

LUNA

Elena Svensson

## Masteroppgave

# Den store utfordringen «Elevsamtalen»

En kritisk analyse av den pedagogiske elevsamtalediskursen

Master thesis

The big challenge «Student-teacher conversation»

A critical analysis of the pedagogical student-teacher conversation discourse

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

---

# Innhold

## Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>8</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 OPPGAVENS TEMA .....	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	11
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR .....	13
1.4 BEGREPSAVKLARINGER .....	14
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>15</b>
2.1 SOSIALKONSTRUKSJONISMEN .....	15
2.2 DISKURS.....	17
2.3 MAKT.....	18
2.3.1 Foucaults forståelse av makt.....	19
2.3.2 Språkets og kunnskapens makt.....	20
2.3.3 Den formelle elevsamtalens makt.....	24
2.4 OPPSUMMERING AV TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	27
<b>3 METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>28</b>
3.1 KVALITATIV FORSKNING.....	28
3.2 KVALITATIV SKRIVING.....	28
3.3 POSTSTRUKTURALISMEN.....	31
3.4 DISKURSANALYSE SOM METODE.....	32
3.4.1 Laclau og Mouffes diskursteori.....	34

---

3.4.2	<i>Kritisk diskursanalyse</i> .....	35
3.4.3	<i>Faircloughs kritiske diskursanalyse</i> .....	37
3.5	PRESENTASJON AV DISKURSANALYTISKE VERKTØY .....	39
3.5.1	<i>Presentasjon av analytiske begreper/verktøy i min diskursanalyse</i> .....	39
3.5.2	<i>Andre viktige begreper</i> .....	42
3.6	OPPSUMMERING AV METODEKAPITTELET .....	43
<b>4</b>	<b>PEDAGOGISK DISKURS I FAGTEKSTER</b> .....	<b>44</b>
4.1	OM TEKSTENES UTSAGNSKRAFT I DISKURSEN .....	44
4.2	EN TEKST AV KIRSTEN LIMSTRAND .....	44
4.3	BETENKELIGHETER KNYTTET TIL VALG AV EMPIRISK MATERIALE .....	45
<b>5</b>	<b>ANALYSE</b> .....	<b>47</b>
5.1	ANALYSENS FOKUSPUNKTER OG STRUKTUR .....	47
5.2	BEGREPENES ROLLE I EN DISKURS .....	47
5.3	ORDET OG BEGREPET ELEVSAMTALE .....	49
5.3.1	<i>Elevsamtale som et politisk og pedagogisk begrep</i> .....	50
5.3.2	<i>Hvordan forstår forskere og lærere elevsamtale som begrep og fenomen?</i> .....	53
5.3.3	<i>Hvordan forstår elever elevsamtalen?</i> .....	55
5.3.4	<i>Har elever rett til informasjon om elevsamtalen og om sin rett til samtalen?</i> .....	57
5.4	ANALYSE AV "ELEVSAMTALER PÅ UNGDOMSTRINNET OG I VIDEREGÅENDE SKOLE – LA STEMMENE HØRES!" .....	59
5.4.1	<i>Analysens utforming</i> .....	59
5.4.2	<i>Konstruksjon av kontaktlærerens posisjon</i> .....	60
5.4.3	<i>Bør begrepet elevsamtale erstattes med begrepet utviklingssamtale?</i> .....	63
5.4.4	<i>Systematiske samtaler</i> .....	65
5.4.5	<i>Kamp mellom lovlydighet og lovbrudd, eller kamp om tiden</i> .....	68

---

5.4.6	<i>Fra systematiske samtaler til delsystematiske</i> .....	71
5.4.7	<i>La stemmene høres!</i> .....	73
<b>6</b>	<b>KONKLUSJON OG DISKUSJON AV FUNN</b> .....	<b>78</b>
<b>7</b>	<b>REFLEKSJON RUNDT EGET ARBEID</b> .....	<b>82</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>85</b>

## Forord

Da jeg begynte å skrive denne masteroppgaveteksten, holdt Donald Trump sin vinnertale i New York. Han har blitt valgt til USAs president – tross de foregående politiske meningsmålingene og ekspertenes prognoser.

Mens noen sverger til forskningens metodologiske orden, velger andre å hvile på den metodologiske tvilen. Man intervjuer, observerer, tolker, eksperimenterer, analyserer, generaliserer, dekonstruerer, lager teorier, publiserer og på den måten er med på å definere din og min virkelighet. I dette definisjonsarbeidet kan man likevel glemme å erkjenne og anerkjenne seg selv som et ufullkomment vesen, en som kan både overtolke og undertolke data. Virkeligheten kan nemlig vise seg til å være noe helt annet enn det man har kommet fram til gjennom sine oppriktige undersøkelser og iherdige resonnementer. Virkelighetens diskontinuitet kan altså utfordre etablerte «sannheter» når man minst venter det.

Jeg liker å lese, tenke og skrive. Denne masteroppgaven er et resultat av en ganske krevende arbeidsprosess som varte i seks måneder. Jeg vil takke Arne Jordet for hans interessante forelesninger, Camilla Andersen for at hun har vekket i meg interesse for vitenskapsteori, og Ola Johan Sjøbakken for veiledningen og oppmuntringen i forbindelse med mitt arbeid. Mange takk til Kirsten Limstrand som med sin litterære produksjon har inspirert meg til å studere temaet «Elevsamtalen». Tusen takk til min arbeidskollega Vivian for korrekturlesingen. En stor takk til min mann Ulf som har holdt ut med meg, min pedagogiske prat og bøker utover hele huset. Takk til min datter Alexandra som har lyttet til de fleste av mine filosofiske kveldsmonologer, og takk til mine elever som holder min nysgjerrighet ved like.

Åbogen, 12.mai 2017

Elena Svensson

---

## Norsk sammendrag

Gjennom en kritisk diskursanalyse undersøker denne oppgaven hvordan den pedagogiske elevsamtalediskursen konstruerer og konstituerer den formaliserte elevsamtalen som en formell samtale mellom kontaktlærer og elev. Ved bruk av et bredt utvalg av faglitteratur som kan knyttes til elevsamtalemnet og gjennom nærlesing av Kirsten Limstrands tekster, herunder artikkelen «Elevsamtaler på ungdomstrinnet og i videregående skole», undersøker denne oppgaven diskursens gang.

Analysen bygger på Michel Foucault og Ernesto Laclau og Chantal Mouffes teori om makt og diskurs. Ut fra deres teori om makt og diskurs kan ulike tekster påvirke handlingsbetingelser for ulike sosiale praksiser. Tekster som handler om elevsamtaler, kan også påvirke handlingsbetingelser for forskere, lærere og elever og er med på å forme, forsterke og reproducere gruppenes oppfatning av elevsamtaler.

Opplæringslovens bestemmelser og fagtekster som handler om elevsamtalen, betraktes som en diskursiv praksis, i tråd med oppgavens teoretiske rammeverk, og er med på å konstruere den pedagogiske elevsamtalediskursen. Oppgaven undersøker hvordan den formaliserte elevsamtalen fremstår som en utfordring og hvordan den pedagogiske elevsamtalediskursen som skapes i de ulike tekstene, fungerer som en kamparena for ulike deldiskurser – noe som inviterer både til videre forskning rundt elevsamtaler og til en utdanningspolitisk debatt.

.

## Engelsk sammendrag (abstract)

Through a critical discourse analysis, this master thesis examines how the pedagogical discourse of student-teacher conversation constructs and constitutes the formalized student-teacher conversation as a formal conversation between contact teacher and student. By using a wide range of literature that can be linked to the student-teacher conversation topic and through the reading of Kirsten Limstrands texts, including the article "Student-teacher conversations at secondary school and high school", this thesis examines how the discourse goes.

The analysis is based on Michel Foucault and Ernesto Laclau and Chantal Mouffe's theory of power and discourse. Based on their theory of power and discourse, different texts may affect the terms of action for various social practices. Texts related to student-teacher conversations can also affect the terms of action for researchers, teachers and students, and contributes to shape, reinforce and reproduce the group's perception of student-teacher conversations.

The Educational Act's provisions and academic texts dealing with the student-teacher conversation are regarded as discourse practices, in line with the theoretical framework of the thesis, and help to construct the pedagogical student-teacher discourse. The thesis examines how the formalized student-teacher conversation appears as a challenge and how the pedagogical student-teacher conversation discourse which is created in the various texts, appears as a battlefield for different part-discourses – something that invites to further research on student-teacher conversations and to an educational policy debate.



---

# 1 Innledning

## 1.1 Oppgavens tema

Det var ikke vanskelig å velge et tema for min masteroppgave. Jeg har jobbet som kontaktlærer i ungdomsskolen i fire år, men i år har jeg valgt å avstå fra kontaktlærerfunksjonen. Jeg har heller ingen planer om å jobbe som kontaktlærer senere. En av grunnene til dette er min frustrasjon over elevsamtalepraksisen og elevsamtalediskursen i sin helhet. Som ethvert menneske forholder jeg meg til to «verdener» (Johannessen, Tufte og Veiden, 2006, s.17-18). Som et individ står jeg, først og fremst, i sentrum av min egen «lille verden», en personlig virkelighet fylt av hverdagskunnskap basert på mine subjektive erfaringer. Min lille verden har inspirert meg til å fordype meg i temaet “Elevsamtalen”.

Elevsamtale er et begrep som jeg finner både i faglitteraturen om emnet og som brukes både av lærere og elever. I forkant av elevsamtalen som finner sted i min ungdomsskole og dokumenteres to ganger i året, hører jeg både lærere og elever uffe seg en del over aktiviteten. For kontaktlærere er de planlagte elevsamtalene veldig tidskrevende. De skal ikke bare gjennomføres minst to ganger i skoleåret, men også skal kunne dokumenteres og følges opp. Hva angår elever, så går de glipp av deler av fagundervisningen i de timene de blir tatt ut til elevsamtalen. På toppen av dette kan jeg med hånda på hjertet si at jeg har enda ikke sett en elev som sa «nei, takk» til elevsamtale, samtidig som jeg har det også til gode å se at alle elever og lærere på ungdomstrinnet gleder seg til denne samtalen. Er elevsamtale noe man bare gjør, fordi det bare er sånn? Hva er det som gjør at elevsamtalen kan oppleves så deterministisk? Hvilke krefter står bak elevenes deltakelser i elevsamtalene, som i etterkant kan også oppleves som kunstige og unyttige? Hvilke krefter står bak elevsamtalens betydningstilskrivelser?

I en av mine tidligere eksamensbesvarelser i dette masterstudiet har jeg definert den formaliserte elevsamtalen på to måter: som lærerens *skal-samtale*, det vil si en samtale som læreren *må* gjennomføre og dokumentere *minst* to ganger i året, og som elevens *rett til-samtale*, det vil si en frivillig samtale som eleven *har rett til*, også *minst* to ganger i året. Denne distinksjonen mellom lærerens plikt og elevens rett knyttet til elevsamtalepraksisen har fremprovosert min interesse både for elevsamtalebegrepet, elevsamtalefenomenet og dermed hele elevsamtalediskursen.

Jeg begynte å lese faglitteratur om emnet og undersøke hva kvalitativ forskning på området kunne tilby av svar på alle de spørsmålene som stadig dukket opp i hodet mitt. Men desto mer jeg leste, desto mer frustrert ble jeg. Faglitteratur om elevsamtaler handler hovedsakelig om samtalens innhold. Tekstene som handler om hvordan en god dialog mellom en lærer og en elev bør foregå, representerer lærerstemmer, deres oppdagelser, oppfatninger, forståelser, frustrasjoner, oppfordringer, råd og siteringer av hverandre (referanser). Ved å gjenta hverandre og bygge på hverandres forståelser av elevsamtalen, befinner pedagogene seg i en eller annen form for ideologisk utvikling av elevsamtalepraksisen. Jeg innser at jeg befinner meg i den pedagogiske elevsamtalediskursen – en diskurs som føres av lærerne, av de som synes til å vite barnas beste best. Elevsamtalen, som er *elevens* samtale med læreren, angår først og fremst de unge og deres rett, og dermed frihet, til samtalen. Hvorfor stiller ingen spørsmål ved hvordan elevene praktiserer nettopp sin frie rett i forbindelse med elevsamtalen som er formalisert i opplæringsloven? Pedagogenes forsøk på å sette elevsamtaler i et eller annet system, blant annet gjennom å praktisere elevsamtalen som en formell samtale, men uten å definere konkret hva dette systemet går ut på, rent pedagogisk, synes til å undergrave elevenes autonomi og deres rett til å lære om demokrati gjennom “learning by doing”. Er det slik at lærerens plikt dominerer over elevens mulighet til å praktisere sin frie rett, en rett som gir eleven mulighet til å avstå fra elevsamtalen? Dette er et av momentene som jeg går og undrer på. Men det finnes også andre forhold som gjør elevsamtalen til en utfordring både for lærere og elever, nemlig begrepsdanning og begrepsbruk.

I min ungdomsskole ble det nylig innført noe nytt i forbindelse med den elevsamtalen som kontaktlærere gjennomfører to ganger i året. Våre tiendeklassinger fikk beskjed om at nå kunne de legge frem det de selv ønsket, på samtalen mellom kontaktlæreren, eleven og elevens foresatte. Samtalen mellom eleven, foresatte og kontaktlæreren ble på min arbeidsplass kalt for konferansetime tidligere. Senere kalte vi den for foreldresamtale, og vår rektor insisterte flere ganger at vi måtte være konsekvente i bruk av dette begrepet. I februar 2017 fikk vi beskjed fra vår nye ledelse at vi måtte omkalle samtalen til utviklingssamtale. I forkant av denne utviklingssamtalen har tiendeklassinger likevel en formell elevsamtale med sin kontaktlærer, der kontaktlæreren informerer eleven om elevens faglige standpunkt og argumenterer for hva det kan være lurt å snakke om på utviklingssamtalen. Dette viser igjen at elevsamtalen, der elevens tanker, meninger og avgjørelser må komme frem gjennom hans/hennes stemme og ha første prioritet, fremstår ofte som en lærersamtale, en samtale der en lærer artikulere sine erfaringer og behov, enten til eleven direkte eller til elevens foresatte

---

indirekte, gjennom å legge sine ord i elevens munn. I sin UiN-rapport erkjenner Kirsten Limstrand (2014b) følgende i forbindelse med den formelle elevsamtalen i ungdomsskolen: «Formelt sett foregår det en dialog, men i realiteten er det en monolog, der elevene fyller inn de ordene som mangler i lærernes enetale» (s.90) – noe som Olga Dysthe (1995) kaller for «monologisk undervisningsdiskurs». En slik neglisjering av elevstemmer kan være et tegn på ungdommenes avmaktsposisjon i noe som angår dem direkte – både elevsamtalen og elevsamtalediskursen.

Med dette utsnittet av min lille verden som et utgangspunkt bestemte jeg meg for å se nærmere på elevsamtalediskursen, en veldig spennende sosial konstruksjon med alle dens mulige lyse og mørke komponenter. Slik ble idéen om å gjøre en kritisk diskursanalyse av elevsamtalediskursen født. For å kunne takle de ulike utfordringene i samfunnet, herunder i skolesamfunnet, er vi nødt til å vite mer. Ved å gjøre en analyse av elevsamtalediskursen vil jeg forhåpentligvis utvide min egen og andres kunnskap om emnet.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Drivkraften bak all forskning bør være nysgjerrighet. Og jeg er nysgjerrig. Man kan formulere et eller flere spørsmål for å presisere hva man er nysgjerrig på. Johannesen, Tufte og Veiden (2006) sier at forskningsspørsmål skiller seg imidlertid fra hverdagsspørsmål (s.51). Forskningsspørsmål bør være et godt formulert spørsmål som søker svar i støtte fra eksisterende teorier, aktuelle begreper og, ikke minst, bør være relevant for samtiden. Forskningsspørsmål har ofte sammenheng med forskerens profesjonelle liv. En historiker vil for eksempel orientere seg mot fortiden, en statsviter kan være opptatt av politikk og ulike organisasjoner, men det er mulig å være tverrfaglig også. Dette arbeidet kan ikke anses som en tradisjonell empirisk forskning, og heller ikke som et rent sosialfilosofisk prosjekt. Denne masteroppgaveteksten anser jeg både som et verktøy og et produkt i mitt analytiske arbeid som knyttes til temaet «Elevsamtale».

Det finnes pedagoger som gir uttrykk for at elevsamtale er et nyttig verktøy. Mona Berg-Jensen (2004) kommer fram i sin undersøkelse av elevinnflytelse og elevmedvirkning at “De fleste lærere betegner *elevsamtalen* som positiv og at de håper at denne vil kunne ut som et viktig ledd i resultat av organisering av opplæringen i skolen” (s.69), samtidig som at det er et beskjedent antall elever som har, eller føler at de har, en mulighet til å gi sin egen tilbakemelding til læreren under elevsamtalen (s.73-74). Det er imidlertid viktig å merke seg

at antallet de intervjuede lærere var lite (Berg-Jensen, 2004, s.59), og Berg-Jensens formulering “de fleste” viser ikke til *de fleste lærere i Norge*. Videre viser Berg-Jensen i sin undersøkelse at lærere i liten grad imøtekommer elevenes behov og ønsker og at “Eleven har liten eller ingen mulighet til medbestemmelse over egen arbeidssituasjon” (Berg-Jensen, 2004, S.77) og at elevsamtalens innhold består av tilfeldige elementer (Berg-Jensen, 2004, s.77).

Kirsten Limstrand stiller seg også kritisk til manglende systematikk i elevsamtalepraksisen og drøfter elevsamtalens demokratiske dimensjon (Limstrand & Sjøbakken, 2004). Fire år senere avslutter Ellen Gyllensten Alvestad (2008) sin masteroppgave med å sitere en videregående skoleelev som sier at han tror at lærerne har elevsamtale bare fordi de *må* ha noe som heter elevsamtale (s.90), og i 2009 skriver Ann-Evy Wikran (2009) at “For noen elever er det kanskje det samme om det er elevsamtaler eller ikke. De passer selv på å bli sett og hørt” (s.89). Samme år kommer Ola Johan Sjøbakken med forslag om å sette elevsamtalen i system, som jevnlig dialog (Sjøbakken, 2009), og forsøker å undersøke om dette kan fungere i praksis senere, gjennom aksjonsforskning på barneskolen (Sjøbakken, 2012). I 2010 får vi Kirsten Limstrands “Elevsamtalen – en metodebok for lærere” (Limstrand, 2010), der hun fremhever elevsamtalen som et multiverktøy i lærerens arbeid med elevenes læring og utvikling. Gjennom sin mastergradstudie av elevsamtaler kommer Heidi Bøhler og Vibeke Nordahl Holte (2011) fram til at sentrale styringsdokumenter definerer elevsamtalen som en fagsamtale og at det er under elevsamtalen underveisvurderingen skal gis, og at slik sett stemmer lærernes forståelse og praksis av elevsamtalen overens med intensjonene i styringsdokumentene (s.61). Men Kirsten Limstrands rapport fra 2014 viser at dette ikke representerer slutt på behandling av elevsamtale-temaet og at gode hensikter og intensjoner med elevsamtalen som et vektøy gir ikke nødvendigvis de resultater som i utgangspunktet er ønsket (Limstrand, 2014b).

Det er mye som tyder på at elevsamtalen som begrep og fenomen varierer i sin definisjon og praksis, og at denne variasjonen kan muligens forklares med manglende gjensidighet i inkluderingen mellom styringsdokumentenes formuleringer, forskernes artikuleringer og lærernes tolkninger av disse, og elevenes kjennskap av sin rettigheter i forbindelse med elevsamtalen. Med denne oppgaven vil jeg derfor undersøke hvordan forskriften til opplæringsloven § 3 (2006) og fagtekster om elevsamtaler skaper og opprettholder den formaliserte elevsamtalen som en utfordring. Undersøkelsen skal gjøres gjennom en kritisk analyse av den pedagogiske elevsamtalediskursen som trer frem i det skriftlige. Oppgavens problemstilling er følgende:

---

## Hvilke forhold og/eller faktorer gjør elevsamtalen til en utfordring?

Denne problemstillingen vil jeg utdype gjennom noen konkrete forskningsspørsmål:

- Hvordan forstås begrepet “elevsamtale”?
- Hvilke krefter står bak elevsamtalens konstruksjon?
- Hvilke krefter kjemper om makt i elevsamtalediskursen?

### 1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i seks hoveddeler, medregnet innledningskapittelet. I det første kapittelet presenterer jeg oppgavens tema, problemstilling som jeg utdyper med flere forskningsspørsmål, og hvordan oppgaven er bygd opp.

I oppgavens andre kapittel gjør jeg rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, sosialkonstruksjonisme, og teoretiske rammeverk for øvrig. I samme kapittelet forklarer jeg noen teoretiske begreper som kan hjelpe til å belyse oppgavens problemstilling. Begrepene som blir presentert her er: diskurs, det diskursive felt, makt, disiplinærmakt.

Metodekapittelet, som er oppgavens kapittel 3, gir en oversikt over mine metodiske valg. Her forklarer jeg hvilken diskursanalyse-type jeg kommer til å benytte meg av og hvilke analytiske redskaper jeg skal bruke i mitt arbeid. I samme kapittel retter jeg også leserens oppmerksomhet mot min egen språklige utforming av oppgaven, for skriftspråk i bruk anser jeg også som en metode i kvalitativ forskning.

Oppgavens fjerde kapittel handler om hvordan fagtekster om elevsamtaler fungerer som en diskursiv praksis i den pedagogiske elevsamtalediskursen. I dette kapittelet presenterer jeg også Kirsten Limstrands artikkel “Elevsamtaler på ungdomstrinnet og i videregående skole – La stemmene høres!” fra 2014 som mitt sentrale studieobjekt. Denne artikkelen skal analyseres i oppgavens delkapittel 5.4.

Oppgavens femte kapittel, analysen, innleder jeg ved å se på elevsamtalebegrepet, dets ulike dimensjoner og fortolkninger. Her setter jeg også fokus på elevens rett til informasjon i forhold til den formaliserte elevsamtalen. Videre gjennomføres analysen av Kirsten Limstrands artikkel ved hjelp av de analytiske begrepene/verktøyene som jeg har presentert i metodekapittelet, noe som ledsages av mine løpende resonnementer.

I kapittel 6 presenterer jeg mine funn i tilknytning til forskningsspørsmålene og problemstillingen. Funnene skal knyttes videre til forslag om videre forskning.

I det aller siste kapittelet, kapittel 7, kommer jeg med en kritisk refleksjon i forhold til dette arbeidets validitet, reliabilitet og etikk.

## 1.4 Begrepsavklaringer

Hva angår mitt bruk av begreper, vil jeg avklare veldig få ting for leseren. I denne oppgaven kommer jeg til å bruke betegnelsene *formaliserte elevsamtaler*, *formelle elevsamtaler*, *uformelle elevsamtaler* og *den pedagogiske elevsamtalediskursen* ofte.

*Formaliserte elevsamtaler* viser til det faktumet at kontaktlærerens dialog med elever er formalisert i opplæringsloven, det vil si foreskrevet av loven. Opplæringsloven stiller ikke formkrav til de ulike typer dialoger som finner sted i norsk skole.

*Formelle elevsamtaler* viser til en konkret form av den formaliserte elevsamtalen, til den såkalte “klokkeslett i hånda”-samtalen som kan tolkes som alvorlig og høytidelig og kan sammenliknes med en medarbeidersamtale. *Formelle elevsamtaler* er muntlige en-til-en-samtaler som kontaktlæreren tilkaller eleven til og dokumenterer minst to ganger i året, i samsvar med sin plikt som fremkommer i opplæringsloven.

I min tekst står de formelle elevsamtalene i kontrast til de *uformelle elevsamtalene*. Uformelle elevsamtaler er ikke-planlagte dialoger mellom elev og lærer, de oppstår spontant, intuitivt og naturlig, og kontaktlæreren og eleven “glemmer” at de deltar i en *elevsamtale*.

Et annet begrep man skal være oppmerksom på når man leser denne masteroppgaven, er *den pedagogiske elevsamtalediskursen*, et begrep som viser til hvem deltakerne i diskursen er. Den pedagogiske elevsamtalediskursen føres av forskere, lærere og lærerskolestudenter, med andre ord de som har tilknytning til læreryrket.

---

## 2 Teoretisk rammeverk

Ordet teori brukes på mange måter. Det skriver seg fra det greske ordet *theoria*, som betyr «betraktning». Begrepet teori har ikke en entydig definisjon. I hverdagen er teori det motsatte av praksis. I samfunnsvitenskapene defineres teori som generelle antakelser om virkelige forhold. Teorier hjelper oss til å studere fenomener, avdekke ulike mønstre og komme til essensen i ulikt studiemateriale (Johannessen, Tufte, Veiden, 2006, s.103). Teorier kan fremstå som spekulative, når de ikke har noe grunnlag i empiri, eller kan oppsummere og generalisere intersubjektive samfunnsvitenskapelige erfaringer. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) drøfter påliteligheten i samfunnsfaglige teorier og hverdagsteorier i «Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode» og viser til at hverdagsteorier også kan være riktige. I forskjell til hverdagsteorier kan ikke vitenskapelige teorier bygge på tilfeldige hendelser og oppfatninger, men må vise til regelmessige mønstre (Johannessen, Tufte, Veiden, 2006, s.104). Vitenskapsteorier hjelper oss å forstå og til og med påvirke den sosiale virkeligheten.

De som studerer og jobber ved universiteter og høyskoler i Norge, må lære vitenskapsteori og støtte seg til noen av teoriene i sine forskningsprosjekter i forbindelse med master- og doktorgradstudier. Ved å velge et par bestemte vitenskapsteoretiske briller, betrakter man verden på en spesiell måte. Slik kan vitenskapsteori virke begrensende, så lenge den utgjør en ramme for forskningsarbeid, og forskeren konsentrerer seg kun om visse sider og ser bort fra andre sider ved det som han/hun utforsker. Men på en annen side kan forskeren bruke både sin egen logikk og sin fantasi, når det gjelder å reflektere, argumentere, gjette og teste i sitt forskningsarbeid. Kunnskapsproduksjon stiller store krav både til forskerens fantasi og disiplin. Måten en forsker bruker og støtter seg til vitenskapsteori på, balanserer forholdet mellom forskerens frie *jeg* og hans/hennes disiplin i forskningsarbeidet. I tillegg sier Tor Grenness (1997) at en teori tjener to forskningsmessige formål: den danner utgangspunkt for problemstilling og utgjør en referanse for tolkningen av forskningsresultater (s.67).

### 2.1 Sosialkonstruksjonismen

Sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteori forklarer virkeligheten som en sosial konstruksjon (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.81). Det er individer som skaper virkelighet, institusjoner og deres legitimeringer i et sosialt samspill med omverdenen. Den skapte virkeligheten skaper også individene, og på den måten anses individene og virkeligheten i evig runddans med

hverandre. Denne gjensidige påvirkningen er avhengig av individenes måter å internalisere sosiale normer og kunnskap på. «De fleste sosialkonstruksjonister ... oppfatter det sosiale felt som meget ... regelbundet og regulerende» (Jørgensen & Phillips, 1999, s.14). Ut fra sosialkonstruksjonistisk virkelighetssyn er konkrete sosiale situasjoner relativt fastlåste og utgjør begrensede rammer for individuelle utfoldelser. Både gjennom det sagte og det usagte bekrefter vi våre virkelighetsoppfatning overfor hverandre. Med andre ord er ikke det bare språket som fremstår som fokuspunktet i sosialkonstruksjonismen, men også menneskenes tenkning, forestillinger og holdninger som er forankret i subjektivitet og intersubjektivitet.

Sosialkonstruksjonismen har flere tilganger: en kritisk innstilling overfor “selvfølgelig” viten, historisk og kulturell spesifisitet, sammenheng mellom viten og sosiale prosesser og sammenheng mellom viten og sosial handling (Jørgensen & Phillips, 1999, s.13-14). Kritisk innstilling overfor “selvfølgelig” viten forutsetter erkjennelse av at vår viten om verden ikke kan tas for en objektiv sannhet, og at vi kan forstå verden kun gjennom kategorier. Historisk og kulturell spesifisitet forklarer oss, mennesker, som virkelighetsskapere i skiftende historiske og kulturelle kontekster. Sammenheng mellom viten og sosiale prosesser – og mellom viten og sosial handling – gjør oss oppmerksom på at vår forståelse av virkelighet skapes i vår sosial interaksjon med hverandre, og at denne virkelighetsforståelsen fører til praktiske konsekvenser.

