av utdrag

4.2.1 Rekontekstualisering av tidligere samtaler: Å berede grunnen for å snakke om elevens nye problemer

Det første eksempelet som analyseres, er hentet fra åtte og et halvt minutt inn i utviklingssamtalen. Læreren har nylig bedt mor og elev om å oppsummere den siste tiden, hvorpå deltakerne snakker om stress knyttet til skoleoppgaver og hvilket arbeid eleven skal prioritere. Læreren orienterer seg nå direkte til eleven og starter med å rekontekstualisere elevsamtalen, som elev og lærer deltok i for to uker siden:

1)

```
1      L:      .hh e: da vi hadde (.) elevsamtale (.) først (.) for e: to
          *uker [siden*] .hh ((veksler mellom å se på PC og elev))
      E1:      [mm]
==>    L:      e: så gikk vi jo litt igjennom karakterer og sånt og
          videregående:: å:: jeg vet ikke om du har tenkt noe mer på det
2          (0,4)
3      E1:      m::: (.) ikke så mye mer (.) egentlig
4      L:      =mm
5      E1:      bare at jeg må prøve å holde det snittet jeg har og ikke gå
          ned (.) *hh*
6      L:      =mm ja, det var jo det vi snakka om
          =det du nevnte da var at du jo:em: (.)e::: (.) at du kanskje
          ønsker å vippe opp (.)i krle, samfunnsfag og naturfag,
7      E1:      mm
8      L:      =mm
9          (0,5)
10     L:      og at du da (.) tenkte at du kunne prøve å bruke
          muntlig aktivitet da, (.) for å vippe opp
11     E1:      [ja] jeg skal °°*prøve*°°
12     M1:      [m]
```

I utdragets start rapporterer læreren fra elevsamtalen og læreren gjengir hva hun og eleven snakket om, så gikk vi jo litt igjennom, og impliserer hva de ble enige om, jeg vet ikke om du har tenkt noe mer på det (tur 1). På denne måten rammer læreren inn utviklingssamtalen som en samtale hvor vurdering står sentralt, og knytter den lokale interaksjonen til virksomhetens ytre premisser hvor nettopp vurdering er satt i forgrunn. I tur 1 gir læreren et forvarsel om at et av elevsamtalens emner er

under oppseiling. Med tur 1 skaper læreren et rom hvor eleven kan legge frem sitt syn, hvilket medfører en mulighet for at eleven kan være den første som uttaler et elevproblem. Denne måten å «varsomt lokke frem» en annen deltaker sitt perspektiv, omtaler Hofvendahl (2006b) som *perspektivelicitering*¹⁰ (s. 113). Eleven uttrykker at hun ikke har noe mer å tilføre i tilknytning til det de snakket om (tur 3). Eleven vurderer sine egne faglige prestasjoner i form av karakterarbeid, jeg må prøve å holde det snittet jeg har og ikke gå ned (tur 5). *Karakterarbeid* innebærer beskrivelser av seg selv eller andre, og spiller en sentral rolle i deltakernes fordeling av ansvar (Arribas-Ayllon et al., 2011, s. 70). I tur 3 stiller eleven seg på linje med situasjonsdefinisjonen som læreren lanserer, og navigerer i tur 5 mot at det i denne situasjonen ikke bare er læreren som skal vurdere eleven, men at eleven også skal vurdere seg selv.

I tur 6 bekrefter læreren elevens vurdering, før hun raskt fortsetter med å rapportere ytterligere fra elevsamtalen, det du nevnte da var at du jo:em: (.)e::: (.) at du kanskje ønsker å vippe opp (.)i krle, samfunnsfag og naturfag,. Her gjør læreren det kjent for deltakerne at elevens nåværende karakterer ikke er tilfredsstillende, ifølge eleven selv. Innholdet i lærerens tur 6 berører et elevproblem, ved at læreren gir en vurdering av elevens prestasjoner som noe som kan forbedres. Hun rammer inn den implisitte kritikken av eleven som et *følsomt tema*. Et tema gjøres følsomt ved at taleren signaliserer at temaet må behandles med varsomhet og «ikke kan adresseres direkte eller eksplisitt av taleren uten å sette møtets interaksjonelle harmoni på spill [...]» (Linell & Bredmar, 1996, s. 418, min oversettelse). Turen ytres med mikropauser og forlengede lyder, jo:em: (.)e::: (.), i forkant av det «ømtålige uttrykket» (Hofvendahl, 2006b, s. 108), det vil si vurderingen av de nåværende karakterene. Opphakninger av denne typen, som kommer i forkant av et slikt ømtålig uttrykk, omtaler Silverman og Peräkylä (1990) som *pre-delicate perturbations* (s. 296). Læreren benytter også uttrykkene nevnte og kanskje (tur 6), som bidrar til å dempe fremtoningen av elevens problem som noe alvorlig. Innholdet i tur 6 kan forstås som projisert av innholdet i tur 1, hvorav eleven har mulighet til å være den første som sier noe om forbedringspotensialet i karakterene. Dersom eleven hadde sagt noe om dette, hadde læreren 'sluppet' å være den som første kritiserte eleven. Imidlertid sier ikke eleven noe om dette, og læreren rammer på nytt samtalen inn som en vurderingssituasjon. Ved å rekontekstualisere elevsamtalens innhold, skaper læreren en ny lokal kontekst for turene som innebærer snakk om elevens problem. Rollene som primær- og sekundærtaler fylles i dette utdraget av lærer og elev. Mor tar en rolle som tilhører i turene hvor læreren orienterer seg direkte mot eleven (tur 1, 6, 10). Lærerens rapporter fra elevsamtalen (1, 6, 10) bidrar imidlertid til at ytringene hennes også er adressert til mor, hvilket gjør at ytringene bærer med seg en tvetydighet hva gjelder forventede deltakerstrukturer.

Også i neste eksempel, fungerer rekontekstualiseringen av elevsamtalen som en innrammingsmarkør for lærerens navigering mot utviklingssamtalen som en vurderingssituasjon. Utdraget er hentet fra omtrent fem minutter ute i samtalen. Forut for dette utdraget, har deltakerne snakket om den siste tiden og hvorvidt elevens følelse av å 'henge med' på skolearbeidet er påvirket av at eleven har vært syk og ikke fått med seg all undervisningen. Læreren retter nå blikket mot PC-en og flytter oppmerksomheten mot elevsamtalen gjennom en rekontekstualiserende ytring:

¹⁰ Fremover vil jeg holde meg til den svenske benevnelsen, da dette er et begrep som er vanskelig å oversette til norsk.

2)

1 L: ((ser på PC)) mt .hh e::m: ((ser på elev)) da vi hadde
elevsamtale, for to uker siden. så hadde vi jo litt e fokus på
det faglige
2 E2: m:m:
3 L: >har dere snakka om<- noe om det faglige hjemme? (.)
kar- etter karakterene kom: og (.)
4 (1.3)
5 E2: e:hh
6 M2: hh (.) [#det er nå det-](.) det er nå det [va:n]-# hh
7 E2: [°ikkhhe så:] mye°
8 E2: [m:]
9 M2: det er nå stort sett bra i alle fag da
[så n: ikke så mye °eh he he° å snakke om egentlig]
10 L: [((smiler og nikker fort gjentatte ganger)),,,,,,,]
11 (0,7)
12 E2: #næ:#
13 M2: =var jo fornø- var jo fornøyd med karakterene dine var
du ikke det da? ((ser på E))
14 (.)
15 E2: #ja#(.) egent[lig]
16 M2: [så er det nå] engelsken da som du sliter
litt med
17 (0,6)
18 E2: ja [*HH*]
19 M2: [me:n] *dehe*- [det er] det nå (.)((ser på L)) [sånn det er
da]
L: [fmmf]((nikker))
20 E2: [men det har
jo alltid] vært °sånn da°
21 M2: =alltid vært den ja
22 L2: =ja
23 M2: =også litt muntligfagene men det gikk jo bra på
dem gjorde det ikke det da?
24 (0,4)
25 E2: mt (.) #jo#
26 M2: °jo,°
27 (0,7)
28 L: mm,

((8 turer utelatt, sekvens hvor M og E snakker om karakter i norsk))

37 L: mt men det vi snakka mest om var jo egentli::g litt krle
38 (0,4)
39 E2: fja:f
(.)
40 L: for det var der du følte at du kanskje hadde litt å gå
på,
41 (0,9)
42 E2: JA:a: >det var (fordi)< jeg hadde fått en bedre
karakter sist halvår.
43 L: =mm
44 (.)
45 M2: m
46 (0,3)

Etter å ha rapportert fra elevsamtalen (tur 1) spør læreren det har vært snakket om det faglige hjemme (tur 3), og gjør slik perspektivelicitering. Dette skaper en anledning for mor og elev til å uttale eventuelle problemer før læreren. Lærerens spørsmål (tur 3) impliserer en grenseoppgang og en ansvarsfordeling mellom skole og hjem, hva gjelder elevens faglige utvikling. Tur 3 medfører en tvetydighet knyttet til deltakerstrukturen i utviklingssamtalen, da henvisningen til *dere* (tur 3) ikke utpeker en neste taler, og både mor og elev svarer (tur 5, 6, 7). Eleven informerer om at det ikke har vært så mye snakk om det faglige hjemme (tur 7). Dette setter mor i en risikabel posisjon, hvor hun risikerer at hjemmet, og hennes familie- og morsrolle, fremstår som 'uansvarlig', ved at det ikke har vært snakk om det faglige hjemme. Utviklingssamtaler er preget av foresattes navigering mot å fremstå som moralsk 'gode', gjennom å vise seg som ansvarlige, informerte og involverte i elevens skolegang (Baker & Keogh, 1995, s. 273; Pillet-Shore, 2015, s. 375). I tur 9 gir mor en forklaring på hvorfor det ikke har vært snakket om det faglige hjemme, det er nå stort sett bra i alle fag da [så n: ikke så mye °eh he he° å snakke om egentlig]. Mors forklaring tilsvarende en *redegjørelse*, hvilket vil si et språklig element som informerer om forholdet mellom talers handling, talers situasjonsdefinisjon og situasjonens forventninger til handlinger (Scott & Lyman, 1968, s. 46). Mor navigerer i tur 9 mot en moralsk forelderrolle som innebærer et ansvar for å involvere seg i elevens skolehverdag, samtidig som hun synliggjør sin oppfatning av grensene for hva som er hjemmets ansvar. Ettersom elevens prestasjoner jevnt over er gode, er det ikke behov for involvering av hjemmet. Pillet-Shore (2003) finner på tilsvarende vis at dersom elevens prestasjoner vurderes som «okay», er det ikke behov for involvering i form av diskusjoner i hjemmet, og man kan gå videre i samtalens agenda (s. 289).