Ved siden av dette er det viktig å nevne forskerens rolle i sosialkonstruksjonistisk vitenskapsteori. På den ene siden kan forskeren prøve å belyse en sosial konstruksjon og virkningen av den på en objektiv måte. På den andre siden kan forskeren selv betraktes som en byggekloss i den sosiale konstruksjonen hun/han studerer. Sosialkonstruksjonismen åpner derfor for alle betydningers kontingens til å fremmedgjøre seg fra det selvfølgelige, slik at man kan stille nye spørsmål til det som fremstår som godt kjent og forstått og tenke seg at mye kunne ha vært annerledes (Jørgensen & Phillips, 1999, s.164). Som en sosialkonstruksjonist har man ikke rett til å betrakte seg som sannhetens giver, men har rett til å delta i en demokratisk debatt for å fremme sine egne overbevisninger om et bedre samfunn (Jørgensen & Phillips, 1999, s.168).

Med denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan pedagoger, pedagogikkstudenter og forskere opprettholder det systemet som den formaliserte elevsamtalen forsøkes å bli satt inn i, og hvilken betydning den formelle elevsamtalen tillegges i elevsamtalediskursen. Sosialkonstruksjonismen er opptatt av virkelighetens bevegelse og hvordan vi selv



---

konstruerer verden gjennom bruk av språk, og dette poenget understrekes også innenfor diskursteorien – noe som leder meg til å presentere diskursbegrepet og sosialkonstruksjonismens og min egen posisjonering innenfor diskursfeltet.

## 2.2 Diskurs

Diskurs er et sentralt element både i sosialkonstruksjonismen og i poststrukturalismen, men det kan være vanskelig å få grep om diskursbegrepet. Ved siden av det at ordet «diskurs» dekker ofte en idé om at språket er strukturert i ulike mønstre (Ulleberg, 2007, s.66), betyr det også en bestemt måte å tale om og forstå verden på (Jørgensen & Phillips, 1999, s.9). Börjesson og Palmblad (2007) støtter også denne forståelsen av diskursbegrepet. Det er ofte slik at man har behov for å artikulere sin forståelse av virkeligheten enten skriftlig eller muntlig. Aktører skaper og utvikler diskurser gjennom artikulering, det vil si ved å tale om noe på en bestemt måte. Språkbruk står sentralt i en diskurs, og gjennom språkbruken konstruerer vi vår virkelighet. Vårt språk i bruk gjennomgår gjensidig påvirkning og bidrar til at vår virkelighetsoppfatning enten opprettholdes eller tilføyes nye komponenter og dermed forandres. Men språket er ikke bare en kanal som transporterer fakta og menneskenes forståelser av verden – det konstituerer også sosiale identiteter og sosiale relasjoner (Jørgensen & Phillips, 1999, s.18). Ut fra dette kan man si at endringer i en diskurs også fører til endringer i den sosiale verden, i en verden der ulike virkelighetsoppfatninger og forståelser hele tiden konkurrerer med hverandre. Diskurser kan fremstå som avgrensede og utelukkende, men de kan også åpne våre øyne for hva som forsøkes å bli gjort til sannheter og dermed setter grenser for hva og hvordan vi tenker om forskjellige saker og ting. Den som former sin muntlige eller skriftlige tekst, har dermed makt til å få mottakeren (lytteren eller leseren) til å tro på det som blir uttrykt gjennom språket (Börjesson & Palmblad, 2007).

Bergström og Boréus (2005) definerer diskurs som en samling av utsagn i en bestemt sosial kontekst, samt alle de skrevne og uskrevne reglene for hva som kan og ikke kan sies i denne konteksten (s.17). På den måten viser diskursen til konkrete utsagn og de rammene som regulerer utsagnene. Med tanke på at det finnes noen regulerende rammer for våre utsagn, kan man si at diskurs kan forstås som et kognitivt og normativt *felleskap* som uttrykkes gjennom språk (Bratberg, 2014, s.29). Forskjellen på hva som er riktig og galt, godt og vondt, verdifullt og forkastelig, formes kollektivt. Ut fra denne forståelsen av diskurs fremstår den pedagogiske elevsamtalediskursen, som føres av forskere, pedagogikkstudenter og lærere, og som

konkretiseres i fagtekster om emnet, på mange måter som en intersubjektiv størrelse innenfor et tydelig avgrenset sosiofaglig fellesskap. Som et kognitivt og normativt fellesskap kan elevsamtalediskursen begrense de andre samfunnsgruppene deltakelse – særlig på bakgrunn av de uskrevne, implisitte “reglene” som regulerer diskursen som prosess. Ifølge Foucault (1999) kan vi alltid rette oppmerksomheten mot den såkalte *diskursens orden*, som blant annet handler om regler for hvem som kan delta i en diskurs og hvordan den deltakelsen skal skje. Det er faktisk slik at kommunikasjon mellom ulike individer ikke skjer helt fritt, men bestemmes av individets kvalifikasjoner og visse atferdsmåter (Foucault, 1999, s.23).

## 2.3 Makt

«Makt har ofte en negativ klang, og det er få som vil vedkjenne seg at de utøver makt» (Hernes, 1983, s.329). Makt finnes i veldig mange forskjellige former og praktiseres bevisst og ubevisst på mange arenaer: i familieforhold, i forhold mellom ulike sosiale klasser, yrkesgrupper, politiske organer og i ulike institusjoner.

Å utøve makt innebærer ofte evne til å kommunisere, føre et normert og overbevisende språk. På den måten finnes makt på alle områder der det finnes en eller annen form for kommunikasjon. Når vi snakker om språklig kommunikasjon, kommer makten til synet ved menneskets evne til å holde seg til tema, å overtale, å argumentere, å overbevise, å overraske, å konfrontere og å få sin kommunikasjon anerkjent. Det er makt i språket. Engelstad (2005) viser for eksempel hvordan en lege kan utøve makt overfor sin pasient, og hvordan den makten legitimerer seg i lys av teori om rasjonell handling, der begge aktørene forstår hva som foregår, hva som er formålet med kommunikasjonen og er trygge på sin identitet (Engelstad, 2005, s.20-21). Samtidig finnes det situasjoner der personer ikke er på samme «bølgelengde» i forhold til en gitt situasjon. Avstanden mellom aktørene i en kommunikasjonssituasjon kan bestemmes av ulike faktorer: alder, kjønn, religion, menneskesyn, fysisk og psykisk tilstand, utdanningsnivå, språk m.m. I tillegg kan aktørene påvirke hverandres meninger og handlinger ved å bekrefte de eksisterende og gjeldende normer eller ved å utfordre hverandres diskursive grenser. Enhver diskurs ønsker å fremstå som sannhet, ifølge Burr (1995), men i sin diskursetisk teori sier Habermas at ingen kan tvinges til å leve etter slike diskursive “sannheter”; enhver diskurs bør være tilgjengelig for alle mennesker som er i stand til å kommunisere, og enhver person bør stå fritt til å komme med sine argumenter, argumenter som stadig kan utfordre gamle “sannheter” (Stølen, 2011). Alvesson og Sköldbørgs

---

bemerkelse om at «En och samma diskurs kan vara såväl ett instrument som ett hinder för makt» (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s.376) forsterker Habermas' etiske poeng om at diskurser bør være inkluderende og åpne for forskjellige innspill.

### 2.3.1 Foucaults forståelse av makt

Michel Foucault sier at makt finnes overalt i samfunnet, og oppfordrer til en løsrivelse fra forestillingen om at det er kun staten som besitter makten (Foucault, 1980). Foucault definerer egentlig ikke makt og formulerer ingen klar teori om makten. Han betrakter makt som et praktisk engasjement eller en åpen struktur som utøves i forskjellige former og på ulike sosiale felt (Beronius, 1986, s.32). Med andre ord finnes det ikke noe makt i seg selv, men det finnes ulike sosiale praksiser som uttrykker en eller annen form for makt. Vår sosiale virkelighet presenterer makt og blir representert av makt, og Foucault beskriver makt som allestedsværende (Fraser, 1981; Hall, 1997). I Foucaults perspektiv gjennomsyrrer makt alle aspekter av våre holdninger og handlinger, eksisterer ofte «undercover» og fremtrer som velvilje (Foucault, 1994). Med andre ord er makt i Foucaults forståelse ikke noe som man kan arve, gjenfinne eller miste, men noe som alltid er tilstede i alle våre samfunnsprosesser. Makt er heller ikke noe som man kan være i full besittelse av eller å være bevisst om til enhver tid. Makt er en bevegelse. Men hvis det er slik, har vi da i det hele tatt mulighet til å identifisere makt og forandre dens trajektorier? Mitt svar på dette er som følger: Vi kan identifisere de praksiser som synliggjør maktutøvelse, og kan påvirke eller endre disse gjennom andre praksiser.

Som sagt bygger Foucaults forståelse på at er makt er diskontinuerlig og uforutsigbar, og av den grunn kan eksistere kun i aktiviteten (Foucault, 1994). Med andre ord er Foucaults makt en utøvet makt, her og nå, der og da – makt i øyeblikket. Vi kan lage planer om hva vi skal gjøre, når og hvordan vi skal gjøre noe, og vi kan ha intensjoner om å oppnå et eller annet med våre handlinger (herunder også diskursive praksiser). Men vi kan likevel ikke være helt sikre på utfall eller konsekvenser av disse handlingene. Derfor blir makten noe som vi ikke kan være i konstant besittelse av.

Det som vekker stor interesse hos meg i Foucaults maktforklaringer, er de ulike sosiale praksiser som synliggjør den form for makt som han kaller for disiplinærmakt (Foucault, 1994). Disiplinærmakten er tett knyttet til og har innflytelse på normer i vårt samfunn. Eksistens av ulike normer innebærer også eksistens av det unormale. Foucaults «det

unormale» kan tolkes synonymt med diskursteoriens *diskursive felt*, som jeg presenterte i delkapittel ovenfor. På den ene siden regulerer disiplinærmakten vårt samfunn i forhold til gjeldende normer, men på den andre siden synliggjør den også det unormale og opprettholder dets eksistens og innflytelse. Disiplinærmakten, som alle andre maktformer ellers i Foucaults maktteori, eksisterer kun i øyeblikket, i det noe utøves, gjøres, sees, høres, snakkes eller skrives. I tillegg er kunnskap og viten sammenvevd med makten – noe som bringer med seg nye forståelser av makt. Makt og viten er parallelle begrep, men ikke identiske, og maktutøving og kunnskapsutveksling står i en intim relasjon til hverandre (Alvesson & Sköldberg, 2013, s.373). I mitt analytiske arbeid med Limstrands artikkel (Limstrand, 2014a) skal jeg blant annet se etter en slik disiplinærmakt og dens eventuelle innflytelse på den store elevsamtalediskursen gjennom språk i bruk. For i det øyeblikket disiplinærmakten foreviges i skrift, utvider den sitt aktive tidsrom. Den makten som utøves gjennom den pedagogiske elevsamtalediskursen, anser jeg som disiplinærmakt som man ikke alltid kan forutse effekten av. Effekten av disiplinærmakten kan variere fra øyeblikk til øyeblikk, fra aktivitet til aktivitet, og Foucaults poeng går ut på at makt, uansett form, forbindes alltid med usikkerhet og at maktens effekt oppfyller ikke nødvendigvis intensjoner.

### **2.3.2 Språkets og kunnskapens makt**

«Når provinsboeren med sin dialekt konfronteres med pariserens elegante språk, er det ikke selvhvedelsestrangen som melder seg først, men trangen til å tie» (Engelstad, 2005, s.18). Dette språklige bildet gjør seg gjeldende i enhver diskurs, herunder elevsamtalediskursen. Foucault (1980) gjør oss blant annet oppmerksom på at ulike vitenskaper konstituerer også et visst språk, en normert måte å snakke om sitt objekt på, hva som er interessant å studere, hva som kan anses som sannhet, hvem som er betydningsfulle aktører og hvem sitt innspill som er irrelevant. Den som vil utøve makt i elevsamtalediskursen, er også avhengig av å vise at han eller hun får til noe, blant annet skriftlig og muntlig. Det muntlige språket er flyktig, inkonsistent, mens det skriftlige språket blir foreviget nettopp i sin skrift. Kirsten Limstrands bidrag til elevsamtalediskursen (Limstrand, 1996; 2006; 2010; 2014a; 2014b) er foreviget i hennes skriftlige arbeider som konsumeres enten direkte av andre pedagoger og studenter eller indirekte av skoleelever. Selv om forskere, pedagoger, studenter og skoleelever får til et eller annet i forbindelse med elevsamtalet, befinner de seg i ulike avhengighetsforhold til hverandre, opprettholder disiplinærmaktens hierarkiske oppbygging og avstanden mellom de

---

som sitter på toppen av kunnskapshierarkiet og de som befinner seg på lavere trinn – også i elevsamtalediskursen.

Forskningsbasert og dokumentert kunnskap som er foreviget i skrift, er ettertraktet i det pedagogiske fagmiljøet, og den står i kontrast til, for eksempel, ungdomsskoleelevenes hverdagskunnskap. På den måten dominerer forskningsbasert og dokumentert kunnskap over den udokumenterte viten – noe som fremprovoserer min erkjennelse om at den pedagogiske elevsamtalediskursen holder elevenes stemmer og meninger nede. De som sitter med makten, er produktive – de produserer kunnskap som igjen legitimerer makten. Utdanning, uansett om det er universitetsutdanning, høyskoleutdanning eller grunnskoleutdanning, kan forstås både som et instrument og et objekt for makt (Ulleberg, 2007, s.71). Og Foucault (1972) hevder at det er nettopp de dominerende diskursene som forvalter makt og kunnskap via utdanningssystemer. Det gjensidige og konstituerende forholdet mellom makt og kunnskap omtales også som diskurs (Fraser, 1981; Hall, 1997) som forankres i ulike institusjoner og tar dermed en materiell form. Bratberg (2014) skriver at enhver diskurs skaper såkalte “sannhetseffekter”, det vil si bestemte forestillinger om saker og ting, og diskursanalysens oppgave er å se på hvordan disse “sannhetseffektene” skapes og opprettholdes (s.19).

Når forskningen om elevsamtalen offentliggjør sine observasjoner og analyser og finner sammenhenger mellom sine funn og eksisterende teorier, konstituerer den også bestemte måter å snakke om elevsamtalen på, hva som fortjener oppmerksomhet i forbindelse med elevsamtalen og hva som er irrelevant for videre forskning, hvor ofte og hvordan elevsamtalen bør praktiseres, hvorfor det bør gjøres nettopp slik, hvem som skal lede elevsamtalen og hvilke formål elevsamtalen skal ha. Ungdomsskolelærere underviser sine elever, høyskolelektorer underviser og veileder sine studenter, og forskere kommer med anbefalinger både til grunnskolelærere, pedagogikkstudenter og sine kollegaer. «Anyone who tells or shows anyone else how to do something is exerting power over them. It is not a matter of intention or wish. The transmission of knowledge involves instruction; learning entails submission» (Belsey, 2002, s.54). Måten kunnskapshierarkiet fungerer på, synes til å ha gjenklang i Stanley Milgrams psykologiske eksperiment som ble utført i 1961, der forskeren testet menneskenes tendens til å overholde og opprettholde autoritetenes makt (Milgram, 1974).

Stanley Milgram (1933 – 1984) var en amerikansk sosialpsykolog som ble kjent på grunn av sine sosialpsykologiske eksperimenter. Et av hans kjente eksperimenter undersøkte menneskenes lydighet overfor autoriteter (Milgram, 1974). I hvert enkelt eksperiment deltok

tre personer: en forsøksleder, en «lærer» og en «elev». Eksperimentene ble alltid organisert slik, at forsøkspersonen alltid ble «lærer» etter «fikset» loddtrekning. «Eleven», som i virkeligheten var en skuespiller, oppholde seg i et annet rom, men hadde en lydforbindelse med «læreren» som skulle stille ham/henne mange ulike spørsmål. Dersom spørsmålet ble besvart ukorrekt, skulle «læreren» gi «eleven» elektrisk støt ved å dra i en spak på et apparat foran seg. «Eleven» sørget for å svare feil på spørsmålene – for at forsøkslederen skulle se hvor langt «læreren» kunne strekke seg i å gi eleven sterkere og sterkere elektrisk støt ettersom spørsmålene ble besvart feil. «Eleven» sørget for å skrike av «smerte» slik at «læreren» skulle føle behov for å stoppe eksperimentet eller komme i tvil om å fortsette utspørringen. Da «læreren», helt fortvilet, henvendte seg til den strenge forsøkslederen med forespørsel om å kunne avbryte eksperimentet», kom det slike rolige og beherskede fraser fra forsøkslederen: «Please continue», «The experiment requires that you continue», «It is absolutely essential that you continue», «You have no other choice, you must go on». (Milgram, 1974, s. 38). Og «læreren» fortsatte. Forsøket viste at over halvparten av «lærere» adlød forsøkslederen og var villige til å gi støt av høyeste strømstyrke til «eleven» som stadig svarte feil, tross hans/hennes «smerter» under forsøket. I etterkant ville heller ingen av disse «lærere» snakke med «eleven» om eksperimentet. Er kunnskap om Milgrams eksperiment relevant for undersøkelsen av lærernes fremtreden i den formelle elevsamtalen? Eller kan Milgrams eksperiment være en illustrasjon på forskerens makt over sine konsumenter? Kan vi gjennom besjeling av faglitteraturen om elevsamtalen skue tekstene som like autoritære som forsøkslederne i Milgrams eksperiment, som sier til lærere “Please, go on”?

Duedahl og Jacobsen (2010) retter vår oppmerksomhet på at vitenskapelige tekster nettopp er de tekstene som det ofte er vanskelig å gjennomskue.

For at rettfærdiggøre monopolet på den rette innsigt har det nemlig vist sig gavnlige at opretholde en vis faglig myndighed – ikke mindst i tider hvor forskere har spillet en aktiv politisk rolle – og intet er mere effektivt til dette formål end den videnskabelige sprogbrug; en stilistisk form, hvis yppersteegenskab er, at den er i stand at hæve enhver tekst op fra at være det rene navlepilleri til at fremstå som en troværdig og uimodsigelig autoritet (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.72).

Det kan tenkes at de voksnes forskning, litteraturproduksjon og råd og anbefalinger til hverandre i forbindelse med den formelle elevsamtalen kan sette grenser for elevenes og studentenes kreative innspill i elevsamtalediskursen – på grunn av den konstituerte og

---

konstituerende kunnskapsmakten og de tilhørende implisitte normene som gjennomsyrrer utdanningssektoren. Disse normene, som blant annet ser ut til å styre både hvem som skal/kan delta i diskursen og hvordan man skal/kan delta i diskursen og når man skal/kan delta i diskursen, omtales av både Foucault, Fairclough og Laclau og Mouffe som diskursorden (Jørgensen & Phillips, 1999, s.145-148). Og når først én «normert» diskurs fester seg, styrer den også videre utvikling av kunnskapsfeltet (Engelstad, 2005, s.18). Mulighet til å delta i, påvirke, rekonstruere og vitalisere elevsamtalediskursen avhenger av de ulike aktørenes kjennskap til og bevissthet rundt sin egen maktposisjon i øyeblikket og deres evne til å våge seg fram. I sin diskursanalyse av skolereformer viser, for eksempel, Sylvi Stenersen Hovdenak (2000) hvordan den utdanningspolitiske diskursens makt tvinger fram «oppskriften» på en god skole og, ikke minst, hvem som skal delta i denne diskursen, og voksne synes ofte til å ha en oppskrift på barnas og de unges beste. Bratberg (2014) skriver at vi som enkeltmennesker er alle knyttet til flere diskurser, i større eller mindre grad, og at dette åpner for hver enkelte av oss et rom for diskursiv deltakelse, der vi kan hente elementer fra en diskurs og anvende dem i en annen. (s.35). Men dersom en diskurs føres gjennom et fagspråk som er med på å definere visse sosiofaglige samfunnsgrupper, for eksempel pedagoger, skaper dette snarere barrierer for deltakermangfoldet og innsnevrer den enkeltes handlingsrom.

I maktens hender fremstår kunnskapen som sann, og den virkeliggjør sin makt gjennom de konsekvensene den selv forårsaker. Men slike “sannhetsregimer” er alltid sosialt konstruerte, det vil si ikke refleksjoner av en objektiv virkelighet, for objektiv virkelighet finnes ikke (Foucault, 1982). En slik forståelse av koblingen mellom kunnskap og makt og mellom makt og sannhet er ikke helt uproblematisk – den setter kunnskapsproduksjon under tvil.

Jeg vil også trekke inn Norman Fairclough og hans kritiske diskursanalyse i forbindelse med forståelsen av makt. Gjennom en kritisk diskursanalyse prøver man å se etter hvordan maktforhold endres og reproduseres gjennom språkbruk og å avdekke maktforhold mellom ulike samfunnsgrupper (Fairclough, 2008). Samtidig anses hegemoni som noe ustabil, for stadige endringer i maktforholdet mellom ulike samfunnsgrupper sørger for diskursenes bevegelighet (Jørgensen & Phillips, 1999). Ut fra hegemoniforståelsen til Fairclough og Laclau og Mouffe følger det at ulike diskurser konkurrerer hele tiden om hegemoniet i samfunnet – noe som igjen kan kobles til min oppgaves problemstilling. Forsknings spørsmål om hvordan betydning og nytte av den formelle elevsamtalen formidles og hvilke meninger som eventuelt konkurrerer med hverandre i elevsamtalerdiskursen, vil bli belyst i analysekapittelet.

### 2.3.3 Den formelle elevsamtalens makt

I delkapittel 2.3.1, der jeg redegjør blant annet for og diskuterer Foucaults maktteori, nevner jeg en form for makt som gjør seg særlig gjeldende i skolen – disiplinærmakten. I forlengelse av dette kan vi se nærmere på lærernes utøvelse av disiplinærmakt i forbindelse med den formaliserte, eller formelle, elevsamtalen. Refleksjoner som følger videre i dette delkapittelet, stammer fra mine egne yrkesrelaterte forståelser av og erfaringer med den formelle elevsamtalen. Lærerens maktutøvelse i forbindelse med formaliserte elevsamtaler i ungdomsskole kan problematiseres i lys av faglitteraturen om emnet.

Ofte settes det opp en tidsplan for elevsamtalene i ungdomsskolen, der elevene får tildelt hvert sitt klokkeslett. På den måten gjør kontaktlærere elevsamtaler til formelle samtaler. På den ene siden kan lærerens fastsettelse av bestemte klokkeslett til samtaler, elevrekkefølge og utvalg av samtaleemner fremstå og tolkes som en god modellering fra lærerens side, som en pedagogisk modell for en formell samtale generelt – noe elever skal kunne lære av og i noen grad etterligne senere, etterhvert, i sine mer voksne liv. En slik praktisering av disiplinærmakten kan legitimeres dersom lærerens valg er bevisste og pedagogisk begrunnet i møte med enhver elev som man gjennomfører samtale med. I slike tilfeller kan lærerens fremtred ikke anses bare som en modell for bestemte handlinger og dermed som en induktiv undervisningsmetode, der elever lærer å delta i formelle samtale med sin overordnede, men også som en praksis som forsterker definisjonen av elevsamtale i retningen *plikt*-samtale. I sin rapport fra 2014 stiller Kirsten Limstrand seg spørrende om elevsamtalen er til barns og unges beste (Limstrand, 2014b). Svaret på dette spørsmålet kan ligge i elevenes fortolkninger av den erfarte elevsamtalepraksisen.

På den andre siden kan det som først og fremst fremstår som lærernes utøvelse av disiplinærmakten, være et uttrykk for lærernes ensidig fokusering på forskriften til opplæringsloven §3-8 (2006), en forskrift som har makt over lærernes handlingsvalg. Opplæringslovens makt over lærere fører til at de sistnevnte har større behov for å praktisere sin makt overfor sine elever, gjennom å praktisere elevsamtaler som formelle samtaler. Ifølge Foucault (1982) forbindes makt likevel med usikkerhet, og maktens effekt oppfyller ikke nødvendigvis gode intensjoner. Ut fra dette blir det naivt å tro at alle formelle elevsamtaler, uansett lærerens intensjoner i forkant, er bare pedagogiske eller til elevenes beste. Hvis lærerens hensikt med den formelle elevsamtalen styres utelukkende av politiske bestemmelser, forskrifter til opplæringsloven og legitimeringseffekter av disse, blir det naivt å lete etter noen



---

pedagogiske effekter av elevsamtalen i etterkant. I andre situasjoner, når læreren bruker både sin tid, sin mentale kapasitet og sin pedagogiske erfaring på å planlegge en god elevsamtale med en elev, men likevel møter en «vegg» i form av elevens passivitet, kan man òg snakke om fraværet av ønsket pedagogisk effekt. Den ønskede pedagogiske effekten i den formelle elevsamtalen kan også fort utebli dersom eleven opplever samtalen som lite relevant eller hvis eleven oppfatter seg selv ikke som en aktør, men som en brikke (Nygård, 1993).

Det kan være lett å forestille seg en formell elevsamtale der kontaktlæreren prøver å moralisere en elev som sliter med å forholde seg til skolens ordensreglement og får stadig anmerkninger for utilstrekkelig orden og dårlig oppførsel. Læreren kan formidle hva det er som forventes av eleven faglig også. På den måten posisjonerer læreren seg som en maktperson som overvåker og kontrollerer elevens faglige og sosiale drift. Ifølge Thomas Nordahl (2010) kan kampen om makten i skolen bidra til reproduksjon av skolens og lærernes egne interesser. Når skolen og lærerne arbeider for å utvikle den formelle elevsamtalen i bestemte retninger, kan det innebære ulike konsekvenser for ulike elever. Det kan alltid finnes elever som ikke passer inn i de rammene som skolen og lærerne setter opp. Ifølge Qvortrup (2009) er det et relativt lavt bevissthetsnivå blant lærerne når det gjelder forholdet mellom deres egne interesser og valg i deres pedagogiske praksis. Den formelle elevsamtalen, som i utgangspunktet skal være en elevs samtale med læreren, der eleven får prøve ut sin demokratiske deltakelse i egen opplæringsprosess, kan true lærernes posisjon og makt. Lærerne vil ikke alltid være tjent med elevenes medbestemmelse, derfor kan det tenkes at de velger undervisningsformer, herunder utforming av den formelle elevsamtalen, som de selv er tjent med og som legitimerer deres egne verdier og interesser.

Samtidig kan den formaliserte elevsamtalen som formes som en bestemt pedagogisk praksis, som for eksempel en formell samtale, opprettholde visse forståelsesmåter hos elever og kan føre til at enkeltelever ikke får realisert sitt potensial som demokratiske aktører. En elevs passivitet under en formell elevsamtale kan derfor tolkes som hans/hennes motstand til å delta i noe som han/hun anser som bortkastet tid. “Skolen og lærerne er gitt makt og har dominans over elevene, og denne makt- og dominansutøvelsen vil danne betingelser for elevenes egen identitetsutvikling og forståelse av verden” (Nordahl, 2010, s.71).