Mor orienterer seg direkte mot eleven (tur 13) og det utvikler seg en sekvens (tur 13-28) hvor mor og elev veksler på rollene som primær- og sekundærtaler. I denne sekvensen starter mor med å rose eleven i form av rapportert snakk og karakterarbeid (tur 13), når hun etterspør elevens vurdering av egne karakterer, *var jo fornøyd med karakterene dine var du ikke det da*. *Rapportert snakk* viser til rapportering av enten tidligere ytringer, som ikke nødvendigvis tilsvarende en nøyaktig gjengivelse, eller konstruert samtale, det vil si hypotetiske ytringer (Arribas-Ayllon et al., 2011, s. 75). Her posisjonerer mor seg som forfatteren av ytringen, og ettersom eleven svarer bekreftende, roses eleven i form av en samkonstruksjon mellom mor og elev. Like etter rosen bringer mor inn faglige områder som eleven *sliter litt med* (tur 16) og tar slik opp et elevproblem, ved å kritisere elevens prestasjoner. Mor er dermed først ute med å kritisere eleven, og posisjonerer seg som ansvarlig for ytringenes innhold (tur 16). Flere studier (Hofvendahl, 2006b; Pillet-Shore, 2015; Silseth & Smette, 2017) finner at deltakerne navigerer mot noen indre premisser for virksomhetstypen i sekvenser med ros og kritikk av eleven, hvor de samarbeider om å la foresatte være den første som kritiserer eleven, hvor foresatte unngår å rose eleven, og en eventuell ros følges av en redegjørelse.

Mor initierer så en sekvens hvor deltakerne samarbeider om å normalisere elevens problemer (tur 19-22), [me:n] *dehe*- [det er] det nå (.) ((ser på L)) [sånn det er da]. Læreren signaliserer at hun stiller seg på linje med mors vurdering, og dermed situasjonsdefinisjon, [£mm£] ((nikker)). Deltakerne gjør elevens problem med engelsk til en kjent realitet, det vil si en normaltilstand, hvilket medfører at problemet verken kan eller trengs å snakkes mer om. Temaet behandles av deltakerne

som irrelevant for utviklingssamtalens formål om å vurdere og motivere til elevens læring og utvikling. I tur 23 nevner mor elevens problem med muntlige fag, men kategoriserer dette problemet som 'noe som tross alt gikk bra', men det gikk jo bra på dem gjorde det ikke det da. Både lærer og elev stiller seg på linje med mors kategorisering. Det går bra med eleven i muntlige fag, og heller ikke dette temaet trengs å diskuteres videre. Gjennom ros og kritikk av eleven (tur 13-28) inntar mor en posisjon som en støttende, forventningsfull og 'god' foresatt, som er informert om elevens faglige prestasjoner, på tross av at det ikke har vært snakket om det faglige hjemme.

Læreren vender tilbake til å rapportere fra elevsamtalen og at det den hadde i forgrunn var jo egentli::g litt krle (tur 37). Gjennom rapportert snakk, gir læreren en vurdering som impliserer kritikk av elevens prestasjoner, det var der du følte at du kanskje hadde litt å gå på (tur 40). Med dette navigerer læreren mot det overordnede formålet for utviklingssamtalen og nøkkelprosjektet knyttet til å vurdere og motivere eleven, og løfter nå frem noe ved eleven som *kan* utvikles, da eleven vurderes til å ha et forbedringspotensial i faget KRLE. Eleven stiller seg på linje med lærerens situasjonsdefinisjon (tur 42), og informerer om grunnlaget for sin vurdering av seg selv, JA:a: >det var (fordi)< jeg hadde fått en bedre karakter sist halvår. Gjennom et samarbeid mellom lærer og elev (tur 37-42) legges både ansvaret for elevens prestasjon og ansvaret for kritikken hos eleven. I slutten av utdraget ytrer mor den minimale responsen m (tur 45), hvilket signaliserer at hun er tilstede og lytter som en tredjepart i interaksjonen og behandler informasjonen om elevens prestasjoner som adressert til henne også.

4.2.2 Rekontekstualisering av et kjent og dokumentert elevproblem

Utviklingssamtalen står i nær relasjon til andre samtaler som dreier seg om vurdering av eleven. I de foregående eksemplene (1 og 2) ble elevsamtalen brakt på bane i utviklingssamtalen gjennom en rekke rekontekstualiserende ytringer. I de neste eksemplene (3 og 4) er det utviklingssamtalen i forrige semester som rekontekstualiseres gjennom rapportert snakk. Interaksjonen i utdraget nedenfor (3a) begynner der eksempel 1 sluttet.

3a)

- 1 L: JA? ((nikker, ser ned på PC skjerm))
(1,0)
- 2 L: >prøv men< husker du hva vi snakka om:: e: (.) e- et sånn
((ser på E)) triks da som du på en måte kan bruke for at det
skal bli enklere å være muntlig aktiv?
3 (0,7)
- 4 E1: m::: (.) å heller (.) si at du- ikke være sånn (.) si
lissom at det er svar[et men være sånn] (.)
L: [((nikker)),,,,,,]]
==> E1: .hh at du (.) v- lissom du (.) tror lissom det kan være
svaret
- 5 L: mm
6 (.)
- 7 E1: være sånn (0,3) #e::# for eksempel i matte da (0,4)
- 8 L: mm
9 (.)
- 10 E1: "jeg tror det er kanskje::" ((gestikulerer håndsopprekning))

lissom- hvis det er *to pluss to er fire da*

L: =mm

==> E1: ="tror det kan være fire men jeg er ikke helt sikker" eller
no sånn

11 L: mm, det går an å si:
=eller det går an å si:: for eksempel i samfunnsfag da være
sånn "du unni jeg har lest at (.)

E1: ja

==> L: stemmer det."

E1: [mm]

M1: [mm]

(.)

12 L: eller "jeg har hørt at" elle:r ikke sant

13 E1: ja

14 L: for da blir det mer en sånn der [for-]

M1: [mm]

==> L: man formulerer tilbake igjen [spørsmålet da]

E1: [m:]

M1: [MM]

15 L: da er det på en måte mer (.) åpna opp for diskusjon

16 E1: ja

17 L: =ja

18 (1.5)

I tur 2 stiller læreren et spørsmål, innledet med husker du hva vi snakka om::, og retter seg med dette direkte til eleven som sekundærtaler. Læreren rekontekstualiserer forrige utviklingsamtale, og rapporterer at læreren og eleven da snakket om et 'triks' som kan brukes i forbindelse med muntlig aktivitet, som du på en måte kan bruke for at det skal bli enklere å være muntlig aktiv (tur 2). På den måten rammer hun inn situasjonen som en samtale hvor vurdering og motivering er overordnede formål. Denne turen fungerer som en innrammingsmarkør for lærerens navigering mot utviklingssamtalens nøkkelprosjekt om vurdering og motivering, som rammer inn den kommende interaksjonen. Spørsmålet rommer en implisitt kritikk av eleven ved at lærer inviterer til å snakke om et elevproblem knyttet til muntlig aktivitet. Eleven svarer på lærerens spørsmål med flere turer (3-10) hvor hun benytter rapportert snakk og gester, og simulerer et hypotetisk scenario hvor hun praktiserer trikset for muntlig aktivitet, "jeg tror det er kanskje::". Læreren har i løpet av elevens turer gitt minimal respons og støttesignal, mm, og i tur 11 og 12 responderer lærer ved å gi en simulering av et hypotetisk fremtidsscenario, gjennom rapportert snakk. Kotthoff (2015) finner at rapportert snakk i utviklingssamtaler tjener til å gjenskape et scenario og til å uttrykke talerposisjoner (s. 288). I turene 11 og 12 posisjonerer læreren seg som uttaleren av ytringer gitt av eleven i det hypotetiske scenariet, være sånn "du unni jeg har lest at.

Dette scenariet inviterer mor og elev til refleksjon. Både mor og elev anser lærers ytringer som rettet mot seg og som noe som kan gis respons på, da de innimellom responderer med signaler som tyder på at de henger med på scenariet. Elev og mor gir uttrykk for at de stiller seg på linje med lærerens perspektiv, gjennom støttesignalene [m:] og [MM], når læreren gir en forklaring på hvorfor trikset er en nyttig strategi for muntlig aktivitet (tur 14). Gitt det høye volumet i mors ytring, kan det se ut til at mor uttrykker et engasjement, hvilket gjør at hun ikke bare deltar som en tilhører (jfr. pkt. 2.4.2). Mors deltakerrolle i dette utdraget veksler mellom å være tilhører og sekundærtaler. I utdraget samarbeider deltakerne om å gjøre lærerens implisitte

'diagnose' av eleven, som en som har problemer med muntlig aktivitet, gjeldende. De samarbeider også om å la læreren foreslå behandlingen for elevens problem. Dette er begge elementer som bidrar i en navigering mot en rollefordeling hvor læreren tildeles rollen som samtaleleder og ekspert, hvilket likner hva MacLure og Walker (2000), finner om lærerens rolle som samtaleleder. Lærerens ytringer står igjen som en konklusjon, hvorpå hun går videre med et spørsmål rettet til eleven, og viser til sitt hypotetiske fremtidsscenario:

3b)

19 L: har du fått testa det u:t?
 20 (0,3)
 21 E1: e::: en *ganghh*
 22 L: *JA*?
 23 (0,4)
 24 E1: det funka (ve)- jeg syns det funka bedre det
 25 L: ja?
 26 E1: for da trenger >jeg ikke være redd< for at det lissom er fei:l (.)
 27 L: ((løfter en hånd fra bordet, holder den ut med håndflaten opp))
 28 E1: °fordi liksom hvis det f-° for jeg sier jo bare at jeg hadde et spørsmål på en måte
 29 L: ja, ((nikker dypt vertikalt))
 30 (1.1)
 31 L: kjempebra
 32 E1: mm
 33 (0,3)
 34 L: det er det som er meninga [he he] .HH
 35 E1: [ja]
 36 L: at en skal få ned den der [e::](.)
 E1: [m:m]
 M1: [mm]
 ==> L: ((senker hendene gjentatte ganger ned mot bordet med håndflaten ned))
 ==> L: #e:: a::# >at en føler at en må< prestere da (.)
 37 M1: =MM
 38 L: [ikke sant]
 39 E1: [m::m:]
 40 L: for det er ofte det mange syns er (.) <skremmende> med muntlig akti- (at) [da må du] også prestere (.)
 M1: [mm]
 41 E1: mm

Læreren referanse til 'det' i sitt innledende spørsmål henspiller på det tidligere omtalte 'trikset'. Eleven svarer at hun har benyttet seg av dette (tur 21). Etter lærerens respons (tur 22), utvikler det seg en pause. Eleven tar rollen som primærtaler og gir en vurdering av trikset (tur 24). Vurderingen begrunner hun gjennom karakterarbeid, for da trenger >jeg ikke være redd< for at det lissom er fei:l (tur 26), og rapportert snakk, for jeg sier jo bare at jeg hadde et spørsmål på en måte (tur 28). Begrunnelsen impliserer en kritikk av eleven som en som er redd for å svare feil, og eleven blir den første som kritiserer eleven, ved at hun selv uttaler dette elevproblemet. I turene 26 og 28 demonstrerer eleven for lærer og mor at hun forstår hvorfor og hvordan trikset for muntlig aktivitet er et tema i hennes utviklingsamtale. Gjennom dette navigerer eleven mot en innramming av utviklingsamtalen som

kommunikativ virksomhetstype hvor hun også skal vurdere seg selv. Læreren stiller seg på linje med både elevens situasjonsdefinisjon og elevens resonnement, gjennom formuleringen *kjempebra* (tur 31) og gir eksplisitt bekreftelse på at elevens perspektiv er på linje med lærerens profesjonelle perspektiv, *det er det som er meninga* (34). Elevens selvkritikk (tur 26) skaper en mulighet for læreren til å slutte seg til kritikken, og slik unngå å være den som initierer en sekvens om elevens problemer. Når læreren slutter seg til elevens resonnement (tur 36) posisjonerer læreren seg innenfor et profesjonelt fellesskap. Ved å rekontekstualisere elevens resonnement innenfor i en profesjonell kontekst, behandler læreren elevens turer som tillatte og relevante bidrag i utviklingssamtalen.