Et viktig moment som kan ødelegge for elevens engasjement i forhold til den formelle elevsamtalen, er at han/hun blir hentet ut fra en eller annen undervisningstime, uten å kunne uttale seg om dette passer eller ikke for ham/henne. Paul Viktor Wiker, som jobber med

endringsprosesser i grunnskolen og i videregående skole og som står bak nettstedet [www.godskole.no](http://www.godskole.no), kommer med flere råd til lærere som ønsker å bruke elevsamtalen som et effektivt verktøy i arbeid med sine elever (Wiker, 2015, s.12). Et av hans råd låter slik: «Avtal med lærer som har elevene at du kan hente elever ut fra deres time. Det er viktig å avtale for å ikke skape konflikt» (Wiker, 2015, s.12). Dette er et veldig interessant moment, synes jeg. For her snakkes det om å avtale elevsamtaletid med en annen lærer – ikke med eleven. Er det mulig å forvente seg oppriktig engasjement og vilje til medvirkning i forbindelse med den formelle elevsamtalen av elever som ikke involveres i planleggingsarbeidet? Av noen, ja, men ikke av alle. I den samme artikkelen stiller Wiker, interessant nok, seg spørrende om elevmedvirkning fra eleven bare er en rettighet eller også er en plikt (Wiker, 2015, s.1). Dette innspillet fra Wiker berører dessverre ikke spørsmålet om elevens rett til informasjon om elevsamtalen eller elevens rett til planlegging av elevsamtalen. Elevens rett til elevsamtalen forblir uuttalt av pedagogen Wiker. Dette språklige innspillet, slik som jeg leser og forstår artikkelens generelle budskap, handler rett og slett om lærerens plikt (og kanskje også elevens, slik Wiker antyder) til å ha elevsamtaler med elever, uansett hvilke typer elevsamtalerddet er snakk om. Et annet interessant moment i Wikers artikkel finner jeg blant i de punktene som beskriver forhold som kan hindre elever til å engasjere seg i de sakene som angår dem direkte: «Bruk av makt, undertrykking og negative signaler fra noen elever kan legge lokk på elevens deltakelse» (Wiker, 2015, s.5). Men hva så med makt, undertrykking og negative signaler fra lærere som lar være å gi sine elever utfyllende informasjon om elevsamtaler som kan legge lokk på elevenes deltakelse? Artikkelen forholder seg taus i forhold til dette.

Det kan hende at noen elever opplever det som irriterende, unyttig eller umotiverende å bli hentet ut til elevsamtalen eller å ha elevsamtale med akkurat den læreren. Tove Løve (1999) skriver veldig åpent både om fordeler og ulemper ved de formelle elevsamtalene. Lærernes utsagn om fordeler ved elevsamtalen kan forklares ut fra et elevperspektiv, mens lærernes utsagn om den formelle elevsamtalens ulemper kan springe ut fra lærerperspektiv (Løve, 1999, s.11). En kontaktlærer som, ut fra elevperspektiv, henter eleven til den formelle elevsamtalen, utøver likevel en form for makt, bevisst eller ubevisst. I en slik situasjon kan denne maktformen, disiplinærmakten, stride med viktige opplæringsprinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2006): prinsipp om tilpasset opplæring, prinsipp om elevenes rett til medvirkning, prinsipp om inkludering og elevdemokrati. På en annen side kan lærernes handlingsstrategier i forkant av elevsamtaler fremstå nettopp som indikatorer for skolens ønske om å involvere elever til eksplisitt medvirkning og demokratiske opplæringsprosesser

gjennom å *pålegge* dem deltakelse i elevsamtaler. Men det er likevel verdt å nevne det at «klokkeslett i hånda»-elevsamtalepraksisen kan virke negativt på mange elever, spesielt på elever som er veldig innadvendte og er usikre på seg selv eller som har prestasjonsangst i formelle settinger.

## 2.4 Oppsummering av teoretiske perspektiver

Det er to begreper som går igjen gjennom teorikapittelet – diskurs og makt. I dette kapittelet har jeg forsøkt å vise hvordan disse to begrepene henger sammen og hvordan de kan kobles til oppgavens problemstilling. Disse to teoretiske begrepene vil danne bakgrunn for min diskursanalyse som skal undersøke hvilke definisjoner og betydninger den formelle elevsamtalen tillegges, og hvordan disse betydningene blir formidlet i elevsamtalediskursen.

Med en forståelse av diskurs som en sosial konstruksjon plasserer jeg denne oppgaven i et sosialkonstruksjonistisk rammeverk. Sosialkonstruksjonismen forklarer enhver diskurs som en sosial konstruksjon, og sosiale konstruksjoner har tendens til å forandre seg. På bakgrunn av Laclau og Mouffes, Foucaults og Faircloughs makt- og hegemoniforståelse vil man også kunne identifisere både de meningene som dominerer og de meningene som fremtrer svakere i elevsamtalediskursen. Et samfunn har ikke en helhetlig identitet, men mange forskjellige; og samfunnets identiteter kommer fram gjennom diskurser og gjør hele samfunnet til en diskursiv struktur.

## 3 Metodisk tilnærming

Dette kapittelet handler om den metodiske tilnærmingen som jeg har benyttet meg av i denne masteroppgaven. Først skal jeg si noe om kvalitativ forskning og kvalitativ skriving som metode. Videre skal jeg presentere sammenheng mellom poststrukturalismen og diskursanalysen. Laclau og Mouffes diskursteori og kritisk diskursanalyse, samt Faircloughs kritiske diskursanalyse, skal utgjøre et metodisk rammeverk i mitt arbeid. I slutten av metodekapittelet skal jeg presentere de analytiske begrepene/verktøyene som jeg skal benytte meg av i min analyse.

### 3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning betraktes både som erkjennelsestradisjon og som en naturlig del i vitenskapsarbeid. Den interesserer seg for menneskelige aktørers egne perspektiver på virkeligheten (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.12). Gentikow (2005) setter kvalitativ metode i slekt med konstruktivismen, og dermed også med sosialkonstruksjonismen. “Den dreier seg like meget om fundamental forskjellige oppfatninger om den virkelighet vi ønsker å undersøke (som såkalte *ontologiske* utfordringer, som dreier seg om hvorvidt fakta eksisterer uavhengig av menneskelig erkjennelse, eller om de tvert om er et produkt av dette)” (Grenness, 1997, s.153). I sitt arbeid står en kvalitativ forsker overfor subjekter – ikke objekter. Kvalitativ forskning rommer flere tilnærminger, slike som for eksempel observasjon, intervju og dokumentanalyse. Det som er typisk for kvalitativ forskning, er at det dreier seg om å skaffe informasjon i form av ord fremfor tall, og det materialet en kvalitativ forsker vil undersøke, består ofte av skrevne tekster (Hjerm & Lindgren, 2010). Hva angår analysen av data som samles under kvalitativ forskning, så skiller den seg fra kvantitativ forskning i forhold til *når* den finner sted i en forskningsprosess. “Mens kvantitativ analyse alltid skjer *etter* at dataene er samlet inn, skjer den kvalitative analysen oftest *parallelt* med datainnsamlingen” (Grenness, 1997, s.165).

### 3.2 Kvalitativ skriving

I begynnelsen var Ordet. Slik starter det første verset i Evangeliet etter Johannes. Men denne lille setningen beskriver også min forståelse av ulike sosiale prosesser som konstruerer vår menneske-virkelighet. Ord, og et språk bestående av ord, skaper tanker og idéer som fører til

---

utvidelse av språket. Språket formulerer våre meninger, vår oppfattelse av hverandre og verden, fører til holdninger og handlinger – og konstruerer og rekonstruerer seg selv. Den stadige språkutviklingen foregår helt ubevisst, samtidig som den styrer våre bevisste tankers utvikling (Holm, 2005, s.43). I løpet av mitt forholdsvis korte liv hittil har jeg hørt, lest, uttalt og skrevet mange ord. Og noen ord har jeg bare valgt å hoppe over. Det er ikke alle ord som vekker en lesers oppmerksomhet eller fortjener å brukes i en tale. Men det vil ikke si at den som taler eller skriver, planlegger absolutt alle sine ord. Og man kan heller ikke påstå at alle de ordene som blir uttrykt, er utelukkende hans/hennes egne.

«Qualitative research has to be read, not scanned; its meaning is in the reading...», skriver Lauren Richardson (2005, s.959). «Has to be read» fremstår nesten som et krav som stilles til leseren, og dermed vil jeg omformulere Richardsons appell litt. Kvalitativ forskning må selv gjøre seg fortjent til å bli lest, og dermed bør en kvalitativ forsker også forsøke å være en god forfatter. Som forfatter har jeg valgt å gi denne masteroppgaveteksten en språklig drakt som står i samsvar med min overbevisning om at kvalitativ forskning ikke slutter i det studerte feltet, men fortsetter i forskerens skriving. Denne tenkningen finner man også i poststrukturalistisk teori, noe som jeg skal redegjøre for i delkapittel 3.3. Det er også viktig for meg å øke sjansen for at min kvalitative skriving skal bidra til kvalitativ lesing. Jeg vil helst unngå å utsette mine lesere for overfladiske øyekast over oppgavens innholdsfortegnelse og videre uffling gjennom nærmest hundre sider med tekst uten bilder. Med andre ord skal jeg prøve å fange lesernes oppmerksomhet gjennom mine språklige og kommunikative evner, samt min språklige måte å lære og studere på. Catherine Belsey (2002) sier at «Command of a new knowledge very often amounts to learning the appropriate use of a new vocabulary and syntax» (s.3). Mitt valg til å utforme denne masteroppgaveteksten forholdsvis fritt og uavhengig av eventuelle konvensjonelle forventninger til analytiske forskningstekster springer ut fra mitt ønske om å bli lest og om å lære noe nytt – både om mitt studieobjekt og meg selv.

I sin artikkel om kvalitativ skriving påpeker Laurel Richardson også noe annet, at "No methods has a privileged status" (Richardson, 2005, s.959), og at de poststrukturalistiske kontekstene du og jeg befinner oss i, gir rom for blanding av både sjangere og metoder. I tillegg gir poststrukturalismen, som er knyttet både til den metodiske tvilen og den metodiske friheten, meg to idéer, eller to råd. Det første rådet går ut på at jeg, som kvalitativ forsker, skal være bevisst min rolle som forfatter og kunnskapsskaper i kontekst av tid og sted. Den andre rådet går ut på at jeg skal la være å prøve å finne svar på absolutt alt. Jeg tar imot disse rådene og går inn for en kreativ analytisk prosess i forbindelse med denne kvalitative studien. Som en

kvalitativ forsker skal jeg prøve å passe på at min tekst verken fremstår som et tabloid fruktfat eller blir tilspisset som en aggressiv appell i møte med mine lesere. Jeg vil overvåke min skriveprosess ved hjelp av Richardsons fire kriterier for samfunnsvitenskapelige tekster (Richardson, 2005, s.964). Denne teksten får dermed følgende oppgaver:

- Å bidra til lesernes og min egen forståelse av det sosiale livet
- Å utfordre tradisjonelle standarder knyttet til estetikken i kvalitativ skriving
- Å invitere leserne til å fortolke og analysere min tekst som et element i kunnskapsproduksjon
- Å stimulere både leserne og meg selv til videre tenkning og handling

Ved å gjøre en analyse av elevsamtalediskursen, deltar jeg selv aktivt i den og inviterer andre til å være med på å konstruere virkeligheten. Sosialkonstruksjonismen hevder at vår adgang til virkeligheten alltid går gjennom språket (Jørgensen & Phillips, 1999, s.17). Språket konstituerer den sosiale verden (Jørgensen & Phillips, 1999, s.18). Jeg er klar over at ved å gjøre en analyse av elevsamtalediskursen kan jeg både forstyrre dens etablerte orden og utfordre noen maktrelasjoner. Jeg tar også forbehold om at noen kan sette et stort spørsmålstegn ved min teksts struktur og språklige utforming, eller, til og med, avvise hele arbeidet mitt som et verdig bidrag til kvalitativt forskning. Noen vil kanskje oppleve min fremtreden som uakseptabelt grensesprengende, mens andre vil finne mitt språklige arbeid ikke bare spennende, men også givende. Uansett hva du kommer til å sitte igjen med etter lesingen, vil jeg forsikre deg om min bevissthet rundt det at mitt språk alene ikke er tilstrekkelig til å representere virkeligheten. En representasjon av virkelighet trer først frem i de utilsiktede koblingene som oppstår helt spontant mellom meg, deg og teksten.

Min tekst er bare et sandkorn i diskursenes verden, men gjennom den gir jeg det diskursive min egen «touch». I tillegg er jeg ingen *tabula rasa*. Som et individ har jeg minner og en diskursivt konstituert identitet som er i stand til å konstruere nye forståelser i eksisterende diskurser. «Subjektivitet är i sig själv en effekt av diskursen» (Weedon, 1987, s.86), eller som Steinar Kvale sier: Det er språket som taler gjennom personen – ikke personen gjennom språket (Kvale, 1992, s.36). Men hvis det er et språk som taler gjennom personen, så kan det heller ikke være fullt ut individuelt. «Language is not in any sense personal or private. But individuals can alter it, as long as others adopt their changes» (Belsey, 2002, s.5).

---

Når det gjelder bruk av diskursanalyse som kvalitativ metode, er det snakk om forskerens personlige stil og individuelle løsninger, skriver Grenness (1997, s.165). Derfor er det viktig å sørge for at analysearbeidet blir preget av en viss systematikk, slik at andre mennesker kan nyttiggjøre seg av forskerens, det vil si mine, erfaringer og resonnementer.

### 3.3 Poststrukturalismen

Poststrukturalismen oppstod som en reaksjon på strukturalismen. Der strukturalistene oppfatter strukturene som relativt statiske, legger poststrukturalistene vekt på muligheten for forandring (Økland, 2011), samtidig som poststrukturalismen regnes som en del av sosialkonstruksjonismen – fordi den også interesserer seg for hvordan sosiale konstruksjoner oppstår og endres over tid (Jørgensen & Phillips, 1999, s.15). Med andre ord holder poststrukturalister fokus på de ulike sosiale prosessene som konstruerer vår virkelighet. Språkbruk er en slik sosial prosess som settes under poststrukturalistisk lupe (Jørgensen & Phillips, 1999). Ord, eller tegn som det også heter, har ikke fast betydning. De får betydning ved å bli forbundet med andre ord og ut fra de ordene som de står i opposisjon til. På den måten holder poststrukturalismen fokuset på diskursive og lingvistiske mønstre.

Hvordan kan man bestemme hvilken måte man skal lese, forstå og analysere en tekst på? Noen vil anbefale å ta kontakt med tekstens forfatter, gå inn i forfatterens psyke og alle kontekstene rundt eller bruke historisk-biografisk metode. På den måten kan teksten, også en fagtekst, oppfattes som et dokument knyttet til forfatterens personlige og offentlige liv. Som leser eller forsker kan man gå ut fra at forfatterens metoder, argumentasjoner, virkelighetsoppfatning, kommunikasjonsstrategier, språklige utforming og eventuelle tilbøyeligheter for en bestemt sjanger gjennomsyrrer hele verket. Interesse for det biografiske individet og/eller alle de kontekstene et verk blir til i, kan være nøkkelen til analyse av verket. Roland Barthes (1915-1980), en fransk litteraturteoretiker som fulgte først strukturalismens linjer og senere beveget seg i retning av poststrukturalismen, kom derimot med en fenomenal teori om tekstforfatter som figur som kun blir til i bruk av *jeg*-pronomenet. Men som *jeg*-figuren kan forfatteren alltid være noe mer enn det som synliggjør seg i teksten (Belsey, 2002, s.19-20). En slik forståelse av forfatteren som flere ulike *jeg*-er, fører til at vi som lesere og tolkere ikke kan låse teksten i en endelig tolkning eller analyse, men må være åpne for pluralitet av tolkninger og forståelser. Alle ord og setninger svever likevel ikke fritt eller betyr hva som helst. Hadde de vært slik, ville kommunikasjon mennesker imellom vært umulig. Poststrukturalister mener

bare at ordene ikke kan låses til én fast betydning, men beveger seg i den konkrete anvendelsen av språket. Betydningsstrukturer er ikke fastlagt, språktegnene beveger seg og danner nye relasjoner med hverandre. Strukturene skapes, reproduseres og forandres i konkrete kommunikasjonssituasjoner, i språkbruk i øyeblikket, og mening blir til gjennom konflikt og forandring (Jørgensen & Phillips, 1999, s.21). Dermed mener poststrukturalister at det ikke finnes et endelig svar på spørsmålet om hva språket i bruk i siste instans betyr (Belsey, 2002, s.18), og at man kan analysere språk i bruk et uendelig antall ganger – for et ord eller et begrep er sosialt bestemt. Både det språket vi studerer og det språket vi studerer med, skaper ulike representasjoner av virkeligheten. Ut fra dette følger det at ingen diskurs, som er med på å konstruere vår sosiale verden, kan anses som en forholdsvis lukket enhet.

Poststrukturalistiske forskningsprosesser tar utgangspunkt i prinsippet om hele tiden å kunne revurdere både faste og flytende kategorier og innta en skeptisk holdning til gode idéer og hensikter (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s.381) – også i arbeid med tekster. Poststrukturalismen gir altså rom for at virkeligheten skal kunne representeres på ulike måter gjennom ulike stemmer. Seldén (2005) skriver at poststrukturalismens tese går ut på å se subjektet som diskursens bærer. I tillegg kan jeg si at den som leser en tekst, konstruerer sin egen mening og forståelse og bygger videre på den, blir en medforfatter. På bakgrunn av dette og fordi jeg har valgt å benytte meg av diskursanalyse som en analytisk strategi, plasserer jeg meg selv innenfor poststrukturalismen, for jeg deler den forståelsen om at virkelighet konstrueres gjennom språkbruk i diskurs.

### 3.4 Diskursanalyse som metode

Metode er et redskap en forsker benytter seg av for å komme fram til valide og reliable funn. Er valide og reliable funn mulig i en diskursanalyse som utføres av et individ? Hvis diskurs er noe som konstruerer virkeligheten og blir konstruert av virkeligheten selv, og hvis virkelighetens konstruksjon ikke forstås som en statisk størrelse, men en stadig pågående prosess, blir det nærmest upassende å betegne diskursanalyse som en metode. “Ettersom samfunnet slik man opplever det, er en konstruksjon man stadig er med å reprodusere eller endre, finnes det heller ingen sannhet som kan etterstrebnes” (Gjersøe, 2009, s.10).

Diskursanalyse kan likevel betraktes som en vitenskapelig og kvalitativ metode som kan brukes i diskursstudier, og en av de diskursanalytiske tradisjonene som deler en felles oppfatning om at diskurser ikke bare gjenspeiler vår virkelighet, men også skaper vår



---

virkelighet (Ulleberg, 2007, s.66). Som metode fungerer diskursanalyse som «... eit samleomgrep for ei rekke tilnærmingar som ein kan nytte til å undersøke ulike sosiale fenomen og praksisar, inkludert tekstar» (Skovholt & Veum, 2014, s.33). For diskursanalysen generelt gjelder den forståelsen at nøkkelen til virkeligheten finnes i språket. Det er språket som skaper ulike representasjoner av virkeligheten, og disse representasjonene er også med på å skape virkeligheten. Denne nye vektleggingen av språket, som førte sammen med en rekke nye teoretiske analyseretninger på 1970-tallet, omtales som den språklige eller lingvistiske vendingen (Ulleberg, 2007, s.66). Diskursanalyse har blitt utviklet av den franske historikeren og filosofen Michael Foucault (1926-1984), og til å begynne med ble brukt til å avdekke ulike mønstre i menneskenes aksept av de sannhetene som ble «tilbudt» i ulike historiske kontekster. Videre har diskursanalyse utviklet seg til å være en fellesbetegnelse for en rekke metoder som likevel forenes ved én idé om at sannhet, eller mer riktig sagt sannhetseffekter, alltid skapes gjennom diskursiv praksis. (Jørgensen & Phillips, 1999, s.19-21).

I poststrukturalistisk perspektiv kan ingen diskurser anses som fastlåste og endelige. På den måten løser poststrukturalismen strukturalismens problem knyttet til manglende muligheter til sosial forandring gjennom språk i bruk (Holm, 2005, s.43). I poststrukturalistenes øyne er hvert språktegn arbitrært, det vil si tilfeldig, og utgjør dermed en tilfeldig forbindelse mellom ordlyden og ordbetydningen. Denne forståelsen fører, forstått, til ulike konsekvenser i analytiske studier av språk og litteratur. Men selv om den kontinuerlige språkutviklingen, som en følge av tegnets arbitraritet, foregår i det ubevisste, styrer den likevel utviklingen av våre bevisste tanker. Slik blir Laclau og Mouffes diskursbegrep en arvtager til Saussures språk som system og språk i bruk (Hansen, 2005, s.179).

Språktegnetenes arbitraritet sørger for diskursenes bevegelighet og forandring. Ettersom diskurser er bare midlertidige fastlåsing av betydninger, finnes det dermed ingen permanente diskurser. Dersom en mener at virkeligheten forstås gjennom ulike representasjoner, kan disse ulike representasjonene anses som konkurrerende virkeligheter. I en diskurs kan man dermed finne en dominerende virkelighet og andre, mindre konkurrerende, virkeligheter. På den måten kan en diskurs fremstå som en kamparena for ulike deldiskurser. Alle de ulike representasjonene av virkeligheten, som utspiller seg i og gjennom menneskers språk og handling innenfor eksisterende normer og maktrammer, utgjør en diskurs. Bratberg (2014) opererer med begrepet “sannhetseffekter” i forbindelse med definisjon av diskursbegrepet og diskursanalysens oppgave. Han fremhever diskursens evne til å skape og opprettholde bestemte kollektive forestillinger om hva som er riktig og galt, og alle aktørers fortolkning av

seg selv og sine mål i en diskursiv praksis (Bratberg, 2014, s.19). Diskursanalysens formål blir dermed å avkle makten (Bratberg, 2014, s.19) og å studere de ulike språklige artikuleringene, blant annet de som resulterer nærmest i konvensjoner og dermed fremstår som naturlige, i en diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999, s.36).

Ifølge Werner Christie Mathisen (1997) dreier diskursanalysen seg om analyse av språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, samt kontekstens idéer og begreper som er med på å tolke og forme vår samfunnsmessige virkelighet (s.3). På den måten fremstår diskursanalysen også som en sosial analyse og retter vår oppmerksomhet mot diskursens mulige komplikasjoner, for det kan finnes begreper som enten varierer i sine definisjoner eller fremstår som altfor vide og lite entydige – noe som resulterer i et mangfold av idéer om tilhørende sosiale praksiser.

### **3.4.1 Laclau og Mouffes diskursteori**

Ernesto Laclau og Chantal Mouffe, som kommer med egen, poststrukturalistisk definisjon av diskursbegrepet, fant inspirasjon i den sveitsiske litteraturteoretikeren Ferdinand de Saussures (1857-1913) innsikt i språkets todelte karakter – språk som system og språk i bruk (Holm, 2005, s.43). I strukturalisten Saussures forståelse besto språk som system av mange språk tegn. I hans forståelse av diskurs var alle tegn fastlagt og stod i bestemt relasjon til hverandre. Hvis vi tenker at det fortsatt er slik, så kan denne faste strukturen begrense tegnenes muligheter til andre betydninger og andre relasjoner til hverandre. Derfor kan en diskurs også forstås som en reduksjon av språklige og betydningsbærende muligheter (Jørgensen & Phillips, 1999, s.37). Og hvis man forstår diskurs som bruk av fastlagte språk tegn (slik strukturalister gjør) som står i relasjon til hverandre og ikke lett kan bryte ut av denne relasjonen, kan diskurs også anses som en arena for maktkamper og konflikter. «Diskurser er her å forstå som relasjonelle betydningssystemer ...» (Ulleberg, 2007, s.67), og diskurs og makt henger tett sammen. Derfor forklarer Laclau og Mouffe diskurs også som «en fastlæggelse af betydning inden for et bestemt domæne» (Jørgensen & Phillips, 1999, s.36), i unison med tittelen til sitt viktigste verk «Hegemony and Socialist Strategy» fra 1985.

Neumann (2001) peker på at det har skjedd en endring i diskursfeltet på slutten av 1960-årene. Denne endringen handlet om at man flyttet fokuset fra diskurs som grunnlag for lingvistiske analyser til forståelsen av diskurs som et samfunnsfenomen. Diskursen ble sett på som det språklige og det materielle under ett (Neumann, 2001). Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori kan plasseres innenfor denne samfunnsvitenskapelige diskursforståelsen. Deres

---

diskursteori ser på den sosiale virkeligheten som en diskursiv konstruksjon, og alle dens fenomener kan analyseres ved hjelp av diskursanalytiske verktøy/begreper (Laclau & Mouffe, 2002). Noen av disse analytiske verktøyene/begrepene, som jeg kommer til å benytte meg av i denne oppgavens diskursanalyse, skal jeg presentere i metodekapittelet.

Laclau og Mouffe (2002) anser enhver diskurs som en relativt stabil enhet av meninger, men det vil alltid finnes noen meninger som skiller seg fra den store helheten. Disse meningene som er annerledes og som ikke passer automatisk inn i mainstream, kaller de for *det diskursive felt* (Laclau & Mouffe, 2002). Finnes det et slik diskursivt felt i den pedagogiske elevsamtalediskursen? Norman Fairclough mener at Laclau og Mouffe overser det faktumet at ikke alle individer og grupper har like stor adgang til å delta i diskurser og ha innflytelse på dem (Jørgensen & Phillips, 1999, s.67). Er elever en slik gruppe?

*Antagonisme* er et sentralt begrep i diskursteorien (Laclau, 1990). Antagonismer oppstår når diskursene støtter sammen (Jørgensen & Phillips, 1999, s.60). En diskurs er alltid fiendtlig (antagonistisk) overfor andre diskurser, andre begreper og/eller grupper i samfunnet, og det er hegemonistiske intervensjoner som må til for at antagonismen skal bli oppløst. En diskursiv kamp kan man også oppdage ved å være oppmerksom på eventuelle distinksjoner i diskursen. Antagonismer, og eventuelle distinksjoner, kan forsøkes å bli oppløst gjennom hegemoniske intervensjoner. En hegemonisk intervensjon er en artikkelasjon som oppnår entydighet ved å undertrykke andre tilstedeværende muligheter – både i forhold til begreper og fenomener (Laclau, 1993). Er elevsamtalediskursen antagonistisk eller har alle dens mulige antagonismer blitt for lengst oppløst gjennom noen hegemoniske intervensjoner?

Opgavens formulering av problemstillingen og forskningsspørsmålene indikerer på at det kan finnes ulike meninger om den formelle elevsamtalens betydning. Disse meningene kjemper i så tilfelle om oppmerksomheten, og dermed også om makt og hegemoni. I diskursteorien står diskursbegrepet og hegemonibegrepet i sterk relasjon til hverandre, først og fremst fordi de likner på hverandre i det de søker å gjøre elementer om til momenter (Jørgensen & Phillips, 1999, s.61), og makt blir derfor et viktig aspekt i forståelsen av hvordan en diskurs blir konstruert av og konstruerer selv vår sosiale virkelighet.

### **3.4.2 Kritisk diskursanalyse**

Kritisk diskursanalyse er en bredere retning innen diskursanalysen. Denne retningen har flere tilganger som deler fem felles trekk med hverandre – noe som gjør retningen identifiserbar

(Jørgensen & Phillips, 1999, s.73). I de neste fem avsnittene skal jeg redegjøre for disse fem fellestrekkene.

Det første karakteristiske trekket ved kritisk diskursanalyse er at sosiale og kulturelle prosesser og strukturer har en delvis lingvistisk-diskursiv karakter. Diskursive praksiser som man produserer og konsumerer tekster gjennom, er en viktig sosial praksis som konstituerer den sosiale virkelighet, aktører og relasjoner i den. Gjennom tekstskaping og tekstkonsumering reproduserer vi og forandrer vår sosiale virkelighet. Men det finnes også sosiale fenomener som ikke har en lingvistisk-diskursiv karakter, som for eksempel bilder. Kritisk diskursanalyse prøver å analysere bilder som om de skulle være tekster.

Det andre trekket går ut på det at diskurs er både konstituerende og konstituert. Dette betyr at diskurser som eksisterer innenfor et fagfelt eller et tema, ikke bare former ulike sosiale praksiser, men blir selv også formet av dem.

Det tredje trekket er at språkbruk skal analyseres empirisk i den sosiale sammenheng, det vil si som en konkret lingvistisk analyse av språk i en bestemt sosial setting.

Et annet kjennetegn i kritisk diskursanalyse er at diskurs fungerer ideologisk. Dette betyr at en diskurs domineres av en eller annen sosial gruppe som drar diskursen i en viss retning gjennom bruk av ideologiske effekter. Kritisk analyses oppgave blir å avsløre de vedvarende maktforholdene og bidra til sosial forandring og maktbalansen.