Læreren behandler elevproblemet og kritikken, som hun slutter seg til, som et følsomt tema (tur 36). Turen er preget av preturbations i form av pauser og ordsøking, *e : : #e : : a : : #*, i forkant av det ømtålige uttrykket *>at en føler at en må< prestere*. Ford et al. (2012) har funnet at gester, som de kaller *body-visual-practices*, er egnet for å håndtere følsomme tema som kan, men ikke nødvendigvis trenger eller bør, settes ord på. Lærerens gest under ordsøkingen (tur 36) ser ut til å være en direkte respons til elevens resonnement (tur 26, 28) om et elevproblem knyttet til prestasjonspress. Tidligere studier av utviklingssamtalen viser at forstyrrelser og forsinkelser kan signalisere at det kommende ikke er lett for læreren å si, og at mor og elev slik får et varsku om at det dreier seg om kritikk (Hofvendahl, 2006b, s. 162; Pilet-Shore, 2016, s. 45). Simultant med lærerens ordsøking og håndbevegelser (tur 36) gir mor og elev støttesignaler som signaliserer at de henger med på lærerens respons, allerede før læreren har produsert en (syntaktisk) fullstendig setning, og samarbeider slik om å unngå at læreren ytrer kritikk av eleven.

I tur 40 generaliserer og normaliserer læreren opplevelsen av prestasjonspress i forbindelse med å være muntlig aktiv, *for det er ofte det mange syns er (.) <skremmende> med muntlig*. Pilet-Shore (2016) finner at lærere gjør et interaksjonelt arbeid for å normalisere og generalisere elevens problemer i sekvenser hvor andre enn læreren initierer snakk om et elevproblem, for å dempe alvorlighetsgraden av elevens problem (s. 46). I dette utsagnet inntar læreren en profesjonell posisjon, og impliserer med dette at det å senke prestasjonspresset er profesjonens ansvar i møte med slike elevproblemer. Læreren navigerer med dette også mot utviklingssamtalens nøkkelprosjekt knyttet til å motivere eleven. Mor behandler lærerens ytringer (tur 36, 40) som noe hun kan gi respons til, og signaliserer konsensus mellom hjem og skole, ved å stille seg på linje med lærerens profesjonelle perspektiv. Med dette navigerer mor både mot nøkkelprosjektet knyttet til motivering av eleven, og mot en innramming av utviklingssamtalen som et samarbeidsmøte mellom skole og hjem.

Utdraget i neste eksempel (4) følger kort tid etter eksempel 2. Det er nå gått litt over seks minutter, og deltakerne har nylig blitt enige om at muntlig aktivitet er noe som er med på 'å vippe' karakteren. Læreren fortsetter som følger:

4a)

- 1 L: ((ser på PC, scroller)).hh e husker du hva vi snakket om sist da, (.) om sånn hva som kan være litt triks ((ser på E, smiler))
- 2 (2.0)

3 E2: e:: fdet med å bare gjøre det, f
4 L: f.h ja det var det ene [(.)ja,]f(.) ((ser på PC)) eh hi hi
M2: [°*hm hm*°]
5 (1.3)
6 L: fm[m?]f
7 E2: f[det] andre (.) æ: jeg vet ikke jeg?f
8 (0,7)
9 E2: f[hva var]det, f
10 L: [det va-](.) det var det med at e:m (.) mt du kan formulere
ting e::: litt annerledes enn at du nødvendigvis svarer på et
spørsmål ((gestikulerer håndsopprekning))
11 E2: åja:: [stille] spørsmål.
12 L: [°>ikke sant<°]
13 L: fJAf (.) [mm]
14 E2: [m]
15 (.)
16 L: eller at du kan si sånn "unni ((annen lærer)) jeg har lest at
(.)
stemmer det. " (.)
17 E2: mm
18 L: elle::r (.) "er det riktig." elle:r >ikke sant at du kan< på en
måte: e:m >formulere det< annerledes >(om det eller annet)< som
et sånt <spørrende> (.) svar da?
19 M2: ja
20 (0,5)
21 E2: °ja° ((nikker))
22 L: mm
23 (0,5)
24 M2: ((ser på E)) hvis du er [redd] for å svare ((ser på L)) feil da
L: [e-]
==> M2: spesi[elt da] ((ser på E)) (.)ikke sant
L: [°ja°]
25 M2: °ja°
26 E2: mm ((ser samtidig vekk fra M og ned i bordet))
27 M2: =da blir det jo ikke *feil* he når du *spør* ((vender seg
samtidig fra E og mot L)) (.) ja
28 L: =mm,
29 M2: =mm
30 (0,3)
31 M2: smart
32 E2: °°.ja°°
33 (.)
34 L: så det kan jo være verdt å hente inn igjen da (.) (som en) sånn
strategi (.) å minne seg selv på

Etter å ha tatt en titt på dokumentet på PC-en sin, retter læreren oppmerksomheten mot den tidligere utviklingssamtalen gjennom en rekontekstualiserende ytring, husker du hva vi snakket om sist da, (.) om sånn hva som kan være litt triks (tur 1). Her rammer læreren inn utviklingssamtalen som en samtale nært knyttet til tidligere samtaler med vurderinger og beslutninger som strekker seg over tid. Gjennom denne situasjonsoverskridende rekontekstualiseringen initierer læreren en sekvens som impliserer et elevproblem knyttet til muntlig aktivitet, og dermed en kritikk av eleven. Hofvendahl (2006b) finner at dokumenterte problem er mindre komplisert å ta opp for læreren, enn 'nye' problem (s. 105). I tur 1 rammer læreren inn kritikken av eleven som et dokumentert elevproblem, både ved å se på PC-en i forkant av den innledende ytringen, og ved å gjenfortelle fra utviklingssamtalen, og slik ramme inn ytringen som et ledd i en kjede av samtaler. I en sekvens på flere turer rekonstruerer lærer og elev den

forrige utviklingssamtalen de hadde (1-18). I denne sekvensen er mor en tilhører som forholder seg taus. I slutten av rekonstruksjonen presenterer læreren et hypotetisk fremtidsscenario, gjennom rapportert snakk (tur 18), hvorpå mor i tur 19 signaliserer at hun stiller seg på linje med både scenariet og forklaringen læreren presenterer, med et kort ja.

I tur 24 melder mor seg på som primærtaler, og gjør et karakterarbeid på vegne av eleven i form av hypotetisk snakk, hvis du er [redd] for å svare ((ser på L)) feil da. Mor er her først ute med å uttale kritikk av eleven. I turene 24 og 27 veksler mor mellom å se på læreren og eleven, og virker å søke lærerens aksept av bidragene som relevante, noe lærer gir med støttesignal, °ja°, og minimal respons, mm (tur 28). Med dette navigerer mor både mot deltakernes ulike roller og rettigheter i virksomhetstypens indre, òg mot nøkkelprosjekt knyttet til de ytre premisene for samtalen som et samarbeid mellom skole og hjem med formål om å vurdere og motivere eleven. I tur 28 stiller læreren seg på linje med mors perspektiv, før hun i tur 34 sier så det kan jo være verdt å hente inn igjen da (.) (som en) sånn strategi (.) å minne seg selv på, og slik gir et implisitt råd til eleven for hvordan hun kan håndtere problemet med muntlig aktivitet. Både MacLure og Walker (2000) og Baker og Keogh (1995) finner at læreren gjør en 'akademisk diagnostisering' av eleven. I dette utdraget er problemet med muntlig aktivitet diagnosen som kan behandles med lærerens foreslåtte strategi.

Samtalen fortsetter deretter som vist nedenfor:

4b)

35 M2: ((ser på E))
 36 (0,5)
 37 E2: [mm]
 38 L: [i og med at] e: vi har snakket en del om det muntlige da (.)
 39 M2: [m:m]
 40 L: [at du ønsker] å prøve å få vist litt mer muntlig (.)
 41 E2: ((nikker én resolutt gang ned))
 42 L: det er jo:: (.) ((ser på E)) >f- første< ved å bare gjøre DET
 for
 det syns jeg du var flink til (.) ellers
 43 E2: ((nikker svakt))
 44 L: em:::(.)(ser på M))og så det der med (.) hvis en er redd for
 å på en måte svare ((ser på E)) FEIL (.) så kan du omformulere
 det (.)
 45 E2: ja

((3 turer utelatt, L repeterer rapportert snakk))
 49 L: °#da er ikke det så skumm[elt liksom#°] ((ser på E))
 50 M2: ((ser på E)) [m:::m:] ((ser på L))
 51 (0,7)
 52 E2: ((ser ned))m:::m. ((ser på L))
 53 (1.5)((M nikker mens hun ser på E))
 54 L: °mm?°((ser på E og så ned på PC))

Læreren redegjør for hvorfor hun råder eleven til å anvende den nevnte strategien for muntlig aktivitet ved å knytte an til tidligere samtaler i tur 38, [i og med at] e: vi

har snakket en del om det muntlige da, og i tur 40, at du ønsker] å prøve å få vist litt mer muntlig. Med dette rammer hun inn elevens problemer som noe som har vært snakket om tidligere, og dermed er kjent for deltakerne. Læreren går så i gang med å oppsummere strategien for økt muntlig aktivitet og formålet med strategien (tur 42-49). Læreren både roser og kritiserer eleven i form av karakterarbeid, det syns jeg du var flink til (.) ellers (tur 42). I denne turen ligger en implisitt kontrast mellom det eleven er flink til, å bare gjøre det, og strategien med å omformulere svaret, hvilket er noe eleven ikke mestrer, og som dermed er årsaken til at dette blir et tema i utviklingssamtalen. Når læreren roser eleven (tur 42) posisjonerer hun seg som ansvarlig for ytringens innhold, det syns jeg, og knytter rosen utelukkende til eleven, du var flink, mens hun ser på eleven. Læreren retter blikket mot mor før hun kritiserer eleven (tur 44). Kritikken innledes av tvilelyd, em:::, rammes inn som noe felles kjent og sant, og så det der med, og pakkes inn i pauser, (.), dempende uttrykk og hypotetisk snakk, hvis en er redd for å på en måte svare ((ser på E)) FEIL. Læreren knytter ikke kritikken (tur 44), redselen for å feile, til den enkelte eleven som deltar i utviklingssamtalen, men til de generelle aktørene, en og du. Pillet-Shore (2015) finner at lærere behandler det å kritisere eleven som tilsvarende å kritisere hjemmet (s. 393). I en annen studie finner hun at lærere normaliserer elevens problem gjennom å snakke fra en profesjonell posisjon og referere til en generell aktør, og på den måten distansere problemet fra den enkelte eleven (Pillet-Shore, 2016, s. 53). Lærere ser ut til å navigere mot utviklingssamtalen som et positivt samarbeidsmøte mellom skole og hjem, gjennom å unngå å kritisere den enkelte eleven (s. 53). Ved å unngå å kritisere eleven unngår læreren også å kritisere hjemmet.

Hofvendahl (2006b) finner det som en typisk struktur at lærerens kritikk leveres med en rosende tur i forkant, i sekvenser hvor elevproblemer behandles, og peker på hvordan den rosende ytringen ofte skaper en forventning om en vending (s. 163). I dette utdraget gir læreren kritikken (tur 44) etter å ha gitt ros (tur 42). Den rosende turen innledes med formuleringen f- første, hvilket impliserer et 'andre', som skaper en forventning om at noe mer skal følge. I tur 49 formulerer læreren seg vagt, ved å utelate aktøren i ytringen, °#da er ikke det så skumm[elt liksom#°]. Her snakker læreren frem muntlig aktivitet til å ha den iboende egenskapen som skummel, uavhengig elevens atferd. Problemet med at eleven ikke er tilstrekkelig muntlig aktiv, skyldes ikke eleven, men er et problem som ligger utenfor eleven selv. Læreren navigerer her mot nøkkelprosjektet knyttet til elevens normalitet, ved å snakke frem muntlig aktivitet til å være iboende problematisk, og slik normalisere elevens problemer. Mor og lærer veksler på rollene som primær og sekundærtaler, mens elev kun bidrar med støttesignaler utover å svare på lærerens innledende spørsmål. I utdraget stiller mor og lærer seg på linje med hverandre i en navigering mot tre nøkkelprosjekt, hjemmets og skolens samarbeid, vurdering og motivering av eleven, og normalisering av elevens problemer.

4.2.3 Posisjonering i samarbeid om å forebygge et potensielt elevproblem

De to siste eksemplene, 5 og 6, er utdrag hvor elevens uttrykk for et elevproblem danner grunnlag for sekvenser hvor mor og lærer gjør et interaksjonelt posisjoneringsarbeid. I eksempelet nedenfor har samtalen straks vart i seks minutter, og forut for utdraget har læreren bedt mor og elev om å 'oppsummere den siste tiden'. I oppsummeringen har eleven uttrykt at hun er usikker på hvordan hun vil prestere på de kommende innleveringene og prøvene, siden hun har vært syk. Læreren har nettopp forklart at

eleven kan anse den kommende prøven som en 'øveprøve' og informert om hva dette innebærer for eleven. Læreren fortsetter deretter slik:

5)

1 L: for- (.) da er jeg jo interessert i at du skal få vise
[det du kan] også: (.)
E1: [mm]
=> L: alle vurderings:: e::: (.) mt e situasjoner (.) er jo
egentlig en mulighet for læring [ikke sant]
M1: [MM]
E1: [jajaja]

2 M1: ja
3 L: så: e: (.) °ja°.
4 E1: [mm]
5 M1: [.hh]°det er kanskje litt sånn greit å se- så- hvis:
ikke hun ikke har det presset nå da (.) at (hun/du)
føler at du .hh da kan det jo være interessant å se
hvor mye man (.) får til da: [kanskje at det er noe
med at den]
L: [((nikker og smiler)),
,,,,,,,,,]
=> M1: pressituasjonen gjør at de:t [k- kan låse seg litt
noen ganger°]
L: [((nikker)),,,,,,,,,,
,,,,,,,,,]

6 L: =mm
7 M1: =m
8 L: .hh det tenker jeg også
9 X: =m
10 M1: =mm
11 L: e:m:: det er ofte det vi fser daf (.)
12 M1: =ja
13 L: fat når en får senka [skuldrene] littf (.) så får
en til mer
14 M1: [m]
15 E1: =mm
16 L: og [det] er jo fordi at da får hjernen din:: (XX)
17 M1: [.ja]
=> L: fpuste [*litt* HE]f(.)
18 M1: [mm]
19 E1: =mm
20 M1: [ja]
21 L: [ikk]e sant
22 L: ja
23 (0,3)
24 L: mm
25 (0,8)
26 M1: (°ja°) °så det er jo en kjempetin mulighet det da
[°når det°] (.) går an°
27 E1: [°mm°]
28 M1: .ja
29 L: ja,

I tur 1 orienterer læreren seg mot vurdering av elevens prestasjoner i prøvesituasjoner. Med det navigerer læreren mot utviklingssamtalens overordnede formål, og rammer slik inn samtalen som en vurderingssituasjon. Gjennom karakterarbeid informerer læreren om hva hennes profesjonelle hensikt med prøven er, og hennes profesjonelle perspektiv på prøven som en vurderingssituasjon og en mulighet for læring (tur 1). I denne

turen posisjonerer læreren seg innenfor et profesjonelt fellesskap, og trekker veksler på omkringliggende diskurser om prøver som situasjoner hvor læreren er ute etter å avsløre elevens feil og mangler (problemer), fremfor prøver som læringssituasjoner hvor læreren fungerer som en motivator og tilrettelegger. På den måten rammer hun inn utviklingssamtalen som en arena for samarbeid om elevens læring og utvikling.

Mor signaliserer at hun stiller seg på linje med perspektivet læreren presenterer, gjennom støttesignaler, MM, og minimal respons, ja (tur 2). I en utstrakt tur (5) ytrer mor en vurdering av prøvesituasjonen, slik læreren presenterte den. Mor kontrasterer et 'før', hvor det var en pressituasjon, og et 'nå' hvor det ikke er det presset, og stiller seg på linje med at ansvaret for pressituasjonen ikke (lenger) ligger på institusjonen. Uttrykkene hvis og kan, samt kanskje litt sånn, bidrar til modalisering, det vil si gir uttrykk for talers sannsynlighetsvurdering av innholdet (Halliday, 1985, i Arribas-Ayllon et al., 2011), og demper 'påståeligheten' i mors vurdering av den pedagogiske praksisen (tur 5). I denne turen navigerer mor sin rolle i den kommunikative virksomhetstypen, og posisjonerer seg som en mor med kunnskap, omsorg og ansvar for å legge til rette for elevens læring og utvikling. Mor navigerer slik mot innrammingen og rollefordelingen læreren presenterte i tur 1, og navigerer dermed mot utviklingssamtalens overordnede formål om samarbeid. I tur 5 veksler hun mellom å omtale eleven med tredjepersons pronomen, hun, til å referere til de generelle aktørene, du og man. Mor behandler det potensielle problemet med 'opplevelsen av pressituasjoner' som et følsomt tema, ved behandle uttrykket som så ømtålig at hun faktisk ikke uttaler det: at (hun/du) føler at du .hh (tur 5). Opplevelsen av pressituasjoner snakkes frem som noe som 'bare er', og det potensielle problemet med at de:t k- kan låse seg litt noen ganger, gjelder ikke lenger den enkelte eleven.

I tur 8 overtar læreren rollen som primærtaler fra mor, og uttrykker eksplisitt at mors perspektiv harmonerer med hennes, det tenker jeg også. Med tur 11, det er ofte £det vi ser da£, navigerer læreren mot virksomhetstypens rollefordeling ved å trekke på en institusjonell identitet, gjennom et *self-reffering we* (Drew & Heritage, 1992, s. 30). Læreren posisjonerer seg igjen innenfor et profesjonelt fellesskap (tur 11, 13, 16), og gjennom rapportert snakk presenterer hun mors ytring til å være på linje med skolens observasjoner og perspektiver. I likhet med Kotthoff (2015) sine observasjoner inntar læreren en posisjon som en outsider av duoen mor og datter, men samtidig som eksperten hva gjelder læring (s. 290). Fra en profesjonell posisjon generaliserer og normaliserer læreren elevens problem ved å vise til en generell aktør, når en får senka [skuldrene] litt£ (.) så får en til mer, hvilket er noe lærerne ofte ser. Enda en gang demonstrerer mor hvordan hjemmet og skolen har en felles forståelse av hvordan de to institusjonene kan samarbeide for å forebygge elevens problem, og dermed legge til rette for utvikling, det er jo en kjempefin mulighet (tur 26). Dette likner Förster (2013) sitt funn av at mor kan fremstille seg selv som en kompetent foresatt ved å demonstrere at hennes perspektiv er på linje med skolens (s. 31).

I forkant av det siste eksempelet (6) nedenfor, har det kommet frem at eleven ønsker seg mer skriftlig arbeid i matematikkfaget. Det er gått omtrent tolv og et halvt minutt av samtalen, og læreren har informert om hvordan hun tenker å rette seg etter elevens ønske om mer skriftlig arbeid, før samtalen fortsetter som følger:

6a)

- 1 L: ((ser på E)) men det er veldig fint at dere har sånne
tilbakemeldinger (.) så liksom ((ser på M, nikker)) (.) fvi
lærerne ((ser på E)) blir minna litt påf e::: (.) å variere
da
- 2 (0,4)
- 3 E2: ja
- 4 (0,5)
- 5 L: mm ((nikker))
- 6 M2: =men det er jo ofte meng::detrening i (.) i matematikk i hvert
fall da at [du får] gjort noen oppgaver (.)
- L: [m]
- 7 M2: sånn at du f::s::: skjønner det eller få- får teknikkene inn og
sånn (.) [°tenker jeg] at det er greit å-°
- L: [mm]
- 8 (0,8) ((L nikker))
- 9 M2: det sitter (.) ikke bare- at det- er n- er det nok *oppgaver*
så
du får gjort det .hh (.) ja.
- 10 L: m:m
- 11 (0,6)
- 12 L: .hh det er jo en <kombinasjon> da av at e:: jeg prøver å ha
litt sånn utforskende:: <diskusjonsoppgaver> der de [får
liksom](.)
- M2: [mm]
- ==> L: [((ser på E, ser tilbake på M))]
E2: [((ser ut av vinduet))]
==> L: brukt en hel time på en (.) type oppgave:: (.)
M2: mm
==> L: o::g diskutert litt ((ser på E)) og prøvd å forstått litt
og litt me::r sånn utforsking [((ser på E))] og sånt,
E: [((nikker svakt))]

I utdragets start navigerer læreren mot utviklingssamtalens deltroller og overordnede formål når hun fokuserer på elevens vurdering av undervisningspraksis. Utdraget starter med at læreren roser eleven for å kritisere den pedagogiske praksisen i matematikk, men det er veldig fint at dere har sånne tilbakemeldinger (tur 1). Her posisjonerer læreren seg innenfor et profesjonelt fellesskap, og gjør et karakterarbeid på vegne av profesjonen, så vi lærere blir minna litt påf e::: (.) å variere (tur 1). Hun karakteriserer lærere som noen som lytter til elevenes ønsker, og impliserer noen moralske overtoner knyttet til det profesjonelle felleskapet som 'gode' ved å implisitt trekke på omkringliggende diskurser om lærere som 'snur bunken' og gjentar det samme undervisningsopplegg hvert skoleår. Læreren veksler mellom å se på mor og elev (tur 1), og virker å adressere ytringen til dem begge. Mor tar ordet og presenterer mengdetrening som en egnet pedagogisk praksis i matematikk, i matematikk i hvert fall da at [du får] gjort noen oppgaver (tur 6). Dette perspektivet harmonerer med elevens ønske om mer skriftlig arbeid, hvilket kan forstås som et følsomt tema da det impliserer en kritikk av læreren. Mor viser imidlertid til en generell aktør, du (tur 6), og distanserer slik ytringen både fra den enkelte eleven og fra den enkelte lærerens pedagogiske praksis. I turene 6-8 navigerer mor mot virksomhetstypens rollefordeling og formål, og stiller seg slik på linje med lærerens situasjonsdefinisjon. Mor posisjonerer seg som informert og kompetent, ved å

demonstrere at hun har kjennskap til hensikten med mengdetrening i matematikk, sånn at du f::shhh skjønner det eller få- får teknikkene inn (tur 7), samtidig som hun inntar en posisjon som mor gjennom å ta i bruk modaliserende uttrykk, [°tenker jeg] (tur 7).