Det siste trekket som kjennetegner kritisk diskursanalyse, er selve forskerens kritiske holdning og politisk engasjement i sosial forandring og de undertrykte sosiale gruppers situasjon. Resultater av kritisk diskursanalyse kan brukes i kamp for sosial forandring og kan brukes i utforming av politiske bestemmelser – også i utdanningspolitikk. Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori fremstår som tilgang på kritisk forskning. Deres diskursteori kartlegger maktrelasjoner og normative perspektiver i samfunnet – noe som gjør det mulig å kritisere disse relasjonene og se etter muligheter for en sosial forandring (Jørgensen & Phillips, 1999, s.8).

For meg er det særlig interessant å fokusere på maktaspektet i elevsamtalediskursen, særlig i forhold til pedagogenes og elevenes deltakelse i den. De voksnes diskurs som er godt organisert gjennom forskning, utgivelse av faglitteratur om emnet og til dels gjennom ulike skoleprosjekter, som for eksempel pågående «Ungdomstrinn i utvikling»-prosjektet

---

(Utdanningsdirektoratet, 2013), ser ut til å skygge over elevenes diskursive deltakelse. Diskursanalysen kan også hjelpe til å reflektere over mulige diskursdeltakeres posisjoner – enten som språkets herrer eller som språkets slaver. Kritisk diskursanalyse har et potensiale til å endre verden til et bedre sted gjennom erkjennelse og anerkjennelse av ulike sosiale forhold, herunder forhold mellom pedagoger og elever/studentene. Nye innsikter og forståelser, som følge av kritisk diskursanalyse, kan drive både den kritiske forskeren og leseren til videre tenkning og handling. Uavhengig av om jeg vil det eller ikke, deltar jeg som pedagog i den organiserte elevsamtalediskursen, og ved å gjøre en kritisk analyse av et utdrag fra diskursen, utfordrer jeg også mine egne oppfatninger og tilbøyeligheter.

Alle vi, både forfattere og lesere, er handlende aktører i diskursive og kulturelle forandringer. Man skal ikke undervurdere individets kreative innspill som kan omstrukturere diskursordenen. Men hva med ungdomsskoleelever og deres mulighet til diskursiv utfoldelse? Hvorfor er elevenes elevsamtalediskurs ikke organisert, slik som pedagogenes? Hvordan legger pedagoger til rette for elevenes kreativitet i forbindelse med deltakelse i elevsamtalediskursen?

Norman Fairclough, en av de viktigste bidragsytere til utvikling av kritisk diskursanalyse, bruker til dels den lingvistiske forståelsen av diskurs i konstruksjon av diskursbegrepet. Han definerer diskurs som større bruddstykker av talt eller skrevet språk (Fairclough, 1992a) og fokuserer dermed på interaksjon mellom den som taler/skriver og den som lytter/leser. Fairclough fremhever at en diskurs kan også brukes som en term for forskjellige typer språk i bruk i forskjellige sosiale situasjoner (Fairclough, 1992a). Samtidig ser Fairclough diskurs som praksis, en praksis som ikke kun representerer verden, men som også konstituerer den og konstruerer dens mening (Fairclough, 1992a).

### **3.4.3 Faircloughs kritiske diskursanalyse**

Ifølge Norman Fairclough kan mennesker gjennom sin kritiske språkbevissthet påvirke diskursive strukturer og sine egne posisjoner i forhold til samfunnsmessige maktforhold og ideologier. Det er der Faircloughs interesse ligger – i undersøkelsen av forandring (Jørgensen & Phillips, 1999, s.15). Jeg, for eksempel, er klar over at gjennom å gjøre en analyse av elevsamtalediskursen, kan jeg påvirke både diskursen og min egen posisjon i den pedagogiske fagkrets.

Norman Faircloughs tilgang til kritisk diskursanalyse vier større oppmerksomhet til den sosiale praksisen og undersøker sammenhengen mellom den og de ulike diskursive praksiser som finnes, for eksempel i forhold til et tema. Det som kjennetegner Faircloughs kritiske diskursanalyse mest, er hans fokus på de ulike institusjonelle diskurser som gjennom sin språkbruk og diskursiv praksis utøver og opprettholder sin makt (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.85). Faircloughs kritiske diskursanalyse bruker en tredimensjonal modell som et verktøy. Når man analyserer en diskurs, opererer man med tre komponenter og analysebegreper: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s.77-81). Disse tre står i dialektisk forhold til hverandre, noe som medfører at diskurser både skapes av sosiale strukturer og skaper sosiale strukturer, på samme måte som en tekst skaper diskurser og er selv et produkt konstruert av diskurser.

Når man studerer en tekst i forbindelse med en diskursanalyse, kan man analysere tekst i forhold til flere forskjellige momenter. Man ser blant annet på begrepsapparat og ordbetydninger, metaforbruk, sammenheng mellom ulike formuleringer, hvem som er avsender og mottaker i teksten og hvordan teksten kommuniserer med og henvender seg til leseren. Hvis en persons språk, gjennom en tekst, er en konstruert representasjon av virkeligheten, kan man naturligvis stille seg kritisk til den viten den formidler. Tanken om at det meste kunne ha vært annerledes, dersom mennesker hadde fått tilgang på andre tekster, virker logisk i denne sammenhengen. Hvis du leser faglitteratur innenfor en disiplin, for eksempel pedagogikken, får du innsyn i og blir påvirket av forfatterens viten, viten som igjen ofte bygger på andre menneskers viten. Ut fra dette kan jeg si at det du vet, eller tror at du vet, skapes i ulike språklige og sosiale interaksjoner. Forskjellig viten fører til forskjellige meninger, holdninger og praksiser, og diskursene får derfor også ulike teoretiske og praktiske konsekvenser.

I analysen av diskursiv praksis ser man på prosesser rundt produksjon, distribusjon og fortolkning av teksten. Tekstproduksjon fungerer som et uttrykk for diskursiv praksis der tekstforfatteren ikke bare artikulere sin oppfatning og fortolkning av virkeligheten, men også er med på å konstruere virkeligheten. Med andre ord gir den kritiske diskursanalyse-metoden en mulighet til å se på en tekst i sammenheng med den sosiale konteksten som teksten blir til og distribueres i. Den sosiale konteksten i seg selv fortjener mye av forskerens oppmerksomhet, for den kan synliggjøre de implisitte rammene for tekstproduksjon, de implisitte reglene som forfatteren følger i sin kommunikasjonssituasjon med sine konsumenter. Her kan man se på retorikken, momentenes aktualitet, tekstens sammenheng

---

med andre tekster, tekstens mulighet til å bryte med eller rekonstruere eksisterende konvensjoner og tekstens budskap generelt (Fairclough, 1992a; Jørgensen & Phillips, 1999).

Hva angår diskursanalysens tredje komponent, sosial praksis, så mener Fairclough (1992a) at den har betydning for hvordan virkeligheten framsettes i tale i den diskursive praksis. Den sosiale praksisen er selve konsekvensen av den tilhørende diskursen, en ideologi – både i teori og i forsøkt praksis. Hvis jeg overfører dette til temaet "Elevsamtalen", kan jeg si at dagens elevsamtalepraksis er både et produkt av og en betingelse for elevsamtalediskursen. Selv om noen av mine lesere kanskje ikke har kjennskap til og/eller erfaringer med elevsamtale som begrep eller fenomen, skal jeg prøve å gi et tilstrekkelig innsyn i dette. En drøfting av elevsamtalebegrepet finner man i masteroppgavens kapittel 5, og i forlengelsen av diskursanalysens kritiske element får leseren en anledning til å reflektere over elevsamtalen i lys av de diskursive praksiser som er tilgjengelige for ham/henne.

### 3.5 Presentasjon av diskursanalytiske verktøy

Laclau og Mouffe lager ingen analyser av noe empirisk materiale selv, men noen av begrepene i deres diskursteori egner seg som redskaper i en konkret diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999). I de to neste delkapitlene skal jeg presentere noen analytiske begreper som jeg skal benytte meg av i analysen av Kirsten Limstrand elevsamtalediskurs, samt noen viktige punkter som jeg må være oppmerksom på i mitt analytiske arbeid med datamaterialet.

#### 3.5.1 Presentasjon av analytiske begreper/verktøy i min diskursanalyse

**Momenter** (Laclau & Mouffe, 1985; Jørgensen & Phillips, 1999) er alle de tegnene som inngår i diskursen. De er knuter i "fiskenettet", som er et metaforisk uttrykk for diskurs. Disse tegnene får sin betydning ved å skille seg fra hverandre på bestemte måter *samtidig*, og hver for seg får disse tegnene sin betydning ut fra deres relasjon til hverandre. En diskurs er "fastlagt" når hvert tegn i den har blitt til et moment og når disse momentene står i entydig relasjon til hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999, s.37).

**Elementer** (Laclau & Mouffe, 1985) er de tegnene som enda ikke har fått sin fikserte mening i "fiskenettet", det vil si tegn med flertydig mening. Begrepet "momenter" og begrepet "elementer" utvider forklaringen på hva diskurs er. En diskurs forsøker alltid å gjøre elementer til momenter ved å redusere deres flertydighet til entydighet (Jørgensen & Phillips, 1999, s.38).

Det blir interessant å se hvilke tegn fremstår som elementer, og forsøker å forvandle seg til momenter, i elevsamtalediskursen.

De såkalte **nodalpunkter** (Laclau & Mouffe, 1985) er sentrale begreper eller motsetningsforhold, altså begreper som står i sentrum i diskursen. Nodalpunkter har ingen objektiv definisjon, men bestemmes av det perspektivet man legger på teksten. Med andre ord er det forskerens problemstilling og forskningsspørsmål som definerer nodalpunktene.

Til tider kan nodalpunktene være implisitte, men kan likevel identifiseres gjennom **ekvivalens- og differenskjeder** (Laclau & Mouffe, 2002). Ekvivalens- og differenskjeder er ord og begreper som innholdsutfyller og italesetter nodalpunkter. De fungerer som støtte for sistnevnte og gir dem en bestemt mening. Eksempelvis kan vi forestille oss et nodalpunkt som heter “behov for russisk revolusjon”. Da kan dette nodalpunktet få støtte i og bli innholdstfyllt med ekvivalenskjede som består av følgende uttrykk i teksten: “sosial likhet”, “sosialisme”, “proletariatets rettigheter”, “marxisme” mm. På samme måte kan det samme nodalpunktet identifiseres gjennom differenskjede som består av slike uttrykk som “urettferdighet” og “sosiale forskjeller”. Differenskjeder er derfor kjeder av antagonistiske uttrykk, det vil si visse ord og begreper som presiserer det at de står i konflikt med andre ord og begreper. Slik kan nodalpunktet “behov for russisk revolusjon” stå i konflikt med det antagonistiske nodalpunktet “tsardømme”. I en analyse kan forskeren også komme fram til at det ikke finnes noen antagonismer og differenskjeder i diskursen, noe som styrker nodalpunktens posisjon og gjør diskursen mer “firkantet”.

**Flytende betegnere** (Laclau, 1990; Jørgensen & Phillips, 1999) er et annet analytisk begrep i Laclau og Mouffes diskursteori. Ved å være oppmerksom på flytende betegnere, kan en diskursanalytiker identifisere de verdiene som ligger i teksten. Flytende betegnere er ord og begreper i ekvivalenskjeder som i sin kontekst fremstår som innlysende og som mennesker ikke har umiddelbart behov å definere. Jeg kan si at flytende betegnere synliggjør menneskenes intersubjektivitet rundt noen begreper. «Frihet», «hjelpsomhet», «sympati» er noen eksempler på flytende betegnere. De flytende betegnerens betydning blir forsterket i sammenheng med nodalpunktene. En flytende betegner kan selv være et nodalpunkt eller en del av ekvivalens- eller differenskjeden. De fleste nodalpunkter er flyvende betegnere, men forskjellen mellom nodalpunkt og en flytende betegner ligger i hva de henviser til, hver for seg. Nodalpunkt henviser til et krystalliseringspunkt i den enkelte diskurs, som for eksempel i Kirsten Limstrands elevsamtalediskurs, mens en flytende betegner henviser til en kamp som



---

foregår om viktige tegn i ulike diskurser, som for eksempel i lærernes diskurs og i elevenes diskurs. Derfor må en diskursanalytiker være veldig oppmerksom og forsiktig når han/hun identifiserer et «selvinnlysende» tegn kun som diskursens nodalpunkt og ikke et nodalpunkt og en flytende betegner samtidig.

**Intertekstualitet** og **interdiskursivitet** (Fairclough, 1992a; 1992b) kan man snakke om dersom man ser etter hvordan en bestemt diskursiv praksis trekker på tidligere betydningsdannelser, samtidig som den åpner for tilføyning av nye elementer eller til oppsett av gamle elementer på en ny måte. Når en diskursanalytiker velger å studere forskjellige typer tekster, kan han/hun oppdage intertekstuelle kjeder som medfører til interdiskursivitet. Man kan ikke unngå ord som andre har brukt før, og når vi adopterer andres ord, adopterer vi også andres meninger. Noen tekster trekker på andre tekster veldig åpenlyst, blant annet gjennom henvisninger, mens andre tekster sørger mer for nye begrepsdannelser ved sin kritiske posisjonering til andre tekster. Ved å trekke på eksisterende diskurser på nye måter, skaper man forandring. Mulighetene for å endre noe ligger selvsagt i maktrelasjoner som begrenser forskjellige aktørers adgang til forskjellige diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s.85). Slik henviser intertekstualitet og interdiskursivitet også til tekstenes og historiens innvirkning på hverandre.

**Antagonisme** (Laclau, 1990) oppstår når forskjellige begreper gjensidig utelukker hverandre. I delkapittel 3.4.1 som handler om Laclau og Mouffes diskursteori har jeg allerede skrevet noe om antagonismen. «Vi» og «de» er eksempler på **antagonistiske begreper**. De fleste fagpedagogiske tekstene, og tekster for øvrig, taler ut fra et bestemt utgangspunkt – et «jeg»- eller et «vi»-utgangspunkt. Dette henviser til et mindre eller et større fellesskap, med «circle of trust» som et morsomt ekvivalent, og forutsetter en mulig ekskludering av noe eller noen fra diskursen. En diskursanalytiker kan se etter hvem som befinner seg utenfor «sirkelen» og eventuelt befinner seg i opposisjon til dette «jeg»- eller «vi»-fellesskapet. Antagonismer konstruerer ofte motsetninger mellom diskursens nodalpunkter og kan selv fremstå som nodalpunkter (Jørgensen & Phillips, 1999, s.60-61). Noen ganger fremkommer motsetninger mindre direkte i tekster, men synliggjøres implisitt gjennom differenskjeder.

**Hegemoni** (Laclau, 1993b) er et begrep som betegner en spesifikk diskurs` overherredømme over en annen. Diskurser *søker* å skape hegemoni, så lenge de ikke er lukkede systemer i seg selv. Diskursanalysen går derfor hele tiden ut på å dekonstruere de strukturene som utgjør vår «natulige» og «selvfølgelige» virkelighet ved å forsøke å gjøre elementene til momenter. En

hegemonisk intervensjon, som sørger for oppløsning av antagonismer i en diskurs, er vellykket hvis én diskurs dominerer der det før var konflikt. Diskursens hegemoni oppstår nettopp gjennom **hegemonsike intervensjoner**, artikuleringer som gjennom sin kraft skaper entydigheten (Laclau, 1993b). Habermas' "det bedre argument" kan også betraktes som en hegemonisk intervensjon, så lenge det viser til et forsøk på å oppnå enighet om noe, selv om det bare er midlertidig.

**Det diskursive felt** (Laclau & Mouffe, 2002; Jørgensen & Phillips, 1999) er et sentralt begrep i diskursteorien. Dette har jeg allerede sagt noe om i teorikapitlet. Der begrepet *diskurs* viser til den enkelte entydige betydningsfastleggelse, viser begrepet *det diskursive felt* til alle de andre betydningene som det ikke er plass til i den enkelte diskurs. Eksempelvis kan vi anta at ungdomsskoleelevenes definisjoner av og meninger om den formelle elevsamtalen utgjør det diskursive felt i elevsamtalediskursen. Det diskursive felt betegner alle de begrepene, definisjonene og meningene som en diskurs prøver å redusere innflytelsen på. Det diskursive felt er et reservoar av ulike betydningstilskrivinger og viser til tegnenes mulighet til å gli i forhold til hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999, s.37).

### 3.5.2 Andre viktige begreper

I forbindelse med presentasjon av de overnevnte analytiske begrepene vil jeg vise at jeg vil være oppmerksom særlig på to faktorer som jeg mener har en stor betydning for elevsamtalediskursens dynamikk.

**Kommunikasjonssituasjon** er et analytisk begrep som betegner et forhold som spiller inn på diskursens utvikling. Kommunikasjonssituasjon beskriver relasjon mellom tekstens avsender og tekstens mottakere (Engelstad, 2005; Börjesson & Palmblad, 2007), og, ikke minst, definerer mottakere. En diskursanalytiker kan først og fremst se hvem som er avsender og hvem som er, eller kan være, tekstens mottakere. Videre kan man se hvordan avsenderen posisjonerer seg i diskursen og hvilke maktforhold som utspilles mellom avsenderen og mottakeren. Undersøkelse av kommunikasjonssituasjon kan knyttes til ett av Faircloughs begreper i hans tredimensjonelle modell for kritisk diskursanalyse, nemlig diskursiv praksis (Jørgensen & Phillips, 1999, s.77-81), for den har noe med diskursens distribusjon og konsum å gjøre. Kommunikasjonssituasjon, akkurat som Faircloughs diskursive praksis, medierer relasjonen mellom tekster som inngår i en diskurs, og vår sosiale praksis.

---

Kommunikasjonssituasjon bestemmer hvilket språk som skal føres for at teksten, og dermed diskursen, blir formidlet og konsumert til fordel for utforming av en bestemt sosial praksis.

**Makt** er et mangfoldig begrep som vi finner både hos Foucault, Laclau og Mouffe og Fairclough. Makt er ikke et analytisk verktøy eller et redskap. Makt fremstår heller som noe som kan eventuelt avdekkes ved hjelp av de foregående analytiske verktøyene. I oppgavens teorikapittel har jeg gitt en utfyllende forklaring på hvordan diskurs og makt henger sammen. I diskursanalysen deler forskere et felles grunnleggende synspunkt om at språk er makt. Som en (nybegynnende) diskursanalytiker kan jeg derfor se på hvordan de ulike språklige mønstre blir dannet, hvordan de ulike begrepene blir italesatt, eller artikulert, og om elevsamtalediskursen fremstår som en arena for maktkamp, en maktkamp mellom ulike diskurser.

### 3.6 Oppsummering av metodekapittelet

Etter min mening forener diskursanalysen både teori og metode, for den bygger på teoretiske antakelser om språkets betydning og makt, samtidig som den viser til konkrete fremgangsmåter for kvalitativ analyse av tekst. Slik som Jørgensen og Phillips (1999) forklarer, fremstår Laclau og Mouffes diskursteori som det mest poststrukturalistiske, men Foucaults maktforståelse og Faircloughs kritiske diskursanalyse åpner også for poststrukturalistiske tilnærminger i en diskursanalyse. En kombinasjon av Foucault, Laclau og Mouffe og Fairclough åpner også for idéer om hvordan diskursive maktforhold og hegemoni kan endres gjennom en bevisst språkbruk.

I min analyse av elevsamtalediskursen skal jeg se hvordan de kollektive pedagogiske forestillingene om den formaliserte elevsamtalen skapes og opprettholdes og om det finnes noen alternative, utfordrende forestillinger. Ettersom min analyse innebærer nærlesing, kan Laclau og Mouffes diskursteori, som blant annet tilbyr flere analytiske begreper, fungere som noe veldig konkret i møte med Kirsten Limstrands artikkel. Analyse av elevsamtalediskursen som trer frem i teksten, skal gjøres ved bruk av noen analytiske begreper/verktøy som jeg har presentert i oppgavens delkapittel 3.5.1

## 4 Pedagogisk diskurs i fagtekster

### 4.1 Om tekstenes utsagnskraft i diskursen

Tidligere i oppgaven har jeg fremstilt diskursbegrepet på flere forskjellige måter. En av måtene å forklare begrepet diskurs på, er den måten som får oss til å forstå diskurser som språklige fenomener. Men så enkelt forstår ikke Laclau og Mouffe diskursen. De skiller ikke mellom diskursive og ikke-diskursive praksiser slik som Fairclough gjør. Fairclough bruker diskursanalysen til å analysere språklige praksiser, og andre teorier for å analysere sosiale praksiser, mens Laclau og Mouffe ser på det språklige og det ikke-språklige under ett. Språket konstruerer det sosiale, og det sosiale konstruerer det språklige. Produksjon av fagtekster som handler om elevsamtalen, er både en språklig og sosial prosess, og dermed en diskursiv prosess. I dette kapittelet vil jeg presentere en bestemt tekst som jeg valgte å se nærmere på i forbindelse med analysen av den pedagogiske elevsamtalediskursen. For å avgjøre om teksten som skal nærleses og utforskes, fremstår som anvendelig og representativ i forhold til et bestemt tema eller en bestemt problemstilling, må man se nærmere på tekstens utsagnskraft (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.67).

### 4.2 En tekst av Kirsten Limstrand

Det er nettopp tanken på noen teksters utsagnskraft, eller utsagnsmakten, som fikk meg til å se nærmere på Kirsten Limstrands bidrag til den pedagogiske elevsamtalediskursen. Kirsten Limstrand er dosent i pedagogikk ved Universitetet i Nordland, institutt for lærerutdanning og kulturfag. Hun er veldig opptatt av dialogbasert samfunn. I mange år har hun vært opptatt med forskning rundt dialogbasert opplæring/undervisning og har skrevet flere bøker og artikler om elevsamtaler i skolen. Elevsamtaler har i lengre tid vært hennes hjertesak (personlig kommunikasjon, 21.april 2017), noe som kan forklare hennes ideologiske syn på elevsamtalen og omfattende tekstproduksjon knyttet til temaet. Hun har også samarbeidet med Ola Johan Sjøbakken, førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark, om forskning rundt elevsamtaler. Forkjellen mellom disse to forskerne ligger i deres ulike tilnærminger i forhold til begrepsdefinisjon og forslag til elevsamtalepraksiser. Sjøbakken opererer med en pragmatisk tilnærming i forhold til elevsamtalepraksisen, i det han forsker på elevsamtalens muligheter til å bli satt i system på barneskolen (Sjøbakken, 2004; 2012). Limstrand, derimot, opererer med en ideologisk visjon av elevsamtaler, i det hun forsker på elevsamtaler som en kilde til

---

elevenes danning og motivasjon for læring (Limstrand, 1996; 2006; 2010; 2014a; 2014b; Limstrand & Sjøbakken, 2004). Limstrands fagtekster synes også til å vektlegge elevsamtalens demokratiske funksjon, elevens rett til å bli hørt og delta aktivt i sin egen læringsprosess. Selv om Limstrand har gode intensjoner med sin forskning og engasjement for elevenes beste, kan hennes tekster likevel ha noen momenter som låser og begrenser lærernes, og følgelig elevenes, muligheter til nyttige elevsamtaler som fører til en positiv endring. Det at Limstrand i sine tekster, ut fra sitt nedenfra-perspektiv, prøver å fremheve elevenes rett til ytringsfrihet og deres demokratiske utfoldelse under elevsamtalen, indikerer ikke nødvendigvis fravær av ulike former for makt som står i veien for elevenes diskursive deltakelse.

I denne masterstudien vil jeg blant annet lese en av Kirsten Limstrands tekster som utgjør en av byggeklossene i den pedagogiske elevsamtalediskursen. Dette blir artikkelen “Elevsamtaler på ungdomstrinnet og i videregående skole” (Limstrand, 2014a), som jeg skal analysere i oppgavens delkapittel 5.4. Selv om Limstrands elevsamtalediskurs fremtrer i alle hennes fagtekster, velger jeg likevel å se nærmere på nettopp denne artikkelen av flere grunner. En av grunnene er min forståelse av diskurs som en stadig pågående prosess. Av den grunn har jeg valgt å se nærmere på et av hennes nyeste litterære bidrag til forskningen rundt elevsamtaler. En annen grunn til at jeg valgte artikkelen, er at den er forholdsvis kort og passer godt til å bli studert i masteroppgave-rammer. Grunnen til at jeg valgte nettopp denne artikkelen, er at den tar sikte på elevsamtalen i ungdomsskole. Som jeg har nevnt innledningsvis, jobber jeg selv på en ungdomsskole, og den formaliserte elevsamtalen er et tema som interesserer meg.

### 4.3 Betenkeligheter knyttet til valg av empirisk materiale

Jørgensen og Phillips (1999) skriver at en forsker, som selv er et individ i den kulturen han/hun prøver å undersøke, kan lett overse noen viktige diskursive mønstre og betrakte dem som kulturelle og faglige selvfølgeligheter i et gitt materiale, for eksempel i en fagbok (s.31). Derfor må en diskursanalytiker forsøke å ta avstand fra sitt studiemateriale og prøve å studere det både som et objekt og objektets kontekst i ett. Når jeg som pedagog, student og deltaker i elevsamtalediskursen skal gjøre en analyse av Limstrands tekst, må jeg prøve å fremmedgjøre meg fra studiematerialet i størst mulig grad. Dette er særlig viktig med tanke på at Kirsten Limstrands fagtekster om elevsamtale har vært mitt pensum.

Ut fra det jeg skriver i delkapittel 2.3.2, som handler om språkets og kunnskapens makt, kan det tenkes at Limstrands tekster er maktfylte tekster som har stor betydning for

elevsamtalediskursen. Forskerens litteraturproduksjon og konsum som følger med, kan hindre diskursens dynamikk – nettopp på grunn av den konstituerte og konstituerende kunnskapsmakten som blir anerkjent i utdanningssektoren. Men det kan også tenkes at Limstrands bidrag til den pedagogiske elevsamtalediskursen fremtrer også som en kamparena for ulike deldiskurser, eller mellom ulike utsagn som konkurrerer med hverandre og strever etter å oppnå hegemoni. Det er dette jeg skal prøve å undersøke gjennom en kritisk analyse av den pedagogiske elevsamtalediskursen. I begynnelsen av det neste kapitlet forklarer jeg hvordan jeg skal gå frem for å prøve å få svar på masteroppgavens problemstilling.

---

## 5 Analyse

### 5.1 Analysens fokuspunkter og struktur

Denne delen av oppgaven er den *mest* analytiske. Grunnen til at jeg ordlegger meg slik, er at mine refleksjoner og resonnementer gjennomsyrrer de fleste sidene i denne masteroppgaven. Skrivningen følger tenkningen, og omvendt. Som et tenkende individ kan jeg heller ikke unngå å stadig rekonstruere min kunnskap uten å analysere ulike begreper og fenomener. Dette kapittelet, kapittel 5, kaller jeg likevel for det *mest* analytiske fordi jeg kommer her til å benytte meg av konkrete diskursanalytiske verktøy.

Jeg velger å dele dette kapittelet inn i to deler. I den ene delen skal jeg fokusere på ulike forståelser av elevsamtalen, begrepets definisjoner og ulike dimensjoner. Her vil jeg også benytte meg av ordbok – ikke for å finne ordets *rette* betydning, for det ville vært i strid med forutsetninger for analysen, men enten for å bekrefte eller avkrefte det sentrale begrepets rolle i elevsamtalediskursen. Det å undersøke elevsamtalediskursens sentrale begrep anser jeg som nødvendig i forbindelse med min diskursanalyse.

I den andre delen skal jeg analysere elevsamtalediskursen som trer fram i Kirsten Limstrands fagtekster, hovedsakelig i artikkelen “Elevsamtaler på ungdomstrinnet og i videregående skole” fra 2014. Diskursanalysen skal utføres gjennom en nærlesning av artikkelen, et utvalg av sitater og fokusering på noen begreper/tegn som jeg anser som relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Teksten skal analyseres ved hjelp av det analytiske begrepsapparatet som jeg har presentert i masteroppgavens delkapittel 3.5. For å kunne nå til en bedømmelse av representativiteten av en bestemt tekst, som i denne situasjonen er Limstrands tekst, må man også ha en idé om andre tekster som eksisterer eller har eksistert (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.71). Dette forklarer også hvorfor jeg velger å undersøke elevsamtalebegrepet ved å henvende meg både til ordboka og til andre skriftlige kilder. Jeg vil se hvordan de ulike delene henger sammen og utgjør en helhet – elevsamtalediskursen.

### 5.2 Begrepenes rolle i en diskurs

Hvis diskurs er en bestemt måte å tale og forstå verden på, er den da mulig uten bruk av ulike begreper? Og er det i det hele tatt mulig å gjøre en diskursanalyse uten å legge merke til visse begreper? Mitt svar er nei, og derfor vil jeg se nærmere på elevsamtalebegrepet i dette

kapittelet. Når en diskurs først skapes, ved bruk av visse begreper, utelukkes da noen andre begreper. På den måten kan man si at en diskurs alltid er antagonistisk overfor visse begreper, samfunnsgrupper eller andre diskurser. I prinsippet finnes det ingen grense for hvilke begreper som passer inn eller ikke i en diskurs. Poststrukturalistiske tilnærminger åpner for begrepenes og dermed diskursenes fleksibilitet.

Som jeg har nevnt i oppgavens forrige kapittel, handler diskursanalyse om å analysere språkbruk i en samfunnsmessig kontekst, samt de ulike idéene og begrepene som både produseres i konteksten og samtidig former og opprettholder vår sosiale virkelighet (Mathisen, 1997, s.3). “Betydningen som knyttes til ulike begreper er i fluks, slike våre fortolkninger også er det” (Bratberg, 2014, s.19). Dette gjør analysen av begrepenes betydning og deres plasseringer i diskursen svært aktuell i diskursanalysen. Gjennom en undersøkelse av begrepets skiftende betydning eller begrepets ulike dimensjoner kan man blant annet finne ut hvordan begrepene henger sammen med diskursens skiftende strukturer (Amdisen, 2000, s.9). Som et tematisk begrep står elevsamtale sentralt i elevsamtalediskursen og dermed kan identifiseres som nodalpunktet i tekster som handler om elevsamtalen. Elevsamtalebegrepets definisjoner anser jeg som viktige komponenter i elevsamtalediskursen. Selv om noen begreper fremstår som ganske klare for oss, her og nå, kan de likevel være ganske mangetydige – som den mangetydige virkeligheten selv er, som mangfoldet av virkelighetens representasjoner. Man kan rett og slett snakke om forskjellige begrepsverdener, verdener som bygger på forskjellige erfaringer og forventninger til anvendelsen av begrepene (Foucault, 1980).

Begrepshistorien viser at språkbruk, begrepsdefinisjoner og begrepsanvendelse er ikke statisk eller tilfeldig, men blir ladet av ulike verdier, vurderinger og verdisyn som gjennom språk betegner og beskriver tilhørende fenomener (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.88). Med andre ord er ikke begreper eviggyldige, men historiske. For å avdekke hvordan et begrep blir skapt og hvordan det forandrer sin betydning og innhold gjennom tiden, kan man ta i bruk Kosellecks begrepsanalytiske metode (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.89). Jeg skal ikke gjøre en begrepsanalyse etter Kosellecks modell, men velger likevel å se nærmere på begrepet elevsamtale.



---

## 5.3 Ordet og begrepet elevsamtale

I forskning er det viktig å reflektere over og redegjøre for ulike begreper for å få fram det man mener. Slike redegjørelser kan bidra enten til intersubjektivitet (samforståelse) mellom ulike forskere eller til å få fram uenigheter (Johannessen, Tufte, Veiden, 2006, s.81). Om det er lett eller vanskelig å komme fram til enighet, er avhengig av hva som undersøkes. Det er for eksempel lett å bli enig om hva en trekant er, men det er mer vanskelig å oppnå intersubjektivitet når man studerer menneskelige utsagn, herunder tekster, handlinger og oppfatninger. «Intersubjektivitet oppnås ved at forskning etterprøves av andre forskere» (Johannessen, Tufte, Veiden, 2006, s.83).

Når man begynner på et pedagogisk studium innenfor høyere utdanning, eller allerede jobber som en lærer etter et endt pedagogisk studium, har man mye omgang med begreper som fremstår som forståelige, selvfølgelig og innlysende gode, men som det er vanskelig å gi en klar og entydig definisjon på. Er elevsamtale et slik begrep? Når man er usikker på hva ordet betyr, kan det være til hjelp å ta fram Inge Bø og Lars Helle sin pedagogiske ordbok som fremstår som et praktisk oppslagsverk for pedagogikkstudenter. Den tredje, og hittil den siste, utgaven av "Pedagogisk ordbok" av Inge Bø og Lars Helle (2013) utgir seg for å være et oppdatert og tverrfaglig oppslagsverk som blant annet forklarer både pedagogiske begreper og ord og uttrykk i slike offentlige dokumenter som, for eksempel, opplæringsloven (1998).

Inge Bø og Lars Helles "Pedagogisk ordbok" (Bø & Helle, 2013), som er et praktisk oppslagsverk i pedagogikk, er aktuell for både for studenter og arbeidstakere innenfor utdanningssektor. Den kan også brukes av andre som lurer på begreper man møter i en skolehverdag. Den tredje reviderte utgaven inneholder mange fagord og uttrykk som man hører og bruker i skolepedagogisk hverdag. På den måten fremstår boka som et hjelpemiddel både for lærere, elever og deres foreldre. På jakt etter en allmenn definisjon av elevsamtalebegrepet måtte jeg henvende meg til dette oppslagsverket. Og jeg har oppdaget noe svært interessant: Ordet finnes ikke i ordboka. I sentrale styringsdokumenter for skolen finner jeg heller ingen tilstrekkelig presisjon og tydelig avgrensning av begrepet *elevsamtale*. Er dette et bevisst trekk fra styringsmaktene eller en ren mangel?

Selv om vi ikke finner definisjon av elevsamtalebegrepet i ordboka, brukes dette ordet nærmest regelmessig, både av forskere, lærere, elever og deres foreldre. Hvor kan vi lete etter begrepets og fenomenets opprinnelse? I en artikkel fra 1949 kan vi lese om at elevsamtalen

som et begrep og fenomen kan føres tilbake til Hugo Gaudig, en tysk rektor som levde sent på 1800-tallet og som brukte samtaler med sine elever som et didaktisk middel (Hougen, 1949, s.19). I sin artikkel gjør Frik Hougen rede for elevsamtalen som en undervisningssamtale, det vil si en samtale som ligner på Sokraisk dialog og anvendes derfor som et didaktisk middel. I nyere fagtekster om elevsamtaler, tekster fra det 20. århundret, omtaler slike samtaletyper som *dialogundervisning*, mens begrepet *elevsamtale* har fått et helt annet innhold.

*Elevsamtale* er en merkelig folkelig konstruksjon som fortjener, etter min mening, stor oppmerksomhet. Helge Jordheim (1998) skriver i sin artikkel om filologi at den som snakker, eller skriver, behersker aldri det språket han/hun bruker – fordi han/hun alltid er dømt til å gjenta noe som ikke er hans/hennes, og fordi det alltid vil finnes språklige tilfeldigheter, ukjente eller manglende betydninger som han/hun ikke har kontroll over. Derfor blir situasjonen med begrepet *elevsamtale* ikke så enkel heller. Vi kan heller ikke ta for gitt at lærernes og elevenes forestillinger, og dermed forståelser av begrepet *elevsamtale*, er like. Lærere og andre fagfolk forsøker å artikulere sine forestillinger gjennom muntlig og skriftlig språk, og disse artikuleringene blir enten overført til elevsamtale-praksiser og til fagtekster om emnet, eller blir forkastet som dårlige eller uinteressante. Når noen artikuleringer blir konsumert og godtatt i den diskursive praksisen, kan vi snakke om diskursens hegemoniske intervensjon og diskursiv reproduksjon. Vi kan lett finne masterstudenters definisjoner av den formaliserte elevsamtalen, men vi har ingen klare indikasjoner på hva elevenes definisjoner og forståelser av begrepet er. Ethvert begrep behøver nemlig fortolkning (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.88). Så lenge vi ikke vet om ungdomsskoleelevenes kunnskaper om den formaliserte elevsamtalen, blir det rimelig å tro at deres definisjoner og meninger utelukkes fra den pedagogiske elevsamtalediskursen og utgjør det diskursive felt. Det blir også rimelig å anta at elevsamtalebegrepets flertydighet åpner for en diskursiv kamp mellom ulike deldiskurser som kjemper om å tillegge en bestemt betydning til den formaliserte elevsamtalen, og det er den dominerende betydningen av begrepet som konstruerer elevsamtalepraksisen, i samsvar med en sosialkonstruksjonistisk virkelighetsforståelse.

### **5.3.1 Elevsamtale som et politisk og pedagogisk begrep**

Målet med diskursanalyse er å finne ut hvilken virkelighet som blir skapt i kildene som studeres. Man følger språklige mønstre som utgjør tekstenes diskurs. Med andre ord vil man finne ut av hvordan virkeligheten italesettes og hvordan denne italesettingen virker inn på sosial virkelighet. Analysens oppgave blir ikke å avdekke en objektiv virkelighet, men å

---

undersøke hvordan vi skaper denne virkeligheten, hva vi gjør for at den fremstår som objektiv og selvfølgelig (Jørgensen & Phillips, 1999, s.44). Jørgensen & Phillips (1999) sier at det som oppfattes som objektivt, er et historisk resultat av politiske prosesser og kamper, og at grensen mellom det som oppfattes som selvfølgelig og det som kan debatteres, er flytende – noe som hjelper oss til å være kritiske i forhold til godt etablerte diskursive “sannheter” (s.48). I den forbindelsen har jeg først og fremst valgt å rette min oppmerksomhet mot forskrift til opplæringsloven §3-8:

§ 3-8 Dialog om anna utvikling

Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om si utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket.

Mens noen fokuserer på den diskursive strukturen *jevnlig dialog* gjennom en pragmatisk løsning og prøver å forene dette med begrepet *elevsamtale* (Sjøbakken, 2009; Sjøbakken, 2012), velger jeg å sette lys på elevens *rett* til dialog, eller *rett* til samtale, og distinksjonen mellom *lærerens plikt* og *elevens rett* til den formelle elevsamtalen. Lærerens plikt til å gjennomføre den formaliserte elevsamtalen ser ut til å dominere over elevenes frie rett til å kunne velge bort elevsamtalen.

Elevsamtalebegrepet er altså blitt et politisk begrep, for diskursen knyttet til begrepet, har iverksatt det også som et utdanningspolitisk fenomen i den virkeligheten vi selv skaper. Kirsten Limstrand (2014a) skriver at “Gjennom forskriftene til opplæringsloven, kapittel 3, forpliktes lærerne til å gjennomføre samtaler med elevene på flere nivåer” (s.265), og jeg registrerer at det er først her, i 2014, Limstrand retter oppmerksomheten på at noen av forskriftene er *rettighetsforskrifter*, der det er snakk om en *rettighet* fra elevens side (Limstrand, 2014a). Som man ser, avslører diskursanalysen hvordan virkeligheten som er gitt oss, skapes gjennom språk i bruk. Elevsamtalen som et fenomen er ikke noe annet enn et resultat av politiske og andre språklige atrikulasjoner som gir sosiale konsekvenser (Jørgensen & Phillips, 1999, s.61). Det å skape samfunn på en bestemt måte, og dermed utelukke de andre mulige måter, tolker Laclau og Mouffe som politikk (Jørgensen & Phillips, 1999, s.47), og på bakgrunn av dette er elevsamtalen et politisk, og kanskje også juridisk, anliggende.

Når elevsamtalen fremstår som en obligatorisk og udiskutabel praksis fra lærernes side, er det snakk om en utøvelse av skjult eller myk makt, der elevene påvirkes ubevisst. Når

ungdomsskoleelever, alle som én, møter opp til elevsamtalen, er det ikke nødvendigvis snakk om elevenes frivillige valg, men om deres handling som er formet av noen dominerende krefter. Denne typen makt kan man også kalle for ideologisk makt, eller overtalelsesmakt. I denne maktens spillerom tror da ungdomselevne selv at de tjener på å følge makthavernes normer. Denne formen for makt ser ut til å være veldig effektiv, så lenge makthaverne slipper å bruke tvang. Men gir den ønskelige resultater?..

Selv om ordet *elevsamtale* ikke figurerer eksplisitt i opplæringsloven, mener mange pedagoger at forskriftene i opplæringsloven §3 forplikter dem til å praktisere elevsamtaler som obligatoriske. Kirsten Limstrand og Ola Johan Sjøbakken, to sentrale forskere i elevsamtale-terrenget, gjør grunnskolelærere oppmerksomme på at elevsamtalen er forskriftsfestet og dermed forsterker lærernes fortolkning av elevsamtaler som en obligatorisk praksis. Men obligatorisk for hvem? Kontaktlærere eller elevene? Slik veksler elevsamtalebegrepet mellom sine to dimensjoner – den pedagogiske og den politiske. Det blir kanskje mer riktig å si at elevsamtale er et politisk begrep som må tolkes pedagogisk. Ut fra sin pedagogiske dimensjon skal elevsamtale være et pedagogisk verktøy, et *middel* (Limstrand, 2006), mens den politiske dimensjonen forvandler elevsamtalen nærmest til et *mål*. I dag er pedagogikk et anliggende som mer enn noen gang før er trukket inn i pedagogiske insitusjoner, som for eksempel skolen. Det kan se ut som at denne pedagogikkens logikk går ut på at mest mulig kunnskap gjennom opplæring skal gis i formelle situasjoner, som for eksempel gjennom den formelle fagundervisningen eller i formelle dialoger med elever. Men dersom all opplæring skal være tilpasset, i samsvar med opplæringslovens §1 (1998), skal elevsamtalepraksisen kunne også tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Hensyn til elevenes evner og forutsetninger settes likevel til side, så lenge den pedagogiske elevsamtalediskursen, i sin tolkning av opplæringslovens bestemmelser, ser ut til å standardisere den formaliserte elevsamtalen som en formell muntlig en-til-en-samtale mellom kontaktlæreren og eleven, minst to ganger i året. Vektleggingen av det formelle kan forklares med at det formelle lar seg lett systematisere, dokumentere og rapportere. Men til forskjell for den daglige formelle fagundervisningen foregår den formelle elevsamtalen kun noen få ganger i året, eller som opplæringsloven formulerer dette: *minst* to ganger i året.

---

### 5.3.2 Hvordan forstår forskere og lærere elevsamtale som begrep og fenomen?

Samfunnet vi lever i, er profesjonalisert. “Profesjoner bygger på spesialisert utdannelse, gjerne med en vitenskapelig disiplin som grunnlag, og har eksklusiv adgang til bestemte samfunnsoppgaver” (Østerud, Engelstad & Selle, 2003, s.247). En av lærerprofesjonens selvfølgeligheter handler om å kjenne til opplæringslovens bestemmelser og følge dem. Men hva hvis noen av opplæringslovens formuleringer er enten diffuse eller selvmotsigende? I slike tilfeller er pedagogene nødt til å lete etter fortolkninger av slike formuleringer i forskningslitteratur. Opplæringslovens bestemmelser angående lærernes samtaler med elever fremstår, etter min mening, som uklare. Opplæringsloven definerer elevsamtale verken som et entydig begrep eller en konkret praksis, og Limstrand (2014a) bekrefter dette slik: “... det stilles få formkrav til de ulike typer dialoger” (Limstrand, 2014a, s.265). Samtidig ser det ut som at både forskere og lærerskolestudenter konstruerer elevsamtalen både som et begrep og en bestemt praksis gjennom sitt språk i bruk, både muntlig og skriftlig. Doktorgradsavhandlinger, masteroppgaver og fagartikler om emnet som baner vei for elevsamtalediskursen, fungerer til tider både som oppslagsverk og oppskriftsbøker for lærere, (jamfør denne oppgavens delkapittel 2.3.2) og forsterker dermed forskningens definisjonsmakt. Definisjonsmakten kan gi disiplinerende effekt på relasjoner mellom kunnskapshierarkiets aktører: Forskere disiplinerer lærere gjennom å forsøke å standardisere den formaliserte elevsamtalen som en formell muntlig samtale flest mulig ganger i året, og lærere disiplinerer sine elever ved å følge forskernes implisitte og eksplisitte råd og anbefalinger.

Når jeg reflekterer over elevsamtalens ulike definisjoner i lys av mine egne læreryrkesrelaterte kunnskaper og erfaringer, kan begrepene *vurderingssamtale*, *vurdering med karakter*, *vurdering uten karakter*, *vurdering av orden* og *oppførsel* virke som mest anvendte konkretiseringer av lærerens samtaler med elever, både i kontaktlærerens formelle en-til-en-samtaler og i faglærerens samtaler med elever i timene. Dermed kan man si at elevsamtale som fenomen eksisterer, men dets definisjoner, eksistensformer, innhold, verdi og virkning kan variere. Ifølge Kirsten Limstrand (2006) finnes det mange ulike former av elevsamtalen i grunnskolen: utviklingssamtale, deltakersamtale, plansamtale, veiledningssamtale, medarbeidersamtale, vurderingssamtale og mentor-samtale (s.22), og hun selv velger å definere elevsamtalen som en kombinasjon av utviklingssamtalen og medarbeidersamtalen og dermed inneholder fag- og miljøperspektiv (s.23). I 1996 sammenliknet Kirsten Limstrand

elevsamtalen med en medarbeidersamtale, samtidig som hun definerte medarbeidersamtalen som en utviklingssamtale: “En elevsamtale kan sammenliknes med en medarbeidersamtale, dvs. jeg kan karakterisere den som en utviklingssamtale: en samtale som har til hensikt å utvikle både elev og lærer, skole og samfunn” (Limstrand, 1996, s.18).

Vestfold-undersøkelsen, som handler om elevvurdering på 7.trinn, viste at elevsamtaler organiseres på flere ulike måter og har ulikt innhold (Høihilder & Engh, 2006, s.28). Ola Johan Sjøbakken omtaler elevsamtalen som en mangetydig pedagogisk sjanger (Limstrand & Sjøbakken, 2004, s.140) og foreslår at elevsamtalen som jevnlig dialog (s.142). Marit Ulvik (2002) definerer elevsamtalen som en faglig samtale med utgangspunkt i et bestemt tema (s.15). Engh, Dobson og Høihilder (2007) betegner elevsamtalen som en vurderingsdialog som åpner for elevens potensiale til refleksjon rundt sin egen læring (2007, s.97). I sin rapport om elevvurdering og tilpasset opplæring gjør Eriksen, Dobson, Nes og Sand (2011) en tolkning av Ola Johan Sjøbakkens *jevnlige dialog* i retning av *jevnlige vurdering*. Dette momentet peker mot utviklingen av elevsamtaler som vurderingssamtaler. Limstrands formulering “I og med at obligatoriske elevsamtaler ikke ble lovfestet før høsten 2009...” (Limstrand, 2014a, s.272) definerer elevsamtalen som en obligatorisk samtale.

Noen kan hevde at elevsamtale er et klart og et godt etablert forskningsområde. Men er elevsamtale et klart og gyldig begrep? Evalueringen etter innføringen av Kunnskapsløftet, et prosjekt som lærere i grunnskole og i videregående skole har bidratt til, har vist at de fleste lærerne forstår de formaliserte elevsamtalene som formelle og obligatoriske, og mindretallet mener at de formaliserte elevsamtalene kan gjennomføres som en del av den løpende fagundervisningen (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012). Ut fra min egen forståelse av elevsamtalen slutter jeg meg til mindretallet.

I sin artikkel om kritisk pedagogikk skriver Christian Beck (2013) at utdanningsforskning er blitt et lukket kretsløp mellom politikere, forskere og byråkrater. Gamle teorier resirkuleres og reproduseres i nye tekster, uten at mye nytt blir lagt til (Beck, 2013). Forskningsområdets utbredelse eller popularitet sier ikke noe om elevsamtalebegrepets og forskningsområdets gyldighet, særlig med tanke på distinksjonen mellom lærerens plikt og elevens rett til elevsamtalen, uansett om det er snakk om en formell eller en uformell samtale. Så lenge elevsamtalen kan defineres på flere ulike måter, synes jeg at det er vanskelig å avgrense og spesifisere det som et gyldig forskningsområde. Hvis jeg ser på hva foreløpige masteroppgaver om elevsamtaler egentlig synliggjør forskning på, kan jeg fort notere meg flere nøkkelord:

---

formell vurdering, uformell vurdering, formativ vurdering, undervisningsvurdering, vurdering for læring, anerkjennende dialog. Mangfoldet av forståelser og praksiser knyttet til de ulike elevsamtalene som finner sted i den norske skolen, gjør elevsamtalebegrepet til en *flytende betegner*. Både elever og lærere bruker ordet *elevsamtale* om samtaler som varierer i form og innhold, og professor Finn Egil Tønnessen ved Lesesenteret ved Universitet i Stavanger gjør oss oppmerksom på at som lærere, elever, studenter og foreldre oppdager vi ofte at lettforståelige og eksisterende begreper blir presentert som noe nytt gjennom en ny språkdrakt, et nytt ord som ikke er så lettforståelig som det foregående (Tønnessen, 2015).

Kirsten Limstrand (2010) fremhever elevsamtalen som en pedagogisk metode for lærere. Ifølge Øzerk (2010) mener Clarc og Starr at metoder for opplæring kan defineres som midler læreren bruker for å få til ønsket læring, og konkrete metoder som læreren har i sin verktøykasse, kan betraktes som et gode. Samtidig kan det se ut som at den formelle elevsamtalen som metode totaliseres gjennom den byråkratiske og instrumentelle pedagogikkens strukturelle maktforhold. Og disse maktforholdene står dessverre sjelden på utdanningsforskernes egen dagsorden. Ifølge Beck (2013) er metodens logikk sammensatt og satt i system: Den skal bygge på forskning, lages av eksperter, styres av byråkrater og anvendes av lærere på elever. Slik forsterker Kirsten Limstrand, en forsker og en ekspert på elevsamtaler i skolen, den formelle elevsamtalen som et maktinstrument (Limstrand, 2010), men hennes rapport fra 2014 (Limstrand, 2014b) indikerer likevel på en erkjennelse av at det må finnes årsaker til at den sosiale og praktiske virkeligheten i skolen, knyttet til elevsamtalepraksisen, ikke alltid samsvarer med de ideologiske fremstillingene.

### 5.3.3 Hvordan forstår elever elevsamtalen?

Morfologisk sett forklares ordet *elevsamtale* som elevens samtale med læreren, men virkeligheten definerer begrepet snarere som lærerens samtale med eleven. Ulike forståelser av elevsamtalen gir ethvert menneske mulighet til egne definisjoner, egne holdninger og handlinger, avhengig av deres tankemønstre og erfaringer. Mens noen vektlegger elevsamtalens pedagogiske dimensjon mer enn den politiske, kan andre være mer opptatt av juss eller vektlegger elevsamtalens demokratiske dimensjon. Det er rimelig å anta at det finnes lærere som bruker elevsamtale som et didaktisk verktøy, det vil si lærere som implementerer elevsamtalen i fagundervisningen, slik at den oppleves som naturlig og mindre iscenesatt: for eksempel i litterære samtaler med elever i norskfaget, i filosofiske samtaler i KRLE eller i klassedebatter i samfunnsfagtimer. Men hva kan vi si om elevenes definisjoner og forståelser

av elevsamtalen som gjennomføres på lærernes initiativ minst to ganger i året? Som jeg har nevnt i denne masteroppgavens første kapittel, forstår noen elever elevsamtalen som noe læreren bare *må* gjøre (Alvestad, 2008). Dette kan være et tegn på at den formelle samtalen som en metode tar overhånd, og at elevene og deres motivasjon for læring blir underordnet metoden. Dersom noen hadde forsket mer på nettopp dette, elevenes forståelser av formelle elevsamtaler og den elevsamtalediskursen som utspilles av elevene selv, ville vi få et bredere grunnlag for utdanningspolitisk debatt og diskursjon rundt den formaliserte elevsamtalens former.

Betydningen et ord har i en fagspråklig sammenheng, kan ofte skille seg fra den allmennspråklige betydningen, og det er heller ikke uvanlig at ett og samme ord brukes i litt forskjellige betydninger f.eks. av ulike fagpersoner. Det trenger likevel ikke å være noe stort problem, så lenge hver ekspert oppgir hva hun eller han mener med ordet, men det er ikke alltid tilfellet. I 2006 betrakter Kirsten Limstrand elevsamtale som en kilde til elevenes danning og vekst (Limstrand, 2006), og selv om forskeren inntar et nedenfra-perspektiv i sine tekster, kan danning fremstå som et overflatefenomen og en naiv diskurs som er fjern fra virkeligheten, fra dagens byråkratiske, instrumentelle pedagogikk (Beck, 2013). Tross til Limstrands humanistisk orienterte forskning, har det oppstått et folkelig underskudd i pedagogikken (Beck, 2013), og en debatt om distinksjonen mellom *lærerens plikt* og *elevens rett* til elevsamtalen kan brukes til gjenoppretting av elevens demokratiske, frie engasjement i deres skolehverdag.

Ved siden av fagpersonenes definisjoner kan det eksistere behov hos elever om å tilføye noe i forbindelse med elevsamtalebegrepet, eller erstatte pedagogenes definisjoner av elevsamtalen med sine egne, nye definisjoner. Som pedagog og nybegynnende forsker er jeg dessverre ikke kjent med disse eventuelle behovene, og derfor adresserer jeg denne kritikken først og fremst til meg selv. Høyskolestudenter som skriver om og forsker på elevsamtalen synes heller ikke til å stille seg kritisk til elevenes oppfatning og forståelse av begrepet, eller elevenes begrepsapparat generelt. Det kan tenkes at det finnes elever som oppfatter elevsamtale som en obligatorisk praksis, og elever som ikke vet hva den formelle elevsamtalen er. I undersøkelser der elever og lærere får like spørsmål om de samme fenomenene i skolen, som for eksempel elevenes sosiale kompetanse, ser man ofte store forskjeller mellom elevenes og lærernes svar (Ogden, 1995; Nordahl, 2000). Det kan tenkes at det finnes tilsvarende forskjeller mellom lærernes og elevenes oppfatninger av den formelle elevsamtalen. Tanken om at det eksisterer



---

andre betydningstilskrivelser enn for eksempel pedagogenes og ekspertenes, kan sette eksisterende forskning om elevsamtaler i et nytt lys.

### 5.3.4 Har elever rett til informasjon om elevsamtalen og om sin rett til samtalen?

Som jeg har nevnt tidligere i oppgaven, er makt produktiv, den får ting gjort: noe blir utrettet, mens noe annet forblir uuttalt og ugjort (Foucault, 1994). Selv ved fravær av ønsket pedagogisk effekt i forbindelse med elevsamtalen blir noe gjort: elevsamtalen blir gjennomført. Gode hensikter helligjør ikke alltid middelet, og det å få ting gjort er dessverre ikke alltid synonymt med å få gjort ting til alles beste. Ut fra dette mener jeg at det er på sin plass å stille noen kritiske spørsmål i forhold til den “godt etablerte” elevsamtalepraksisen. Hvorfor gjennomføres formelle elevsamtaler på ungdomsskolen? Hvorfor deltar ungdomsskoleelever i formelle elevsamtaler? Hvilke føringer og hvem sine premisser ligger til grunn for gjennomføring av formelle elevsamtaler i ungdomsskolen? Kan man optimalisere elevsamtalens nytte og positive effekt både for elever og kontaktlærere? Grunnen til at jeg stiller nettopp disse spørsmålene er noe som er vanskelig å overse: Kontaktlærere pålegger elever deltakelse i formelle elevsamtaler, det vi si at elevene pålegges noe som i utgangspunktet er lærerens plikt. Kan opplæringslovens bestemmelser harmonere med den “godt etablerte” elevsamtalepraksisen på den måten?