Læreren responderer med å gjøre rede for sin pedagogiske fremgangsmåte, jeg prøver å, og viser til variasjon i fremgangsmåte (tur 12). Læreren orienterer seg mot mor som sekundærtaler, og eleven får en rolle som tilhører. Eleven ser verken ut til å anse seg selv som adressat for lærerens ytringer, eller som deltaker i denne sekvensen i det hele tatt, da eleven ser ut vinduet(!) mens læreren snakker om mattetimene som eleven deltar i (tur 12). Den pedagogiske praksisen læreren fremstiller (tur 12) samsvarer ikke med perspektivet mor har presentert, og innebærer dermed en implisitt kritikk av mors kompetanse. Av lærers blikkretning kan se det se ut til at læreren søker bekræftelse fra eleven for påstandene hun legger frem (tur 12). Med dette posisjoneres eleven som en som har tilgang på den samme kunnskapen som læreren, hvilket posisjoneres mor som en outsider. Etter at eleven har signalisert med et nikk at hun er 'tilstede' som tilhører, fortsetter læreren som følger:

6b)

13 L: også må du ha den mengde[trena] i-
14 M2: [(mengd- ja)]
15 L: [i] tillegg da for å få det inn
16 M2: [ja:]
17 M2: =ja
18 (0,6)
19 L: e::: å for å få sjekka at du faktisk har forstått
20 M2: ja
21 (0,3)
22 L: °det er en sånn kombinasjon da° (.)
23 M2: mm
24 L: °det er liksom viktig å være med på begge to°
25 M2: mm
26 (0,3)
27 L: mm ((nikker))
28 (0,9) ((M nikker, E nikker med sammenpressede lepper))
29 L: ((ser på E)) mt men det opplever jeg ate: #du::# fer (.) så
det hh:::£ [°he he he°]
30 E2: [((nikker sakte))] ja.
31 L: =ja
32 M2: =m
33 (0,6)
34 L: så må bare ((ser på PC)) fortsette med det ((scroller))
35 M2: =mm

I tur 13 går læreren fra å snakke på vegne av seg selv og egen praksis, til å snakke på vegne av et profesjonelt fellesskap, også må du ha den mengde[trena]. Her kontrasterer lærer de to strategiene mengdetrening og diskusjonsoppgaver. Læreren gjentar mors ytringer i form av rapportert snakk samtidig som hun inntar en talerposisjon som profesjonsutøver. Ved å rekontekstualisere mors ytringer ut ifra en profesjonell posisjon, demonstrerer læreren at mors perspektiver tilsvarer skolens perspektiver. Læreren navigerer her mot en innramming av samtalen som et samarbeidsmøte mellom skole og hjem. I tillegg definerer lærer mors bidrag til samtalen

som relevant, da det omhandler elevens læring og utvikling, hvilket er fokus for interaksjonen i virksomhetstypen. Mor signaliserer (tur 25) at hun aksepterer lærers perspektiv, °det er liksom viktig å være med på begge to° (tur 24), og navigerer dermed mot en rolle-relasjonsstruktur og en situasjonsdefinisjon hvor læreren er i posisjon til å vurdere hvordan skolen best kan legge til rette for elevens læring og utvikling i matematikkfaget.

Det oppstår så en pause i den verbale interaksjonen hvor deltakerne nikker til hverandre i stillhet. I tur 29 tar læreren igjen rollen som taler, og retter seg direkte mot eleven, som over flere turer har vært en taus tilhører, men det opplever jeg ate: #du::# fer, og vurderer elevens faglige prestasjoner som tilfredsstillende, må bare (ser på PC)) fortsette med det ((scroller)) (tur 34). Fra å snakke om hva som er viktig for elever generelt, refererer læreren nå til den enkelte eleven når hun roser eleven for å mestre både diskusjonsoppgaver og mengdetrening (tur 29). I ytringene som omhandler et potensielt elevproblem knyttet til å ikke mestre begge arbeidsformene (19, 22, 24), refererer læreren til en generell aktør og posisjonerer seg som forfatter av ytringen. I ytringene hvor læreren roser eleven (tur 29), refererer hun til eleven som et unikt individ og posisjonerer seg som ansvarlig for ytringens innhold. Læreren inntar en posisjon som profesjonsutøver og rammer inn det opplevde problemet som et ikke-problem. Mor ytrer raskt responser som signaliserer at hun har registrert lærerens vurdering av eleven, =m (tur 32) og =mm (tur 35), og at hun stiller seg på linje med lærerens innramming. Gitt lærerens vurdering av eleven er det ingen grunn til at mor skal bekymre seg for de pedagogiske praksisene i matematikk. Med blikket vendt mot PC-en signaliserer læreren at hun er på vei inn i et nytt samtaleemne. Dette er sammenfallende med Silseth og Smette (2017) sine observasjoner av lærerens rolle som samtaleleder, hvor lærer definerer samtaletema og driver samtalen videre (s. 100).

5 Drøfting

I denne studien undersøker jeg det kommunikative samspillet mellom deltakerne i utviklingssamtaler i ungdomsskolen. Formålet med studien er å kaste lys over hvordan deltakerne navigerer mot utviklingssamtalen som en kommunikativ virksomhetstype. Ut ifra en dialogistisk forståelse av språk og kommunikasjon har jeg valgt å fokusere på hvordan deltakerne interaksjonelt navigerer mot ulike deltakerroller og premisser for deltakelse når de går frem for å samarbeide om å vurdere og motivere elevens læring og utvikling, og derigjennom utfører skole-hjem-samarbeid. I dette siste kapittelet vil jeg diskutere hovedfunnene som rører ved studiens problemstilling. Jeg vil forsøke å trekke linjer mellom funnene i de to studerte samtalene og utviklingssamtalen som en kommunikativ virksomhetstype. Jeg vil si noe om studiens relevans for praksisfeltet og funnenes overføringsverdi til andre kommunikative virksomhetstyper. Til sist vil jeg peke ut noen muligheter for videre forskning.

5.1 Utviklingssamtalen som kommunikativ virksomhetstype

Det meste av den allerede eksisterende litteraturen om utviklingssamtalen er av normativ art, det vil si lærebøker og forskningsstudier som sier noe om hvordan utviklingssamtalen *bør* utspille seg. I denne studien har jeg først og fremst hatt et deskriptivt ærend, hvilket er å synliggjøre hvordan interaksjonen i utviklingssamtaler utspiller seg i praksis. Den overordnede problemstillingen for studien er følgende: *hvordan går deltakerne frem for å snakke om elevproblemer?* Denne problemstillingen har jeg forsøkt å svare på ved å gjøre en virksomhetsanalyse av lyd-bildeopptak av to utviklingssamtaler mellom lærer, foresatt og elev ved tiende trinn.

I analysekapittelet har jeg vist hvordan utviklingssamtalen er en kompleks og krevende samtale for deltakerne å håndtere. I analysen fant jeg at deltakerne navigerer mot tre nøkkelprosjekt når de snakker om elevproblemer. Dette er

- 1) å vurdere og motivere eleven
- 2) å realisere utviklingssamtalen som et samarbeidsmøte mellom skole og hjem
- 3) å normalisere elevens problemer

De to førstnevnte nøkkelprosjektene tilsvarer utviklingssamtalens overordnede formål, som er beskrevet i lovteksten og hos Utdanningsdirektoratet (se pkt. 1.1). Det tredje nøkkelprosjektet kan forstås som et uuttalt prosjekt, ved at det ikke er beskrevet i myndighetstekster. Dette nøkkelprosjektet finner også Hofvendahl (2006b) i sin studie av utviklingssamtalen som kommunikativ virksomhetstype (s. 102). Analysene viser at det er en spenning mellom disse tre nøkkelprosjektene ved at de innebærer motstridende premisser for utføringen av utviklingssamtalen. Utviklingssamtalen virker dermed å ha noen iboende «virksomhetskarakteristiske dilemma» (Hofvendahl, 2006a, s. 13, min oversettelse). Disse dilemmaene kan på mange måter knyttes til den triadiske rolle-relasjonsstrukturen i utviklingssamtalen, som bidrar til å gjøre det komplisert å utføre de ulike nøkkelprosjektene.

Analysene viser at alle deltakerne kan ta rollene som primærtaler, sekundærtaler og tilhører, og at deltakerne selv definerer om innholdet i ytringene er informasjon som er

rettet mot dem. Utviklingssamtalene preges av en tvetydighet ved hvem informasjonen i ytringene er adressert til. Tvetydigheten virker å henge sammen med utviklingssamtalens triadiske deltakerstruktur. Det ser ut til at eleven kan fungere som en «adresseringsluse» (Hofvendahl, 2006a, s. 10, min oversettelse) når eleven har rolle som sekundærtaler, hvor informasjonen i primærtalers ytring også er rettet til den som har rollen som tilhører (eksempel 1, 2, 3a og 6a). Analysene viser at alle tre deltakerne navigerer mot en rollefordeling hvor læreren tilordnes rollen som samtaleleder. I samtalene er det i stor grad læreren som introduserer samtaletema og dermed er den som definerer når et samtaletema er ferdig behandlet. Det ser også ut til at lærerens rolle som samtaleleder og profesjonell part innebærer rettigheten til å definere de andre deltakernes bidrag som gyldige og relevante for utviklingssamtalen. Læreren gjør dette ved å rekontekstualisere ytringene inn i en profesjonell kontekst (eksempler 3b, 5 og 6b).