Jeg antar at fraværet av den ønskede pedagogiske effekten av mange formelle elevsamtaler kan ligge i distinksjonen mellom lærerens plikt og elevens rett til den formelle elevsamtalen. Hva kan man gjøre for å optimalisere den formelle elevsamtalens nytte både for elevenes og lærernes del? Det kan være en idé å sette i gang en informasjonskampanje som handler om den formelle elevsamtalen, slik at alle elever får oppklart det faktumet at de har *rett* på sin side, og at den retten er *fri*. Jeg ser ikke grunner til at lærere ikke bare snakker med sine elever om deres rett til medvirkning, men også om deres rett til den frivillige medvirkningen. Kan ungdomsskolelærere tillate seg å informere elever om nettopp dette? Kan elevenes rett til informasjon bidra til å oppheve den problematiske distinksjonen mellom lærerens plikt og elevens rett og bidra til økt pedagogisk effekt av de formelle elevsamtalene?

Mitt konkrete forslag går ut på å informere elever *om* elevsamtalen, først og fremst. Det å fortelle elevene hva elevsamtale er, hvilke former for elevsamtale som finnes, hvilke temaer som kan tas opp, hva det vil si å medvirke m.m. kan motivere elevene til å ta eget initiativ til

elevsamtalen. Elever har rett til en slik informasjon, og initiativet for å informere elever om deres rett og muligheter på skolen bør ligge hos læreren som den profesjonelle aktøren i skolen. Elever og deres foreldre har selvsagt mulighet til å sette seg inn i det aktuelle lovverket på egen hånd, men det vil være mer vanskelig og tidskrevende for dem enn for en lærer å finne ut den relevante informasjonen om elevsamtalen. Det at lærere velger å la være å informere elever om deres frie rett til elevsamtalen, peker mot at læreren utøver en spesiell form for makt – definisjonsmakten (Limstrand, 1996, s.29-30). Lærernes definisjonsmakt og deres trang til å gjennomføre den formaliserte elevsamtalen som en formell samtale ser ut til å tvinge elever til demokratisk deltakelse. Men kan man tvinges til demokrati?

Ifølge Jørgensen og Phillips (1999) er vi vant til å oppfatte og behandle barn og ungdommer som en gruppe med særskilte egenskaper, og diskursen om barn er en sak i seg selv (s.47). Men for noen århundrer tilbake ble barn ansett og behandlet på samme nivå som små voksne (Jørgensen & Phillips, 1999, s.48). Hvorfor velger vi i dag å gjøre våre ungdommer helt avhengig av oss voksne, gjennom å frata dem muligheter til selvbestemmelse? Er vi interessert i å umyndiggjøre dem så mye som mulig – bare for å beholde makten selv? I et av kapitlene i “Elevsamtalen – et bedre grunnlag for læring og utvikling” retter Kirsten Limstrand søkelyset på skolesystemet og spør om Norges grunnskolesystem er et hinder for gode samtaler (Limstrand, 1996, s.27-36). Etter min mening ligger ikke årsaken til lite givende elevsamtaler bare i skolesystemet, men i det kompliserte forholdet mellom staten, markedet og folket, der hver av de tre storaktørene kjemper om makt som kan utøves i pedagogikken.

Det å utøve makt innebærer ofte evne til å kommunisere. I denne kommunikasjonsmakten ligger det også mulighet enten til å formidle noe eller la være å formidle noe. Det å holde tilbake informasjon som angår elever direkte, som for eksempel informasjon om elevenes *frie rett* til elevsamtale, kan ikke bare tolkes som lærerens utøvelse av makt, men kan også tyde på lærernes justistiske orientering og vektlegging av elevsamtalens politiske, eller lovpålagte, dimensjon. Det at lærere lar være å informere elevene om den frie retten til elevsamtale kan også forstås som lærernes redsel for å miste sin makt og redsel for ikke å oppfylle opplæringslovens krav. På den ene siden kan elevens «nei, takk» til den formelle elevsamtalen svekke lærerens muligheter til å styre elevens utvikling, og på den andre siden kan elevens «nei, takk» hindre læreren i å utøve sin plikt. Det å la være å informere elever om deres frie rett til den formelle elevsamtalen kan derfor også forstås og forsvares. Men hva er etisk riktig i denne situasjonen?

---

Tidligere i dette kapitlet har jeg skrevet at det er først i 2014 at Kirsten Limstrand retter oppmerksomheten på elevens *frie rett* til elevsamtalen (Limstrand, 2014a, s.265), og at lærernes oppgave ikke er å forplikte eller tvinge elevene til elevsamtalen, men "...oppfordre til, og legge til rette for, at eleven benytter seg av retten til å samtale med læreren..." (Limstrand, 2014a, s.265). En måte lærere kan legge til rette for at elevene benytter seg av den formaliserte elevsamtalen er å informere dem om deres rettigheter, men Limstrand (2014a) går ikke inn på å undersøke distinksjonen mellom lærerens plikt og elevens rett til elevsamtalen, og utforsker heller ikke elevsamtalediskursen som kan forklare noen uoverenstemmelser mellom elevsamtalens gode intensjoner og dens virkning på elevenes læring og utvikling.

Som en deltaker i den pedagogiske elevsamtalediskursen vil jeg benytte meg av muligheten og komme med forslag om å gi både skoleelever og deres foreldre utfyllende informasjon om den formaliserte elevsamtalen og hensikter med å praktisere den som en formell dialog. Jeg mener at det er kun etter at elevene har fått utfyllende informasjon om elevsamtalens formål og deres frie rett til elevsamtale og medvirkning etter forskriften til opplæringsloven §3, at elevsamtalepraksisen kan settes i et *demokratisk* system. Ola Johan Sjøbakken (2009) er oppmerksom på viktigheten av å sette elevsamtalen i system i sin artikkel «Elevsamtalen som jevnlig dialog». Hans teori om elevsamtalen som *jevnlig* dialog kan relateres til forskriften til opplæringsloven §3-8: "Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten har rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om si utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket" (Forskrift til opplæringslova, §3-8). Og selv om hans senere forskning (Sjøbakken, 2012) dreier seg om praktisering av elevsamtalen som jevnlig dialog bare på barneskolen, kan hans idéer nyttes også på ungdomsskolen. Man må bare huske på at dette er noe elevene har *rett* til.

## 5.4 Analyse av "Elevsamtaler på ungdomstrinnet og i videregående skole – La stemmene høres!"

### 5.4.1 Analysens utforming

I dette delkapitlet skal jeg analysere Kirsten Limstrands artikkel "Elevsamtaler på ungdomstrinnet og i videregående skole – La stemmene høres!" fra 2014. Artikkelen er tretten sider lang, og i analysen presenteres teksten i form av noen utvalgte sitater som studeres nøye gjennom nærlesning. Ifølge Bratberg (2014) "...bør det gis tilstrekkelig med sitater til både å

dokumentere og å eksemplifisere funnene for leseren” (s.54). Utvalget av sitater er gjort i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Hvert av de utvalgte sitatene etterfølges av en analyse, med løpende resonnementer som hjelper analysen å være *kritisk*. Analysen skal gjøres ved bruk av de diskursanalytiske verktøyene som jeg har presentert i oppgavens delkapittel 3.5.

Alle ord som jeg merker med anførselstegn i løpende tekst (altså ikke i selve sitatene), er hentet fra det nærmeste sitatet over, hvis ikke egen referanse er oppgitt. Analyser av de ulike sitatene skiller seg tematisk fra hverandre. Dette gjør jeg for leserens skyld, for at leseren skal lettere kunne følge med på tekstens innhold, kunne sammenligne og reflektere over diskursens ulike komponenter. Noen steder kommer jeg til å sitere fra Limstrands andre tekster. Dette velger jeg å gjøre for å ha et bredere perspektiv på den pedagogiske elevsamtalediskursen. Enkelte steder i analysen benytter jeg meg av ordbøker. Dette gjør jeg ikke for å finne ordenes betydning, men for å tydeliggjøre de ulike assosiasjonene leseren kan få ved å lese Limstrands ord.

Analysen starter med et sitat fra artikkelens åpning. I dette sitatet fremstilles elevsamtalen som en utfordring (jamfør masteroppgavens hovedtittel). Videre i analysen ser jeg på hvordan den pedagogiske diskursen trer fram i Limstrands tekst og konstruerer elevsamtalen både som en bestemt sosial praksis og en utfordring. Med andre ord ser jeg på hvordan den pedagogiske elevsamtalediskursen konstruerer kontaktlærernes og elevenes elevsamtale-virkelighet i ungdomsskolen.

### **5.4.2 Konstruksjon av kontaktlærerens posisjon**

Kirsten Limstrands artikkel (Limstrand, 2014a) starter slik:

Kontaktlærere er ut fra opplæringsloven § 8-2 tiltrodd en særskilt rolle som ansvarlig både for samtaleledelse og for en helhetlig dokumentasjon av elevenes læring. Det er dermed ei utfordring både for skoleeier, for skoleledere, for lærerne generelt og kontaktlærere spesielt å finne fram til gode løsninger på hvordan elevsamtalene kan gjennomføres i praksis, ettersom det stilles få formkrav til de ulike typer dialoger. De formaliserte elevsamtalene kan, når de er satt i system, også betegnes som utviklingssamtaler. De har en overordnet og samordnet funksjon som skal kunne forene både personlig, sosial og faglig utvikling (Limstrand, 2014a, s.265).

Kontaktlærerens “rolle som ansvarlig” befestes i artikkelens første setning. Slår man opp i opplæringsloven §8-2 (1998), står det at “Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire

---

lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen” (Opplæringslova, 1998, §8-2). Det at kontaktlæreren har en “rolle som ansvarlig både for samtaleledelse og for en helhetlig dokumentasjon av elevenes læring” fremstår dermed som en sannhet; det åpnes ikke for ulike leseres vurdering og tolkning av kontaktlærerens rolle, noe som igjen kan bety at teksten er skrevet for en bestemt gruppe mennesker som forenes ved en felles forståelse av kontaktlærerens “rolle som ansvarlig”.

Samtidig som den første setningens sannhetseffekt forsterkes ved intersubjektivitet innenfor en bestemt sosial gruppe, forstått som en bestemt profesjonsgruppe, trekker teksten åpenlyst på en annen tekst – gjennom en henvisning til opplæringslovens §8-2. På den måten trekker Limstrands diskursive praksis på tidligere betydningsdannelser og synliggjør det som Fairclough (1992a, 1992b) kaller for intertekstualitet, eller interdiskursivitet. Dette må også bety at Limstrands tekst ikke tilføyer nye elementer i elevsamtale-diskurs, og prøver ikke å sette opp gamle elementer på nye måter. Mulighetene for å føye nye elementer til elevsamtale-diskursen ligger i den enkeltes maktposisjon og i maktrelasjoner mellom ulike diskursive deltakere. Opplæringslovens bestemmelser ser ut til å dominere den pedagogiske diskursen, dersom dens formuleringer anses og gjentas som udiskutable sannheter.

Artikuleringer som gjentas som udiskutable “sannheter” i teksten, forutsetter, som jeg har nevnt tidligere, en bestemt lesergruppe. Sitatets første setning, som repeterer kontaktlærerens “rolle som ansvarlig”, samt de andre setningene, peker mot at tekstens mottakere er lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole (jmfør artikkelens tittel) eller andre personer som kjenner til læreryrket, for eksempel lærerskolestudenter. Med andre ord konstruerer teksten en bestemt kommunikasjonsituasjon, eller et bestemt forhold mellom avsender og mottaker. Limstrand, som en kjent pedagog og forsker i elevsamtale-landskapet, definerer sine mottakere implisitt som personer med tiknytning til lærerprofesjonen. Dette gjør hun gjennom språk i bruk. Kommunikasjons-situasjonen som farger teksten og definerer mottakeren gjennom en bestemt språkbruk, blir følgelig formidlet til og blir konsumert av en bestemt sosial gruppe, som i dette tilfellet er lærere, og påvirker utvikling av elevsamtalen som en bestemt sosial praksis. Når en tekst gjør seg tilgjengelig kun for én bestemt sosial gruppe, kan den utestenge andre sosiale grupper fra den diskursive deltakelsen. Eksempelvis kan denne masteroppgaveteksten virke ekskluderende på ungdomsskoleelever og deres foreldre, på grunn av språkbruken. I masteroppgavens delkapittel 2.3.2, som handler om språkets og

kunnskapens makt, skriver jeg om at forskningsbasert kunnskap, som i dette tilfellet handler om elevsamtaler og formidles gjennom Limstrands artikkel, blir ettertraktet i det pedagogiske fagmiljøet. Den står i kontrast til elevenes og deres foreldres hverdagskunnskap og legitimerer sin makt gjennom produksjon av faglitteratur om emnet.

Kontaktlæreren fastsettes ikke bare som ansvarlig for den praktiske delen av elevsamtalen gjennom “ansvarlig for ... samtaleledelse”, men også som ansvarlig for den administrative delen av elevsamtalen gjennom “ansvarlig for ... dokumentasjon av elevenes læring”. “Elevenes læring” ser ut til å omfatte elevenes “personlig[e], sosial[e] og faglig[e] utvikling”. Dette virker som et vedlig omfattende ansvarsområde, som “ei utfordring ... for kontaktlærere spesielt”, særlig med tanke på at kontaktlæreren er én person som skal ha så stort ansvar for et flertall elever, både praktisk og administrativt; “dette er dermed ei utfordring ... for kontaktlærere spesielt å finne fram til gode løsninger på hvordan elevsamtalene kan gjennomføres i praksis”. Utfordringen er knyttet til flere forhold. Det første er at kontaktlæreren utnevnes som ansvarlig person både for den praktiske tilretteleggingen for samtaler med elever og dokumentasjon av elevenes læring. Det andre forholdet angår innholdet av “elevens læring”, en ganske omfattende og komplisert prosess som betegner og forener elevenes “personlig[e], sosial[e] og faglig[e] utvikling”. Et annet interessant moment, som kommer implisitt i diskursen, er forståelse av at langt fra alle samtaler med elever kan eller skal dokumenteres. Samtaler som oppstår spontant mellom eleven og læreren, kan dermed falle utenfor kategorien “de formaliserte elevsamtalene”; de uformelle elevsamtalene mister nærmest sin betydning og verdi fordi de ikke kan planlegges, dokumenteres og kontrolleres. På den måten handler kontaktlærerens utfordring også om vektleggingen av de ulike typer samtaler, eller dialoger, med elever, særlig “ettersom det stilles få formkrav til de ulike typer dialoger”.

Ved første øyekast fremstår “dialog” både som et element og en flytende betegnelse i diskursen. Som et element har ikke tegnet en konkret betydning i diskursen, og som flytende betegnelse fremstår formuleringen “ulike typer dialoger” som innlysende og som mennesker ikke har umiddelbart behov å definere. Ut fra min diskursanalyse sosiokonstruksjonistiske og poststrukturalistiske perspektiv velger jeg likevel å se nærmere på begrepet *dialog* i forbindelse med elevsamtalediskursen. I Bø og Helles pedagogiske ordbok forklares *dialog* på tre ulike måter (Bø & Helle, 2013, s.50). Den første forklaringen, samtale mellom to personer eller to parter, kan av mange forstås som en hvilken som helst samtale. Den andre forklaringen av begrepet henviser til Sokrates og hans måte å undervise på (dialog som didaktisk metode). I

tillegg blir denne forklaringen utdypet med at "Metoden bygger på den forutsetning at eleven er i besittelse av evne til å resonnerere...." (Bø & Helle, 2013, s.50). Den tredje forklaringen av begrepet dialog er dialogforelesning. Alt dette tatt i betraktning, er *dialog* et tegn som kan fylles med forskjellig innhold og fremstår dermed som et element i elevsamtalediskursen.

Hele sitatet ser ut til å utgjøre en ekvivalenskjede som hjelper å identifisere diskursens nodalpunkter. "De formaliserte elevsamtalene", eller behov for å formalisere elevsamtaler, ser ut til å være en av diskursens nodalpunkter. Dette nodalpunktet får støtte i og blir innholdsfylt med følgende ord og uttrykk i sitatet: "samtaleledelse", "helhetlig dokumentasjon", "satt i system", "ha en overordnet og samordnet funksjon". Sammenhengen mellom "det stilles få formkrav til de ulike typer dialoger" og "de formaliserte elevsamtalene kan ... [bli] ... satt i system" peker samtidig på at det at det finnes antagonistiske uttrykk i teksten. "Det stilles få formkrav til de ulike typer dialoger" må forstås her som at *det finnes få formkrav til de ulike elevsamtaler*. Dette gjør at kontaktlærerne blir overlatt til seg selv med opplæringslovens pålegg om å ha ansvar for gjennomføring og dokumentasjon av elevsamtaler som det ellers "stilles få formkrav til". Dermed foreslår diskursen formelle muntlige samtaler, minst to ganger i året, som en løsning på kontaktlærernes utfordring. De formelle muntlige elevsamtalene kan, i motsetning til de uformelle, spontane samtalene mellom kontaktlæreren og eleven, både planlegges, gjennomføres, dokumenteres og på den måten bli "satt i system". *De uformelle elevsamtalene* er det andre nodalpunktet i diskursen og fremstår som et antagonistisk uttrykk i Limstrands tekst.

### 5.4.3 Bør begrepet elevsamtale erstattes med begrepet utviklingssamtale?

...det stilles få formkrav til de ulike typer dialoger. De formaliserte elevsamtalene kan, når de er satt i system, også betegnes som utviklingssamtaler. De har en overordnet og samordnet funksjon som skal kunne forene både personlig, sosial og faglig utvikling (Limstrand, 2014a, s.265).

Diskursen forsøker å gjøre elementet *dialog*, forstått her som elevsamtale, til et moment ved å redusere tegnets flertydighet til entydighet. Etersom lærernes utfordring går ut på å finne en løsning på hvordan elevsamtaler, som det stilles få formkrav til, kan gjennomføres i praksis, fremstår systematisering av de formaliserte elevsamtalene som diskursens løsning på problemet. Det foreslås også at de systematiske elevsamtalene blir kalt for noe annet: Setningen "De formaliserte elevsamtalene kan ... også betegnes som utviklingssamtaler" fremstilles som et forslag til bruk av et annet begrep isteden for *den formaliserte elevsamtalen*.

Tegnet “utviklingssamtaler” som Limstrands diskurs foreslår som et synonym til “de formaliserte elevsamtalene”, er egentlig hentet fra andre språkregistre, og dermed fra andre diskurser, og fremstår av den grunn som en metafor i teksten. Metaforer er ikke kun billedlige uttrykk, men også språklige overføringer fra et språkregister til et annet språkregister (Bergström & Boréus, 2005, s.264). Utviklingssamtalen har tradisjonelt blitt brukt i næringslivet for å øke arbeidernes engasjement og derigjennom oppnå større produktivitet i virksomheten, og i Sverige er utviklingssamtale et krav som fremkommer i læringsplanen (Larsson & Vingren, 1998, s.7). I Norge betegner Thomas Nordahl (2007) utviklingssamtale som “det direkte samarbeidet” mellom skole og hjem, og Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) skriver at “En god utviklingssamtale preges av åpen kommunikasjon mellom læreren og de foresatte....” (s.180). Videre vektlegges elevens tilstedeværelse i utviklingssamtalen: “Dersom eleven er med på utviklingssamtalen, er det en selvfølge at læreren henvender seg direkte til ham. Læreren må legge vekt på å snakke med og ikke om. Eleven er i sentrum og elevens egenvurdering vil være et viktig utgangspunkt” (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009, s. 185). Hvorfor velger Limstrand å betegne de formaliserte elevsamtalene som *utviklingssamtaler*? I masteroppgavens delkapittel 5.3.2 har jeg nevnt professor Finn Egil Tønnessen ved Lesesenteret ved Universitet i Stavanger som gjør oss oppmerksomme på at lettforståelige og eksisterende begreper kan bli presentert som noe nytt gjennom en ny språkdrakt, et nytt ord som ikke er så lettforståelig som det foregående (Tønnessen, 2015). Det kan tenkes at Limstrand vil definere *elevsamtalen* som *utviklingssamtale* av flere grunner. Ved å la være å benytte seg av begrepet *elevsamtale*, tar man avstand fra tegnets flertydighet. Ved å la være å benytte seg av begrepet *den formaliserte elevsamtalen*, tar man avstand fra formuleringens bryråkratiske fokus. Og til slutt, ved å å bruke begrepet *utviklingssamtale* om den formaliserte elevsamtalen setter man elevens flersidige utvikling i sentrum; Utviklingssamtaler “har en overordnet og samordnet funksjon som skal kunne forene både personlig, sosial og faglig utvikling”.

Problemet oppstår imidlertid i det man innser at utviklingssamtalebegrepet brukes allerede om andre typer samtaler enn lærer-elev-samtaler – nemlig skole-hjem-samtaler, samtaler som eleven *kan* delta i (Nordahl, 2007; Bergkastet et al, 2009; Amble, 2015). På ungdomsskolen der jeg jobber, ble begrepet *konferansetime* brukt, fram til ca 2013. Etter det fikk vi beskjed fra skoleledelsen at vi måtte kalle konferansetimer for *foreldressamtaler*, og ledelsen var veldig opptatt av at vi skulle være konsekvente i bruk av dette begrepet. I 2016 fikk ungdomsskolen ny rektor som informerte om at samtaler som kontaktlæreren inviterer



---

foresatte til to ganger i året, måtte kalles for *utviklingssamtaler*. Jeg anser denne diffuse begrepsbruken som uheldig; det gjør hele elevsamtalediskursen til en stor utfordring – ikke bare for pedagoger, men også for elever og deres foresatte.

#### 5.4.4 Systematiske samtaler

Hvorfor skriver Limstrand at de formaliserte elevsamtalene betegnes som utviklingssamtaler først “når de er satt i system”? Setningen “De formaliserte elevsamtalene kan, når de er satt i system, også betegnes som utviklingssamtaler” fremstilles som en sannhet; den åpner verken for lesernes definisjoner av begrepet eller de ulike aktørenes behov for å sette de formaliserte elevsamtalene i et system. I denne setningen legger jeg merke til anvendelsen av subjunksjonen *når* fremfor *hvis*. *Når* peker mot at det er bare snakk om tid, og at de formaliserte, elevsamtalene skal før eller siden settes i system. Gjennom en slik hegemonisk intervensjon søker den pedagogiske elevsamtalediskursen om å skape hegemoni og gjøre den formaliserte elevsamtalen til en obligatorisk praksis for de aktørene det gjelder. “Når de er satt i system”-formuleringen anser jeg som en setning med utsagnsmakt og som en setning som definerer diskursens retning. På den måten begrenser uttrykkets sannhetseffekt lesernes utkikk etter alternative elevsamtaletpraksiser enn de som beskrives tilgjengelig forskningslitteratur om emnet.

Ordet “system” stammer fra det greske *sústema*, avledet av *sunístánoi* som betyr “å stille sammen”. “Norsk etymologisk ordbok” forklarer ordet derfor på tre forskjellige måter. Den første forklaringen av ordet er en helhet av enkelte deler som hører sammen. En annen forklaring av ordet “system” er en helhet som er ordnet etter visse prinsipper. Den tredje forklaringen, organisering, kan tolkes som synonym til ordet “system” (Caprona, 2014). Selv om tegnet *system* er hentet fra et annet språkregister og brukes som en metafor i diskursen, ser det ut til å brukes i en annen betydning enn de som er nevnt over. Tegnet “system” er både et element som diskursen forsøker å gjøre om til et moment gjennom å definere det som *rutine*:

Vi kan konstatere at elevsamtaler, etter at de er formalisert i lov og forskrifter, er godt forankret i rutinene både i ungdomsskolen og i videregående skole. Dette til tross kan det se ut som tidsfaktoren fortsatt er en utfordring. Når det legges opp til at man bør ha *minst* to samtaler i året, er det enkelt for skolen å legge seg på minimumsvarianten, slik at man ikke begår lovbrudd. Vi kan også ane tendenser til at “anna utvikling” forsvinner i kampens hete rundt spørsmål og måloppnåelse i basisfag og fraværspresenter (Limstrand, 2014a, s.277).

“Godt forankret i rutinene” kan tolkes som at elevsamtaler er allerede satt i et eller annet system, men det er vanskelig å si helt konkret hvilket innhold Limstrand legger i ordet “system” i det hun definerer elevsamtale som “en planlagt og delvis systematisk” (Limstrand, 2014a, s.266). Tegnets flertydighet og mangel på dets fastlagte betydning gjør at det også blir riktig å kategorisere “system” som flyvende betegner. Dette er et tegn som forskjellige diskurser kjemper om å innholdsutfylle. Tegnet “system” ser ut til å være like abstrakt som begrepet “elevsamtale”; begge begrepene kan bevege seg på forskjellige måter i ulike tekster og i ulike diskursive og sosiale praksiser.

Gjennom studering av sitatet oppdager jeg igjen at tegnene “elevsamtale” og “system” inngår i én og samme ekvivalenskjede som styrker elevsamtalens posisjon som *formalisert samtale mellom lærer og elev*. Slik gjør diskursen elementet *elevsamtale* til et moment gjennom å redusere den til *den formaliserte elevsamtalen*. Formuleringen “etter at de er formalisert i lov og forskrifter” reduserer også leserens tolkning av *elevsamtaler* til de lovpålagte samtalene som gjennomføres *minst to ganger i året*. Dersom diskursen reduserer *elevsamtale* til *formalisert elevsamtale*, kan jeg snakke om begrepets antagonistiske karakter: elevsamtaler forstått som formaliserte samtaler mellom kontaktlærer og elev, står i motsetning til samtaler som ikke er formalisert av opplæringsloven. Men hvilke typer samtaler kan kategoriseres som ikke formaliserte? Den pedagogiske elevsamtalediskursen er uklar i forhold til dette. Den forsøker bare å oppnå hegemoni gjennom å gjøre ulike samtaletyper til formaliserte elevsamtaler: “elevsamtaler, etter at de er formalisert i lov og forskrifter”, der “elevsamtaler” brukes i flertall, peker mot dette. Dette fører videre til at diskursens hegemoniske intervensjon prøver å konstruere og konstituere elevsamtalen som en bestemt sosial praksis i norsk skole, en praksis som gir lærerne mulighet til å tilfredstille opplæringslovens krav. Den formaliserte elevsamtalen forsøkes dermed å praktiseres som lærerens formelle samtale med eleven, to ganger i året. Denne entydigheten som diskursen forsøker å skape, ser ut til å gi konsekvenser for noen elevers oppfatninger av den *systematiske* elevsamtalen:

Jeg føler at læreren ikke er skikkelig informert om hva en skikkelig elevsamtale innebærer jeg. Jeg tror de føler at nå må vi ha noe som heter en elevsamtale. Det er en samtale mellom lærer og elev. Nå er det på tide at vi spør hvordan eleven har det. De gjør det bare for de de må (Alvestad, 2008, s.90).

Dette sitatet kan peke på elevsamtalediskursens to parallelle retninger, eller to parallelle deldiskurser: pedagogenes diskurs og elevenes diskurs. Pedagogenes diskurs dominerer over elevenes diskurs; den pedagogiske diskursen åpner ikke for elevenes deltakelse og dermed

---

forsterker lærernes makt som reproducerer seg selv. Den pedagogiske diskursen ser ut til å prioritere noen enkelte entydige betydningsfastleggelser, mens andre forståelser og betydninger av *elevsamtale*, som for eksempel elevenes, er ikke til å se i kampens hete. Elevenes elevsamtale-diskurs, som inneholder elevenes forståelser og betydningsstilleggelser til elevsamtalepraksisen, anser jeg derfor som det diskursive felt. Det diskursive felt utgjør et ubenyttet reservoir av alle de begrepene, definisjonene og meningene som den pedagogiske elevsamtale-diskursen prøver å redusere en innflytelse på.

I “Elevsamtalen – et bedre grunnlag for læring og utvikling” stiller Kirsten Limstrand (1996) spørsmål om hele det norske skolesystemet fungerer som et hinder for gode lærer-elevsamtaler (s.27). Allerede i 1996 skrev hun at skole som organisasjon var preget av målstyring og planlegging, altså systematisk arbeid som er styrt av makthavernes interesser (Limstrand, 1996, s.31). Nå, i 2017, ser det fortsatt ut som at den pedagogiske elevsamtale-diskursen sørger for at det spontane, det naturlige og det ekte taper til fordel for det planlagte, det kunstige og det byråkratiske. “Overdrevet systemtenkning kan gå på bekostning av spontanitet og kreativitet både hos barn og voksne”, skriver Limstrand (1996, s.31) og spør samtidig om det er virkelig elevenes behov som står i fokus i denne systemtenkningen (Limstrand, 1996, s.31). Selv om Limstrand er kritisk til *systemet*, har hun en visjon om elevsamtale som en reddende praksis, en praksis som kan forandre skolens strenge systembetingelser og gi elevene livsglede og skaperevne (Limstrand, 1996, s.34-36). Denne ideologiske visjonen av elevsamtalen kan oppfattes som naiv og virkelighetsfjern i lys av dagens utdanningspolitiske diskurs. Dette kan være en av grunnene til at Kirsten Limstrand “har lagt arbeidet rundt elevsamtaler på hylla” (personlig kommunikasjon, 21.april, 2017).