Mor legitimerer lærerens rolle som profesjonell ved å stille seg på linje med lærerens vurderinger og perspektiv (eksempel 3a, 4a, 5 og 6b). Lærerens rolle som både samtaleleder og den profesjonelle parten må manifesteres i interaksjonelt i den enkelte utviklingssamtalen, selv om disse rollene er definert på forhånd gjennom tekstene som regulerer skolens posisjon i skole-hjem-samarbeidet (se pkt. 1.1). På denne måten er læreren avhengig av at mor (og elev) aksepterer lærers rolle og posisjon, og handler deretter. Förster (2013) poengterer at skolens legitimitet som institusjon er avhengig av at de foresatte stiller seg på linje med vurderingene og perspektivene læreren presenterer (s. 31). Ser man forbi den enkelte utviklingssamtalen, vil dette si at når hjemmet gjentatte ganger stiller seg på linje med lærerens profesjonelle perspektiv, legitimeres læreren og skolens posisjon som den som kan sette standarden for vurderinger og hva som er relevant å ta opp i utviklingssamtalene.

På tvers av materialet fant jeg at snakk om elevproblemer medfører en ansvarsfordeling og grenseoppgang for hva som er skolens og hjemmets ansvar. I samtaler om et potensielt elevproblem forhandles ansvaret for elevens potensielle problem gjennom at lærer og mor legger frem sine perspektiver på samtaletemaet (eksempel 5 og 6). Rollene som profesjonell og leikperson settes i forgrunnen og gjøres relevante i gjennomføringen av utviklingssamtalen. Både lærer og mor behandler elevproblemer som et følsomt tema (eksempel 1, 3b og 5). Som den profesjonelle parten i samtalen har læreren et ansvar for å gjennomføre utviklingssamtalen, hvilket innebærer å initiere snakk om elevproblemer og deri kritisere eleven, gitt utviklingssamtalens formål om å vurdere eleven. Læreren har også et ansvar for å legge til rette for et samarbeid mellom skole og hjem. Ettersom læreren ofte viser til en generell aktør fremfor den enkelte eleven (eksempel 3b, 4b og 5), normaliserer elevproblemet (eksempel 2, 3b og 5) og ofte unngår å uttale elevproblemet først (eksempel 3b, 4a), virker læreren å navigere mot at kritikk av elevens prestasjoner, impliserer en kritikk av hjemmet. Dette likner hva Pillet-Shore (2012, 2015) finner om vurdering av elevens prestasjoner og deltakernes håndtering av kritikk. Vurdering av noe som et elevproblem impliserer en kritikk av eleven. At læreren ytrer en vurdering av noe som et elevproblem til eleven er ikke problematisk i seg selv, gitt relasjonen mellom rollene lærer og elev. Sett i lys av at eleven kan fungere som en adresseringsluse, kan vurderingen av noe som et elevproblem oppfattes som informasjon og en implisitt kritikk rettet mot hjemmet. Å gjøre vurdering og motivering av eleven blir et komplekst prosjekt å utføre for læreren, fordi det potensielt kan skade relasjonen mellom lærer og mor, skole og hjem, og dermed hindre utføring av prosjektet om samarbeid mellom skole og hjem.

Rekontekstualisering av elevsamtalen og tidligere utviklingssamtaler, ser ut til å være en strategi læreren anvender for å initiere snakk om elevproblemer (1, 2, 3a og 4).

Rekontekstualiseringen fungerer som en innrammingsmarkør for utviklingssamtalen som en vurderingssituasjon, hvor institusjonelle rammer og deltakernes roller som lærer og mor gjøres gjeldende. Læreren gjør rekontekstualiseringen ved å verbalt referere til de tidligere samtalene (1 og 2), ved å benytte rapportert snakk (1 og 2), og ved å rette blikket mot PC-en i forkant av eller underveis i ytringen (1, 2, 3a og 4a).

Rekontekstualiseringen bidrar til å ramme inn elevproblemet som et 'dokumentert' problem. Dette kan ses i sammenheng med Hofvendahls (2006b) funn av hvordan dokumenterte problem medfører en mindre risiko for å hindre samarbeid mellom skole og hjem, fordi problemet allerede er 'erkjent som et problem' og dermed ikke leder til en potensielt konfliktfylt diskusjon mellom skole og hjem. Ved å initiere snakk om elevproblemer gjennom rekontekstualisering av tidligere samtaler minskes risikoen for at lærerens vurdering av eleven får en negativ innvirkning på samarbeidet mellom skole og hjem. Tidligere studier viser at deltakerne samarbeider om å unngå at læreren er den første til å uttale kritikk av eleven (Hofvendahl, 2006b; Pilet-Shore, 2015; Silseth & Smette, 2017). Analysene viser at læreren også anvender perspektivelicitering for å initiere snakk om elevproblemer (eksempel 1, 2 og 3). Med perspektivelicitering skaper læreren et rom hvor mor og elev kan uttale eventuelle elevproblemer før læreren. På denne måten unngår læreren å være den første til å uttale et elevproblem. I tillegg unngår læreren å være den som kritiserer hjemmet først, og risikoen for å skade relasjonen mellom skolen og hjemmet minskes.

5.2 Utviklingssamtalen som sentralt møtepunkt for skole-hjem-samarbeid

Analysene viser at lærer og mor navigerer mot noen moralske versjoner av forelder- og lærerrollen, knyttet til å være 'kompetent' og 'god' når de snakker om elevproblemer (eksempler 2, 5 og 6a). Kotthoff (2015) finner at foresatte presenterer seg som både opptatt av skolemessig suksess og som stabile og kunnskapsrike dersom de gir en 'kritisk portrettering' av barnet sitt (s. 293). Når mor uttaler elevproblemet først posisjonerer hun seg som en ansvarsfull og informert mor med visse utdanningsmessige forventninger til eleven (eksempel 2). Læreren posisjonerer seg som en moralsk god og kompetent profesjonsutøver, når hun gjør karakterarbeid på vegne av det profesjonelle fellesskapet (eksempel 3b, 5, 6a) og ved å redegjøre hvordan elevens problem kunne forekomme, gjennom å for eksempel generalisere elevens problem (eksempel 3b og 5). Dette peker mot at lærer og mor navigerer mot virksomhetstypen som en samtale hvor også skolen og hjemmet skal vurdere *hverandre*. Vurderingen av elevens prestasjoner og atferd medfører en vurdering av skolens og hjemmets atferd. Å uttale et elevproblem er dermed risikabelt for både mor og lærer fordi det impliserer en ansvarsfordeling og en kritikk. Å snakke om et elevproblem kan slik sette samarbeidet mellom skole og hjem på spill, ettersom vurderinger gitt av den ene parten kan oppfattes som kritikk rettet mot den andre parten.

Når et elevproblem først er uttalt gjør deltakerne et samarbeid for å normalisere elevens problem (eksempel 2, 3b, 4b og 5). Ved å normalisere elevens problem, er det ikke nødvendig å forhandle om hvor ansvaret for elevens problem skal ligge, fordi elevens faglige prestasjoner og atferd er normalt tilstand og dermed et ikke-problem. Når et elevproblem kan omtales som normalt, er det ikke lenger relevant å behandle det i

utviklingssamtalen. Å samarbeide om å normalisere elevens problem innebærer dermed også å samarbeide om å ikke snakke for lenge om elevproblemet. Det er rimelig å anta at å snakke om et elevproblem over lengre tid vil medføre posisjonering og synliggjøring av potensielt ulike perspektiver hos skole og hjem. Sett i lys av at utviklingssamtalen innebærer grenseoppgang, ansvarsfordeling og vurdering av skole og hjem, kan nøkkelprosjektet om å normalisere elevens problemer, og deri eleven, bidra i gjennomføringen av nøkkelprosjektet om å utføre et samarbeid mellom skole og hjem. Imidlertid kan normaliseringen stå i veien for utviklingssamtalens overordnede formål om å legge til rette for elevens læring og utvikling, ved at det ikke fordeles et ansvar for å håndtere elevens problem.

5.3 Nytteverdi og overføringsverdi

Funnene i denne studien kan ikke anses som generaliserbare, da studien tar utgangspunkt i kun to lyd-bildeopptak av utviklingssamtaler hvor den samme læreren deltar. Imidlertid kan funnene bidra til å kaste lys over utviklingssamtaler i den norske grunnskolen, da funnene i stor grad samsvarer med funn i tidligere forskning. Ettersom det er utført lite diskursforskning på utviklingssamtalen i norsk kontekst, vil denne studien være et bidrag som tilbyr innsikt i hvilke muligheter og begrensninger som ligger i samtalen og samtalen format.

Utviklingssamtaler er en sentral del av skolens virksomhet og en del av lærerens profesjonelle praksis. Denne studien belyser både hvordan utviklingssamtalen er en kompleks del av skole-hjem-samarbeidet og hvordan læreren går frem for å håndtere kompleksiteten. Samtalene i min studie likner på utviklingssamtaler i tidligere studier, både på tvers av land, deltakerstrukturer og elevens klassetrinn. Dermed er det grunn til å tro at funnene gjort i denne studien kan være overførbare og ha en nytteverdi for lærere ved andre skoler og klassetrinn enn der hvor jeg hentet mitt empiriske materiale. Studiens funn bidrar med kunnskap som kan være nyttig for den nasjonale strategien *Lærerutdanning 2025*, hvor det poengteres at lærere har behov for forskningsbasert kompetanse for å treffe begrunnede valg i utførelse av profesjonell praksis, og at lærerstudenter og nyutdannede har behov for mer kunnskap om skole-hjem-samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5, 11). Tidligere studier peker på at utviklingssamtalene kan tenkes å påvirke skolen som institusjon på sikt (Baker & Keogh, 1995, s. 291; Förster, 2013, s. 24). Funnene i denne studien kan tilby samtaleanalytisk innsikt i de kommunikative utfordringene lærere står overfor i gjennomføringen av utviklingssamtaler, som kan være relevant for lærere, skoleledelse og faglærere ved lærerutdanningen. Funnene kan også være overførbare til andre triadiske eller dyadiske samtalsituasjoner hvor to parter med ulik relasjon til barnet skal vurdere og samarbeide om barnets utvikling, eller virksomhetstyper hvor den profesjonelle parten har en veiledende funksjon overfor den andre voksne lekp personen.

5.4 Videre forskning

Denne studien har kastet lys over hvordan deltakerne går frem for å snakke om elevproblemer, og fokuset har i stor grad vært rettet mot hvordan lærer og mor navigerer mot utviklingssamtalens nøkkelprosjekt når de snakker om elevproblemer. I diskusjonen har jeg særlig rettet et søkelys mot hvordan læreren håndterer kompleksiteten i den profesjonelle praksisen det er å gjennomføre utviklingssamtalen, og har i liten grad belyst kompleksiteten mor står overfor. Andre studier kunne belyst virksomhetskarakteristiske dilemma for de foresatte i utviklingssamtalen, eller

rettet fokus mot hvilke kommunikative prosjekt eleven navigerer mot i utviklingssamtalen.

Noen skoler praktiserer elevstyrt utviklingssamtale, hvor eleven presenterer sine vurderinger av egne faglige prestasjoner og atferd (Fjelly & Samnøy, 2016). I den forbindelse kunne en videre forskning undersøkt hvordan deltakerne går frem for å snakke om elevproblemer i denne typen utviklingssamtaler.