Dagens pedagogiske elevsamtale-diskurs, som trer fram i masteroppgaver om emnet, fremhever betydningen av nedenfra-perspektivet. Når studenter refererer til Limstrands tekster i sine masteroppgaver, reproducerer de hennes ideologiske visjon av elevsamtaler. I sine tekster som handler om elevsamtaler, setter masterstudenter eleven i sentrum, først og fremst rent språklig, men velger bort å studere elevsamtalens diskursive kontekst. På den måten sitter vi igjen med mange tekster som handler om elevsamtaler og som repeterer hverandre i forhold til kjennetegn på en *god* elevsamtale (Limstrand, 1996, 2002, 2004, 2006, 2010, 2014b). Men hva hjelper det å snakke om hva en god elevsamtale er hvis noen av opplæringslovens diffuse formuleringer og skolesystemet fungerer som et hinder for elevsentrert praksis? Saken blir heller ikke bedre når lærere innrømmer å være mer lojale mot *systemet* enn mot sine elever

(Limstrand, 2006, s.40). Når slike artikuleringer blir konsumert og anerkjent, intervenerer elevsamtalediskursen i en bestemt retning, noe som gjør diskursens reproduksjon uunngåelig.

Under et av elevsamtaleprosjekter som gikk under navnet Salten-prosjektet og ble gjennomført ved en ungdomsskole i Nordland fylke i perioden 1996-1998, ble det utført forsøk med å systematisere elevsamtaler gjennom å ha dem to ganger i året (Limstrand, 2002). I forbindelse med dette kan tegnet “system” forstås som en viss regelmessighet, altså et bestemt antall elevsamtaler i året. Salten-prosjektet har imidlertid vist at det å ha formelle elevsamtaler to ganger i året, betydde like lite, eller like mye, som å ikke ha noen formelle elevsamtaler i det hele tatt (Limstrand, 2006, s.50; personlig kommunikasjon, 21.april, 2017). Dette er et eksempel som viser at gjennomføringen av den formaliserte elevsamtalen som en formell samtale ikke nødvendigvis fører til noen endringer. “Da var det mange elever som ikke så noen vits med samtalerne” (Limstrand, 2006, s.50), “Og når det ikke skjer noe, så kan man godt la være å involvere og bry seg (personlig kommunikasjon, 21.april, 2017). Det virker som at skolen, i sine forsøk på å systematisere visse praksiser, oppdrar elevene til “likegyldighet, følelsesmessig frakobling, klasseforskjeller og usynlige hierarkier” (Limstrand, 2014a, s.268). Den formaliserte elevsamtalen som forsøkes å systematiseres som en formell samtale to ganger i året, medfører risiko for elevenes følelsesmessige frakobling og dermed avstand fra hele opplegget.

#### **5.4.5 Kamp mellom lovlydighet og lovbrudd, eller kamp om tiden**

Nå vil jeg sidestille to sitater og se dem under ett. Dette blir et sitat som jeg studerte i det foregående delkapittelet, det vi si et tekstutdrag som avslutter Limstrands artikkel, og et annet sitat, et tekstutdrag som er tatt fra artikkelens første side. Her skal jeg fokusere på *tidsfaktor* som kontaktlærerens utfordring og se hvordan noen av opplæringslovens forskrifter “redder” kontaktlæreren ut av tidsklemma.

Vi kan konstatere at elevsamtaler, etter at de er formalisert i lov og forskrifter, er godt forankret i rutinene både i ungdomsskolen og i videregående skole. Dette til tross kan det se ut som tidsfaktoren fortsatt er en utfordring. Når det legges opp til at man bør ha *minst* to samtaler i året, er det enkelt for skolen å legge seg på minimumsvarianten, slik at man ikke begår lovbrudd. Vi kan også ane tendenser til at “anna utvikling” forsvinner i kampens hete rundt spørsmål og måloppnåelse i basisfag og fraværspresenter (Limstrand, 2014a, s.277).

---

Gjennom forskriftene til opplæringsloven, kapittel 3, forpliktes lærerne til å gjennomføre samtaler med elevene på flere områder eller nivåer. Her finner vi en rekke paragrafer som omhandler samtaler og dialog rundt barns utvikling (Limstrand, 2014a, s.265).

Begge sitatene forklarer diskursens hegemoniske fremgang. Noen av forskriftene til opplæringsloven lukker for kontaktlærernes fleksibilitet og kreativitet og gjennom systematiserte rutiner tvinger dem til større maktutøvelse overfor sine elever. Ved første blick fremstår elevsamtal diskursen i Limstrands artikkel som logisk og inkluderende ut fra forskerens elevperspektiv, men antagonismen i diskursen er åpenbar, og konflikten mellom ulike deldikurer tydeliggjøres blant annet gjennom uttrykket “slik at man ikke begår lovbrudd”. Den formaliserte elevsamtalen som oppfyller opplæringslovens krav både om planlegging og dokumentasjon, kan dermed bli assosiert med lovlydighet, mens den ikke-planlagte og uformelle samtalen mellom kontaktlæreren og eleven, som ikke viser til dokumentasjon i etterkant, kan forbindes med lovbrudd fra lærerens side, eller blir ansett som unødvendig tidstyv. Ifølge min analyse praktiserer kontaktlærerne elevsamtaler som formelle elevsamtaler av tre grunner. Den første grunnen er at diskursen definerer elevsamtaler som lovpålagte, den andre grunnen ligger i diskursen fokus på kontaktlærernes plikt fremfor elevenes rett, og den tredje grunnen ligger i lærernes angst for å ikke begå lovbrudd. Elevsamtal diskursen rettferdiggjør praktisering av samtaler mellom elever og kontaktlærere som formelle elevsamtaler *kun* to ganger i året fordi tidsfaktor er en utfordring, og *minst* to ganger i året fordi dette er i tråd med lovverket.

“Tidsfaktor” er et viktig tegn i diskursen, og “tidsfaktoren fortsatt er en utfordring” peker mot at tiden ikke er en *ny* utfordring som har dukket opp nylig i lærernes og elevenes skolehverdag, men en utfordring som har alltid vært tilstede i den pedagogiske diskursen. “Fra elevsamtalene bør det foreligge noe skriftlig dokumentasjon”, skriver Limstrand i 2006 (Limstrand, 2006, s.64). Verbet “bør” peker mot ordets disiplinære makt og dermed diskursens disiplinære makt overfor lærere og lærerskolestudenter. Videre forsterkes “bør” av “Lærere er pålagt ifølge lov og forskrifter å dokumentere hvordan vi legger til rette for tilpasset opplæring og for elevenes arbeidsmiljø. Referatet fra elevsamtalen kan være en del av denne dokumentasjonen” (Limstrand, 2006, s.64). Hvis tidsfaktor fremstår som en tidsløs utfordring og hvis lærere må og bør dokumentere det meste som angår elevenes læring og utvikling, virker det logisk at diskursen støtter definisjonen av den formaliserte elevsamtalen som en *formell* samtale. Når kontaktlæreren tar med seg penn og papir til en samtale som han/hun innkaller en elev til kun to ganger i året, kan eleven oppleve samtalen som alvorlig, høytidelig og, til og med,

iscenesatt. Og det er slik den formaliserte elevsamtalen praktiseres på min ungdomsskole. Spontane elevsamtaler, derimot, som det ikke utdeles et bestemt klokkeslett til, fremstår som naturlige og ekte. Det kan dermed tenkes at en elev er mer åpen i en slik uformell elevsamtale, sammenliknet med den andre. “Det er viktig å huske på at det meste av kommunikasjonen i skolen skjer gjennom uformelle elevsamtaler og gjennom den daglige undervisningen” (Limstrand, 2014a, s.271). Hvis det er slik at den formaliserte elevsamtalen er nødt til å praktiseres som en formell samtale for å kunne bli dokumentert, samtidig som kontaktlærerne ikke har tidsoverskudd til å ha slike formelle samtaler oftere enn to ganger i året, hvorfor kan vi da ikke benytte oss av muligheten til å implementere de målene ved den formaliserte elevsamtalen inn i den uformelle kommunikasjonen og i den daglige fagundervisningen? Det kan tenkes at det er nettopp i disse naturlige samtalene mellom lærer og elev at noe viktig skjer. En hvilken som helst samtale mellom lærer og elev kan være en samtale for livet. Betydningsfulle samtaler kan ikke planlegges. Og hvordan skal kontaktlæreren kunne identifisere og dokumentere betydningsfulle samtaler?

Når slike uformelle, gode elevsamtaler ikke blir dokumentert, bryter lærerne med opplæringslovens bestemmelser? Det ser ut som at opplæringslovens krav til dokumentasjon tvinger lærerne inni en slags handlingslammelse. Opplæringslovens byråkratiske krav kan redusere lærernes ekte, spontane, oppriktige engasjement i elevenes læring og utvikling. For å kunne dokumentere det som heter elevsamtale, er lærerne nødt til å praktisere de formaliserte elevsamtalene som formelle samtalen. Da kan de både vise til en bestemt dato og klokkeslett elevsamtalen ble gjennomført, og hvilke temaer som ble tatt opp på samtalen.

“Tidsfaktoren fortsatt er en utfordring” for kontaktlærerne, men tidsfaktor kan også være elevenes utfordring, for det er ikke eleven som disponerer elevsamtaletiden. Elevenes behov for elevsamtalen kan faktisk stå i konflikt med kontaktlærerens muligheter. Hvis eleven ikke får prate med læreren ved behov, kan hans/hennes behov for samtalen smuldre opp under ventetiden, og dette kan også føre til elevenes likegyldighet under den senere formelle elevsamtalen, når kontaktlæreren endelig har tid. Tidsfaktor kan dermed forstås som en felles utfordring. Elevsamtalen som gjennomføres kun som en formell muntlig samtale to ganger i året og er tilpasset kontaktlærerens arbeidsplan, ivaretar ikke prinsippet om tilpasset opplæring. Dette kan være en forklarende faktor på hvorfor noen ungdomsskoleelever ikke ser vitsen med det som kalles elevsamtalen, som viste seg til å være tilfellet under Saltenprosjektet i 1990-årene (Limstrand, 2002; personlig kommunikasjon, 21.april 2017).

Den pedagogiske elevsamtalediskursen fastsetter “tidsfaktor” som et moment. “Tidsfaktor” som “utfordring” fremstår som en sannhet og fastlåser diskursen. Denne utfordringen, forstått som kontaktlærerens problem, blir også elevenes utfordring. Momentet “tidsfaktor” inngår i ekvivalenskjeden *tidsfaktor – utfordring – dokumentasjon – pålagt – bør – forankret i rutine* og fremhever nodalpunktet *den formaliserte elevsamtalen*, forstått som obligatorisk samtale både for kontaktlæreren og eleven. Diskursen prøver å bli kvitt den flytende betegnelsen *elevsamtale* som oppfordrer til en maktkamp med det alternative momentet *den uformelle elevsamtalen*, forstått som elevens frivillige samtale.

#### 5.4.6 Fra systematiske samtaler til delsystematiske

I sin artikkel fra 2014 definerer Limstrand elevsamtalen slik:

En elevsamtale er en planlagt og delvis systematisk samtale mellom elev (eller ei gruppe elever) og lærer, med sikte på å styrke elevens motivasjon og læringsutbytte. Samtalen utgjør et sammenbindende og kontinuerlig ledd i lærings- og utviklingsprosessen og har som overordnet mål å bidra til et dynamisk og godt arbeids- og læringsmiljø rundt elevene, klassen og skolen (Limstrand, 2010, s.4 sitert i Limstrand, 2014a, s.266).

I dette sitatet ser vi at det har skjedd en overgang fra den systematiske elevsamtalen (Limstrand, 1996, s.20; Limstrand, 2006, s.21) til “den delvis systematisk[e]”. I tillegg er det verdt å merke det at Limstrand bruker tegnene “elev” og “lærer” i en bestemt rekkefølge: “samtale mellom [1] elev (eller ei gruppe elever) og [2] lærer”, altså tegnet “elev” står før tegnet “lærer”. I sin definisjon fremhever Limstrand fortsatt sin ideologiske visjon av elevsamtalen, et gode for eleven, samtidig som hun lar være å definere den formaliserte elevsamtalens form og innhold. Dette åpner for mange alternativer til elevsamtalens gjennomføringsmåter: skriftlige samtaler, muntlige samtaler, samtaler i fagundervisning, samtaler utenom fagundervisning mm. Senere i artikkelen, i kapittelet “Forskning og utvikling rundt elevsamtaler”, bruker hun betegnelsen “obligatorisk elevsamtale” om den formaliserte elevsamtalen og forteller at det er variasjon i hva lærerne legger i begrepet og praksisen elevsamtale (Limstrand, 2014a, s.272). I tillegg skriver hun at hennes forskning rundt elevsamtaler viser at de formaliserte elevsamtalene som norske skoler praktiserer to ganger i året, gir liten læringseffekt over tid (Limstrand, 2014a, s.273). Steigen sentralskole, en ungdomsskole som har vært med i KUPP-prosjektet rundt elevsamtaler i perioden 2002-2005, har utviklet en spesiell elevsamtalemodell som gikk ut på å ha to lengre og tre-fire korte elevsamtaler i halvåret, samt løpende samtaler rundt uheldige enkeltepisoder. Steigen-lærerne

ble kurset på forhånd, og hele skolen var positivt innstilt til prosjektet. I prosjektets første fase fungerte alt godt, og Limstrands skrev at det å ha elevsamtaler etter Steigen-modellen hadde også større faglig verdi og læringsutbytte (Limstrand, 2004, s.69). Limstrands fremtidssyn gikk ut på at mange grunnskoler i landet skulle adoptere denne modellen etter hvert (Limstrand, 2014a, s.273; personlig kommunikasjon, 21.april 2017). I 2006, etter prosjektets slutt, konkluderte Limstrand likevel med at “Erfaringer fra Steigen ... har vist at å innføre elevsamtaler ikke nødvendigvis fører til ny handling” (Limstrand, 2006, s.39). Prosjektet og ambisjonene smuldrer opp så fort skolen måtte gjennomgå noen administrative omorganiseringer og de lærerne som var ansvarlige for utvikling av elevsamtalemodellen, tredde i andre stillinger (personlig kommunikasjon, 21.april 2017). En annen årsak til Steigen ungdomsskoles mislykkede forsøk på å sette elevsamtaler i system, kunne forklares med at “Det er noe i tiden, og ordet er flyktig” (Limstrand, 2006, s.39).

Sitatets formulering “en planlagt og delvis systematisk samtale” kan tyde på at den pedagogiske diskursen åpner seg for alternative betydningstilskrivelser gjennom formuleringen “delvis systematisk samtale”, samtidig som tegnet “planlagt” holder diskursens åpenhet tilbake. I 1996 skrev Limstrand at “Elevsamtalene er først og fremst elevenes samtaler...” (Limstrand, 1996, s.75). På bakgrunn av dette kan man spørre seg om kontaktlæreren har rett til å forplikte elevene til en dialog gjennom formelle elevsamtaler? På den ene siden kan man si “ja” og begrunne svaret med at elevene kommer til å forstå fordeler med slike samtaler før eller senere. På den andre siden kan man svare “nei” og forklare dette med elevens rett til å bestemme selv, en rett som også er foreskrevet av opplæringslovens rettighetsforskrifter. Den pedagogiske elevsamtalediskursen er dermed et toegget sverd. På den ene siden handler den mye om elevenes mulighet til å komme til ordet *i* den formaliserte elevsamtalen, men på den andre siden stenger den for elevenes muligheter til å komme til ordet *om* den formaliserte elevsamtalen.

“Delvis systematisk samtale mellom elev (eller en gruppe elever) og lærer” kan jeg tolke som en alternativ åpning i den pedagogiske elevsamtalediskursen. I sammenheng med min dagligdagse undervisnings- og vurderingspraksis åpner denne formuleringen for nye muligheter i forbindelse med praktiseringen av den formaliserte elevsamtalen. Formuleringen kan tolkes dit hen at de formaliserte samtalene kan praktiseres som en del i den daglige formelle fagundervisningen. I denne forbindelsen vil jeg presentere min egen måte å ha en jevnlig dialog med mine elever på. På min ungdomsskole, der jeg jobber, har iPad blitt innført, og alle lærerne og elevene benytter seg av den digitale læringsplattformen Showbie. Elevenes foreldre



---

har også tilgang til plattformen og har innsyn i sine barns skolehverdag. Akkurat som alle de andre lærerne har jeg opprettet ett digitalt klasserom for hver av mine faggrupper, som for eksempel: Norsk 8A, Norsk 8B, Internasjonalt samarbeid 8.trinn osv. I hvert av disse digitale klasserommene har jeg lagd fagmapper og innleveringsmapper. Men i tillegg til disse mappene har jeg, i forskjell fra andre lærere, opprettet en “Ris og ros i timene”-mappe i hvert av mine digitale klasserom. I denne “Ris og ros i timene”-mappa kommer jeg med jevnlig tilbakemeldinger på elevenes faglige og sosiale læring og utvikling. I samme mappa gir elevene tilbakemeldinger både på sitt eget arbeid og den opplæringen jeg gir dem. Dialogene er private, og hver elev har tilgang kun på sine egne, private samtaler med meg. Mappene holder jeg åpne for foreldrenes innsyn, slik at de kan følge med på sine barns dialoger med meg, og mine elever er informert om dette. Dette er det første året jeg ikke jobber som kontaktlærer, men det er først nå jeg kan skryte av å ha en jevnlig dialog med mine elever. Det kan se ut som at noen ganger må det bare litt teknologi til for å gjøre elevsamtalen til et nyttig pedagogisk verktøy som kan brukes jevnlig. Men tidsfaktor forblir fortsatt en utfordring. En del eldre lærere trenger tid til å sette seg inn i nye teknologier, spesielt når dette kommer på toppen av alt annet som inngår i en moderne lærerrolle (Bruehl, 2012).

Selv om uttrykket “delvis systematisk” kan tolkes som diskursens ambivalens i forhold til praktiseringen av den formaliserte elevsamtalen, forklarer Limstrand uttrykket med å vise til “de mange uformelle elevsamtalene som gjerne følger i kjølvannet av den planlagte samtalen, og som er viktige nettopp for kontinuiteten og helhetsforståelsen” (Limstrand, 2014a, s.266). “Delvis systematisk” betyr dermed *system* og *ikke system* under ett; to helt forskjellige samtaler forsøkes å smeltes i en helhet.

#### **5.4.7 La stemmene høres!**

Min personlige måte å praktisere den formaliserte elevsamtalen i ungdomsskolen på, finner jeg ingen henvisninger til i faglitteraturen om emnet. Bruk av iPad i den norske offentlige grunnskolen er et ganske nytt fenomen, og per dagens dato finnes det bare noen få masteroppgaver som handler om bruk av iPad i skolen (Bruehl, 2012; Aas-Lyngby, 2016). Elevsamtaler som jevnlig dialog gjennom bruk av iPad finnes det ingen forskning på. I tillegg tar all slags forskning tid, og når en forskningsrapport ligger klar på bordet, har den allerede blitt foreldet i lys av de samfunnsmessige endringene som har skjedd i mellomtiden. De voksnes elevsamtalediskurs går ikke alltid i takt med de unges utvikling av evner og behov, samtidig som de voksnes trang for å beholde sin autoritet neglisjerer elevenes eventuelle

forslag til andre mulige praksiser. Både forskere, lærerskolestudenter og lærere må finne seg tid til å tenke over det at "...ettersom det stilles få formkrav til de ulike typer dialoger" (Limstrand, 2014a, s.265), så kan den formaliserte elevsamtalen praktiseres både muntlig og skriftlig, og digital herunder. Prinsippet om tilpasset opplæring åpner for at elevene kan komme med sine egne forslag til elevsamtalepraksisen. Opplæringsloven § 1-1 sier: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong" (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det ser likevel ut som at lærerne velger å utelukke elevene fra deltakelsen i elevsamtalediskursen i kraft av å være et profesjonelt fellesskap, et vi-fellesskap, som står i motsetning til de andre som står utenfor profesjonen.

Vi kan konstatere at elevsamtaler, etter at de er formalisert i lov og forskrifter, er godt forankret i rutinene både i ungdomsskolen og i videregående skole .... Vi kan også ane tendenser til at "anna utvikling" forsvinner i kampens hete rundt spørsmål om måloppnåelse i basisfag og fraværprosjenter (Limstrand, 2014a, s.277).

I Limstrands tekst fremstår den pedagogiske diskursen som et kognitivt og normativt fellesskap som samles rundt visse forståelser og betydningstilskrivelser. Momentet "vi" forutsetter eksistensen av tegnet "de", forstått som "de andre", og avslører diskursens antagonistiske karakter. Med "vi" henviser diskursen til forskere som skriver og distribuerer sine tekster, og lærerskolestudenter og lærere som konsumerer tekstene. Dette peker mot at det finnes en uuttalt, men gjensidig avtale mellom tekstprodusenter og tekstkonsumenter – noe som skaper betingelser for utvikling av elevsamtalediskursen. Den pedagogiske elevsamtalediskursen, som føres av forskere, lærerskolestudenter og lærere og som konkretiseres i fagtekster om emnet, fremstår dermed som en kategorisk og intersubjektiv størrelse innenfor et tydelig avgrenset sosiofaglig fellesskap. Som et kognitivt og normativt fellesskap begrenser den pedagogiske elevsamtalediskursen *de andres* deltakelse, særlig på bakgrunn av de uskrevne, implisitte normene og reglene som regulerer diskursen bevegelse.

Som jeg har skrevet tidligere, i oppgavens metodekapittel, tar en kritisk diskursanalyse utgangspunkt i å betrakte diskurs ideologisk. Dette betyr at man studerer en diskurs som en bestemt sosial gruppes aktivitet som dras i en viss retning. Den pedagogiske elevsamtalediskursen som registreres i fagtekster, forsøker å oppnå hegemoni i forhold til normer knyttet til deltakelsen. Elevsamtalediskursen kan ikke kalles for demokratisk og inkluderende så lenge den utestenger elever og deres foreldre fra diskursiv deltakelse. Denne

---

ekskluderingen skjer først og fremst gjennom produksjon og distribusjon av tekster som verken elever eller deres foreldre makter å gjøre seg kjent med. Det kompliserte språket, et hav av referanser og manglende tilgang på faglitterære databaser stenger elever og deres foreldre ute. Denne masteroppgaveteksten er, dessverre, en av tekstene som ekskluderer elever og deres foreldre fra deltakelsen i elevsamtalediskursen. Hva angår diskursens andre byggekloss, elevsamtalepraksisen, så virker det som at både elever og deres foreldre blir ekskludert fra den også. Jeg finner ikke dokumentasjon på elevenes eller deres foreldres uttalelser om elevsamtalepraksisen. Jeg finner heller ikke dokumentasjon som viser at elever og deres foreldre er kjent med opplæringslovens bestemmelser som kan knyttes til elevsamtalepraksisen.

Kirsten Limstrand sier seg enig i det at elevsamtalediskursen er lite inkluderende, for den ekskluderer elever og deres foreldre fra deres diskursive deltakelse gjennom språk i bruk (personlig kommunikasjon, 21.april, 2017). Tekster som handler om elevsamtaler, skrives utelukkende for lærerskolestudenter og skolelærere, og den pedagogiske elevsamtalediskursen som stenger for elevenes diskursive deltakelse, ser ut til å forbli en ond sirkel.

Det ser ut som at pedagogenes trang til å overholde lovverkets bestemmelser i forhold til sine egne plikter dominerer over deres ønske om å ivareta elevenes rettigheter i forbindelse med elevsamtalen. Men er ikke lærerne også forpliktet til å ivareta elevenes rettigheter, som for eksempel elevenes frie rett til å velge bort den elevsamtalen som gjennomføres muntlig og formelt to ganger i året? Selv om den pedagogiske elevsamtalediskursen forsøker å dominere over elevenes rett og elevenes diskursive deltakelse gjennom sine hegemoniske intervensjoner, prøver Limstrand å skape et kompromiss mellom lærerens plikt og elevens rett:

Gjennom forskriftene til opplæringsloven, kapittel 3, forpliktes lærerne til å gjennomføre samtaler med elevene på flere områder eller nivåer. Her finner vi en rekke paragrafer som omhandler samtaler og dialog rundt barns utvikling. Noen av disse er rettighetsforskrifter. Det er her snakk om en rettighet fra elevens side: "eleven har rett til". Det innebærer at skolen og kontaktlæreren må oppfordre til, og legge til rette for, at eleven benytter seg av retten til å samtale med lærerne med sikte på motivasjon og læring. Samtalen må også sees i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring etter §1-3 i opplæringsloven (Limstrand, 2014a, s.265).

Her fokuseres det på lærerens plikt til gjennomføring av samtaler med elevene, samtidig som det nevnes at noen av forskrifter er "rettighetsforskrifter" som omhandler elevenes rett til samtaler med læreren. På den ene siden har vi, med andre ord, lærerens samtaler med elever og lærerens plikt, og på den andre siden har vi elevenes samtale med læreren og elevens rett.

Distinksjonen mellom lærerens plikt og elevens rett virker åpenbar. Dette forholdet ser ut til å bremse noen av diskursens hegemoniske intervensjoner som handler om å definere og fastlåse elevsamtalen som en formell muntlig og obligatorisk samtale mellom kontaktlæreren og eleven. Formuleringene “kontaktlæreren må oppfordre [eleven] til” og “forpliktes lærerne til å gjennomføre samtaler”, som står i ett og samme avsnitt, problematiseres ikke videre.

Dersom vi forestiller oss en situasjon der læreren intenderer å gjennomføre en samtale med eleven i samsvar med sin plikt, samtidig som eleven intenderer å la være å ha samtale med læreren i samsvar med sin rett, vil det oppstå en konflikt. Denne konflikten kan sees på som en maktkonflikt mellom to aktører: læreren og eleven. Dersom en lærer har klart å gjennomføre og dokumentere en formell samtale med en elev, selv om eleven ikke har behov for og lyst til å gjennomføre en slik samtale, har læreren klart å utøve sin makt overfor eleven og har styrket sin maktposisjon. Dersom eleven avstår fra den formelle elevsamtalen som han/hun ikke har behov for eller lyst til, har eleven klart å utøve sin rett, eller sin rettsmakt, overfor læreren. Hvor mange ungdomsskoleelever har klart å utøve en slik rettsmakt hittil? Dersom eleven velger *selv* å gjennomføre en formell samtale med læreren, praktiserer han/hun både sin rett og hjelper kontaktlæreren til å utøve hans/hennes plikt. På bakgrunn av dette resonnementet vil jeg vise til denne masteroppgavens delkapittel 5.3.4, der jeg stiller spørsmål knyttet til elevenes rett til informasjon om elevsamtalen som et nyttig verktøy. Ikke systematiske elevsamtaler, men først og fremst regelmessige informasjonskampanjer om elevenes rett til elevsamtale kan, etter min mening, forbedre elevsamtalepraksisen.

Jeg kjenner ikke til noen forskning som undersøker om ungdomsskoleelever handler i samsvar med sin rett eller ikke i forbindelse med de formaliserte elevsamtalene. Uansett om det finnes elever som makter å avstå fra den formelle elevsamtalen, illustrerer lærerens plikt og elevens rett et antagonistisk forhold i elevsamtalediskursen. Det kan virke som at Limstrand er klar over denne konflikten i det hun prøver å komme med dette kompromisset: “...skolen og kontaktlæreren må [kun] oppfordre til, og legge til rette for, at eleven benytter seg av retten til å samtale med lærerne...” (Limstrand, 2014a, s.265). Selv om det å “oppfordre” og “legge til rette for” harmonerer godt med prinsippet om tilpasset opplæring, utelater Limstrand likevel å nevne elevens rett til å avstå fra den formelle elevsamtalen. Dette kan bety at kontaktlæreren, ideelt sett, skal kunne stimulere eleven til å bruke sin rett til fordel for seg selv og eleven.