Det ser ut til at utviklingssamtalen innebærer et stort variasjonsrom i hvem som kan ta ordet. Den triadiske deltakerstrukturen virker å være et sentralt aspekt ved utviklingssamtalen, som det kunne vært interessant å se videre på. Videre forskning kunne for eksempel undersøkt sammenhenger mellom deltakerstruktur og samtaletema i utviklingssamtalen. Et forskningsprosjekt med et annet empirisk grunnlag, hvor empirien for eksempel bestod av flere samtaler med elever fra ulike trinn, eller samtaler hvor samarbeidet mellom skole og hjem oppfattes som vanskelig, ville kunne ha bidratt med ytterligere deskriptiv kunnskap om hvordan utviklingssamtalen i norsk grunnskole utspiller seg interaksjonelt og hva som kjennetegner den kommunikative virksomhetstypen her til lands.

Litteratur

- Adelswärd, V. & Sachs, L. (2003). The messenger's dilemmas - giving and getting information in genealogical mapping for hereditary cancer. *Health, Risk and Society*, 5(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/1369857031000123911>
- Aiello, J. & Nero, S. J. (2019). Discursive Dances: Narratives of Insider/Outsider Researcher Tensions. *Journal of language, identity, and education*, 18(4), 251-265. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1623035>
- Arribas-Ayllon, M., Clarke, A. & Sarangi, S. (2011). *Genetic testing: accounts of autonomy, responsibility and blame*. Routledge.
- Baker, C. & Keogh, J. (1995). Accounting for Achievement in Parent-Teacher Interviews. *Human studies*, 18(2/3), 263-300. <https://doi.org/10.1007/BF01323213>
- Bakhtin, M. M., Holquist, M., Emerson, C. & McGee, V. W. (1986). *Speech genres and other late essays* (Bd. no. 8). University of Texas Press.
- Berglyd, I. R. W. (2003). *Skole-hjem-samarbeid: avstand og nærhet*. Fagbokforl.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work: interaction in institutional settings* (Bd. 8). Cambridge University Press.
- Drew, P. & Wootton, A. (1988). *Erving Goffman: exploring the interaction order*. Polity Press.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: gode dialoger*. Cappelen akademisk forl.
- Faugstad, R. & Jenssen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 13(1), 98-110. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1898>
- Finne, H., Mordal, S. & Fyhn Ullern, E. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (A28066). SINTEF. <http://hdl.handle.net/11250/2569677>
- Fjelly, B. & Samnøy, L. (2016, 14. november). Her er det elevene som styrer utviklingssamtalene. *NRK.no*. <https://www.nrk.no/osloogviken/elevstyrt-utviklingssamtale-1.13226440>
- Foreldreutvalget i grunnskolen. (u.å.). *Utviklingssamtaler i skolen*. Foreldreutvalgene.no. Hentet 7. april 2022 fra <https://foreldreutvalgene.no/fug/utviklingssamtaler-i-skolen/>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (FOR-2016-06-07-860). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (FOR-2016-06-07-861). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (FOR-2010-03-01-295). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2010-03-01-295>

- Forskrift til opplæringslova. (2010). *Foreldresamarbeid i grunnskolen og vidaregåande opplæring* (§20-3). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#%C2%A720-4
- Förster, R. (2013). When boundaries become permeable: Conversations at parent-teacher conferences and their meaning for the constitution of an institution. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 10(1), 23-43. <https://doi.org/10.1558/japl.30196>
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. Northeastern University Press.
- Harnæs, H. (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner: rapport fra eksternt komité* (Bd. 02/2002). Norgesnettrådet.
- Hoel, T. L. (2000). *Forskning i eget klasserom: noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter*. Nordisk forening for pedagogisk forskning.
- Hofvendahl, J. (2004). Relata refero: "Positiv, pigg och bra attityd". *Studies in educational policy and educational philosophy discourse*, 2004(2), 26826. <https://doi.org/10.1080/16522729.2004.11803888>
- Hofvendahl, J. (2006a). Ibland har du nog lite problem i matte. *Språkvård*, (4), 8-13.
- Hofvendahl, J. (2006b). *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvartsoch utvecklingssamtal*. Linköping University Electronic Press.
- Hofvendahl, J. (2008). Svåra passager – en analys av utvecklingssamtalen. I A. Nilsson (Red.), *Vi lämnar till skolen det käraste vi har: om samarbete med föräldrar - en relation som utmanar* (s. 148-157). Myndigheten for skolutveckling.
- Holliday, A. (2007). Writing about data. I *Doing and writing qualitative research* (s. 98-122). Sage.
- Jensen, R. & Leirvik, C. H. (2015). *Elevsamtalen, læringsdialog og vurdering* (Bd. [1-4]). Gyldendal akademisk.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Kotthoff, H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. *Linguistics and education*, 31, 286-303. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.12.002>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (LK20). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Larsson, A. K., Vingren, G. & Samuelsen, J. (1998). *Utviklingssamtale i skolen*. Kommuneforl.
- Levinson, S. (1992). Activity types and language. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (s. 66-100). Cambridge University Press.
- Lid, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen* (2013 - 3). NOKUT. https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/lid_s tein_erik_ppus_relevans_for_undervisning_i_skolen_2013_3.pdf
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2005). "Antingen får man skäll eller beröm " En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in educational policy and educational philosophy discourse*, 2005(1), 26837. <https://doi.org/10.1080/16522729.2005.11803899>

- Linell, P. (2001). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective* (Bd. vol. 3). John Benjamins.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället* (Bd. 1). Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Linell, P. & Bredmar, M. (1996). Reconstructing Topical Sensitivity: Aspects of Face-Work in Talks Between Midwives and Expectant Mothers. *Research on language and social interaction*, 29(4), 347-379. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2904_3
- Linell, P. & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens* (Bd. 15).
- Linell, P. & Thunqvist, D. P. (2003). Moving in and out of framings: activity contexts in talks with young unemployed people within a training project. *Journal of Pragmatics*, 35(3). [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00143-1](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00143-1)
- MacLure, M. & Walker, B. M. (2000). Disenchanted Evenings: The social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British journal of sociology of education*, 21(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/01425690095135>
- Måseide, P. (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 367-385). Universitetsforlaget.
- Nesheim, I.-E. (2012). *Samarbeid og medverknad i grunnskulen: "Tid for samtale": Ei intervjuundersøking med foreldre om foreldresamtalen* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/7487>
- Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (3. utg.). Studentlitteratur.
- NOU 2020: 16. (2020). *Levekår i byer – Gode lokalsamfunn for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-16/id2798280/>
- NTNU. (u.å.). *Informasjonsklassifisering - informasjonssikkerhet*. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Informasjonsklassifisering+-+informasjonssikkerhet>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Overland, B., Kjærre, J. H. & Arneberg, P. (2004). *Samtalen i skolen*. Damm.
- Pillet-Shore, D. (2003). Doing "Okay": On the Multiple Metrics of an Assessment. *Research on language and social interaction*, 36(3), 285-319. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3603_03
- Pillet-Shore, D. (2012). The Problems with Praise in Parent-Teacher Interaction. *Communication monographs*, 79(2), 181-204. <https://doi.org/10.1080/03637751.2012.672998>
- Pillet-Shore, D. (2015). Being a "Good Parent" in Parent-Teacher Conferences. *J Commun*, 65(2), 373-395. <https://doi.org/10.1111/jcom.12146>
- Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language in Society*, 45(1), 33-58. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000809>
- Roberts, C. & Sarangi, S. (2003). Uptake of Discourse Research in Interprofessional Settings: Reporting from Medical Consultancy. *Applied Linguistics*, 24(3), 338-359. <https://doi.org/10.1093/applin/24.3.338>
- Sarangi, S. (2000). Activity types, discourse types and interactional hybridity. I S. Sarangi & M. Coulthard (Red.), *Discourse and Social Life* (s. 1-27). Longman.

- Sarang, S. (2010). Healthcare interaction as an expert communicative system: An activity analysis perspective. I J. Streeck (Red.), *New adventures in language and interaction* (s. 167–197). John Benjamins Publishing Company.
- Sarang, S. (2015/2019). Communication research ethics and some paradoxes in qualitative inquiry. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 12(1), 94-121.
- Scheuer, J. (2005). *Indgange til samtaler: samtaleanalyse som konversationsanalyse, dialogisme og kritisk diskursanalyse*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Scott, M. B. & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33(1), 46-62. <https://doi.org/10.2307/2092239>
- Silseth, K. & Smette, I. (2017). Utviklingssamtalen. Elevens ansvar mellom skole og hjem. I O. Erstad & I. Smette (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv* (s. 94-111). Cappelen Damm akademisk.
- Silverman, D. & Peräkylä, A. (1990). AIDS counselling: the interactional organisation of talk about 'delicate' issues. *Sociology of health & illness*, 12(3), 293-318. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347251>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 14 (1997-1998). (1997). *Om foreldremedverknad i grunnskolen*. u.-o. f. Kyrkje-. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-1997-98-/id191428/>
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Stabell Wiggen, K. & Fetscher, E. (2021). *Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse blant ferdigutdannede lektorer (8-2021)*. NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2021/evaluering-av-lektorutdanningene_sporreundersokelse-blant-ferdigutdannede-lektorstudenter_8-2021.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Elevar i grunnskolen*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Ten Have, P. (1999). *Doing conversation analysis: a practical guide*. Sage.
- Thomassen, G. (2005). *Den flerbunnete treningssamtalen: en studie av samtaler mellom pasient og student fra sykepleier- og medisinerutdanning* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier]. Trondheim.
- Thunqvist, D. P., Sandén, I., & Bülow, P. (2012). Kommunikation som praktik. En teoretisk bakgrunn. I D. P. T. P. Bülow, & I. Sandén (Red.), *Delaktighetens praktik. Det professionella samtaleets villkor och möjligheter* (s. 17–31). Gleerups Utbildning AB.
- Tveit, A. D. (2010). *Challenging and dilemmatic dialogues: a study of conversations between teacher(s) and parents* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, University of Oslo, Faculty of Education, Department of Special Needs Unipub]. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/#a154052>
- Vološinov, V. N., Matejka, L. & Titunik, I. R. (1973). *Marxism and the philosophy of language* (Bd. 1). Seminar Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til kontaktlærer

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte og elev

Vedlegg 4: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Symbol	Betydning
[]	samtidig snakk
.	fallende tone («avslutningsintonasjon»)
?	stigende sluttone («spørsmålsintonasjon»)
,	konstant eller noe fallende tone («fortsettelsesintonasjon»)
–	taleren avbryter eget ord eller egen ytring
◦ ◦	vesentlig lavere volum enn omkringliggende snakk
◦◦ ◦◦	snakk som har veldig lavt volum, hvisking
<u>understreking</u>	trykksterk stavelse eller trykksterkt ord
VERSALER	vesentlig høyere volum enn omkringliggende snakk
> <	raskere tempo enn omkringliggende snakk
< >	saktere tempo enn omkringliggende snakk
* *	uttales med latter i stemmen. Ren latter markeres med ha ha ha, he he, hi hi osv.
£ £	uttales med hørbart eller synlig smil

#	#	senkning av grunntoneleie, eventuelt mot knirking i stemmen
"	"	uttales med markert annerledes stemmebruk, som om ytringen sies av noen andre eller av taleren selv i en annen rolle; utsagnene tilskrives (eller siteres fra) denne andre hvis «stemme» hermes etter
=		ytringen kommer umiddelbart etter foregående, «latching», når tegnet benyttes innad i en tur markerer det «rush through»,
(.)		kort, men merkbar mikropause (mellom 0.1 og 0.25 sekunder)
(0,3)		pause under 1 sekund, lenger enn mikropause
(2,5)		ca. tid på pause lenger enn 1 sekund
(ord)		usikker tolkning
(X)		uhørbart ord
(XX XX)		flere uhørbare ord (uhørbar sekvens)
:		forlenget lyd; flere kolon tilsvarer lenger lyd
.ord		snakk gitt på innpust, f.eks. .ja
hh		hørbar utpust
.hh		hørbar innpust, flere tegn ved lengre innpust
pt mt		smekkelyd fra lepper eller tunge ved åpning av munn

((nikker))

ikke-verbale aspekter eller kommentarer til hvordan noe sies eller til ekstra-diskursive aktiviteter ((ser på PC))

,,,,,,

bevegelse i gest fra stillstandspunkt til avtakelsespunkt

==>

talerens ytring fortsetter på ny linje etter mellomliggende linje fra en annen taler

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til kontaktlærer

Vil du delta i forskningsprosjektet ”en studie av kommunikativt samspill i utviklingssamtaler” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Prosjektets formål er å *undersøke det kommunikative samspillet i utviklingssamtalen i grunnskolen*. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Informasjonsskriv til kontaktlærer

Formål

En stor del av tidligere forskning på kommunikasjon i utviklingssamtaler, har hatt fokus på hvordan deltakerne *bør* gå frem i kommunikasjonen. Med dette prosjektet ønsker jeg å bidra med kunnskap om det kommunikative samspillet i utviklingssamtaler. Prosjektet baserer seg på lyd- og videoopptak av utviklingssamtaler hvor lærer, foresatte(e) og elev er til stede, og hvor kommunikasjon skal undersøkes for å belyse og få innsikt i muligheter og begrensninger som ligger i samtalen og samtalen format. Jeg vil ikke fokusere på hvordan deltakerne *bør* kommunisere, men på hvordan kommunikasjonen i utviklingssamtalen *faktisk* utspiller seg. Prosjektet er en masteroppgave i *Språk og kommunikasjon i profesjoner* ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for språk og litteratur ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du er kontaktlærer i grunnskolen, som skal delta i utviklingssamtale i grunnskolen i løpet av vårsemesteret 2022. Jeg har vært i kontakt med skolens ledelse, og fått tillatelse til å dele ut dette informasjonsskrivet om dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du vil delta i forskningsprosjektet, innebærer det at du skal delta i tre til fire utviklingssamtaler. Utviklingssamtalene skal gjennomføres slik de pleier, og kun du, elev og foresatt(e) vil være til stede i samtalen. Utviklingssamtalene vil bli filmet av et videokamera som står i rommet når du kommer inn. Du vil også være med å avgjøre hvilke samtaler som skal filmes. Hvis du vil være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på det siste arket.

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt, uten å oppgi noen grunn. Da vil alle personopplysningene dine bli slettet. Om du ikke vil delta eller velger å trekke deg, vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen, dersom du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene dine konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg, Stina Bang Synnes, og min veileder, Gøril Thomassen Hammerstad, som har tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil jeg erstatte navnet på deg, elev, foresatte, og skolen med en kode. Denne koden lagrer jeg adskilt fra opptakene. Dialekter vil bli standardisert i transkripsjonen, og i den grad navn og stedsopplysninger vil forekomme, vil disse bli anonymisert fortløpende. Alt av personidentifiserende informasjon vil bli utelatt fra den skriftlige nedtegnelsen av samtalen. Opptaket, transkripsjonen og samtykkeskjemaet vil være lagret på en kryptert og passordbeskyttet enhet, i henhold til NTNUs retningslinjer for lagring av data.
-

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene dine anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som etter planen er 15. mai 2022. Personopplysninger og opptak vil slettes 1. desember 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, ønsker å vite mer om rettighetene dine eller benytte deg av disse, ta kontakt med:

- Institutt for språk og litteratur, ved
Gøril Thomassen Hammerstad, goril.thomassen@ntnu.no, [REDACTED]
- Stina Bang Synnes, stinabs@stud.ntnu.no, [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Det er bare ditt eget samtykke som gir meg rett til å behandle opplysninger om deg.

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Gøril Thomassen Hammerstad (veileder)

Stina Bang Synnes (student)

Samtykkeerklæring kontaktlærer

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

En studie av kommunikativt samspill i utviklingssamtaler, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

at utviklingssamtalen jeg deltar i blir tatt opp på lyd og video

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, kontaktlærer, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte og elev

Vil du delta i forskningsprosjektet ”en studie av kommunikativt samspill i utviklingssamtaler” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Prosjektets formål er å *undersøke det kommunikative samspillet i utviklingssamtalen i grunnskolen*. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Informasjonsskriv til foresatte og elev

Formål

En stor del av tidligere forskning på kommunikasjon i utviklingssamtaler, har hatt fokus på hvordan deltakerne *bør* gå frem i kommunikasjonen. Med dette prosjektet ønsker jeg å bidra med kunnskap om det kommunikative samspillet i utviklingssamtaler. Prosjektet baserer seg på lyd- og videoopptak av utviklingssamtaler hvor lærer, foresatte(e) og elev er til stede, og hvor kommunikasjon skal undersøkes for å belyse og få innsikt i muligheter og begrensninger som ligger i samtalen og samtalen format. Jeg vil ikke fokusere på hvordan deltakerne *bør* kommunisere, men på hvordan kommunikasjonen i utviklingssamtalen *faktisk* utspiller seg. Prosjektet er en masteroppgave i *Språk og kommunikasjon i profesjoner* ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for språk og litteratur ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg spør deg om å delta fordi du er elev eller foresatt for elev ved en grunnskole, som skal delta i utviklingssamtale i grunnskolen i løpet av vårsemesteret 2022. Jeg har vært i kontakt med skolens ledelse, samt elevens kontaktlærer(e), og fått tillatelse til å dele ut dette informasjonsskrivet om dette prosjektet. Jeg vet ikke hvem du er eller hva du heter. Dette får jeg først tilgang på når jeg ser opptakene fra utviklingssamtalen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du vil delta i forskningsprosjektet, innebærer det at du skal delta i en utviklingssamtale. Utviklingssamtalen skal gjennomføres slik den pleier, og kun lærer, elev og foresatt(e) vil være til stede i samtalen. Utviklingssamtalen vil bli filmet av et videokamera som står i rommet når du kommer inn. Hvis du vil være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på det siste arket.

Det er frivillig å delta i prosjektet.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket ditt, uten å oppgi noen grunn. Da vil alle personopplysningene dine bli slettet. Om du ikke vil delta eller velger å trekke deg, vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren, dersom du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene dine konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg, Stina Bang Synnes, og min veileder, Gøril Thomassen Hammerstad, som har tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, vil jeg erstatte navnet på deg, læreren og skolen med en kode. Denne koden lagrer jeg adskilt fra opptakene. Dialekter vil bli standardisert i transkripsjonen, og i den grad navn og stedsopplysninger vil forekomme, vil disse bli anonymisert fortløpende. Alt av personidentifiserende informasjon vil bli utelatt fra den skriftlige nedtegnelsen av samtalen. Opptaket, transkripsjonen og samtykkeskjemaet vil være lagret på en kryptert og passordbeskyttet enhet, i henhold til NTNUs retningslinjer for lagring av data.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene dine anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, som etter planen er 15. mai 2022. Personopplysninger og opptak vil slettes 1. desember 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, ønsker å vite mer om rettighetene dine eller benytte deg av disse, ta kontakt med:

- Institutt for språk og litteratur, ved
Gøril Thomassen Hammerstad, goril.thomassen@ntnu.no, [REDACTED]
- Stina Bang Synnes, stinabs@stud.ntnu.no, [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Det er bare ditt eget samtykke som gir meg rett til å behandle opplysninger om deg.

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Med vennlig hilsen

Gøril Thomassen Hammerstad (veileder)

Stina Bang Synnes (student)

Samtykkeerklæring foresatt

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

En studie av kommunikativt samspill i utviklingssamtaler, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at utviklingssamtalen jeg deltar i blir tatt opp på lyd og video
- at læreren kan uttale seg om eleven mens det gjøres opptak av utviklingssamtalen jeg deltar i

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, foresatt, dato)

Samtykkeerklæring foresatt

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

En studie av kommunikativt samspill i utviklingssamtaler, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at utviklingssamtalen jeg deltar i blir tatt opp på lyd og video
- at læreren kan uttale seg om eleven mens det gjøres opptak av utviklingssamtalen jeg deltar i

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, foresatt, dato)

Samtykkeerklæring elev (hvis 16 år eller eldre)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

En studie av kommunikativt samspill i utviklingssamtaler og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at utviklingssamtalen jeg deltar i blir tatt opp på lyd og video
- at læreren kan uttale seg om meg mens det gjøres opptak av utviklingssamtalen jeg deltar i

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, elev (hvis 16 år eller eldre), dato)

Vedlegg 4: Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

193002

Prosjekttittel

En studie av kommunikativt samspill i utviklingssamtaler

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Det humanistiske fakultet / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gøril Thomassen Hammerstad, goril.thomassen@ntnu.no, tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Stina Bang Synnes, stinabs@stud.ntnu.no, tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

10.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

13.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.05.2022.

Prosjektet vil observere utviklingssamtaler mellom lærer (utvalg 1), barn (utvalg 2) og barnets foresatte (utvalg 3). Det er mulig at personer i elevens sosiale nettverk, medelever, ansatte på skolen, bekjente av foresatte, osv., nevnes i samtalen. Disse blir dog ikke en del av analysen og det spørres ikke systematisk om tredjepersonsopplysninger.

LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 1 OG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalg 1 og 3 til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil også samtykke til deltakelsen på vegne av barna i utvalg 2. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

LOVLIG GRUNNLAG – TREDJEPERSONER

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger om tredjepersoner er at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3.

Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 89 nr. 1.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte/foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TREDJEPERSONERS RETTIGHETER

Tredjepersoner vil ikke motta informasjon om prosjektet. Studenten har i utgangspunktet ikke kontaktinformasjon til tredjepersoner. Det vil derfor være uforholdsmessig vanskelig å nå dem. Skulle det framkomme identifiserende opplysninger om tredjepersoner under samtalen, vil disse bli anonymisert fortløpende når intervjuene transkriberes. Prosjektet behandler eventuelle tredjepersonsopplysninger kun i kort tid.

På dette grunnlaget finner vi at det kan gjøres unntak fra den individuelle informasjonsplikten til tredjepersonene fordi det vil innebære uforholdsmessig stor innsats å informere de registrerte, jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 b)

Så lenge registrerte tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra Personverntjenester før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