Elevsamtalediskursen fremtrer ikke bare eksplisitt i faglitteratur om emnet. Den kan også identifiseres i andre kilder som Laclau og Mouffe (2002) betegner som det diskursive felt i sin

diskursteori. Med andre ord kan man identifisere elevsamtalediskursen i kilder som er ukjente både for meg og leseren. Før jeg visste hva diskurs og diskursanalyse innebar, var jeg ikke i stand til å betrakte ungdomsskoleelever som mulige deltakere i elevsamtalediskursen. Men nå kan jeg med sikkerhet si at elevenes diskurs utgjør det diskursive felt, for det finnes tegn på at den eksisterer, men pedagogenes diskurs stenger for dens innflytelse i forbindelse med elevsamtaler. Diskursen føres utelukkende av “vi”, som presenterer pedagoger som en dominerende sosial gruppe i skolesamfunnet. Noen av diskursens momenter ser ut til å undertrykke elevenes selvbestemmelse og forsterke deres posisjon som offer for “vær og vind” i kollisjonen mellom det politiske og det pedagogiske.

## 6 Konklusjon og diskusjon av funn

Gjennom en kritisk analyse av den pedagogiske elevsamtalediskursen lette jeg etter svar på spørsmålet om hvilke forhold og/eller faktorer som gjør elevsamtalen til en utfordring. Dette spørsmålet skulle jeg finne svar på gjennom noen konkrete forskningsspørsmål. Først vil jeg svare på disse forskningsspørsmålene, ett av gangen, og til slutt skal jeg oppsummere mine svar i lys av oppgavens problemstilling.

- **Hvordan forstås begrepet “elevsamtale”?**

Elevsamtale kan defineres på mange ulike måter, avhengig av hvem som definerer begrepet. Begrepet finnes verken i opplæringsloven eller i Bø og Helles pedagogiske ordbok, men det virker som at diskursen forener lærerne rundt en mer eller mindre felles tolkning av opplæringslovens formuleringer knyttet til elevsamtaler. Forskriftene til opplæringsloven, kapittel 3, og den pedagogiske elevsamtalediskursen forplikter lærerne til å gjennomføre samtaler med elever og dokumentere elevenes læringsprosess. På bakgrunn av dette forsøker den pedagogiske elevsamtalediskursen standardisere de formaliserte elevsamtalene som formelle muntlige samtaler som planlegges og gjennomføres minst to ganger i året.

Diskursen tar ikke for seg elevenes og deres foreldres definisjoner av elevsamtalen. Det er også uklart om elever og deres foreldre vet om det som omtales som elevsamtale i dag, er formalisert i opplæringsloven. Det fremkommer likevel noen tegn i diskursen som peker mot elevenes forståelse av elevsamtalen som en obligatorisk praksis (Alvestad, 2008, s.90).

- **Hvilke krefter står bak konstruksjonen elevsamtale?**

Elevsamtalebegrepet med sitt forholdsvis nytt innhold tar sitt utgangspunkt i opplæringslovens § 8-2 og forskriftene til opplæringsloven, kapittel 3, dersom vi ser bort fra en didaktisk anvendelse av elevsamtaler som sokratiske dialoger i 1950-årene (Hougen, 1949). På den måten fremstår elevsamtale som et politisk begrep som må tolkes pedagogisk. Forskriftene stiller ikke krav til samtalens organisering og form, men forplikter lærerne til samtaler med sine elever minst to ganger i året. Dette diffuse utgangspunktet gjør at forskriftene fremstår som krevende å følge, og lærerne setter sin lit til forskerne og deres definisjoner av elevsamtalebegrepet og forslag til den praktiske gjennomføringen. Limstrands forskning viser imidlertid at elevsamtaler har en verdi og læringsutbytte kun når de gjennomføres ofte og kontinuerlig. Samtidig erkjenner både forskere og lærere at det systemet som den pedagogiske

---

diskursen forsøker å sette elevssamtalen inn i, er et veldig skjørt system som kan smuldre opp allerede på grunn av noen endringer i organiseringen av en skoles personale. Ut fra dette er det på sin plass å nevne at forskriftene til opplæringsloven og forskningen rundt elevsamtaler fordrer nye ideer, vurderinger og kunnskap om hvordan elevsamtalen som verktøy kan brukes hensiktsmessig.

Forskriftene til opplæringsloven, kapittel 3, fremstår som den viktigste maktfaktor i den pedagogiske elevsamtalediskursen. Opplæringsloven dominerer over lærernes pedagogiske kreativitet og tvinger dem til en praksis som står i konflikt med prinsippet om tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring må ikke bare forstås som tilpasning av fagundervisningen, men også som tilpasning av alle læringsfremmende praksiser, som for eksempel ulike dialoger med elever. Den pedagogiske diskursen vektlegger lærerens plikt til gjennomføringen av elevsamtaler som planlagte og formelle samtaler med elever. Diskursen konstruerer de formaliserte elevsamtalene som formelle fordi slik kan de både planlegges, dokumenteres, rapporteres og kontrolleres.

- **Hvilke krefter kjemper om makt i elevsamtalediskursen?**

Det ser ut som at den pedagogiske elevsamtalediskursen, tross sin normative gang og forsøk på å oppnå hegemoni, virker som en kamparena for ulike deldiskurser. Gjennom min analyse har jeg klart å registrere tre antagonistiske par: formell elevsamtale - uformell elevsamtale, lærerens plikt - elevenes rett, lærere - elever og deres foreldre.

“Obligatorisk” og “frivillig” er to antagonister, og selv om momentet “obligatorisk” knyttes til kontaktlærerens subjektposisjon, og momentet “frivillig” knyttes til elevens subjektposisjon, kan jeg identifisere “obligatorisk for eleven” som et uuttalt element i diskursen. Det vies ikke stor oppmerksomhet til elevens frie rett til den formaliserte elevsamtalen, uansett om det er snakk om en formell eller en uformell samtale. Slik fremstår *elevens rett* til elevsamtalen som et element i den pedagogiske elevsamtalediskursen, samtidig som det også representerer det diskursive felt, eller en deldiskurs, som stenges ute av momentet *lærerens plikt*.

Når ulike forståelser av den formaliserte elevsamtalen kjemper om å dominere, kommer det til syne at det ikke finnes én riktig betydning. Når en bestemt betydning likevel vinner over andre betydninger, slik som den formelle elevsamtalen vinner over de mange uformelle elevsamtalene og etablerer sin dominerende posisjon, har den oppnådd hegemoni ved å

undertrykke alternative praksiser. Ifølge min analyse forsøker den pedagogiske elevsamtalediskursen å definere den formaliserte elevsamtale som en formell samtale, og denne definisjonen skjer gjennom vektleggingen av slike språklige momenter som “planlegging”, “dokumentasjon” og “minst to ganger i året”. Disse momentene setter den formelle elevsamtalen i kontrast til uformelle elevsamtaler.

Foucault, Fairclough, Laclau og Mouffe, som er opptatt av språkets makt og dens sosiale konsekvenser, får meg til å se på en diskursiv kamp mellom ulike betydningstilskrivelser som et skille mellom “det sanne” og “det falske”. I den pedagogiske elevsamtalediskursen fremstår den formelle elevsamtalen som et gode, og dermed “det sanne”, og elevsamtalens demokratiske dimensjon ser tilsynelatende ut til å drukne i tolkningen “obligatorisk”. Diskursen åpner blant annet for slike tolkninger som for eksempel at elevene har mulighet til å praktisere sin ytringsfrihet og medvirkning kun i forbindelse med den formaliserte elevsamtalen, *minst to ganger i året* – ikke ellers.

- **Hvilke forhold og/eller faktorer gjør elevsamtalen til en utfordring?**

Gjennom min kritiske diskursanalyse har jeg kommet fram til at det finnes flere forhold og faktorer som gjør elevsamtalen til en utfordring. Noen av de konkrete utfordringene i forbindelse med elevsamtalen har jeg forklart i de forrige punktene: makthierarkiet opplæringsloven – lærere – elever, byråkratiske krav og dermed prioriteringen av noen bestemte fortolkninger og praksiser overfor andre. Opplæringsloven har den største makten, og dette kommer frem i tekster om elevsamtaler, der man bruker opplæringsloven som en referanse. Forskere og lærere utgjør et mellomledd, og deres oppgave går ut på å tolke opplæringslovens formuleringer og formidler disse videre. Når den formaliserte elevsamtalen blir tolket som en obligatorisk samtale, medfører dette konsekvenser både for lærere og elever. Noen formuleringer i forskriften til opplæringsloven §3 (2006) blir det ikke lagt særlig merke til, og den pedagogiske elevsamtalediskursen ser ut til å være lite oppmerksom på elevener rett til å avstå fra samtalen.

Et annet viktig moment som utfordrer elevsamtalediskursen, er at elevsamtalebegrepet ikke figurerer i opplæringsloven og at enhver person er fri til å definere begrepet på sin egen måte. Det kan hende at elever har sine egne, ukjente for lærere, forestillinger om elevsamtalen, både som et begrep og en praksis, og hvis disse forestillingene ikke samsvarer med pedagogenes fortolkninger, kan dette resultere i en meningsløs praksis. Den pedagogiske



---

elevsamtalekursen er uklar på elevenes betydningstilskrivelser i forbindelse med den formaliserte elevsamtalen.

Parallelt med det at man ikke kjenner til elevenes diskurs, ser den pedagogiske elevsamtalekursens til å være lite inkluderende. Som en normativ vitenskap forutsetter pedagogikken en viss orden og stiller krav til deltakerne i elevsamtalekursen. Men normative pedagogikken, som er opptatt av hvordan elevsamtalen *bør* være. Men som en analytisk disiplin kan pedagogikken åpne seg for kritikk i forhold til noen praksiser, som for eksempel praktiseringen av den formaliserte elevsamtalen. Dersom praktiseringen av elevsamtalen ikke ser ut til å gi ønskede resultater, kan pedagoger studere fenomenet gjennom andres øyne og forklare dem på nye måter. Derfor mener jeg at det er viktig å studere elevenes elevsamtalekurs og sammenlikne den med den pedagogiske kursen. Drar pedagoger og elever i samme retning? Er elevsamtalekursen nødt til å være kun pedagogenes anliggende? Selv om forskere og lærere forsøker å artikulere sitt nedenfra-perspektiv i forbindelse med elevsamtalen, tar det normative over – både i språk og handling. Prinsipp om tilpasset opplæring, i opplæringsloven §1 (1998), som åpner for elevmedvirkning i utforming av elevsamtalepraksisen, ser ut til å vike for lærernes “oppskrifter”. Det ser ut som at det formelle, normerte språket som ledsager den pedagogiske kursen, munner ut i den *formelle* praktiseringen av elevsamtalen.

## 7 Refleksjon rundt eget arbeid

Er diskursanalyse en holdbar metode for samfunnsvitenskapelig forskning, med tanke på validitet og realibilitet som forskningskriterier? Det kan se ut som at diskursanalyse ikke egner seg til generaliseringer. Som enkeltperson som utfører en diskursanalyse, legger jeg merke til saker og ting som en annen person kanskje ikke ville lagt vekt på i sin analyse. Noen vil kanskje synes at diskursanalysen undergraver den "ekte" vitenskapens autoritet, og andre vil kanskje mene at den er alt for relativistisk. Og selv om fokus er på språket, rommer diskursanalysens praksis alt fra tolkning til fiksjon (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.86). Derfor var det viktig for meg å fordype meg i fagstoff om diskursanalyse som metode og konstruere selv en tilgang som kunne forenes med min problemstilling. Og selv om jeg ikke kunne finne og ta i bruk en ferdiglagd "oppskrift" på metodisk fremgang i mitt tema og problemstilling, har jeg likevel klart å skreddersy min egen diskursanalytiske drakt, både i form av et bestemt teoretisk rammeverk og noen metodiske verktøy. På den måten føler jeg at jeg har tilføyd noe nytt, en del av meg selv, til kvalitativ forskning rundt elevsamtaler.

Duedahl og Jacobsen (2010) påpeker det at hver av de diskursanalytiske tilgangene, som for eksempel Foucaults forståelse av diskurs, Laclau og Mouffes diskursteori, Faircloughs kritiske diskursanalyse og Kosellecks begrepsanalyse, har sine muligheter og begrensninger – noe jeg selv har fått bekreftet i min arbeidsprosess. Dette førte til at jeg endte med en hybrid-metode. Ved å klargjøre mine teoretiske og metodologiske tilnærminger, samt begrunne mitt valg av empirisk materiale, prøvde jeg å sørge for at mitt arbeid fremstod så gjennomsigtig som mulig for leseren. Og selv om diskursanalyse, i kraft av å være virkelighetsskapt og virkelighetsskapende ikke kan defineres som en udiskutabel metode i forhold til undersøkelsens validitet og reliabilitet, peker den mot noe svært viktig: Den synliggjør hvordan ulike meningskonstruksjoner produseres, reproduseres og endres. Bratberg (2014) mener også at det er klokt å støtte seg på en bredere forståelse av validitet i diskursanalytisk forskning. Så lenge man gir en klar fremstilling av det som ligger til grunn for en bestemt analyse og tolkning, og hvilke implikasjoner den innebærer, kan ikke en diskursanalytisk studie fremstå som ugyldig (Bratberg, 2014, s.54).

Hva angår undersøkelsesmaterialets representativitet, kan man spørre om Kirsten Limstrands artikkel som jeg har nærlest og analysert ved hjelp av Laclau og Mouffes analytiske begrepsapparat, kan brukes som elevsamtalediskursens totale og generaliserte grunnlag. Mitt svar er "nei". Derfor måtte jeg, nærmest intuitivt, bruke andre tekster som også kunne knyttes

---

til elevsamtalediskursen. På den måten blir det kanskje mer riktig å betrakte ikke bare én, men flere tekster som mitt studiemateriale. Dette kan rettferdiggjøres med det som jeg allerede har nevnt i masteroppgavens kapittel 3: For å nå til en representativitet av én tekst som er valgt som studieobjekt, må man først og fremst ha en *idé* om andre ulike typer tekster som eksisterer eller har eksistert (Duedahl & Jacobsen, 2010, s.71). Derfor har jeg henvendt meg til andre tekster som konstruerer den pedagogiske elevsamtalediskursen. I tillegg er det viktig å merke seg at jeg selv kan ha tatt feil i min tolkning av de kildene jeg har brukt.

Masteroppgavens omfang åpner for dypdykk i et bestemt tema, men setter likevel grenser for allsidig utfoldelse. På den måten virker masteroppgaven inn på meg på to viktige måter: den avdekker min evne til selvdisiplin i forhold til den valgte problemstillingen og analytiske strategier, samtidig som den vekker min appetitt for stadig nye problemstillinger. Det kan hende at jeg, med denne masteroppgaven, har forstyrret den “godt etablerte” orden i den pedagogiske elevsamtalediskursen. I dette skrivende øyeblikk, når jeg formulerer mine sluttord, sitter jeg igjen med en følelse av et langt fra ferdig arbeid. Om dette skal resultere i søvnløse netter, gjenstår å se, men jeg føler at jeg har oppdaget noe svært viktig: Den pedagogiske elevsamtalediskursen er ikke en inkluderende diskurs; pedagogenes “circle of trust” forutsetter ikke diskursiv deltakelse fra elevenes side.

Denne masteroppgaven innebærer ingen tabeller eller statistikker, den er ikke basert på noen lovmessigheter, men på mine tankekonstruksjoner om hvordan vi selv skaper vår virkelighet og hvordan vi organiserer oss sosialt og institusjonelt. Som en tekst har denne masteroppgaven sin betydning flere steder: hos meg selv som avsenderen, i dens egen meddelelse og ikke minst hos mottakeren. Dette betyr igjen at masteroppgaveteksten kan tolkes på minst tre forskjellige måter. Den kan analyseres i forhold til forfatterens intensjoner om å produsere et innhold, i forhold til sitt “rene” indre innhold, eller så kan man analysere tekstens virkning på ulike lesere. Kanskje det dukker opp noen som vil gjøre en diskursanalyse av min tekst som et bidrag til den pedagogiske elevsamtalediskursen?

Hvis jeg spør meg selv om jeg har opptreidd etisk i forhold til mitt primære studieobjekt, som i dette tilfellet var Kirsten Limstrands artikkel, så er svaret mitt “ja”. Kirsten Limstrand er en offentlig person når det gjelder elevsamtalediskursen, og dermed kunne jeg arbeide uavhengig av hennes samtykke til å bruke og analysere hennes tekst. Det samme gjelder for så vidt alle andre forskere og forfattere. Ved å bruke og analysere en tekst, holder jeg nokså sikker avstand både til de menneskene som tekstene omhandler og til den som forfattet teksten. Samtidig er

jeg klar over at mennesker likevel kan bli påvirket av min egeninitierte “tilstedeværelse” i deres liv og virke, slik jeg gjør i denne masterstudien. Med min fortolkning, vurdering og analyse av en bestemt tekst følger derfor alltid også et etisk ansvar. Derfor tok jeg kontakt med Kirsten Limstrand rett etter påsken – både for å informere henne om min masteroppgaves tema og metode og for å få noen oppklaringer angående hennes forskningsprosjekter.

Den kunnskapen som jeg har fått gjennom min masterstudie, kan bli satt til side fordi den utfordrer, til en viss grad, maktbalansen mellom de voksne og de unge, mellom veiledere og studenter, mellom lærere og elever, mellom kunnskapsbasert kunnskap og hverdagslogikk. Selv om distinksjonen mellom lærerens plikt og elevens rett er åpenbar, kan min faglige innsikt bli avvist “... fordi den ikke når opp på den politiske dagsorden” (Østerud, Engelstad & Selle, 2003, s.248). Og selv om regjeringen varsler nye læreplaner i skolen fra høsten 2019, er det mye mer som skal til for at opplæringslovas formuleringer forbedres – til elevenes beste.

---

## Litteraturliste

Aas-Lyngby, E. (2016). Bruk av iPad i tilpasset opplæring: En flermetodestudie av ungdomsskoleelevers erfaringer og synspunkter med bruk av iPad som verktøy i tilpasset opplæring (Masteroppgave, Universitetet i Agder). Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2434328/PED511%20masteroppgave%20Elisabeth%20Aas-Lyngby.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2013). *Tolkning och reflektion: Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB

Alvestad, E. G. (2008). *Elevsamtalen: Erfaringer med og oppfatninger av elevsamtalen blant elever i videregående skole* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32006>

Amble, E. (2015). *Dialog og medvirkning i hjem-skolesamarbeid* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2365219/Amble.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Amdisen, A. (2000). Diskursanalyse som historisk metode: en nytolkning af Ulfsbækmødet 1629. *Historie: Jyske samlinger, Bind 2000-1*. Aarhus: Universitetsforlaget i Aarhus. Lokalisert på <https://tidsskrift.dk/index.php/historiejyskesamling/article/view/14737/28219>

Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4(5), 304-314. Publisert på <http://folk.uio.no/cbeck/Norsk%20pedagogisk%20tidsskrift%20no%204.pdf>

Berg-Jensen, M. (2004). *Elevsamtalen: Fører elevsamtalen til økt elevinnflytelse?* (Masteroppgave, Universitet i Bergen). Lokalisert på <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/1520/Masteroppgave-berg-jensen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Bergström, G. & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodebok i samhällsvitenskaplig text- och diskursanalys* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur

Beronius, M. (1986). *Den disciplinära maktens organisering*. Lund: Arkiv

Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk

Brueland, F. (2012). IKT i læring iPad som lærerverktøy i videregående opplæring med fokus på klasseledelse og digital kompetanse (Masteroppgave, Høgskolen i Stord/Haugesund). Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/152422/FrodeBrueland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- 
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London, New York: Routledge
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bøhler, H. & Holte, V. N. (2011). *Elevsamtalen – et verktøy for vurdering?: Fra intensjon til realisering av elevsamtalen på barnetrinnet etter innføringen av Kunnskapsløftet* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32463>
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). Introduksjon. I M. Börjesson & E. Palmblad (Red.), *Diskursanalyse i praktiken* (s.7-27). Malmö: Liber
- Caprona, Y. (2014). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge forlag AS
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Engh, K. R., Dobson, S. & Høihilder, I. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K. & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring: Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjem-samarbeidet for tilpasset opplæring?* Høgskolen i Hedmark (Rapport nr.7, 2011)
- Fairclough, N. (1992a). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press
- Fairclough, N. (1992b). Text and context: linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse and Society*, 3(2), 193-217
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-06-23-724. §3
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon Books
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. I P. Rabinow (Red.), *Essential Works of Foucault 1954-1984. Bind 3* (s.326-348). New York: The New Press. Lokalisert på <http://www.michel-foucault.com/dulwich/subject.pdf>
- Foucault, M. (1994). *Viljen til viden*. København: Det lille forlag
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag

- 
- Fraser, N. (1981). Foucault on Modern Power: Empirical Insights and Normative Confusions. *Praxis International*, 1(3), 272-287
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?: kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ Forlag
- Gjersøe, H. M. (2009). *Den spesielle utfordringen: En diskursanalyse av hvordan kategorien langtidsmottaker av sosialhjelp konstitueres i kvalifiseringsprogrammet i Nav* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo). Lokalisert på [www.hioa.no/content/download/15633/174864/file/Masteroppgave\\_Gjersøe.pdf](http://www.hioa.no/content/download/15633/174864/file/Masteroppgave_Gjersøe.pdf)
- Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Otta: Tano Aschehoug
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage
- Hansen, A. D. (2005). Diskursteori – postmarxistisk hegemonianalyse hos Laclau. I A. Esmark, C. B. Laustsen & N. A. Andersen (Red.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (s.177-197). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Hernes, G. (1983). Makt og styring. I H. F. Dahl & A. M. Klausen (Red.), *Det moderne Norge. Bind 5* (s. 269-332). Oslo: Gyldendal norsk forlag
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenheng mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet: sluttrapport*. Bødø: Nordlandforskning (NF-rapport nr. 4, 2012)
- Holm, A. B. (2005). Samfundslivets grammatik – strukturalistisk analysestrategi hos Saussure, Lévi-Strauss og Althusser. I A. Esmark, C. B. Laustsen & N. A. Andersen (Red.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (s. 41-65). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Hougen, F. (1949). Elevsamtale som didaktisk middel etter arbeidsskoleprinsippet. I R. Iversen, H. Bergersen, T. Høverstad, M. Pedersen & S. Nørstebø (Red.), *Norsk pedagogisk årbok 1948-49* (s.19-29). Trondheim: Noregs Pedagogiske landslag
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk forlag
- Høihilder, E. K. & Engh, K. R. (2006). *Elevvurdering på grunnskolens sjuende trinn i Vestfold*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Veiden, P. (2006). *Å forstå samfunnsforskning*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Jordheim, H. (1998). Innøvelser i en ny filologi. *Arr – idéhistorisk tidsskrift*, 2(3), 8-22  
Lokalisert på <http://www.arrveg.no/artikkel/innvelser-i-en-ny-filologi>

- 
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kvale, S. (1992). Postmodern Psychology: A Contradiction in Terms. I S. Kvale (Red.), *Psychology and Postmodernism*. London: Sage
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. London: Verso
- Laclau, E. (1993). Power and Representation. I M. Poster (Red.), *Politics Theory and Contemporary Culture*. New York: Columbia University Press
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati: Diskursteoriens politiske perspektiv*. Roskilde: Universitetsforlag
- Larsson, A. K. & Vingren, G. (1998). *Utviklingssamtale i skolen*. Oslo: Kommuneforlaget. Lokalisert på <http://www.nb.no/nbsok/nb/7abf92aa4384d73c8f77fe1562decae5.nbdigital?lang=no#7>
- Limstrand, K. (1996). *Elevsamtalen: utgangspunkt for læring og utvikling*. Oslo: Praxis forlag
- Limstrand, K. (2002). *På jakt etter entusiasmen og talentet: Om elevsamtaler og elevfortellinger i ungdomsskolen*. Høgskolen i Bodø (HiBo-rapport nr. 14, 2002)
- Limstrand, K. & Sjøbakken, O. J. (2004). Elevsamtalen – i demokratiets ånd? I P. Arneberg, J. H. Kjærre, B. Overland (Red.). *Samtalen i skolen* (s.115-151). Oslo: Damm
- Limstrand, K. (2006). *Elevsamtalen: en kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlag
- Limstrand, K. (Red.). (2010). *Elevsamtalen: en metodebok for lærere*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon
- Limstrand, K. (2014a). Elevsamtaler på ungdomstrinnet og i videregående skole. I E. K. Høihilder & L. G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13.trinn: Profesjonsutdanning for lærere* (s.265-278). Oslo: Gyldendal akademisk
- Limstrand, K. (2014b). *Elevsamtaler - til barns og unges beste?: en teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i grunnskolen*. Universitetet i Nordland (UiO-rapport nr. 10, 2014). Lokalisert på <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/226170/UiN-rapport10-2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova), LOV-1998-07-17-61
- Løve, T. (1999). *Elevsamtalen: fra samtaleark til uddannelsesplan*. Kolding: Kroghs forlag
- Mathisen, W. C. (1997). *Diskursanalyse for statsvitere: hva, hvorfor og hvordan*. Forskningsnotat 1/97. Oslo: Institutt for statsvitenskap, UiO



- 
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority: An Experimental View*. London: Pinter & Martin LTD
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring (NOVA-rapport nr.11, 2000). Lokalisert på <http://www.nb.no/nbsok/nb/1055a0b6883a2b36056f5568e33f5bf6.nbdigital?lang=no#0>
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke: Om menneskers selvforståelse*. [Oslo]: Ad Notam Gyldendal
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Barnevernets utviklingscenter. Lokalisert på <http://www.nb.no/nbsok/nb/a8b588b320703ff43dda94e919a39091.nbdigital?lang=no>
- Qvortrup, L. (2009). Læreren må bli best i det han skal være best i. *Bedre skole*, 3, 76-82
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3 utg., s. 959–978). Thousand Oaks: Sage Publications
- Seldén, D. (2005). *Om det som är: om ontologins metodologiska relevans inom positivism, relativism och kritisk realism* (Doktorgradsavhandling). Göteborg: Göteborg universitet
- Sjøbakken, O. J. (2009). Elevsamtalen som jevnlig dialog. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s.201-213). Oslo: Gyldendal akademisk
- Sjøbakken, O. J. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Stølen, T. (2011). Habermas og diskursenes anerkjennelse. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 02, 84-95. Lokalisert på <https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/nft/2011/02/art02>
- Tønnessen, F.E. (2015). *Lærere og foreldre - ta språket tilbake!* Lokalisert på: <http://forskning.no/blogg/sprakloyper/laerere-og-foreldre-ta-spraket-tilbake>
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, 1, 65-80. Norsk senter for barneforskning. Lokalisert på <https://www.ntnu.no/documents/10458/19133685/ulleberg.pdf>

Ulvik, M. (2002). *Elevsamtalen*. Oslo: Bedre skole

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Lokalisert på <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Ungdomstrinn i utvikling*. Lokalisert på <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/>

Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Basil Blackwell

Wiker, P. V. (2015). *Elevmedvirkning*. Lokalisert på [www.forebygging.no/Artikler/2015/Elevmedvirkning](http://www.forebygging.no/Artikler/2015/Elevmedvirkning)

Wikran, A.-E. (2009). *Kan elevsamtale brukes som verktøy i tilpasset opplæring?* (Masteroppgave, Universitet i Oslo). Lokalisert på <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31130>

Økland, J. (2011). Skaper ordet hva det nevner? Poststrukturalisme som språkteori og universalforklaring. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 35, 141-147. Lokalisert på <https://www-idunn-no.ezproxy.hihm.no/tfk/2011/02/art07>

Østerud, Ø., Engelstad, F. & Selle, P. (2003). *Makten og demokratiet: En sluttbok fra Makt- og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademisk

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag