

Johan Hofvendahl

Riskabla samtal

– en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal



Linköpings universitet

Institutionen för Språk och Kultur

Linköping Studies in Arts and Science, ISSN 0282-9800, NO 338

ARBETSLIV I OMVANDLING | 2006:1

ISBN 91-7045-782-4 | ISSN 1404-8426

The logo for Arbetslivsinstitutet, consisting of a stylized 'A' shape formed by horizontal lines of varying lengths, with a small triangle at the top left.

Arbetslivsinstitutet

Arbetslivsinstitutet är ett nationellt kunskapscentrum för arbetslivsfrågor. På uppdrag av regeringen bedriver institutet forskning, utveckling och kunskapsförmedling. I dialog med arbetslivets aktörer verkar vi för ett arbetsliv med goda villkor, utvecklingsmöjligheter och en hälsosam arbetsmiljö för både kvinnor och män. Institutet har omkring 400 anställda och finns på flera orter i landet. Besök gärna www.arbetslivsinstitutet.se för mer information.

Arbetsliv i omvandling är en av Arbetslivsinstitutets vetenskapliga skriftserier. I serien publiceras avhandlingar, antologier och originalartiklar. Främst välkomnas bidrag avseende vad som i vid mening kan betraktas som arbetsorganisation och arbetsmarknad. De kan utgå från forskning om utvecklingen av arbetslivets organisationer och institutioner, men även behandla olika grupper eller individers situation i arbetslivet. En mängd ämnesområden och olika perspektiv är således tänkbara.

Författarna till bidragen finns i första hand bland forskare från de samhälls- och beteendevetenskapliga samt humanistiska ämnesområdena, men även bland andra forskare som är engagerade i utvecklingsstödande forskning. Skrifterna vänder sig både till forskare och till andra som är intresserade av att fördjupa sin förståelse av arbetslivsfrågor.

Manuskripten lämnas till redaktören som ombesörjer att ett traditionellt ”refereeförfarande” genomförs. I huvudsak publiceras bidrag från forskare med anknytning till Arbetslivsinstitutet.

Linköping Studies in Arts and Science • No 338

Vid filosofiska fakulteten vid Linköpings universitet bedrivs forskning och ges forskarutbildning med utgångspunkt från breda problemområden. Forskningen är organiserad i mångvetenskapliga forskningsmiljöer och forskarutbildningen huvudsakligen i forskarskolor. Gemensamt ger de ut serien Linköping Studies in Arts and Science. Denna avhandling kommer från Johan Hofvendahl vid Institutionen för Språk och Kultur.

ARBETSLIV I OMVANDLING

Redaktör: Eskil Ekstedt

Redaktion: Marianne Döös, Jonas Malmberg, Anita Nyberg,
Lena Pettersson och Ann-Mari Sätre Åhlander

Foto omslag: Gerry Johansson/Scanpix

© Arbetslivsinstitutet & författare, 2006

Arbetslivsinstitutet,
113 91 Stockholm

ISBN 91-7045-782-4

ISSN 1404-8426

Tryckt hos Elanders Gotab, Stockholm

ABSTRACT

In this thesis, conversation analysis (CA) is applied to study “risk strategies” in parent-teacher-student conferences in the Swedish nine-year compulsory school. The material consists of 80 conferences collected at two different points in time: 45 from the period 1992–93 (at that time called *kvartssamtal*, lit. “quarter of an hour conference”) and another 35 collected in 2004 (at the present time, and since the latest curriculum from 1994, called *utvecklingssamtal*, lit. “development conference”). All conferences in the material concern students in the 5th grade, i.e. when students are 11–12 years old.

Each year, approximately 2.6 million student conferences in total are held in the Swedish compulsory school and upper-secondary school, involving about 5.5 million participants. Yet, we have virtually no knowledge of what actually happens in these conferences, i.e. *how* they are conducted. Hence, this study contributes to “filling the gap” and to meeting this want, the *how* of the student conference as a practical achievement.

The aim of the study is to analyze conversational strategies in use to handle “risk”, i.e. a moment whose outcome is uncertain and that could possibly lead to a problem. Here, *strategy* refers to *recurrent line of action* and does not necessarily comprise *speaker awareness*. Strategies are part (and the materialization) of everyday cultural norms, rules of social behavior and habitualized “ways of practice”. They are used “for self”, “for someone else” or “for all” and should be considered in the light of Goffman’s notion of “face-work”, i.e. what the speaker does in order to counteract possibly face-threatening acts. The study is aimed at three particular situations of considerable analytic value: (i) the opening of the conference, (ii) the initiation of talk about trouble (problem), and (iii) the closing of the conference, or more immediately, the possibility for students and parents to raise their own issues.

The results show that the conference opening is a coordinated achievement and to a great extent oriented to meet the possibility of the student being nervous. The conference is an “ordinary conference” and the opening questions are “what I ask any student”. When a speaker initiates talk about possible trouble, the pace decreases and utterances very often comprise “perturbations of delivery”, i.e. filled and unfilled pauses, mitigating expressions, abandoned turn beginnings and restarts, “repairs”, etc. These and other circumstances make it possible to forecast the action as (possibly) a trouble-initiating action. At the closing of the conference, students and parents are commonly offered the opportunity to raise their own issues. However, when analyzing the different ways of offering a prolongation of the conference, the study shows that the opportunity is strongly restricted, e.g. due to the design of the question.

Keywords: Parent-student-teacher conference, conversation analysis, strategy, risk

SAMMANFATTNING

I denna avhandling används *samtalsanalys* ("conversation analysis") för att studera "riskstrategier" i samtal mellan lärare, elever och föräldrar i grundskolan. Materialet består av 80 samtal som insamlats vid två olika tidpunkter: 45 st. inspelade 1992–93 (*kvartssamtal*, eller den mer formella benämningen *enskilda samtal*) och ytterligare 35 st. inspelade 2004 (*utvecklingssamtal*, den benämning som gäller sedan den senaste läroplanen). I avhandlingen används *elevsamtal* som ett samlingsnamn. Alla elevsamtal i materialet gäller elever i årskurs 5, dvs. när eleverna är 11–12 år gamla.

Varje år genomförs ca. 2,6 miljoner elevsamtal i grundskolan och gymnasieskolan sammantaget, möten som involverar ca. 5,5 miljoner samtalsdeltagare. Även om elevsamtalen förekommer flitigt, vet vi nästan ingenting om vad som egentligen händer i dessa möten, dvs. *hur* de genomförs. Denna avhandling kan därför betraktas som ett bidrag till ambitionen att fylla detta tomrum något; *hur* samtalsdeltagarna genomför elevsamtal.

Avhandlingens syfte är att studera kommunikativa strategier som tas i bruk för att hantera "risk", dvs. ett moment vars utgång är oviss och som potentiellt kan skapa eller leda till problem. Med *strategi* avses *återkommande tillvägagångssätt* och omfattar inte nödvändigtvis talarens medvetenhet. Strategier är en del (och materialiseringen) av vardagskulturella normer, umgängesregler och habitualiserade "sätt att göra". De används "för talaren själv", "för någon annan" eller "för alla" och bör betraktas i ljuset av Goffmans begrepp "face-work", dvs. vad talaren gör för att motverka potentiellt ansiktshotande "incidenter". I avhandlingen fokuseras tre specifika talsituationer av väsentligt analytiskt värde: (1) hur samtalet startas, (2) hur man initierar tal om problem och (3) hur samtalet avslutas, eller närmare, möjligheten för elever och föräldrar att lyfta egna "övriga frågor".

Resultaten visar att elevsamtalets inledning är en koordinerad prestation som i synnerhet är orienterad mot eventualiteten att eleven är nervös. Elevsamtal är ett "vanligt samtal" och lärarens inledande frågor är "vad jag brukar fråga alla andra elever". När en talare inleder tal om ett potentiellt problem (problemmoment) går tempot ner och yttrandena omfattar ofta "störningar och upphakningar", dvs. pauser, pausfyllnader, förmildrande uttryck, övergivna turstarter och omstarter, "reparationer", etc.. Dessa egenskaper (och andra) gör det möjligt att "förtutse" handlingen som (potentiellt sett) en probleminitierande handling. Vid elevsamtalets avslutning är det vanligt att eleverna och föräldrarna erbjuds möjligheten att lyfta sina egna frågor och funderingar. En analys av lärarnas olika sätt att erbjuda möjlighet att förlänga samtalet visar emellertid att sådan möjlighet ofta är starkt begränsad, t.ex. beroende på frågeyttrandets form.

Nyckelord: Kvartssamtal, utvecklingssamtal, samtalsanalys, strategi, risk

FÖRORD

Mitt arbete borde tillägnas Jan Anward, min högt skattade handledare tillika hela forskarskolan *Språk och Kultur i Europas* levande uppslagsverk. Jannes huvudsakliga bidrag kan sammanfattas med tre ord, ”Det löser sig”, förmodligen det viktigaste en handledare kan säga till sin doktorand. Tre ord till dig: Tack för allt! Men Janne har så mycket saker redan, så avhandlingen får nog tillägnas mina två fantastiska bihandledare, Angelika Linke och Viveka Adelswärd. Angelikas ”tyngsta” bidrag är att hon gjort sig skyldig till att jag under doktorandperioden har fått vänja mig vid att alltid väga 2 kg för mycket. Man lämnar alltid hennes rum med stor inspiration men framför allt med en tydlig eftersmak av schweizisk choklad. Vivekas insatser kan inte nog betonas. Hon har inte bara gjort så att denna avhandling över huvud taget varit möjlig att skriva – jag har henne att tacka för kvartssamtalen i materialet – hon har också en eld, kraft och energi i tanke och handling och med detta agerat som förebild genom de vardagliga ansträngningarna. Men Angelika och Viveka har så mycket saker redan, så jag väljer nog att tillägna min avhandling till muminmammans Märith Sjögren som får representera Arbetslivsinstitutet (som finansierat min doktorandtjänst). Märith har med stor frikostighet ställt upp i alla lägen och hon har dessutom lärt mig ett och annat konstigt ord på jamska (förmodligen svordomar). I samma veva tillägnar jag alla bibliotekarierna på Arbetslivsbiblioteket min avhandling. Jösses med artiklar ni har hjälpt mig att jaga rätt på, för att inte tala om vilken oreda jag har på mitt rum som konsekvens. Men, nä, Märith och ALI har så mycket saker redan, och bibliotekarierna har väl böcker så att det räcker och blir över, så avhandlingen tillägnas mina två doktorandgrupper, den i Stockholm, representerad av Christian Lundahl, och den i Linköping, representerad av Jenny Öqvist. Många och långa diskussioner som alla tagit mig en liten bit närmare målet. Christian har dessutom tagit på sig att ansvara för min dagliga dos av naturupplevelser – jag tror inte jag är skyldig dig några cigaretter – och när man talar om trollen svingar Jenny med svansen och vips så hamnar man på ett 1950-talscafé med en ruggigt utrotningshotad äppelpaj framför sig. Ni är bäst! Men Christian skulle tycka det vore störtlöjligt att få sig tillägnad en avhandling, och Jenny har ju skrivit en egen där mitt namn bara förekom en enda gång (dessutom i en fotnot), så jag tillägnar definitivt min avhandling till två personer som har betytt oerhört mycket i mitt arbete, Per Linell och min slutseminarieopponent Fritjof Sahlström. Fritjofs bedrift är värd att prisa eftersom han har överlevt upplevelsen av hur en avhandling kan se ut ett år i förväg. En eldsjäl. Tusen tack för din hjälp! Per är en person som man alltid kan ringa men som aldrig är på plats. Har man tur springer man på honom under en lunchrast, men han har oftast inte tid då heller. Hur som helst, inget möte med Per (kanske just därför) lämnar en oberörd. Men Fritjof ska inte behöva bli påmind om det inferno han har tagit sig igenom, och Per roas mer av att tala ärans och hjältarnas språk (skånska), så jag bestämmer mig för att tillägna min avhandling till det käraste jag har, Malin, min fru och livskamrat. Utan dig hade ingenting spelat någon roll. Malins bidrag har varit att visa mig att det

finns ett annat liv bortom samtalsanalys (även om jag inte är helt övertygad). Hennes jobb har varit att slita mig från arbetet, sålunda *hållit mig vid liv*. Så här har det kunnat låta: Telefonen ringer. ”Johan” svarar jag, för jag heter ju så, varpå jag hör en bekant om än förvrängd röst sägandes ”Chippa, dippa, Schweppes”, därmed ett första drag i en ”identification/recognition sequence” som i mitt fall dessutom råkar innebära ”Dags att bryta, dags att komma hem, köp med dig chips ... (etc.)”. Malin och våra två hundar är mitt allt, men ni har så väldigt mycket, däribland författaren i fråga, så jag har efter många överväganden bestämt mig för följande: När jag var ute i skolorna och spelade in samtal till avhandlingen, träffade jag en väldigt speciell person, ett möte som har etsat sig fast i mitt minne. Jag tillägnar därför min avhandling till den elev, en flicka, som efter det att utvecklingssamtalet var klart kom fram till mig, tog mig i hand, neg och sa ”Jag vill läsa din bok när den är klar.” Här är den, till dig. Nu är det din tur att skriva.

Stockholm, februari 2006

Johan Hofvendahl

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

DEL I	1
1 INLEDNING	3
1.1 Bakgrund	3
1.1.1 Ett samtal i ett samtalande samhälle	3
1.1.2 Ett institutionaliserat personligt samtal för alla	4
1.1.3 Ett samtal med historia	5
1.1.4 Ett riskabelt samtal	6
1.1.5 Elevsamtal	7
1.1.6 Risk	12
1.1.7 Strategi	13
1.2 Syfte och frågeställningar	17
1.2.1 Att inleda elevsamtalen	17
1.2.2 Att inleda tal om problem	17
1.2.3 Att avsluta elevsamtalen ("övriga frågor")	18
2 MATERIAL	20
2.1 Ljudupptagningar	20
2.2 Två kollektioner: materialets urval	21
2.3 Omfattning	23
2.4 Materialets för- och nackdelar	24
2.4.1 Igår kvartssamtal, idag utvecklingssamtal	24
2.4.2 Bara årskurs 5	26
2.4.3 Lärarserier	27
2.4.4 Spridning	27
2.5 Etiska överväganden och försiktighetsåtgärder	29
2.6 Materialets hantering	30
2.7 Transkription	31
2.8 Utdragens samtalsbeteckning	32
3 TEORI, METOD, TIDIGARE FORSKNING	33
3.1 Samtal: något unikt, något "nu igen" och något skapat	33
3.2 Kontext och etnografisk information	37
3.3 Face-work	42

3.4	Samtalsanalys	43
3.4.1	Tre grundläggande antaganden	44
3.4.2	Ett handlingsperspektiv	44
3.4.3	Ett lokalt perspektiv	44
3.4.4	Ett självdefinierande perspektiv	45
3.4.5	Ett deltagarperspektiv	45
3.4.6	Ett mikropolitiskt perspektiv	46
3.5	Några viktiga begrepp	47
3.5.1	Yttrandepar ("adjacency pair")	47
3.5.2	Preferens ("preference")	48
3.5.3	Projicering ("projection")	50
3.5.4	Kommunikativt projekt	50
3.5.5	Kommunikativt dilemma	51
3.6	Om vardagliga och institutionella samtal	51
3.7	Tidigare forskning	53
DEL II		57
4	SAMTALET INLEDS	59
4.1	Inledning	59
4.2	Dags att börja – jag är redo	64
4.3	Ett vanligt samtal	78
4.4	Den stora frågan – det lilla svaret	87
4.5	Slutsatser	97
5	PROBLEMMOMENT	99
5.1	Inledning	99
5.2	Problemen i fokus	102
5.3	Olika initieringsformer	114
5.4	Pre-delikata störningar och förmildrande bestämmningar	120
5.4.1	Pauser	122
5.4.2	Omstarter och upphakningar	124
5.4.3	Pausfyllnader	126
5.4.4	Förmildrande bestämmningar	130
5.4.5	Sammanfattning	134
5.5	Propositionella attityder	135
5.6	Ibland	140
5.7	Positiv inledning	143

5.8	Perspektivelicitering _____	149
5.9	Positiva moment _____	158
5.10	Slutsatser _____	161
6	SAMTALET AVSLUTAS _____	165
6.1	Inledning _____	165
6.2	Potentiella föravslutningar _____	166
6.3	Det ställs mot att sluta _____	177
6.4	Negativ polaritet och negerade frågor _____	179
6.4.1	Nånting annat? _____	180
6.4.2	Inte du heller Hugo? _____	184
6.4.3	Sammanfattning _____	187
6.5	Nej-redogörelser _____	188
6.6	Övrig fråga initierad _____	196
6.6.1	Övrig fråga som respons eller på eget initiativ _____	204
6.6.2	<i>Nej</i> -inledda övriga frågor _____	204
6.6.3	Har jag missat något? _____	207
6.6.4	Att kommentera sin fråga _____	207
6.6.5	Frågor kontextualiseras: bakgrund, inledning och inbäddning _____	209
6.6.6	Övriga frågor impliceras _____	211
6.6.7	Sammanfattning _____	214
6.7	Abrupt avslutning _____	215
6.8	Personlig stil _____	218
6.9	Slutsatser _____	221
	DEL III _____	225
7	DISKUSSION _____	227
7.1	Inledning _____	227
7.2	Samtalet börjar _____	227
7.3	Problemmoment _____	228
7.4	Samtalet avslutas _____	230
	ENGLISH SUMMARY _____	233
	REFERENSER _____	237

FIGURFÖRTECKNING

Figur (1): Uppenbara skillnader mellan kvarts- och utvecklingssamtal	24
Figur (2): Samtalsbeteckningens uttydning	32
Figur (3): Potentiella "pre-delicate perturbations"	108
Figur (4): Problemyttrandets format	131
Figur (5): Propositionella attityder	136
Figur (6): Den potentiella föravslutningens responsscenarier	173
Signalsekvens (1): utdrag (2), rad 7 gråtonad	65
Signalsekvens (2): utdrag (2), rad 7	65
Signalsekvens (3): utdrag (3), rad 26f gråtonad	65
Signalsekvens (4): utdrag (3), rad 26f	66

APPENDIX

Transkriptionsnyckel	259
Diagram (1): Kvantssamtalens längd och deltagare (utöver lärare)	262
Diagram (2): Utvecklingssamtalens längd och deltagare (utöver lärare)	263
Tabell (1): Tid- och närvaroberäkningar för kvartssamtal	262
Tabell (2): Tid- och närvaroberäkningar för utvecklingssamtal	263
Tabell (3): Jämförelse och sammanföring: tider och närvaro	264
Tabell (4): Förlängningserbjudanden och responser	265
Bilaga (1): "Student-led (parent teacher) conference", exempel 1	267
Bilaga (2): "Student-led (parent teacher) conference", exempel 2	268

DEL I

Introduktion

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Först och kortfattat några talande siffror: Den här avhandlingen handlar om ett specifikt arbetsmoment i det svenska skolväsendet. Momentet genomförs ca. 2,6 miljoner gånger om året till en kostnad av ungefär 1,5 miljarder kronor.¹ Momentet är ett *samtal* som i total omfattning årligen involverar minst 5,5 miljoner svenskar och som sammanlagt uppgår till den tid som det skulle ta att högläsa Svenska Bibeln, 1917 års översättning, ungefär 24 300 gånger, utan uppehåll.² För en skola av genomsnittlig storlek, runt 200 elever,³ går det åt 13½ arbetsveckor att genomföra dessa samtal, förutsatt att man genomför sex samtal per dag och att inget samtal överskrider 40 minuter, all eventuell förberedelse och uppföljning ej inräknad. Som *Sveriges vanligaste institutionella samtal* är det häpnadsväckande att notera hur lite vi känner till om dem och hur lite av tidigare forskning som uppmärksammar själva *samtalsituationen* i dessa möten.⁴ Det är min ambition och mitt *kunskapsyfte* att med denna avhandling bidra till att fylla detta tomrum något.

1.1.1 Ett samtal i ett samtalande samhälle

Det är väldigt svårt att tänka sig en arbetsplats där samtalet *inte* utgör en del (eller kanske t.o.m. huvuddelen) av arbetet. *Samtal som arbetsverktyg* är på det hela taget ett svåriligen överskattat fenomen och dess omfattning talar för att det finns ett oerhört stort men likväl sällan problematiserat förtroende för *samtal som problemlösare*. Det är ännu svårare att föreställa sig att leva i ett modernt samhälle utan att någon enda

¹ I januari 2005 drabbades södra Sverige av ett förödande stormväder. Som jämförelse räknade energikoncernen (då vid namn) Sydkraft med att utgifterna för reparation och återuppbyggnad av näten samt kompensation till kunderna kommer att uppgå till ca. 1,5 miljarder kronor [050412: <http://www.sydkraft.se/templates/PressPage.aspx?id=38401>].

² Alla dessa beräkningar är ungefärliga. Vad gäller antalet samtal, årskostnad samt antalet berörda personer, baserar sig beräkningarna på uppgifter från Skolverket (2004b, 2005) samt uppgifter från telefonintervju med representant för Svenska Kommunförbundet. Jämförelsen med tiden för Bibelns högläsning, grundar sig på den genomsnittliga ”talhastighet” hos deltagarna i mitt material, dvs. det ungefärliga antalet *uttalade skrivtecken per sekund* relaterat till Bibelns totala antal skrivtecken.

³ Skolverket (2005). Se även föregående fotnot.

⁴ Detta gäller för de samtal där talarna delar fysisk närvaro (”ansikte mot ansikte”), dvs. befinner sig i varandras direkta närhet. I annat fall finns det mycket starka utmanare: SOS Alarm uppger att man dagligen tar emot 50 000 telefonsamtal [060114: <http://www.sosalarm.se/>] vilket ger drygt 18 miljoner samtal per år. SJ uppger ca.10 miljoner samtal per år [060114: <http://www.sj.se/>] och Polisens motsvarighet (11414) landar på ca.5–6 miljoner [060114: <http://www.polisen.se/>]. Störst av dem alla tycks Eniros nummerupplysning vara som uppger ”knappt 60 miljoner förfrågningar” om året [060114: <http://www.eniro.se/>].

gång hamna i ett arbetsrelaterat, problemlösande samtal. Samtalen följer individen från födsel till bortgång. Din mor kallas till mödravårdscentralen för att tala om graviditeten. Om dina föräldrar vill att du ska tillhöra Svenska kyrkan, kallas de till dop-samtal. Som barn (och framöver) hamnar du framför doktorn för att berätta om ditt problem och för att få en diagnos. Under skolåren sitter du tillsammans med en studie- eller yrkesvägledare och talar om din framtid. Några år senare hamnar du (förhoppningsvis) i en anställningsintervju, kanske först (om du är man) via mönstringsförrättaren. Om livet tar dig på en knaggligare väg (om så bara tillfälligt), väntar dig samtal med socialsekreterare, ekonomianerare, behandlingsassistenter och samtals-terapeuter. Du blir kanske vittne till ett brott (eller begår ett själv) och kallas till polisförhör och domstolsförhandlingar. Om du vill ingå äktenskap, hamnar du eventuellt i ett vigsel-samtal, och om äktenskapet inte blir lyckligt, finns det ofta hjälp att få i form av familjerådgivning, stödsamtal och sexualrådgivning. Under ditt arbetsliv kommer du att delta i medarbetarsamtal. Om du valde att gå gymnasiet, kommer du vid din examen dessutom att ha varit med om åtminstone 24 utvecklingssamtal, kanske några till redan från din förskola, och lika många till för varje barn du sätter till världen, sammanlagt omkring 100 samtal för en trebarnsförälder, med andra ord. Det är om denna sistnämnda samtalstyp som jag har valt att skriva, samtal mellan lärare, elev och förälder.

1.1.2 Ett institutionaliserat personligt samtal för alla

Samtal på mödravårdscentralen, domstolsförhandlingar, polisförhör (etc.) har flera gemensamma nämnare. Den främsta är att det handlar om ett samtalsbaserat möte mellan en *expert* (barnmorska, åklagare, polisman) och en *lekman* (blivande mamma, vittne, misstänkt person). Med *expert* avses att den ena samtalsparten representerar en organisation (eller samhällelig inrättning). Med *lekman* avses att personen i fråga representerar sig själv. Till denna samtalstyp hör även skolans (före detta) kvartssamtal och (nuvarande) utvecklingssamtal. Inom samtalsforskningen använder man ofta benämningen *institutionellt samtal* för ett möte av detta slag – för en exemplarisk ingång till fältet, se antologin *Talk at Work: Interaction in institutional settings*, Drew och Heritage (1992) – men inte för att samtalet nödvändigtvis är förstelnat och livlöst, vilket det naturligtvis *kan* vara just som vilket samtal som helst, utan för att det ingår som rutin inom ramen för en given organisation eller samhällelig inrättning (t.ex. vården, polisväsendet, skolan). Ett samtal är t.ex. inte institutionellt bara för att det genomförs i en institutionell miljö, även om dessa samtal ofta genomförs inom institutionens väggar (Drew & Heritage 1992a). Det ska dock tilläggas att ett samtal mellan lärare, elev och förälder, även om det är institutionellt, inte är lika institutionaliserat som t.ex. en domstolsförhandling, där ett vittne enbart talar när han eller hon får tillåtelse att tala och där en åklagare t.ex. kan ha invändningar mot *hur* vittnet besvarar en fråga. Samtal mellan lärare, elev och förälder är av ett helt annat slag: Det finns saker man *ska* prata om, t.ex. matematik, kompisar, provresultat, men ofta

kommer samtalsdeltagarna till viss del även in på sådant som känns igen från möten mellan nära bekanta och goda vänner, t.ex. tal om helgen som varit, om en inplane-rad resa, om vädret, och så vidare. I tidigare forskning har samtalet därför betecknats som "den formaliserade personliga kontakten" (Alingfeldt 1975) eller "ett institutionaliserat personligt samtal" (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997).

Ett kvarts- eller utvecklingssamtal är ett *officiellt samtal*, och detta i två bemärkelser. Det är å ena sidan fastslaget och initierat av statliga myndigheter, å andra sidan är det avsett för alla människor. Samtidigt är det ett *inofficiellt (konfidentiellt) samtal* som gäller den enskilda eleven och sker bakom lyckta dörrar. Man skulle kunna sammanfatta detta med att säga att dessa samtal gäller var och en, fast var och en för sig. Det behövs forskning om sådant som gäller alla men som är öppet för så få.

1.1.3 Ett samtal med historia

Det enskilda samtalet mellan lärare, elev och förälder har sina rötter i efterkrigstidens förändrade syn på barn och ett barns utveckling (Evaldsson 1994). Behovet av en kontaktform mellan hem och skola föddes i den stund då diskussionen inte längre kretsade kring barnets *anlag*. Barnet hade inte längre en bestämd framtid relaterad till medfödda förmågor. Det var nu *formbart* och dess öde var möjligt att påverka. Man insåg samtidigt att barnet lät sig formas av *bela* sin omgivning, i synnerhet av sin hemmiljö. Skolans "formuppdrag" förutsatte därför ett ingående samarbete mellan hem och skola, en chans för läraren att skaffa sig en bild av barnets sociala liv och hemmiljö. Tanken materialiserade sig först flera årtionden senare i form av s.k. *enskilt samtal* (kvartssamtals formella benämning) som infördes i början av 1970-talet, ett med jämna mellanrum återkommande samtalsbaserat möte mellan hem och skola (Evaldsson 1994). Men kvartssamtal blev aldrig vad man hade tänkt sig: Det blev (som det påstås än idag) för mycket av avrapportering och resultatredovisning och fungerade inte som ett forum för att diskutera och planera nödvändiga åtgärder. Kvartssamtals levnad varade (lämpligt nog) ett kvarts århundrade, dvs. till mitten av 1990-talet. Dess baneman, den nya läroplanen (Lpo94), kom med en ersättare, *utvecklingssamtal*, som efter hand spred sig i skolorna, denna gång (som det påstås) ett framtidsinriktat, jämbördigt, dialogiskt samtal som nyligen alltså firade sitt första (möjligen enda?) 10-årsjubileum. Sedan år 2000 bedrivs utvecklingssamtal även på gymnasienivå. Samtal mellan lärare, elev och förälder, Sveriges vanligaste och mest omfattande verksamhetsanknutna samtalspraktik, är idag en drygt 35 år gammal institution (samma ålder som jag, faktiskt) och utgör därför en gedigen historisk del av det moderna samhällets utbildningssystem, särskilt med fokus på samverkan mellan hem och skola, ett nyckelområde i skoldebatten och ett område som sedan länge har rönt stort intresse inom skolforskningen.

1.1.4 Ett riskabelt samtal

Samtal mellan lärare, elev och förälder, hädanefter kallade *elevsamtal*, betraktas som ett verktyg där lärarna ger och får ”en nyanserad bild av eleverna” (Lgr80), ”redogör för hur de bedömer elevens utveckling” (Lgr80) och som används för att ”främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling”. Samtalet betraktas idag t.o.m. som ”en del av lärandet” (Skolverket 2001d:3, 2004a:111). Detta enligt politiker och myndighetsutövare. Den som emellertid väljer att lägga politikerns och myndigheters ”lingo” åt sidan för att istället betrakta samtalet ”längst ut på linan”, inser ganska snabbt att dess värld är full av risker och farligheter. Eleven ska stå i centrum under ett helt samtal inför ”vuxna personer”. Prestationer, attityd och beteende ska värderas. Problem ska diskuteras och bedömas. Tidigare löften ska utvärderas och nya avkrävas. Eventuella ”incidenter” ska ventileras. Andra lärares skriftliga omdömen ska förmedlas (däribland negativa). Det ska ställas frågor om ”hemmets rutiner” som ganska lätt kan uppfattas som en föräldraskapsgranskning. Det finns en uppsjö av uttalanden från lärare, elever och föräldrar (i tidningsartiklar, uppsatser, egna böcker, intervjuer) som berör olika ”problem”, ”risker”, ”fällor”, ”dilemman” och så vidare. ”Lärare sitter i en korseld av krav”, säger en lärare i en intervju angående utvecklingssamtal, återgiven i en text av Skolverket (2001c:14). I tidningen Metro förekom för några år sedan en artikel baserad på en intervju med Gunnel Colnerud, professor i pedagogik vid Linköpings universitet. Colnerud berättar bl.a. om:

... en kvinnlig lärare som tog med sin man när hon skulle ha utvecklingssamtal med en familj med andra åsikter än skolans just i fråga om hur man ser på pojkars och flickors rättigheter. Hennes man var ingenjör och hade inget alls med skolan att göra, men *hans närvaro gav tyngd åt det hon sa till eleven och föräldrarna.* (Metro, 2001-01-31; min kurs.)

Om detta motsvarar lösningen, kan man ana problemets dimensioner. En förälder som uttalar sig i veckotidningen Ica-kuriren säger att ”[m]ånga vuxna tar på sig elevrocken när de går till sina barns utvecklingssamtal. De minns sin egen skoltid och mår dåligt.” (Ica-kuriren nr 11/2005). I en ny studie (Lindh & Lindh-Munther 2005) som bygger på intervjuer med elever, kan författarna konstatera att flera elever, trots att det senaste samtalet *inte* var obehagligt, känner oro inför nästa. I en annan intervjustudie (Lindblom Larsson 2002) visar elevernas utsagor ”tydligt på en ganska stor nervositet inför samtalen” (2002:40). Samtalet handlar till stor del om att göra värderingar. Lärare, elever och föräldrar kommer till samtalet med känselspröten ute, vissa spröt amputerade och brända vid tidigare kontakter. Föräldrar lägger ofta *sin egen* skolgång som ett raster över *sitt barns* skolgång (jfr. citat från Ica-kuriren). De bär med sig orättvisor och motgångar från det förflutna, läraren får stå upp mot händelser som kanske utspelade sig för 20–30 år sedan som plötsligt blir relevanta på nytt. Det är upplagt för konflikter, missförstånd och kommunikationssvårigheter. Detta

är bakgrunden och ingången för mitt *kunskapsintresse*, för människan har genom årtusendena, i möten andra, utvecklat strategier för att hantera, kringgå eller bemöta de många och olika ”problem-här-och-nu” som hon råkar ut för i samtal.

Tre viktiga termer har berörts i detta sammanhang, centrala för mitt perspektiv, intresse och syfte – *elevsamtal*, *risk* och *strategi*. Dessa elaboreras i följande tre avsnitt.

1.1.5 Elevsamtal

Det finns två benämningar för samtal mellan lärare, elev och förälder som vunnit företräde framför andra alternativ: *kvartssamtal*, som grovt räknat var i bruk från 1970-talets början till mitten av 1990-talet, respektive *utvecklingssamtal*, som mindre grovt räknat har gällt sedan dess.⁵ I styrdokument, vetenskapliga arbeten, uppsatser, politiska debatter, media (etc.) används dessa två benämningar för att referera till *två olika typer av samtal*. Detta sker dessutom i två olika aspekter, vilket är viktigt att betona. Å ena sidan handlar det om vad kvarts- eller utvecklingssamtalet är/var *tänkt att vara*, dvs. syften såsom de formuleras i läroplaner, grundskoleförordningar och betänkanden (som i sin tur citeras i uppsatser, media etc.). Å andra sidan handlar det om vad kvarts- eller utvecklingssamtalet är/var *i praktiken*, t.ex. vad man fokuserar i samtalet, hur länge samtalet håller på, vilken relation som råder mellan samtalsdeltagarna. Man kan därför tala om en *formuleringsarena* (samtalet i teorin) respektive en *realiseringsarena* (samtalet i praktiken). På samtalets formuleringsarena finns både uppenbara likheter och tydliga skillnader. Dessa kan sammanfattas enligt följande:⁶

1. I ett kvartssamtal är eleven inte en påbjuden deltagare, dock ”bör om möjligt få delta”.⁷ I ett utvecklingssamtal är elevens närvaro mer eller mindre obligatorisk.⁸

⁵ På kvartssamtalstiden användes även andra benämningar, t.ex. enskilt samtal (den formella benämningen) men även föräldrasamtal, föräldrakvart, samtalskvart och kontaktmöte. Även idag förekommer alternativ till utvecklingssamtal, t.ex. utvärderingssamtal, kick-off-samtal, student-samtal och planeringssamtal. Det ska dessutom påpekas att det finns lärare, elever och föräldrar som fortfarande använder ”kvartssamtal” som benämning. En annan vanlig variant, som bl.a. går att hitta på lärares Internetpublicerade kallelser till samtal, är det återkommande uttryckssättet ”utvecklingssamtal (eller kvartssamtal)”. Sammantaget visar detta att det å ena sidan finns en strävan efter att förnya bl.a. genom att tilldela verksamheten ett annat namn, vilket också kan ha att göra med att skolor fäster olika typer av betydelse och innebörd vid samtalet, å andra sidan att det råder en viss osäkerhet (eller oberördhet) vad som i praktiken skiljer ett kvartssamtal från ett utvecklingssamtal. Idag tycks benämningen kvartssamtal användas främst i sportsammanhang, t.ex. mellan lagkapten och lagmedlemmar, i synnerhet i ”tillrättavisande” bemärkelse.

⁶ Sammanfattningen går tillbaka på vad som anges i Aktuellt från Skolöverstyrelsen (ASÖ 1970/71 nr 36) och läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr80), två centrala styrdokument som reglerar materialets kvartssamtal, respektive läroplanen för det obligatoriska skolväsendet 1994 (Lpo94) och Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194, 7 kap. 2 §), som reglerar utvecklingssamtalen.

⁷ Jfr. SOU 1980:21: ”Vi anser eleven bör delta i de enskilda samtalen. [...] Det bör vidare höra till de absoluta undantagen att den det talas om inte är närvarande.” (SOU 1980:21:57).

⁸ Denna skillnad återspeglas i materialet, se appendix s. 262f: diagram (1)–(2) och tabell (1)–(3).

2. I ett kvartssamtal ska läraren redogöra för elevens kunskaper, ”hur barnen utvecklas”. Samtalet ersätter betyg men ”får inte endast bli en språklig ersättning”. Allsidighet betonas. I ett utvecklingssamtal ska läraren redogöra för elevens skolgång och utveckling ”i relation till målen i läroplanen och i kursplanerna”.
3. I ett kvartssamtal är det positivt om ”eleven aktivt medverkar vid utvärdering av sina prestationer och diskuterar orsaken till framsteg och problem”. Läraren bör ”utnyttja möjligheten” att inhämta information från föräldrarna angående deras ”syn på sina barn”. I fråga om svårigheter ”bör man i samråd finna orsaker till dem och avhjälpa dem”. I ett utvecklingssamtal ska ”läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas”.
4. I ett utvecklingssamtal ska läraren, på förälders begäran, dessutom lämna skriftlig information. Det finns ingen motsvarighet till detta i ett kvartssamtal.

För att sammanfatta, på två punkter finns det en uppenbar skillnad, nämligen elevens närvaro (punkt 1) och möjligheten att få skriftlig information (punkt 4). Elevens när- eller frånvaro har en direkt konsekvens för hur samtalet genomförs medan punkt 4 (skriftlig information) i detta avseende har en marginell betydelse. När det gäller resterande två punkter, samtalets innehåll (punkt 2) och hur samtalsdeltagarnas roller förhåller sig till varandra (punkt 3), tycks likheterna snarare än olikheterna dominera. Samtalen gäller i båda fallen elevens utveckling med betoning på allsidighet, dvs. inte enbart fokus på rena ämneskunskaper. Även om elevens närvaro inte är påbjuden i kvartssamtalet, anges uppenbara fördelar om så är fallet. Oavsett förväntas förälder ha en klart aktiv roll i både kvartssamtalet och utvecklingssamtalet.

Så långt alltså kvartssamtal och utvecklingssamtal på formuleringsarenan. Samtalens tänkta syften och avsikter har emellertid inte varit av primärt intresse i detta arbete. Här är det *samtalet i praktiken* som uppmärksammas och därför vänder jag mig nu till hur samtalens realiseringsarena vanligen beskrivs i examensarbeten, tidningsartiklar, etc.. Den som bekantar sig med diskursen om lärare-elev-förälder-samtal, märker redan på ett tidigt stadium att samtalen beskrivs som *två vitt skilda företeelser*, här nedan ett axplock av exempel från några olika sammanhang:

[Examensarbete, grundskolläraryrke:] Skillnaden mellan dessa båda former är att man i kvartssamtalen fokuserade på orsaker till en elevs beteende. I utvecklingssamtalen strävar man mot att eleven får en så gynnsam utveckling som möjligt, genom att genomföra lämpliga åtgärder. (Aronsson 2002:8f)

[Examensarbete, grundskolläraryrke:] Man har betydligt djupare samtal idag än de kvartssamtal som förut fanns. (Nilsson 1999:31)

[Examensarbete, grundskollärautbildning:] Allt eftersom denna form av samtal har bytt namn kan man också säga att samtalets karaktär har ändrats från att ha varit ett informationstillfälle från läraren till föräldrarna, till att idag vara mer av ett samtal där lärare, föräldrar och elever aktivt deltar för att diskutera och planera elevens och skolans arbete. (Huitfeldt 2003:13)

[Skolverket, *Reform i rörelse*, nr 4:] Under de gamla kvartssamtalen tittade man ofta bakåt, på uppnådda resultat istället för framtida mål. (Skolverket 1999c:4)

[Skolverket, *Attityder till skolan 1997*, först ang. kvartssamtal:] ... föräldrarna till en elev mötte elevens klasslärare under en kvart per termin och fick information om hur eleven ”låg till” i de olika ämnena, hur det gått på proven och så vidare. [...] Utvecklingssamtal är ett nytt sätt att mötas för föräldrar och lärare – inte om eleven utan tillsammans med eleven. (Skolverket 1998:123)

[Lärarnas tidning, nr 8/2004, tre lärare intervjuas:] Alla tre är överens om att utvecklingssamtalen har betytt mycket för att förbättra kontakten mellan elever och lärare. Det är stor skillnad på dagens utvecklingssamtal jämfört med de gamla ”kvartssamtalen”. (Lärarnas tidning, nr 8/2004:4)

[Examensarbete, grundskollärautbildning:] Det gamla kvartssamtalet skiljer sig från det nya utvecklingssamtalet på så sätt att det gamla endast var en kontroll bakåt i tiden och utvecklingssamtalet även är framåtblickande. (Lundell 1999:7)

[Interpellationsdebatt, statsråd Ingegerd Wärnersson (s):] De hette kvartssamtal eftersom skyldigheten för läraren var att tala med föräldrarna under högst 15 minuter. [...] Efter att man hade haft det under ett antal år kom man fram till att detta inte var bra utan att man måste få en dialog. Dialogen innebär att elev, förälder och lärare talar till varandra med samma respekt och på samma villkor. (Kammarens snabbprotokoll 1999/2000:75: 14 §, anf. 106)

Det återkommande temat är att kvartssamtalet är avrapporterande och ”en kontroll bakåt i tiden”. Utvecklingssamtalet, däremot, är fokus på ”framtida mål”, ett samtal ”där lärare, föräldrar och elever aktivt deltar för att diskutera och planera”. Utvecklingssamtalet är ett ”betydligt djupare samtal”, en ”dialog” där lärare, elever och föräldrar talar till varandra med ”respekt”. Det har ”betytt mycket för att förbättra kontakten” mellan lärare och elev. Kvartssamtalet var ”lika med en förmaning” (Lärarnas Tidning, 8/2004:4) och som förälder kände man sig ”återförd i en slags elevsituation” (Oldbring 2001:47). Utvecklingssamtalen påstås vara ”gyllene tillfällen” (Skolverket 1999c:3) och ”[l]ärare, elever och föräldrar säger att de längtar efter dem” (ibid.:3). Det ska betonas att dessa påståenden i samtliga fall kommer från lärarkandidater, verksamma eller före detta lärare, från Skolverket, skolpolitiker eller från

skolinriktade facktidningar (som intervjuar verksamma lärare). *Det är inte elevens eller förälderns röst som här kommer till tals, även om de ofta inkluderas bland de som är odelat positivt inställda till utvecklingssamtalet* ("de längtar efter dem", *ibid.*:3). Det finns därmed anledning att betrakta dessa påståenden i ljuset av ett "tendentiöst projekt" där utvecklingssamtalet blir till ett "gyllene tillfälle" på bekostnad av ett envägsriktat, förmanande, avrapporterande kvartssamtal. Det som är allra mest uppseendeväckande, emellertid, och detta gäller i synnerhet vetenskapliga artiklar och examensarbeten, är att denna "historieskrivning" (som pågår än trots att utvecklingssamtalet har gällt ute på skolorna sedan mitten av 1990-talet) saknar empiriskt stöd i fråga om direkt tillgänglighet till vad man uttalar sig om: Påståenden om vad kvartssamtalet är/var, bygger på vad som kan utläsas från samtida styrdokument eller redan tolkade samtida styrdokument eller på vad verksamma lärare drar sig till minnes om samtalet. Medan dessa citat framställer kvartssamtalet och utvecklingssamtalet som olika företeelser, finns det både lärare och föräldrar (eleverna kan ju inte veta) som varken ser eller gör någon skillnad, bortsett från att utvecklingssamtalet kanske har blivit längre:

Så kan man fortfarande se vissa utvecklingssamtal som mer verkar följa det tidigare "kvartssamtalets" mönster snarare än de intentioner som finns i de nu gällande läroplanerna. (Skolverket 2002:75)

[Interpellationsdebatt, statsråd Ingegerd Wärnersson (s):] Många lärare, de flesta, gör detta på ett bra sätt, men andra gör precis som i de tidigare s.k. kvartssamtalen. (Kammarens snabbprotokoll 1999/2000:60: § 3, anf. 7)

[Här kommenteras en lärares svar på frågan "Hur genomförde du ett kvartssamtal?"] Även här säger Karin att samtalen är lika förutom att tiden var kortare vid kvartssamtalen. (Andersson 2002:14)

Många föräldrar hävdar vid jämförelse att utvecklingssamtalet är identiskt med det gamla "kvartssamtalet" men med utsträckt tid. (Skolverket 1999b:22)

[Lärare citeras] Jag jobbar på liknande sätt idag när det är utvecklingssamtal mot då när det hette kvartssamtal. (Gagnert & Keränen 2005:37)

Vad jag här försöker demonstrera, är att det kan vara riskabelt att redan i utgångsläget anse saken vara avgjord, dvs. att kvartssamtalet och utvecklingssamtalet är två vitt skilda företeelser och att detta skulle vara ett faktum som inte behöver betvivlas. Det finns allvarliga problem relaterade till att arbeta från ett sådant utgångsläge: Om man använder t.ex. *kvartssamtal* som en benämning för en särskild typ av lärare-elev-förälder-samtal, ligger det nära till hands att man även betraktar dessa samtal som en alltigenom homogen företeelse. Det ska då sägas att redan ett material om 45 kvartss-

samtal uppvisar stora variationer, t.ex. kvartssamtal *utan* elevens närvaro, kvartssamtal som föregås av att läraren och eleven redan har haft ett förberedande samtal eller kvartssamtal där läraren utgår från elevens självutvärdering (ett formulär). Det finns också kvartssamtal som på många punkter påminner om vad som i samma material kallas *utvecklingssamtal*, och vice versa. Ett annat problem är att dessa benämningar kan ligga i vägen för möjligheten att identifiera likheter, eller att man per automatik hänför vad man har noterat i två–tre kvartssamtal till en typisk kvartssamtalsegenskap. Ett bra exempel är påståendet att kvartssamtalet är en ”kontroll bakåt”, dvs. att primär fokus ligger på att betrakta vad som har hänt. Med tillgång till både kvartssamtal och utvecklingssamtal kan jag inte se att detta skapar en tydlig skiljelinje mellan samtalen, dels eftersom kvartssamtalets deltagare sällan nöjer sig med att enbart tala om vad som har hänt, dels eftersom det ägnas hel del tid åt ”historien” även i ett utvecklingssamtal. I kvarts- och utvecklingssamtalsdiskursen har emellertid ”blickens riktning” tilldelats värdeladdningar där ”titta bakåt” (per automatik) betraktas som något negativt medan ”titta framåt” (lika automatiskt) betraktas som något positivt. I denna fråga lägger jag mig helt i linje med en ledare i Dagens Nyheter (2005-11-02) angående s.k. individuella utvecklingsplaner:

Dessa [IUPer] ska enligt Baylan [skolministern] absolut inte ha karaktären av omdömen, ty då blickar de bakåt och planerna ska vara framåtsyftande. *Men den som inte vet var han står är per definition vilse.* (Dagens Nyheter Internetupplaga 2005-11-02/Dagens huvudledare; min kurs.)

Som jag återkommer till i nästa kapitel (*Material*) har kvartssamtalet och utvecklingssamtalet sida vid sida mycket mer gemensamt än vad de kan beskrivas som skilda företeelser. När jag vill uttrycka något gemensamt för dessa samtal, använder jag samlingsnamnet *elevsamtal*. Ett elevsamtal⁹ är ett styrdokumentsreglerat, regelbundet återkommande samtal (en gång per termin) som i första hand gäller *en enskild elevs skolgång och utveckling* men som ofta även omfattar t.ex. elevens personlighet och beteende mot jämnåriga och ”vuxna” (skolpersonal). Det finns elevsamtal som bara omfattar elev och lärare (t.ex. på gymnasiet) och det finns elevsamtal som bara omfattar lärare och elevens förälder (t.ex. i förskolan). I grundskolan av idag är elevsamtalen nästan alltid ett trepartssamtal (lärare, elev, förälder). Benämningarna *kvartssamtal* och *utvecklingssamtal* reserveras för att (vid behov) ange vilken typ av elevsamtal som är under behandling.

⁹ Benämningen *elevsamtal* är egentligen redan upptaget. Det används t.ex. om ett samtal som läraren har med eleven *innan* utvecklingssamtalet (där resultatet av det förra bildar underlag för det senare), eller om ett samtal som läraren har med eleven för att t.ex. förebygga mobbning. Dessa samtal är varken styrdokumentsreglerade eller regelbundet återkommande och inkluderas därför inte i denna användning av benämningen.

1.1.6 Risk

Jag använder termen *risk* (eller synonymen *potentiell fara*) i bemärkelsen *osäkerhetsmoment*, dvs. en situation vars utgång är oviss. Hela elevsamtalen är med andra ord ett osäkerhetsmoment: Många elever är nervösa och känner obehag (Lindblom Larsson 2002; Lindh & Lindh-Munther 2005). Läraren kanske noterar sådan nervositet och kan därför vara medveten om att vissa frågor kan upplevas som särskilt farliga. Det kan finnas samtalsämnen som är svåra eller känsliga att tala om, som man drar sig för att ta upp, eller som man befärrar att någon annan ska föra på tal, samtalsämnen som samtidigt kan vara nödvändiga att behandla. Sådana risker gäller hela samtalen och sådan potentiell fara är inte över förrän man reser sig upp och lämnar rummet.

Risk kan även avse en *specifik talsituation*, en risk vars varaktighet och omfattning bestäms av talsituationen i fråga. Under loppet av ett samtal kommer lärare, elev och förälder flera gånger till talsituationer vars *specifika utgång* är oviss, t.ex. där det finns en risk att något inte är som det ska. När läraren säger ”På den här uppgiften har du svarat fel”, skapas ett potentiellt osäkerhetsmoment eftersom det (i ett elev- och förälderperspektiv) är oviss vad felet har för betydelse. Tyder det på att eleven är onormal? Betyder det att eleven ska göra om provet? Kommer felet att betraktas som ett tecken på att föräldrarna inte har engagerat sig tillräckligt mycket (eftersom denna typ av fel kanske redan har påpekats tidigare)? Innebär det att felet kommer utmynna i ett mål som eleven ska jobba mot och träna på att undvika och som kräver föräldrars insatser i form av förhör och övningar? Dessutom, ju mer sensitivt, allvarsbetonat och varsamt läraren formulerar sig, desto större osäkerhet och desto större potentiell fara: ”the delicate and notorious character of an event is constituted by the very act of talking about it cautiously and discreetly” (Bergmann 1992:154).

Risk kan också förstås som en ”medlemskategori” i Sacks (1992) bemärkelse. En central forskningsfråga för Sacks är hur samhällsmedlemmar (”members”) kategoriserar olika aktiviteter och händelser. I diskursen om kvarts- och utvecklingssamtal anges en mängd olika risker, såväl i offentliga utredningar som i lärares texter och uttalanden. Följande kollektion av citat är bara några få exempel:

[Lärare citeras] På den förra skolan där jag arbetade byggde vi upp en gemensam terminologi som alla måste använda när de skrev sina kommentarer. Det gjorde att vi minskade risken för missförstånd. (Skolverket 2001c:26)

Under utvecklingssamtal måste läraren ibland våga säga obehagliga saker och berätta om något negativt. Detta kan skapa en dåliga atmosfär som gör att elever och föräldrar sedan har svårt att ta till sig samtals syfte. (Lundell 1999:16)

Mellanstadieläraren tycker också att det lätt kan bli konflikter när man framför någon typ av kritik om en elev. (Reutersten 1999:31)

Klassföreståndaren bör vara medveten om de risker för missuppfattningar och vantolkningar som ligger i samtalssituationen. (SOU 1977:9:215)

[Förälder citeras] Jag kan inte heller ifrågasätta det läraren säger eller vara kritisk mot skolan i något avseende. Risken finns att jag då förstör mitt barns förtroende för skolan och det vill jag förstås inte. (Ica-kuriren nr 11/2005)

Två av lärarna betonar vikten av att ha föräldrarna med sig. En av dem säger att ”det är A och O”. Det finns annars en risk att man sätter barnen i någon slags lojalitetskonflikt, lärarna mot föräldrarna. (Reutersten 1999:19)

En annan fälla som är lätt att gå i är att ställa frågan varför och inte inse konsekvenserna. En varför-fråga ger lätt motparten skuld känslor och det finns risk att samtalet av det skälet avstannar. (Sernefalk 2000:7)¹⁰

... just ordet ”är” bör vi undvika när vi talar om andra. Hur det är – det vet vi så lite om. Risken med att tala om hur saker och ting är, är också att försvåra möjligheten att tillsammans hitta en lösning. (Buckhöj Lago 2000:139)

Av dessa citat, varav de flesta kommer från lärares och föräldrars egna erfarenheter, framgår att elevsamtalen är ett riskabelt samtal. Om en förälder upplever behovet att framföra kritik, finns risken ”att jag då förstör mitt barns förtroende för skolan”. Lärare upplever ”att det lätt kan bli konflikter” och ”betonar vikten av att ha föräldrarna med sig”. Läraren ”bör vara medveten om de risker” som ligger i samtalssituationen. Det finns också ”fällor” när det gäller hur man formulerar sig: ”En varför-fråga ger lätt motparten skuld känslor” och ordet *är* ”bör vi undvika”. En av lärarna talar om bruket av en ”gemensam terminologi” och om hur detta ”minskade risken för missförstånd”. Själva formuleringen tyder på att det handlar om *en ständigt befintlig risk*, dessutom att den fortfarande finns där, om än i mindre skala. Att elevsamtalen är riskabelt är inte *mitt* forskningsresultat, det är ett faktum och en utgångspunkt.

1.1.7 Strategi

I boken *Utvecklingsamtal i skolan: en levande dialog* av Ellmin och Josefsson (1995) skriver författarna att ”[o]m det handlar om en elev med *problem* gäller det att ha en strategi för hur problemet ska framföras” (1995:32). Jag vet inte om Ellmin och Josefsson med detta menar att lärare och andra deltagare i elevsamtalen *saknar* strategier, för det skulle man i så fall med enkelhet kunna avfärda, i alla fall om man tillåter sig

¹⁰ Jfr. Buckhöj Lago (2000): ”Frågan ’varför’ kan vara mycket intressant, men många anser att man bör undvika att ställa den eftersom den lätt leder till försvar” (2000:138).

att använda strategibegreppet även för sådant som vanligen går utöver vad t.ex. författare med lärarbakgrund gärna talar om i termer av ”en klar uppfattning om hur man kan lägga upp och styra samtalet” (Ellmin & Josefsson 1995:32).

Strategi används här i bemärkelsen *återkommande tillvägagångssätt*. Med strategi avses inte nödvändigtvis att talaren i fråga har ett utstuderat ”sätt att handla och hantera” redo att tas i bruk för att planmässigt manövrera samtalet i en viss riktning, även om detta inte är uteslutet, utan snarare ett återkommande handlingsmönster som typiskt infinner sig i en specifik samtalsituation. Med strategi avses heller inte det *bästa* eller *mest sofistikerade* eller *minst ovänliga* sättet (etc.) utan att det *är* sättet.¹¹ Strategier är både kollektiva och individuella, väldigt ofta vad de flesta människor har gemensamt men ibland något unikt. Om man om 15 olika talare, t.ex. de 15 olika personer som i detta material är lärare, kan säga att de använder nästan exakt samma tillvägagångssätt i samma typ av talsituation, *kan* detta tyda på att man har identifierat en strategi som dessutom *kan* ha en typisk ”hemvist” i (men som ej nödvändigtvis är unik för) denna typ av talsituation för denna typ av talare i denna typ av samtalsroll i denna typ av samtal. Om man om en och samma talare kan säga att han/hon har ett återkommande ”sätt att handla” i en specifik talsituation, kan ”sättet” vara allt från slående likt vad även andra talare gör i andra samtal (och i liknande talsituationer) till att det handlar om vad just denna person typiskt gör i just denna talsituation. I det sistnämnda fallet *kan* detta tyda på att man har identifierat en *personlig strategi* eller vad som möjligen kan kallas en *personlig stil*. I detta arbete används strategi i den första (kollektiva) bemärkelsen medan personlig stil reserveras för den enskilda individens särpräglade variant av den strategi som berörs.

Om *strategi* kan man i Nationalencyklopedin¹² läsa ”läran om användningen av militära och andra maktmedel för att i kamp med en motståndare nå politiska mål” respektive ”långsiktigt övergripande tillvägagångssätt”.¹³ Från dessa definitionsdelar ska vissa aspekter betonas medan andra aspekter måste anpassas i fråga om *strategier i samtal*. En kommunikativ strategi är t.ex. inte så mycket ett renodlat ”maktmedel” som det är ett försök att nå ett kommunikativt mål av något slag, allt från att t.ex. få ”den andre” att svara *ja* eller *nej* på en särskild fråga till att t.ex. undvika att hamna i en potentiellt besvärlig situation. En strategi gäller alltså i båda fallen den närmaste framtiden, samtalets utveckling, och har del både i vad talaren eftersträvar (eller väl-

¹¹ Jag använder därmed strategibegreppet såsom det används inom den forskningsinriktning till vilken jag ansluter mig, dvs. samtalsforskning i allmänhet och samtalsanalys (”conversation analysis”) i synnerhet (se t.ex. Pomerantz 1988; Weijts, Houtkoop, & Mullen 1993; Norrby 1996; Couper-Kuhlen & Selting 2001; Gardner 2001; Clayman & Heritage 2002a; Maynard 2003; Sedhouse 2004; Öqvist 2005). I samtalsanalytisk litteratur hittar man (mer eller mindre överlappande) alternativ som t.ex. ”device”, ”technique”, ”procedure”, ”(ethno-)method”, ”user routine”. Jag hävdar inte att dessa konsekvent används entydigt eller att de är synonymmer.

¹² Nationalencyklopedins Internet-upplaga.

¹³ Jfr. Concise Oxford English Dictionary (via Oxford Reference Online): ”a plan designed to achieve a particular long-term aim”.

komnar) och vad talaren samtidigt försöker undvika (eller förekomma). Vidare bygger en strategi ofta (men inte alltid) på ”samarbete snarare än konkurrens, solidaritet och jämlikhet snarare än status och hierarki, respekt och hänsyn snarare än konfrontation och utmaning” (Norrby 1996:174). Det ligger nära till hands att associera strategibegreppet till att huvudsakligen gälla vad den enskilda individen gör för att vinna fördelar åt sig själv. Även om detta *kan* vara fallet, används kommunikativa strategier ofta för samarbetets och den sociala samvarons skull, de gemensamma fördelarnas skull, liksom i vissa fall uppoffrande och osjälviskt enbart för ”den andres” skull (jfr. ”face-saving practices”; Goffman 1967).

I ett begrepp om en ”kompetent samtalsdeltagare” ingår föreställningen att talaren har en uppsättning av resurser för att genomföra vanligt förekommande kommunikativa projekt¹⁴ (t.ex. att få en annan talare att lämna ifrån sig viss information) eller för att lösa vanligt förekommande kommunikativa dilemman¹⁵ (t.ex. att få en annan talare att lämna ifrån sig viss information *utan att samtidigt vålla obehag*). Under sin uppväxttid (och löpande) formas och återskapas individen till ”kompetent samtalsdeltagare” i kontakter med andra personer. I dessa kontakter, som omfattar att kontinuerligt hamna i (och utsättas för) många olika återkommande talsituationer, överförs (vardags)kulturella normer, värderingar, traditioner, vanor, umgängesregler, kort sagt typiska ”sätt att göra”, vad Hughes (1971:508) liknar vid en sorts ”social rhetoric”. Detta leder till en utveckling av och bekantskap med *rutiner*. ”[I]t is a consequence of social interaction that people develop routines” (Heath & Hindmarch 2002:99).¹⁶ På samma sätt överförs och tillägnas kunskaper om rutiner för vad man *inte* bör göra i olika (tal)situationer. Det är emellertid viktigt att påpeka att individen inte är en ”judgemental dope” (Garfinkel 1967), dvs. en varelse som till punkt och pricka alltid gör vad rådande kulturella normer och värderingar föreskriver. Individen bryter rutiner, leker med rutiner, utmanar rutiner och verkar ibland aktivt för att etablera nya rutiner. Man kan likväl tala om *kompetens* och *bekantskap*: Vi hamnar i *nya* talsituationer som i majoriteten av fall har många likheter med, påminner om och känns igen från *tidigare* talsituationer och de erfarenheter som vi där har gjort. Strategier i samtal är en del av dessa rutiner, en del av sådant som en ”kompetent samtalsdeltagare” har kunskaper om och bekantskap med, en del av sådant som individen själv (eventuellt) regelbundet använder och själv utsätts för. Detta har två viktiga konsekvenser: För det första, eftersom ”[c]ommunicative activities are subject to habit” (Linell 2005b:41) kan man inte säga att en kommunikativ strategi med nödvändighet är ett utfall av en medveten (i stunden grundligt övervägd) handling. Som rutin kan en strategi appliceras rutinmässigt, dvs. utan att talaren själv tänker om ”sättet” i termer av ”Nu ska jag använda den här strategin för att ...”. För det andra, som rutin kan en strategi kännas igen av andra samtalsdeltagare, men inte

¹⁴ Detta begrepp förklaras närmare i avsnitt 3.5.4, s. 50.

¹⁵ Jag återkommer till detta begrepp i avsnitt 3.5.5, s. 51.

¹⁶ Jfr. Linell (1978): ”Människans språkliga beteende uppvisar många *regelbundenheter* ...” (1978:129).

nödvändigtvis i termer av ”Nu gör hon sådär bara för att ...”. Detta betyder att vad en talare säger, *kan* (men behöver inte) vara en medveten handling och att ”det sagda” eller ”det gjorda” därmed *kan* uppfattas som en medveten handling oavsett. Detta innebär också att talare ibland utsätts för strategier som de inte uppfattar som sådana – vilket i sig betyder att det finns utrymme för kreativitet – och att talare ibland (rätt eller fel) beskylls eller lovordas för att ha använt en strategi (”Sådär säger du bara för att ...”, etc.).

Garfinkel (1967), vars *etnometodologi* utgör ett stort intellektuellt bidrag till det perspektiv på samtal som här appliceras och som kännetecknar s.k. *samtalsanalys* (”conversation analysis”), arbetar efter modellen (och övertygelsen om) att en rutin är en *prestation* (”achievement”) och inte något som sker per automatik. Detta kan beläsas med följande exempel: Talare A har som (kommunikativt) mål att talare B ska utföra en handling (t.ex. svara på en fråga) men vill samtidigt inte att detta vållar B något obehag. Det finns strategier (dvs. rutiner) för att hantera ett sådant dilemma, men de fungerar inte per automatik. Målet kräver arbete, ibland *sam*-arbete, och rutinen är således en prestation. Det finns inga garantier för att ”detta något” kommer att bli ”ännu ett exemplar av detta något”. Schegloff och Sacks (1973), två av samtalsanalysens huvudgestalter, studerar olika strategier som samtalsdeltagare använder för att avsluta telefonsamtal och lägger sig helt i linje med Garfinkels utgångspunkt:¹⁷

... one cannot treat it [the phenomenon of closings] as a routine to be run through, inevitable in its course once initiated ... [...] Getting to a termination, therefore, involves work at various points ... (Schegloff & Sacks 1973:324)

Avslutningsvis, det är rimligt att anta att ”experter” (dvs. personer som inom ramen för sin profession har till uppgift att kontinuerligt genomföra en särskild typ av samtal) med tiden utvecklar särskilda (eller använder en särskild uppsättning av) strategier för särskilda typer av talsituationer av den anledningen att vissa ”sätt att handla” av erfarenhet har visat sig vara ”bättre” (eller mer lämpliga) än andra.¹⁸ Ju mer allmänt bekant detta samtal är (som typ av samtal), desto mer rimligt att anta att övriga samtalsdeltagare även är bekanta med de strategier som den institutionella representanten använder.

¹⁷ För fördjupning, se även Schegloffs (1986) artikel *The routine as achievement*.

¹⁸ Det finns många samtalsanalytiska studier som visar detta. Jag rekommenderar den intresserade att läsa antologin *Talk at Work: Interaction in institutional settings* av Drew & Heritage (1992).

1.2 Syfte och frågeställningar

Som ett samtal genomsyrat av potentiella faror, problem och dilemman är det värdefullt [syfte:] att analysera och beskriva de strategier som elevsamtals deltagare använder för att handskas med dessa risker. Av utrymmesskäl har jag begränsat arbetet till att gälla tre analytiskt värdefulla talsituationer. Dessa är:

- 1 att inleda elevsamtal;
- 2 att inleda tal om problem;
- 3 att avsluta elevsamtal ("övriga frågor").

Dessa nedslag utgör näst intill *fasta beståndsdelar* av ett elevsamtal och ger därför en värdefull bild dels av elevsamtal som samhällslik företeelse, dels av vad det innebär att genomföra denna typ av social verksamhet *för deltagarna själva*. I nedanstående avsnitt förklaras närmare vad jag tar fasta på i respektive nedslag.

1.2.1 Att inleda elevsamtal

Elevsamtals början gäller vilket elevsamtal som helst, men på vilket sätt kan detta vara ett riskabelt moment? Nedslaget gäller hur samtalsdeltagarna går till väga för att initiera en verksamhet som potentiellt sett upplevs vara farlig rakt igenom, dvs. *hur man inleder en aktivitet som i sin helhet möjligen upplevs obehaglig och hotfull*. Elevsamtals första början (för det finns två) motsvaras ofta av en informell atmosfär där man talar om helgen som gått, om tavlan på väggen, om den illaluktande soffan i hörnan. Några sekunder (eller minuter) senare sker emellertid en förändring. Fokus flyttas från tavla till elev. Risken finns att eleven är nervös, att man nu inleder ett potentiellt obehagligt samtal. Fokus gäller att studera de strategier som deltagarna använder för att handskas med denna övergång och ingång. Ledande frågeställningar är:

- 1 Vilka erfarenheter och uppfattningar av elevsamtal återspeglas av dessa strategier (dvs. vad är det strategierna tycks bemöta)?
- 2 På vilket sätt fungerar dessa strategier som medel för att koordinera gemensam entré till elevsamtals kärnverksamhet?

1.2.2 Att inleda tal om problem

Att tala om problem tycks vara ett ofrånkomligt inslag i elevsamtal. Nedslaget handlar inte om en inventering av vilka olika typer av problem som tas upp till behandling. Det handlar heller inte om hur man kommer fram till en lösning eller vilka lösningar man kommer fram till. Fokus gäller *hur samtal om (potentiella) problem förs in (in-*

troduceras) i samtalet. Samtalsdeltagarna kommer till talsituationer där de behöver föra en negativ aspekt på tal, t.ex. berätta om ett dåligt provresultat. Risken finns att detta leder till missförstånd, att det uppfattas som personlig kritik, att samtalsdeltagarnas relation tar skada, ”att föräldrarna i detta kan läsa in kritik av deras sätt att vara föräldrar” (Adelswärd et al. 1997:71). Ledande frågeställningar är:

- 1 Vad har de strategier som används för att initiera tal om problem att säga om vad det innebär att ”göra” elevsamtal?
- 2 Vad i samtalet gör det möjligt för deltagarna att *förutse* att ett samtalsämne om problem är under uppsegling?

1.2.3 Att avsluta elevsamtalet (”övriga frågor”)

Analysen av elevsamtals avslutning gäller det moment då elev och förälder (eventuellt) erbjuds tillfälle att lyfta egna frågor. Detta är ett potentiellt riskabelt moment, och av flera olika skäl. Ett sådant erbjudande kan leda till att förälder väljer att lyfta ett problem och att samtalet (som är tidspressat) därför skulle kunna dra ut på tiden. Det finns därför tänkbara motiv till att en lärare skulle vilja påskynda samtals avslutning. De flesta elever och föräldrar har inga övriga frågor, men detta faktum kan i själva verket vara ett problem (åtminstone för förälder), för hur löser man dilemmat att framstå som engagerad förälder samtidigt som man inte har en enda fråga att ställa trots att det har gått sex månader sedan man senast talade med varandra? Ledande frågeställningar är:

- 1 Vilka möjligheter erbjuds elev och förälder att lyfta ”övriga frågor”?
- 2 Hur löser man dilemmat att inte ha några ”övriga frågor” utan att detta raserar bilden av ”engagerad förälder”?

Dessa tre nedslag, som upptar varsitt analyskapitel, är av olika slag och tar därför olika många sidor och olika angreppssätt i anspråk. Det första analyskapitlet (*Samtalet inleds*) gäller *de första få sekunderna av samtals inledningsfas* och skulle i denna bemärkelse kunna betraktas som ett särskilt intresse för hur man etablerar en verksamhet, i detta fall vilka strategier som används för att i en och samma stund avsluta samtals ankomstfas (dvs. det eventuella tal som förekommer från det moment då elev och förälder träder in i rummet) och etablera elevsamtals kärnverksamhet. Nästa kapitel (*Problemmoment*) gäller de strategier som samtalsdeltagarna använder i de sammanhang då ett problem (av något slag) förs på tal. Detta intresse är inte knutet till någon specifik samtalsfas: Tal om problem (vad jag kallar *problemmoment*) kan inträffa precis var som helst i samtalet. Nedslaget påminner bara i formell mening om det föregående i det att fokus gäller hur ett problemmoment etableras, men detta fokus

begränsar sig inte till att gälla t.ex. de första få sekunderna av en sådan etablering, och det tycks finnas fler resurser att tillgå i ett sådant sammanhang. Det tredje och avslutande analyskapitlet (*Samtalet avslutas*) gäller *en särskild fråga/svar-sekvens* som har sin typiska hemvist i elevsamtalets avslutning. Det är mot denna bakgrund kapitlet har fått sitt namn, men även eftersom sekvensen i fråga har en avslutning som konsekvens och dessutom associeras till ett nära förestående slut. Fokus i detta sammanhang gäller dels relationen mellan *lärarens sätt att erbjuda* möjlighet att lyfta övriga frågor (vad jag kallar *förlängningserbjudande*) och *hur sättet påverkar* möjligheten att utnyttja ett sådant tillfälle, dels vilka strategier elev och förälder använder i förhållande till hur de ställer sig till ett sådant erbjudande.

Det är min övertygelse att dessa tre analysnedslag inte enbart utgör ett värdefullt bidrag till forskningens kunskapsutveckling gällande mellanmänsklig kommunikation utan också har ett stort värde för de personer som *direkt berörs* av dessa samtal: Lärare, elever och föräldrar. Det har hela tiden varit min förhoppning att avhandlingens resultat (och min diskussion av dessa) kan utgöra ett betydelsefullt underlag för skolpraktikers reflektion.

2 MATERIAL

Ingress: I detta kapitel beskrivs avhandlingens material, dess slag, dess omfattning, hur det har samlats in, hur det har hanterats (i forskningsetisk bemärkelse) och hur det har behandlats under arbetets gång. I appendix redovisas elevsamtalens längd och deltagare.¹⁹ I samma appendix finns även beräkningar och jämförelser, t.ex. angående den vanligaste deltagarstrukturen i kvarts- respektive utvecklingssamtal.²⁰ Jag kommer inte att diskutera denna sammanställning i någon utvecklad form.

2.1 Ljudupptagningar

Avhandlingens datamaterial utgörs av *ljudupptagningar av kvarts- och utvecklingssamtal*. Inte i något fall har video använts, och detta har såväl nackdelar som fördelar. Ett videomaterial är utan tvivel ett bredare underlag och har en större detaljrikedom än ett material som enbart utgörs av ljudupptagningar. Med ett videomaterial har forskaren ett underlag som inte bara är ett stort stöd i transkriptionsarbetet, t.ex. för att avgöra vem som talar (i mun på vem), utan också, och framför allt, ett underlag som fångar samtalsdeltagarnas visuella bidragande, det ”ohörbara” i en ljudupptagning, t.ex. gester, ansiktsuttryck, blickpunkter. Även om det enligt min bedömning ännu inte finns tillräckligt enkla tekniska hjälpmedel att hantera ljud- och bildupptagning, liksom svårigheten att transkribera ett sådant material på detaljtrogen nivå, råder det inget tvivel om att ljud- och bildmaterial, *för analysarbetets och detaljrikedomens skull*, fångar långt mer än en mikrofon. *För tillgänglighetens och naturlighetens skull*, emellertid, finns det några viktiga skillnader mellan *bara* ljud och *både* ljud och bild, men det är möjligt att dessa raderas ut med tiden. När jag genomförde min materialinsamling, passade jag på att efter genomförd inspelning fråga alla lärare, elever och föräldrar hur de upplevde själva det faktum att samtalet spelades in. Även om man måste ta dessa svar med en nypa salt (eftersom det är inspelningens initiativtagare som ställer frågan), *svarade samtliga att de var oberörda av mikrofonens närvaro*. När jag därefter frågade om de hade ställt upp även i det fall jag hade använt en videokamera, svarade nästan samtliga nej. (Bland ”ja-sägarna” fanns 4–5 elever.) Att samtalet enbart skulle spelas in med hjälp av en mikrofon var för många, enligt min uppfattning, ett avgörande skäl till att man samtyckte till att delta i undersökningen. Min fråga om videoinspelning var hypotetisk, men samtidigt är jag smärtsamt medveten om vilket arbete som hade krävts för att få tag på motsvarande antal samtal med ljud och bild.²¹

¹⁹ Se s. 262f, diagram (1)-(2).

²⁰ Se s. 262f, tabell (1)-(3).

²¹ Arbetet med att få tag på ljudinspelningar av utvecklingssamtal krävde stor energi och tog ett helt år under vilket jag var i kontakt med totalt 87 grundskolor.

Det finns därför en stor skillnad mellan ljudupptagning och videoupptagning i termer av *tillgänglighet*. Samma intryck fick jag även då saken togs upp på förhand. Vid inspelningstillfället tillhörde det min rutin att fråga varje elev-förälder-ekipage, även om de redan hade samtyckt till inspelning, om de fortfarande stod fast vid sitt beslut. Bland de föräldrar som hade glömt bort ärendet, eller i de fall då t.ex. den ena föräldern hade samtyckt till inspelning medan det var en annan (om inspelningen oinformerad) förälder som dök upp till samtalet, var en av de första frågorna på vilket sätt inspelningen skulle gå till. Här gällde det alltså samtycke eller ej ”på studs” och upplysningen att det gällde ljud men inte bild tycktes ha varit klart framgångsrik. Vid ett flertal tillfällen nämnde (i synnerhet) lärare och föräldrar att en videokamera hade varit ansiktshotande, ”man skulle bara ha tänkt på att den var där hela tiden” eller ”på hur man såg ut”. Därför finns det också skillnad när det gäller *upplevelsen av naturlighet*. Redan närvaron av en mikrofon är utan tvivel ett ovanligt inslag, men en mikrofon anses (enligt deltagarnas utsagor) vara mer ”anonym” och ”mindre oroande” än närvaron av en videokamera. Nackdelarna respektive fördelarna med enbart ljudupptagning är videoupptagningens raka motsats: Ljudupptagningen är inte lika detaljrik, den är lättare att gestalta och återge i form av transkription, den är lättare att få tag på och om man ska ta lärarens, elevens och föräldrars reaktioner på allvar, tycks den fånga en verksamhet som fortfarande upplevs ”naturlig”.

2.2 Två kollektioner: materialets urval

Avhandlingens material kommer från två insamlingstillfällen och kan därför sägas motsvara *två olika nedslag i elevsamtalshistorien*. Mellan de två tillfällena har det gått 11–12 år, och däremellan har dessutom en ny läroplan (Lpo94) implementerats.

Den första kollektionen, kvartssamtalen, har jag med enormt stor tacksamhet och evig uppskattning fått ta del av genom professor Viveka Adelswärds försorg. (Jag har också haft Viveka som bihandlerade i detta arbete.) Denna kollektion spelades in åren 1992–1993 inom ramen för forskningsprojektet *Kvartssamtalet som kommunikativ arena för kontakt, värdering och självpresentation*.²² Projektets syfte var ”att beskriva och analysera en för de flesta bekant, men ändå utforskad del av svenskt samhällsliv och svenskt skolväsende” (Adelswärd et al. 1997:10).²³ Tio mellanstadielärare (6 män, 4 kvinnor) från olika delar av landet, med spridning från större städer till landsbygd, ombads att spela in några av sina ordinarie kvartssamtal från årskurs 5. Lärar-

²² Projektet, som leddes av Adelswärd, startades 1992-07-01 och drevs med hjälp av HSFR-medel. Inom projektet anställdes Ann-Carita Evaldsson, Cecilia Wadensjö, Eva Reimers, Christian Svensson, Susanna Krogus och Gunilla Ekström för att lösa vissa deluppgifter.

²³ Utöver Adelswärd et al. (1997), som har citerats flitigt och banat väg för många andra arbeten med olika infallsvinklar, bör även nämnas Adelswärd (1993, 1994a, b, 1995, 1996, 1997a, b), Adelswärd & Nilholm (1994, 1998, 1999, 2000a, b), Adelswärd & Svensson (1995), Adelswärd, Nilholm & Säljö (1997), Evaldsson (1994), Krogus (1995), Svensson (1994).

na instruerades att välja ”vanliga” samtal, dvs. ”att undvika sådana som på förhand kunde tänkas innehålla konflikter eller vara särskilt svåra” (Adelswärd 1994a:20). Antalet samtal per lärare varierade mellan 2 och 6. Inspelningarna genomfördes av lärarna själva. Inte i något fall finns någon annan närvarande än lärare, elev och förälder/föräldrar (samt eventuellt yngre syskon till eleven). Efter varje samtal följde individuella intervjuer med elever och föräldrar medan lärarna intervjuades först när de hade genomfört samtliga inspelade samtal.²⁴

Den andra kollektionen, utvecklingssamtalen, har jag spelat in på egen hand under våren och hösten 2004. Eftersom jag har utfört arbetet själv, har samtliga utvecklingssamtal inhämtats från Storstockholmsområdet med en spridning mellan innerstad och förstadssamhälle. Kontakt etablerades med sex mellanstadielärare (3 män, 3 kvinnor) vid sex olika skolor som i sin tur vidarebefordrade ett av mig författat informationsbrev till varje elev-med-familj (årskurs 5) angående samtycke till inspelning. I likhet med det första insamlingstillfället, har lärarna haft möjlighet att förhindra inspelning av sådana samtal som de upplever vara känsliga eller särskilt svåra (vilket har förekommit). Däremot har jag inte bett lärarna att välja ut ”vanliga” samtal, men vid min förfrågan har heller inget samtal (enligt utsaga) varit ”ovanligt”, eller för att citera en lärare, ”Det finns inga ’ovanliga’ utvecklingssamtal”. När inspelningarna drog igång, åkte jag själv ut till respektive skola, fick därmed möjlighet att stifta bekantskap med samtliga deltagare och kunde även studera platsen för samtals genomförande. Precis som i fallet med den första kollektionen, har ingen utöver lärare, elev och förälder/föräldrar (samt eventuellt yngre syskon till eleven) varit närvarande när samtalen genomförs. Vid en av dessa skolor visade det sig att lärarens utvecklingssamtal enbart gällde ämnet engelska varpå elev och föräldrar skickades in i ett angränsande rum (där en annan lärare väntade för genomgång av elevens skolgång i övrigt). Dessa samtal (6 st.), som i genomsnitt varade i ca.10 minuter, har jag valt att inte använda i detta arbete. Utvecklingssamtalen kommer därför från 5 olika lärare (3 män, 2 kvinnor) och antalet samtal per lärare varierar mellan 5 och 10.

Under tiden som inspelningarna (samtalen) genomfördes, har jag uppehållit mig antingen i ett angränsande klassrum, tagit promenader, suttit på en bänk ute på skolgården (om vädret tillät det) eller slagit mig ner i en soffa i ”lärarrummet”. I det senare fallet har jag ofta passat på att tala med andra lärare om vad det innebär att genomföra utvecklingssamtal. Jag har under denna fas av arbetet spenderat många timmar ute på dessa skolor, träffat många elever som ställt nyfikna frågor, hjälpt elever med deras läxor, hunnit växla några ord med väntande familjer. En stor del av avhandlingen har tillkommit i den miljö som beforskas. Insamlingen har krävt ett enormt arbete, men det har också varit oerhört roligt att få ”komma tillbaka”, även om dagens skolor skiljer sig på flera punkter från hur skolorna såg ut på min tid.

²⁴ Dessa intervjuer utgör inte en del av avhandlingens material. Till projektet lades även 15 kvartssamtal som hade spelats in 1990 i samband med en pilotstudie (Adelswärd 1994a). Dessa 15 samtal förekommer inte i avhandlingens material.

Om man betraktar de två kollektionernas *urvalskriterier*, råder det samstämmighet på alla områden, bortsett från att spridningen är större och att antalet samtal är fler i den tidigare kollektionen. (Å andra sidan är den senare kollektionen 6 timmar längre än den tidigare.) Alla samtalen gäller årskurs 5-elever i grundskolan. Inför insamlingen av den senare kollektionen (utvecklingssamtalen) lät jag mig vägledas av de urvalskriterier som gällde för den tidigare. Bland dessa urvalskriterier, bortsett från det faktum årskurs 5 utgör mittpunkten av elevens grundskoletid, förekom tanken att elev och förälder (och inte bara lärare) redan skulle ha varit med om några samtal och därigenom ha fått vissa erfarenheter av verksamheten. Ett annat motiv var att undvika dilemmat att välja för unga respektive för gamla elever. Tanken var att en elev i mellanstadieålder rimligtvis är mer talför än en elev i början av sin skolkarriär. När det gäller samtal med elever i slutet av grundskolan, omfattar dessa inte alltid förälders närvaro. Den första kollektionen vägledades av ett intresse för *treparsamtal*, eleven både som samtals-*ämne* och samtals-*deltagare*, och faktumet att det fanns tillfälle att forma olika slag av allianser där eleven ibland kunde alliera sig med skolan (lärare/elev), ibland med förälder (barn/förälder) och ibland stå ensam mot alliansen ”vuxna” (lärare/förälder).

Ett annat gemensamt urvalskriterium gäller bruket av *lärarserier*. Materialets 80 samtal fördelar sig över totalt 15 lärare där antalet samtal per lärare varierar mellan 2–10, i vanligaste fall (60 av samtalen) mellan 4–6 samtal per lärare. På så sätt omfattar materialet 15 ”underavdelningar” (eller lärarserier). För varje samtalsutdrag i avhandlingen anges respektive utdrags serietillhörighet genom elevens (fiktiva) namn, t.ex. Erik för serie E (se avsnitt 2.8, s. 32).

2.3 Omfattning

Avhandlingens material utgörs av 45 kvartssamtal och 35 utvecklingssamtal (totalt 80 samtal) som befolkas av 186 personer varav 15 lärare, 66 elever, 63 mammor och 42 pappor (eventuella småsyskon ej inräknade). Den totala samtalstiden är drygt 36 timmar (dvs. 1½ dygn) varav kvartssamtal 15 timmar och utvecklingssamtal 21 timmar. Grovtranskriptioner av dessa upptar 1 264 sidor (varav ca.65 procent i typsnitt 10). Å ena sidan är detta ett ganska omfattande material, å andra sidan utgör det en väldigt liten del av en årlig ”skörd” (2,6 miljoner). Det är ett privilegium att ha ett stort material. När man hittar något som fångar ens uppmärksamhet, finns det stora möjligheter att materialet omfattar flera exempel av detta. Med ett material av denna omfattning är det också ganska lätt att identifiera *typiska egenskaper* än vad som hade varit fallet med (säg) ett 10-tal samtal. (Detta givetvis i förhållande till vad man studerar och, därmed, uttalar sig om.) Men ett stort material kräver också ingående och tålmodsprövande arbete, mycket letande och, åter igen, ett oändligt seglivat transkriptionsarbete. För vissa moment har jag emellertid haft stor användning av tekniska hjälpmedel (se nedan, avsnitt 2.6, s. 30).

2.4 Materialets för- och nackdelar

2.4.1 Igår kvartssamtal, idag utvecklingssamtal

I föregående kapitel argumenterar jag för en övervägande likhet mellan kvarts- respektive utvecklingssamtal och varnar för att en enkel klyvning å ena sidan leder till en obefogat betonad differentiering, å andra sidan till en respektive homogenisering: Det finns en risk att *kvartssamtal* används för att tala om och referera till en enhetlig företeelse och att *utvecklingssamtal* används för att tala om en helt annan och i sig enhetlig företeelse. Jag vågar hävda att det inte går att dra en enkel skiljelinje, och enhetlighet har aldrig funnits. I detta arbete tar jag därför ett ganska enkelt grepp om materialet. Sida vid sida har kvartssamtalet och utvecklingssamtalet mycket mer gemensamt än vad de kan beskrivas som skilda företeelser. Det ska dessutom betonas att detta arbete inte gäller vad som antingen enbart gäller den ena eller den andra typen av ett elevsamtal. Detta utesluter emellertid inte att tala om grundläggande egenskaper som *var* och *inte längre är* eller som *nu är* och *aldrig var*. Det kan därför vara relevant (och intressant) att här få ta del av några uppenbara skillnader:²⁵

Figur (1): Uppenbara skillnader mellan kvarts- och utvecklingssamtal

Kvartssamtal (45 st.), inspelade 1992/93	Utvecklingssamtal (35 st.), inspelade 2004
Elev deltar i 68,9 % (31) av samtalen	Elev deltar i 100 % av samtalen
Mamma ²⁶ deltar i 88,9 % (40) av samtalen	Mamma deltar i 65,7 % (23) av samtalen
Båda föräldrar deltar i 42,2 % (19) av samtalen	Båda föräldrar deltar i 17,1 % (6) av samtalen
Medellängd (mm.ss): 20.00	Medellängd (mm.ss): 36.11
Kortaste samtal (mm.ss): 10.17	Kortaste samtal (mm.ss): 20.00
Längsta samtal (mm.ss): 34.13	Längsta samtal (t.mm.ss): 1.04.31
Median (mm.ss): 18.36	Median (mm.ss): 33.52
Inga skriftliga mål (däremot munt. ”löften”)	Skriftliga mål formuleras (även munt. ”löften”)
Inga jämförelser m. lärarens o. elevens utvärld.	Jämförelser sker m. lärarens o. elevens utvärld.
Få skriftliga omdömen från lärarkollegor	Många skriftliga omdömen från lärarkollegor
Inget tal om språkval (sker ej i åk 5)	Tal om språkval
Inget tal om nationella prov (existerar ej)	Tal om nationella prov (som bl.a. görs i åk 5)
Inget tal om åtgärdsprogram (existerar ej)	Tal om åtgärdsprogram förekommer
Inget tal om skriftlig information (existerar ej)	Skriftlig information förs på tal (och utdelas)
Sällan högläsningar från bladet	Ofta högläsningar från bladet
Inga underteckningar förekommer	I nästan samtliga fall sker underteckningar
Sällan agendapresentationer	Agendapresentationer i 65,7 % (23) av samtalen

²⁵ Se även appendix s. 262f: diagram (1)–(2) och tabell (1)–(3).

²⁶ Pappans närvaro (53,3 % resp. 51,4 %) utgör alltså ingen skillnad i materialet, se tabell (3) s. 264.

Bland uppenbara skillnader finns i första hand sådant som har *tillkommit*, t.ex. att läraren jämför elevens självutvärdering med sin egen värdering av eleven, att eleverna i årskurs 5 (sedan läroplan Lpo94) gör nationella prov,²⁷ att eleverna (eventuellt) väljer ett nytt språk inför årskurs 6 och att mål formuleras skriftligen. Det ska emellertid betonas att det krävs en viss försiktighet när man i detta sammanhang talar om vad som utgör *en* skillnad (vilket i sin tur gör det möjligt att *räkna* skillnader). I uppställningen ovan räknas t.ex. nationella prov som *en* skillnad och två rader längre ner räknas t.ex. möjligheten att få skriftlig information som (ännu) *en* skillnad. Emellertid, *när man tittar på vad dessa olika två skillnader har för betydelse i relation till samtalsgenomförande, kan det hända att samtalsdeltagarna talar om nationella proven i 10 minuter medan de klarar av allt tal om skriftlig information på 10 sekunder.* Nationella proven är alltså en stor skillnad²⁸ medan skriftlig information (hur än stor frågan har varit i skolpolitiken) har en marginell betydelse. Denna försiktighet måste tydligt framhållas när man avläser en uppställning där t.ex. nationella prov och skriftlig information utgör respektive *en* skillnad mellan kvartssamtal och utvecklingssamtal. (*Samtal om nationella proven utgörs av att läraren går igenom elevens resultat vilket ofta även omfattar att läraren beskriver och förklarar de olika provuppgifterna för förälder. Vad som tillkommer i tal om nationella proven, är att läraren vanligen säger "Och här ville dom [provkonstruktörerna] veta ifall du kunde räkna ut ..."*.²⁹) Detta betyder också att om samma kriterier skulle användas för vad som kan utgöra en *likhet*, väger en uppställning av 16 "uppenbara skillnader" väldigt lätt i jämförelse med en motsvarande uppställning av "uppenbara likheter". En sådan lista skulle innehålla allt från att samtalet genomförs i skolans lokaler, att det leds av läraren, att det föregås av andra samtal, att elevens huvudsakliga bidrag är att svara på frågor (etc.) till likheter som att man talar om matematik, svenska, engelska, slöjd, idrott, uppförande, kompisar (etc.) och skulle kunna göras väldigt lång och väldigt långtråkig. Det finns därmed stora poänger med att kunna tala om kvarts- och utvecklingssamtal (och eventuellt även om

²⁷ För grundskola (årskurserna 5 och 9) och gymnasial utbildning tillhandahåller Skolverket nationella prov i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk. Proven i årskurs 5 är inte obligatoriska, men i många kommuner finns det lokala beslut att proven ska användas. Proven i årskurs 9 är obligatoriska enligt grundskoleförordningen (1994:1194).

²⁸ Med *stor skillnad* avses här egentligen enbart nationella proven som *samtalsämne* (vilket inte förekom under kvartssamtalstiden). Som *aktivitet*, emellertid, har "tal om nationella prov" stora likheter med aktiviteten "tal om (vilket som helst) prov". Se även nästa fotnot.

²⁹ Detta är ett bra exempel på vad som kan kallas en *strategi* (vilket i sig förklaras längre fram). Man kan tala om en sådan *inledning* i termer av en "ansvarsredovisning", dvs. att på detta sätt framhålla vem som är ytterst ansvarig för vad man nu ska tala om: Det är inte *läraren* som har utsatt eleven för provuppgiften i fråga utan provkonstruktörerna ("dom"). En sådan ansvarsredovisning har därmed också som konsekvens att elev och förälder inte kan förvänta sig att läraren kan motivera (eller ens fullt ut förklara) provuppgiftens tänkta syften. Det är likväl *läraren* (och eventuellt en eller flera lärarkollegor) som har rättat proven i fråga och *läraren* som nu redogör för elevens prestationer. Momentet i sig omfattar därför alla de övriga egenskaper som förekommer i samband med att läraren går igenom ett eget eller en lärarkollegas prov. Detta försvagar alltså "tal om nationella prov" i termer av en skillnad mellan kvarts- och utvecklingssamtal.

framtida lärare-elev-förälder-samtal) i termer av ”nära besläktade varianter” inom ramen för en enhetlig social verksamhet, *elevsamtal*. På samma sätt använder man ju t.ex. benämningen *elev* för var och en unik sammansättning av elev, hur än lik eller olik han eller hon är i jämförelse med var och en annan elev.

Skillnaden mellan kvarts- respektive utvecklingssamtal handlar alltså i stort om *vad man dessutom talar om och gör* i ett utvecklingssamtal. Hit hör alltså t.ex. tal om de nationella proven, men även att lärare, elev och förälder (men i synnerhet lärare och elev) formulerar vilka mål som eleven ska arbeta mot under den kommande tiden, att så gott som varje utvecklingssamtal inleds med att utvärdera målen från det förra samtalet och att eleverna i dagens årskurs 5 gör ett språkval inför årskurs 6 (vilket gör att årskurs 6 har kommit att tillhöra ”högstadiet”, även om denna benämning inte är formellt gångbar.) Mot denna bakgrund kan man ställa följande fråga: Är de uppenbara skillnader som anges i figur (1) av betydelse i förhållande till avhandlingens syfte? Svaret är ett nej. Det handlar oavsett om att inleda samtalet, att tala om problem och att (eventuellt) erbjudas tillfälle att lyfta övriga frågor. Nedslagen påverkas inte av de skillnader som onekligen finns. Tvärtom betraktar jag detta material som en styrka av det skälet att det ger en glimt av skolväsendets nutidshistoria, och när det t.ex. handlar om att tala om problem eller att erbjuda någon något, då rör vi oss på ett synnerligen trögrörligt plan. Om ett nedslag istället hade behandlat i vilken utsträckning man talar om prov(resultat) i kvarts- respektive utvecklingssamtalen, skulle man vara illa ute om man nöjde sig med att konstatera att samtalsdelarna talar väldigt mycket mer om prov(resultat) idag än vad man gjorde tidigare.

2.4.2 Bara årskurs 5

Materialet gäller enbart elever i årskurs 5. Det är därför rimligt att anta att arbetets resultat begränsar sig till att gälla enbart hur kvarts- och utvecklingssamtal genomför(de)s för just dessa elever i just denna ålder (11–12 år). Detta bekräftas t.ex. av de faktum som behandlades i föregående avsnitt, dvs. att t.ex. årskurs 5-elever gör nationella prov (vilket man annars bara gör även i årskurs 9) eller att årskurs 5-elever gör ett språkval (vilket inte sker i övrigt). Åter igen, detta är skillnader att ta hänsyn till när man jämför kvarts- eller utvecklingssamtal såsom de genomförs i grundskolans eller den övriga skolgångens olika årskurser, vilket för kvartssamtalens del nu tyvärr är en praktisk omöjlighet. När det gäller nedslag i enlighet med detta arbete, emellertid, kan jag inte se att det spelar någon roll att samtalen enbart kommer från årskurs 5-elever. Alla samtal har en inledning, alla samtal omfattar tal om problem och alla samtal når ett slut där elev och/eller förälder (eventuellt) erbjuds tillfälle att lyfta övriga frågor. Vad man däremot kan tänka sig, är att man t.ex. talar om problem på olika sätt i förhållande till elevens ålder, eller i förhållande till om förälder deltar i samtalet eller ej. Sådana frågor har jag ingen möjlighet att besvara eftersom det kräver ett annat material. Nationella provens ”närvaro” i utvecklingssamtalen

(från vårterminen) kan i själva verket betraktas som en fördel eftersom detta, rimligtvis, skapar fler problemmoment än vad som är fallet för en årskurs 3-elev.

2.4.3 Lärarserier

Att använda samma lärare vid återkommande tillfällen har både för- och nackdelar. Den uppenbara nackdelen är att datamaterialet inte har den variation som möjligen vore önskvärd. Enligt min åsikt är emellertid serieprincipens fördelar övervägande, kanske framför allt med hänsyn till analysarbetet. I ett perspektiv där läraren betraktas som *expert*, som representant för institutionen *skola*, ett perspektiv som omfattar antagandet att läraren språkligt förverkligar ”institutionens röst” präglad av rutinerade ”sätt att göra”, är det rimligt att anta att denna ”röst” framträder mycket tydligare i ett material som utgörs där en och samma expert återkommer i samtal med olika lekmän. Genom att ha en serie av inspelningar med samma lärare, underlättas arbetet att skilja det rutinerade från det tillfälliga, att synliggöra det återkommande och det sporadiska. Detta är en ofrånkomlig fördel, men det är också sant att lärarserien är en konsekvens av hur svårt det är att få tag på ett material av detta slag. Om man istället hade följt principen att bara använda *ett* samtal per lärare, hade det totala antalet uppgått till 15 samtal (och inte 80).

2.4.4 Spridning

Det råder inget tvivel om att den första kollektionen (kvartssamtalen), med lärare ”från olika delar i landet” (Adelswärd 1994a:19) och ”från mellanstadieskolor i större städer till mindre skolor” (ibid.:19), har en större spridning än den senare kollektionen (utvecklingssamtalen), som kommer från Storstockholmsområdet. Detta beror dels på vad som är möjligt att genomföra när man är ensam om insamlingen, dels på hur svårt det är att få tag på ett material av detta slag (om man inte redan har etablerade kontakter, t.ex. i form av tidigare samarbete). I mitt fall kom insamlingen att kräva min fysiska närvaro och att lärare, elever och föräldrar fick ett ansikte till namnet. I ett tidigare försök (hösten 2003) hade jag bitt lärare från olika delar av landet att (i enlighet med elevers och föräldrars samtycke) genomföra inspelningar med lokalt befintlig utrustning för att därefter, och mot full ersättning för alla utlägg, skicka dessa postledes. Detta resulterade i 7 samtal, men det var inget framgångsrikt företag. Processen krävde oerhört mycket kontaktarbete och samtalen var inte möjliga att använda pga. sin starkt begränsade kvalitet. Det finns därmed en risk att det råder urvalsmässig obalans mellan de två kollektionerna.

Angående spridningen storstad-glesbygd kan man i Skolverksrapporten *Attityder till skolan 1997* (Skolverket 1998) bl.a. hitta följande undersökningsresultat:

Mobbning uppges vara ett större problem av de elever som bor i stad och tätort än de som bor i glesbygd. (Skolverket 1998:42)

Klass- och gruppstorlekarna är också en källa till större missnöje för föräldrar i storstadsområden än för dem som bor i mindre orter eller i glesbygd. (Skolverket 1998:59)

[Angående våld, hot eller trakasserier] Det är framförallt lärare i grundskolans år 7-9 och i storstäder som uppger att de blivit utsatta. (Skolverket 1998:45)

Glesbygdslärare tycker mer än övriga lärare att de saknar tillräckliga kunskaper. (Skolverket 1998:65)

[Angående friskolor] Mest negativa är grundskollärare i glesbygd, där endast en tredjedel är positiva, och sympatisörer till (s). (Skolverket 1998:127)

Det finns alltså uppenbara skillnader, både i attityder (t.ex. till förskola) och i förhållande till olika typer av problem (t.ex. mobbning, trakasserier) – varav i alla fall de senare skillnaderna möjligen skulle återspegla sig i materialet i samband med att lärare, elever och föräldrar talar om problem –, men det går inte av detta säga att det finns några skillnader i *arbetsätt*, t.ex. hur man genomför ett utvecklingssamtal. Som Blossing (2004) antyder, finns det få studier som entydigt säger något om omfattningen av eventuella skillnader mellan olika skolor i olika delar av landet:

Få studier grundar sig på ett urval som ger möjlighet att dra slutsatser om *omfattningen* av olika arbetsätt i *hela* landets skolor. Många gånger är det endast möjligt att med säkerhet dra slutsatser till de skolor eller den grupp av elever och lärare som man har undersökt. (Blossing 2004:19)

Kontentan är att det inte går att bedöma om det finns en urvalsmässig obalans mellan materialets två kollektioner.³⁰ Det är emellertid min övertygelse att sådan eventuell obalans är av ringa betydelse (åter igen) i förhållande till avhandlingens fokus.

³⁰ På Skolverkets hemsida [<http://www.skolverket.se/>] kan man ta del av inspektionsrapporter gällande skolor i olika delar av landet. Vid en snabb jämförelse mellan tre skolor (spridning storstad–glesbygd) kan man bl.a. hitta följande när det gäller utvecklingssamtal: [Göteborg: Mossebergsskolan] Utvecklingssamtal hålls en gång per termin [...] *Det finns inget gemensamt sätt att förbereda samtalen på.* (Utbildningsinspektion i Göteborgs kommun stadsdelen Centrum, Mossebergsskolan, 2005:7; min kurs.); [Tomelilla: grundskola F–6, särskola 1–6] Utvecklingssamtal genomförs på skolorna en gång per termin och på förskolorna en gång per år. *Det finns ingen gemensam modell utan varje lärare bestämmer själv om eventuellt underlag.* (Utbildningsinspektion i Tomelilla kommun, Rektorsområde 2, 2004:6; min kurs.); [Heby: Östervåla skola F–6] Utvecklings-

Bland utvecklingssamtalen finns samtal från både kommunala grundskolor och friskolor. Uppagningsområdet är varierat i ett försök att komma åt ett representativt underlag. Av forskningsetiska skäl framgår ingen sådan information av den princip som här används för att beteckna samtalsutdragen. Det kan tilläggas att jag själv ej kunnat konstatera några egenskaper som särskilt skulle känneteckna ett samtal från t.ex. en friskola. Eventuell variation, t.ex. gällande samtalens övergripande struktur, närvarande deltagare, samtalslängd (etc.), gäller för hela materialet.

2.5 Etiska överväganden och försiktighetsåtgärder

Materialet till denna avhandling har samlats in dels av andra forskare³¹ (kvartssamtalen), dels av mig själv (utvecklingssamtalen). Även om jag inte är ansvarig för den tidigare kollektionens insamling, är det min skyldighet att förklara och framhålla på vilket sätt detta arbete följer de etiska principer som har formulerats av Vetenskapsrådet (2002), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.³² Dessa sammanfattas i fyra grundläggande krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Nedan användning av *insamlingen, forskningen, studien* (etc.) avser materialet i sin helhet, dvs. båda kollektionerna. I annat fall anges vilken kollektion som avses.

Informationskravet innebär att ”[f]orskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte” (Vetenskapsrådet 2002:7; kurs. i orig.). Samtliga deltagare har informerats om att studien gäller forskning om vad det innebär att delta i och att genomföra elevsamtal. I båda fallen har framhållits ett särskilt intresse för *kommunikativa problem i elevsamtalsituationen*, oavsett om de är lärarens, elevens eller föräldrarnas. Jag har därmed inte använt materialet från den första kollektionen (kvartssamtalen) på ett annat sätt än vad det ursprungligen var avsett för.

Samtyckeskravet innebär att ”[d]eltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan” (Vetenskapsrådet 2002:9; kurs. i orig.). Samtliga deltagare (dvs. lärare, elev och förälder/föräldrar) har samtyckt till att medverka i studien. För utvecklingssamtalens del tillfrågades även skolledare (rektor). Bakom varje utvecklingssamtal finns minst fyra medgivanden (skolledare, lärare, elev, förälder). Om t.ex. alla utom eleven gav sitt samtycke, spelades samtalet i fråga inte in. Dessutom har följande tillägg följts:

samtal genomförs en gång per termin. *Tillvägagångssätten kan variera något mellan olika lärare.* (Utbildningsinspektion i Heby kommun, Östervåla skola F-6, 2004:8; min kurs.).

³¹ Se fotnot 22, s. 21.

³² Denna skrift finns tillgänglig på Vetenskapsrådets hemsida [<http://www.vr.se/>]. Faktumet att kvartssamtalen studerades inom ett forskningsprojekt som drevs av medel från HSFR (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, vars verksamhet övertogs av Vetenskapsrådet den 1 januari 2001) kan betraktas som en garanti för tillgodosedda forskningsetiska krav.

I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär) (Vetenskapsrådet 2002:9)

Eftersom samtliga elever är under 15 år, har förälders samtycke även omfattat medgivande angående elevens/barnets medverkan i studien.

Konfidentialitetskravet innebär att ”[u]ppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem” (Vetenskapsrådet 2002:12; kurs. i orig.). Som allmän princip har samtliga egennamn på deltagande (och omtalade) personer, saker och platser anonymiserats. Dessutom har tidsangivelser och uppgifter om släktskapsförhållande anonymiserats. Denna anonymisering omfattar även de delar av nationella proven som i annat fall hade gett upplysningar om uppgiftens art eller svar. (Nationella proven skyddas av sekretess i 10 år.) Studiens material förvaras på säkert sätt och är inte tillgängligt för obehöriga.

Nyttjandekravet innebär att ”[u]ppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål” (Vetenskapsrådet 2002:14). Detta krav är mindre relevant i sammanhanget eftersom studien ej gäller enskilda personer eller uppgifter om enskilda personer. Om t.ex. en elevs provresultat kan räknas som sådan uppgift, är eleven i fråga skyddad av konfidentialitetskravet.

2.6 Materialets hantering

I detta avsnitt redogörs för materialets hantering och arbetsprocessen från det skede insamlingen var avklarad. Hanteringen presenteras kronologiskt:

- 1 Den första kollektionen är inspelad på (11–12 år gamla) kassetband. Kvaliteten var häpnadsväckande god, ibland t.o.m. bättre än vad en färsk mini-disc förmår leverera. För att hantera dessa inspelningar med moderna tekniska hjälpmedel, krävdes en digitalisering, dvs. att man skapar ljudfiler av kassetbandsupptagningarna.
- 2 Digitaliseringsprocessen från kassetband tar den inspelade tiden i anspråk. Tillsammans med den tidigare kollektionen följde även grovtranskriptioner (dvs. mer eller mindre skriftspråksanpassade avskrifter). Medan kassetbandet rullade, kunde jag följa samtalen och göra inledande observationer. Under denna fas uppstod det intresse som uttrycks i mitt syfte, även om det inte framstod lika klart och tydligt för mig själv just då.
- 3 I takt med att jag stötte på flera exempel av det som fängade min uppmärksamhet (t.ex. hur samtalen inleddes eller hur läraren gick till väga för att föra

ett problem på tal), började jag markera sekvenser, skriva kommentarer i kanten och samla på intressanta (vad jag kallade) ”kategorier”, vilket motsvarar långt fler än de tre nedslag som till sist blev varsitt analyskapitel i detta arbete.

- 4 För utvecklingssamtalens del fanns det alltså en hel del förberedelser i bagaget. Utvecklingssamtalen har jag grovtranskriberat på egen hand vilket alltid har den positiva konsekvensen att man stiftar en mycket värdefull och detaljtrogen bekantskap med materialet.
- 5 Precis som i fallet med kvartssamtalen, men denna gång under själva grovtranskriptionernas tillkomst, markerade och kommenterade jag intressanta avsnitt som i sin tur placerades i redan befintliga kategorier (se punkt 3) och i viss mån genererade nya.

Dessa steg motsvarar mitt *handgripliga* (manuella) arbete med materialet. Därutöver har jag, eftersom materialet är ganska omfattande, haft anledning att använda tekniska hjälpmedel, vilket inte bara har varit en direkt nödvändighet utan också ett stort stöd i arbetet.

- 6 Den tekniska hanteringen motsvarar att göra sökningar i transkriptionsfilerna med hjälp av programvara som hanterar stora konkordanser. Här har jag bl.a. använt gratisprogrammet *Simple Concordance Program* (4.0.5)³³ men i synnerhet det mer tekniskt avancerade *Concordance* (3.2).³⁴ Med *sökning* avses att snabbt få reda på i vilka kontexter särskilda uttryck förekommer. I detta arbete har jag lyckats detektera samtalsavsnitt som gick mig förbi i det manuella arbetet.
- 7 Detta beskriver arbetssättets historiska utveckling, men i det löpande arbetet har jag alltid jobbat med det manuella och det tekniska i ”dialog”.

2.7 Transkription

I detta arbete presenteras ett flertal transkriptioner av relevanta talsegment (samtalsutdrag). En samtalsanalytikers datamaterial utgörs av materialets ljud(-och-bild)upptagningar. Därefter skapas och används transkriptioner (detaljtrogna avskrifter) som ett sätt att *representera* data. Detta är ingen oviktig distinktion eftersom det finns mer eller mindre samtalsanalytiskt inspirerade forskare som betraktar sina transkriptioner som undersökningens datamaterial. För en samtalsanalytiker är och förblir emellertid transkriptionen ett sätt att försöka *återge* (för en läspublik) vad som händer i data

³³ Programmet kan laddas ner från Internet [<http://web.bham.ac.uk/a.reed/textworld/scp/>].

³⁴ För information om *Concordance* (demo) se Internet [<http://www.concordancesoftware.co.uk/>].

och används för att underlätta hänvisning till olika företeelser i data (med hjälp av radnumrering eller pilmarkeringar). Även om en aldrig så detaljrik transkription inte kan motsvara ”hur det låter på riktigt”, är samtalsanalytikerns detaljtrogna representationer av data *en tillnärmelsevis öppen redovisning* av det material som görs till föremål för behandling och analys; *öppen* i den meningen att andra personer med någon läsvana kan följa resonemanget i det djupa analysen tar; *öppen* även i den bemärkelsen att andra personer därmed tillåts och (faktiskt) inbjuds till att komma med berättigade och (därmed) väl förankrade invändningar, rekommendationer, kommentarer (etc.).

Flera av de grundläggande konventioner, tecken och symboler som kännetecknar samtalsanalysens transkriptioner har ursprungligen utvecklats av Gail Jefferson, en nära medarbetare till Harvey Sacks, samtalsanalysens skapare. Dessa konventioner har i takt med nya upptäckter anpassats och utökats av forskarsamhället. Grundtanken bakom transkriptionernas detaljrikedom är att ingen detalj redan på förhand kan betraktas som oväsentlig. I talad interaktion (i vardagliga eller mer eller mindre formella kontexter) kan i princip allting och vad som helst – beroende på situation, deltagare, talare, tidigare händelser i samtalet, deltagarnas farhågor och förhoppningar, mötets uttalade syfte(n) (etc.) – användas för och uppfattas ha en viss betydelse.

I appendix (s. 259) återfinns den transkriptionsnyckel som används i detta arbete.

2.8 Utdragens samtalsbeteckning

I detta arbete används följande princip för samtalsbeteckning:

Figur (2): Samtalsbeteckningens uttydning

Samtalsbeteckning	Kvarts- l. utv.samtal	Nr	Lärare (M)an l. (K)vinna	Närvarande elev/förälder			Elevens kön inkl. serie
				Elev	Mamma	Pappa	
K1(K):EM Erik	K	1	(K)	E	M		Erik
U15(M):EMP Gustav	U	15	(M)	E	M	P	Gustav
K34(M):EP Mina	K	34	(M)	E		P	Mina
U23(K):EP Hilda	U	23	(K)	E		P	Hilda

För varje samtalsutdrag anges (i tur och ordning) (1) typ av elevsamtal, (2) samtalets nummer inom respektive kollektion, (3) lärarens kön, (4) samtalets deltagare (utöver lärare), (5) elevens kön (genom namnet, t.ex. Gustav, Hilda) samt (6) samtalets serie-tillhörighet (genom namnets initialbokstav, t.ex. Mina = serie M). Elevsamtalen i figur (2) kommer från fyra olika serier – **E**(rik), **G**(ustav), **M**(ina) och **H**(ilda) – vilket innebär att det i detta fall handlar om fyra olika lärare. Kvartssamtalens och utvecklingsamtalens numrering har ingen innebörd.

3 TEORI, METOD, TIDIGARE FORSKNING

Ingress: I dessa avsnitt redovisas det teoretiska perspektiv som jag lägger på *samtal*, den metod och (där hemmahörande) centrala begrepp som appliceras i detta arbete samt en kortfattad överblick av den tidigare forskningen om elevsamtal.

3.1 Samtal: något unikt, något ”nu igen” och något skapat

Det finns drygt 6 miljarder människor på jorden och varje enskild individ är en unik varelse och skiljer sig från nästa i termer av utseende, åsikter, historia, etc.. Varje enskild individ har därför rätten att uppfattas och respekteras som en unik varelse snarare än som en kopia av någon annan. Dessutom skiljer sig varje individ *från sig själv* från ett skede till nästa; ingen människa har exakt samma utseende, exakt samma åsikter eller exakt samma historia under ett helt liv, och variationer kan även noteras hos en och samma individ under en och samma eftermiddag eller från en minut till nästa. Men samtidigt som det finns en myriad av egenskaper som skiljer oss åt och som gör var och en av oss unik, finns det också massvis med egenskaper som förklarar och som återkommer och som känns igen och som inte uppfattas som ”något helt nytt”. Även om mitt utseende skiljer sig från ditt, har de flesta av oss ett ansikte med två ögon och en näsa och en mun, en kropp med två armar och två ben, ”tio tår och tio fingrar”. Även om just *min* konfiguration av dessa och andra *egen*-skaper hos mitt utseende gör att vem som helst med enkelhet kan skilja mig från min syster, är jag i väldigt många aspekter väldigt lik min syster (eller vilken annan människa som helst) i det faktum att jag har dessa element som delar av mitt utseende.

Jag lägger exakt samma perspektiv på samtal, både i termer av ”respekt” för det enskilda och i termer av ”överblick” (det enskilda samtalet som ”del” av någonting större): Ett samtal är en *situerad interaktion* (dynamiskt, känsligt för tillfälligheter) *inom en situationsöverskridande praktik* (trögrörligt, omfattar habituerade, rutiniserade sätt att lösa återkommande problem) (Linell 2005a; Hanks 1996; Silverstein 2004). Handlingar i det *enskilda* samtalet står i relation till, är beroende av och väcker till liv erfarenheter av handlingar i *tidigare* samtal, eller som Hanks (1996) uttrycker det:

... whatever the trajectory of a discourse in society, it never emerges in a vacuum. Rather, it bumps into and channels through social pathways that preexist it and persist after it has run its course. (Hanks 1996:218)

Människor i samtal förväntar sig att ”just detta samtal” inte är alla andra samtal olik, utan (tvärtom) att det har många av de egenskaper och följer flera av de ”habituerade, rutiniserade sätt att lösa återkommande problem” som de har erfarenheter av, kunskaper om och känner igen från andra, liknande samtal. Det enskilda samta-

let befinner sig i en ”dialog” med tidigare samtal, och delar (eller resultatet) av tidigare samtal (beslut, berättelser, vad man sade till varandra, etc.) kan komma att spela en viktig roll (och föras på tal, återberättas) i ett samtal här och nu.³⁵ Detta utmynnar i ett *sociokulturellt* synsätt på samtal och samtalsdeltagande och saknar den dikotomi som råder t.ex. mellan sociologins ”struktur – agens”. Varje elevsamtal är både ett unikt elevsamtal, produkten av ett lokalt ”här och nu”, samtidigt som det ingår i ett längre tidsperspektiv, en sociokulturell praktik med en trögrörlig (om än föränderlig) struktur. Det finns en ”dialog” mellan situation och tradition, mellan ”sätt att handla” *här* och ”sätt att handla” *i andra situationer* (Luckmann 1975),³⁶ eller som Silverstein (2004) uttrycker det, ”interaction indexically ‘invokes’ sociocultural conceptualizations” (2004:622). Detta betyder varken att människan har fullständig handlingsfrihet i varje unikt ögonblick eller, den andra ytterligheten, att människan är vad Garfinkel (1967:66ff) kallar en ”judgemental dope”, dvs. att hon i varje handling och beteende tar blind hänsyn till sociala normer och regler. Faran med det senare perspektivet är uppenbar enligt Heritage (1984b):

What is being eliminated or suppressed in this form of theorizing [där människan är helt underkastad sociala strukturer] is the range of *contingencies*, as interpreted by the actor, which may influence the actual outcome of a chain or sequence of actions. (Heritage 1984b:111; min kurs.)

”Contingency”, som är ett centralt begrepp inom etnometodologin (där samtalsanalysen har sina rötter), innebär att händelsen (samtalet, mötet) alltid ”kunde ha tagit en annan vändning”, alltid ”kunde ha gått på ett annat sätt” och att det alltid finns ”possible alternative courses of conduct” (Heritage 1984b:112).³⁷ Det händer att samtalsdeltagare gör på annat sätt än vad som möjligen är förväntat,³⁸ och det händer att samtalsdeltagare aktivt utmanar och ifrågasätter traditionella samtalsroller eller ett förväntat beteende i ett givet socialt sammanhang. Det finns en *eventualitet* att ta hänsyn till och därför är det rimligt att anta att även samtalsdeltagarna själva överväger samtalsutvecklingens eventualiteter, dvs. tillfällen då de medvetet överväger ifall de ska ”bidra” till att samtalet tar den eller den fortsättningen.

Detta betyder att när man studerar ett *samtal av en särskild typ* – ett elevsamtal skiljer sig på många olika sätt från t.ex. en domstolsförhandling eller samtal mellan nära vänner –, bör detta ske med utgångspunkt från att *samtalet blir vad samtalsdeltagarna gör*

³⁵ Ett konkret exempel på detta är att elevsamtalen ofta gör tidigare samtal gällande, ”När vi hade samtal i våras så sa du att ...”, ”Hur har det gått med målen som vi satte upp förra gången?”.

³⁶ Jfr. Linells (2005:238) uppdelning i ”situationsdialog” och ”traditionsdialog”.

³⁷ Därav samtal som *situerad* interaktion. Jfr. avsnitt 3.4.3, s 44.

³⁸ Iakttagelser av ”annat sätt” förekommer rikligt i samtalsanalytiska studier, t.ex. i form av empiriska redogörelser för s.k. ”deviant cases” (jfr. fotnot 84, s. 76). Detta är t.o.m. vad som konkret rekommenderas den som tar sig an att genomföra samtalsanalys (se t.ex. Schegloff 1996a).

det till och att detta sker inom ramen för de (möjligen skiftande) förväntningar, föreställningar och erfarenheter de har om vilken typ av samtal (eller vilken typ av samspel) de står i begrepp att genomföra: Ett elevsamtal är ”talked into being” (Heritage 1984b:290) och, som Garfinkel rekommenderar, varje studie som gör anspråk på att analysera materialet i fråga (i möjligaste mån) utifrån *deltagarnas eget perspektiv* bör därför ha som utgångspunkt att ”any social setting be viewed as self-organizing” (Garfinkel 1967:33). Lärare, elever och föräldrar *gör* (åstadkommer) elevsamtal. Ett elevsamtal är inte (och blir inte) ett elevsamtal enbart av det skälet att det har just dessa deltagare eller av det skälet att det genomförs inom skolans väggar (jfr. Drew & Heritage 1992a:3).³⁹ Elevsamtal (liksom alla samtal) är en prestation som kräver en viss typ av arbete, en viss typ av samarbete och en viss typ av tillmötesgående. Detta perspektiv har även varit vägledande i valet av talaretiketter i avhandlingens samtalsutdrag: Gunilla⁴⁰ kallas *Lärare* (och inte t.ex. *Gunilla* eller *Medelålders kvinna*) eftersom hon här främst *etablerar sig och etableras* som lärare (dvs. ställer frågor till Claudia, redovisar och utvärderar Claudias provresultat, etc.). Claudia kallas *Elev* (och inte t.ex. *Claudia* eller *Dotter*) av motsvarande skäl (dvs. svarar på frågor, berättar om egna prestationer, etc.). Följande samtalsutdrag illustrerar hur detta går till i praktiken:⁴¹

Utdrag (1): Vem är vem? (från utvecklingssamtal; U9(K):EM Claudia)

Föregås av samtal om var man ska sitta.

- 16 Talare A : eh: †DÅ börjar ja me dej som ja börjar me a- alla
 17 andra. =hur känner †du dej när du kommer på samtal
 18 såhär?
 19 (1.1)
 20 Talare B : m-ner|vös:†. eller lite pirrig-hh.
 21 Talare A : o↓kej. ·hh: kan du ringa in va d'e som känns pirrit?
 22 (.9)
 23 Talare A : ·mthh└: e du rädd att ja sk]a säja en massa: ·hh=
 24 Talare B : └m:::na::äe:::--hh:::┘
 25 Talare A : =negativa <†sa::†ke:r> eller e're jobbit att va i
 26 <†cen::†trum:: eller> ·hh e de för att man inte
 27 riktit <VET:† va som ska säj:as> eller va- va- hu-
 28 hur †tän:ker du? =hur resonerar ni hemm:a?
 29 (.8)
 30 Talare B : m:::~:~:~:~:~:~: ja vet inte.

Utdrag (1) är hämtat från ett utvecklingssamtal med tre deltagare: Talare A, B och C (varav C sitter tyst). En av dem är lärare, en är elev och en är förälder. Varje läsare av ett sådant talarchiffrerat utdrag bär med sig sina egna erfarenheter och förväntningar och låter sig vägledas av dessa för att besvara frågan ”Vem är vem?”. Vi är

³⁹ Vissa elevsamtal sker t.ex. i elevens hem.

⁴⁰ Detta och alla andra personnamn är fingerade.

⁴¹ För transkriptionsnyckel, se appendix (s. 259).

alla ”members”, dvs. ”a member of common-sense knowledge of his society” (Garfinkel 1968:8) och därför, i synnerhet eftersom det är bekant att utdraget kommer från ett *utvecklingssamtal* (och inget annat samtal), skulle vi förmodligen vara överens om att talare A, B och C i tur och ordning är lärare, elev och förälder. Men vad är det som gör det möjligt för oss att svara så? På vilket sätt kan man här tala om att samtalsdeltagarna *gör* elevsamtal och därmed *gör* sitt (sam)arbete? Ett sätt att svara på dessa frågor är att titta på vilka samtalsroller som etableras i samtalets början (från vilken detta utdrag är hämtat). Läraren (talare A) är samtalsledare, *gör* samtalsledare genom att tala om egna handlingar, ”↑DÅ börjar ja ...”, i sådana termer att det framgår att handlingen motsvarar vad läraren *brukar* eller *behöver* göra, dvs. att handlingen ingår som del av en rutin: ”↑DÅ börjar ja me *de*j som ja börjar me a- alla *andra*”.⁴² Eleven (talare B) är samtalsämne, ännu ett fall bland ”alla *andra*”, *görs* till (och fogar sig efter att göras till) samtalsämne genom att bli ”börjad med” som alla andra eller genom att få och (att då) besvara frågor om sig själv. På frågan ”hur känner ↑*du* *de*j när du kommer på samtal såhär?” (rad 17–18) svarar eleven ”m-ner↓*vös*:↑. eller lite *pirrig*-hh.” (rad 20) och ombeds därefter att ”ringa in” vad saken gäller. Talare C (förälder), som hela tiden sitter tyst, får ingen motsvarande fråga och inte heller berättar läraren om sitt eget tillstånd. Frågan ”Hur känner du dig?” gäller eleven och enbart eleven. Detta samtal är, kan därmed antas, ett samtal där det är relevant att tala om *elevens* (men ingen annans) ”hur känner du dig”. Efter lärarens ”ringa in”-fråga följer en lång paus varpå läraren kommer med en ny fråga (rad 23f) som i sig innehåller en massa ”svarsförslag” som här, i denna typ av samtal, kan antas vara en repertoar av rimliga eller vanliga svarsalternativ. (Via lärarens svarsförslag kan man alltså anta att det är rimligt eller vanligt att elever är rädda för att läraren har negativa saker att rapportera, att det är jobbigt att stå i centrum och att det är obehagligt att inte veta vad som ska sägas.) Med denna uppräkningslista av svarsförslag, kan därmed läraren antas visa prov på egna erfarenheter från andra samtal och etablerar därmed sig själv som ”kompetent utvecklingssamtalsdeltagare” och, närmare bestämt, som ”kompetent samtalsledare för ett utvecklingssamtal”; *kompetent* eftersom erfarenheter från tidigare samtal, materialiserade i form av svarsförslag, görs gällande i *detta* samtal. Föräldern (talare C), slutligen, gör sitt bidrag i sin roll som ”kompetent deltagande förälder i ett utvecklingssamtal” genom att *inte* delta i denna öppningssekvens. Läraren har inlett samtalet i form av en dialog mellan sig själv och eleven, och i just denna fas är ingen annan närvarande deltagare en kvalificerad⁴³ talare. Genom att *inte* säga något, genom att *inte* tillföra tal i en situation där en vuxen person i sin yrkesroll ställer frågan ”Hur känner du dig?” till det egna barnet, i sin tur uppföljd av ett ”Kan du ringa in?”, tillmötesgår föräldern det uttalade samarbetsvillkoret att samtalet omfattar den typen av sekvenser och faser där barnet/eleven får, bör och

⁴² Därav just detta samtalets (omtalade) koppling till en situationsöverskridande praktik.

⁴³ Kvalificerad i bemärkelsen ”har mandat att tala” eller ”är utvald/utsedd till att delta med tal”.

”måste” svara på egen hand. Genom att *inte* säga något i just denna sekvens, ”accepterar” föräldern detta som *händelse-framför-mina-ögon* vilket i sin tur betonar eleven som primärt samtalsämne. Det är dessa egenskaper som utgör byggstenarna till ett elevsamtal och det är med dessa medel (som exempel) som *gör* ett samtal mellan lärare, elev och förälder till ett elevsamtal. Samma formulering från Heritage (1984b), nu i sitt sammanhang:

... it is within these local sequences of talk, and only there, that these institutions are ultimately and accountably talked into being. (Heritage 1984b:290; kurs. i orig.)

För att sammanfatta, varje elevsamtal är unikt, men detta utesluter inte möjligheten att jämföra det (och att identifiera dess likhet) med andra elevsamtal. Lärare, elever och föräldrar *gör* elevsamtal genom samarbete – ett samarbete vars villkor varierar från ett moment till nästa. Elevsamtalet är en situerad interaktion (”contingent”) i dialog med en egen tradition, dvs. dess deltagares förväntningar och erfarenheter.

3.2 Kontext och etnografisk information

Alla ansatser att definiera kontext eller att kartlägga kontextens betydelse⁴⁴ har drag av en omöjlighet över sig. För den som t.ex. enbart har *inspelningar* av talad interaktion är det helt enkelt omöjligt att en gång för alla bestämma exakt vilka kontextuella aspekter som har (haft) betydelse och vilka aspekter som inte har (haft) betydelse i interaktionens ”där och då”. Goodwin och Duranti (1992) menar att:

*... it does not seem possible at the present time to give a single, precise, technical definition of **context**, and eventually we might have to accept that such a definition may not be possible. At the moment the term means quite different things within alternative research paradigms ...* (Goodwin & Duranti 1992:2)

I detta arbete använder jag i grund och botten det analytiska perspektiv på samtalsdata som är kännetecknande för samtalsanalys. I korthet innebär detta en ambition att analysera naturligt förekommande talad interaktion *såsom den i ett givet moment uppfattas och analyseras av samtalsdeltagarna själva*. Ett operationaliserat kontextbegrepp bör därför ha samma perspektiv som sin utgångspunkt: Oavsett vilken typ av kontext eller vilka kontextuella aspekter som avses, handlar det uteslutande om vad samtalsdeltagarna själva uppfattar har (haft) betydelse i interaktionens ”här och nu”. En så-

⁴⁴ Med *betydelse* avses kontextens potential att påverka, influera, strukturera, begränsa, motivera, hämma, bana väg för (etc.) den enskilda deltagarens (språk)handling ”här och nu”.

dan kontextdefinition förutsätter att samtalsforskaren har kunskaper om hur situationen upplevs av samtalsdeltagarna, och därmed har även denna ansats dragit på sig sin egen omöjlighet. Det vore t.ex. otillräckligt att bygga ett kontextbegrepp utifrån (för- eller efter)intervjuer med samtalsberörda parter,⁴⁵ bl.a. eftersom det är rimligt att anta att det *finns* kontextuella aspekter som *har* (haft) betydelse men som deltagarna själva (eller kanske *någon* av deltagarna) antingen inte vill erkänna (acceptera) som betydelsefulla⁴⁶ eller som kan vara svåra att minnas (eller föreställa sig) eller svåra att uttrycka i ord. I det omvända fallet kan man med en sådan ansats riskera att övervärdera en rad av (omtalat betydelsefulla) aspekter som i själva verket har (haft) en marginell eller ingen betydelse, eller åtminstone då de appliceras på ett annat samtal med andra deltagare. Det måste till en annan lösning, en lösning som kan ta hänsyn till att det finns vissa kontextuella aspekter som nästan alltid har betydelse medan andra aspekter av kontext enbart har tillfällig (och kanske t.o.m. enbart momentan) betydelse.

Det traditionella samtalsanalytiska argumentet lyder att man inte kan börja sin analys med att betrakta just detta samtal (just detta samtalsutdrag) i ljuset av ”allt vad vi redan känner till om kontext” – t.ex. att ålder spelar en avgörande roll, att män och kvinnor har olika samtalsstilar, att människors sociala bakgrunder påverkar deras förutsättningar att interagera, etc. – och att därifrån, som om dessa parametrar kunde betraktas ”as given and as inescapably relevant” (Schegloff 1999:577), fördjupa analysen i fast förvisning om att man gör just detta material rättvisa. En vanlig ”läsning” av detta argument är att samtalsanalytikern därmed har valt att lägga stora delar av kontext (i traditionell bemärkelse) åt sidan för att enbart och helhjärtat ägna sig åt sina samtalsinspelningar (data) och transkriptioner (representationer av data). En sådan samtalsanalytiker, anses det, betraktar följaktligen samtal som en sorts själslös, rutinmässig, mekanisk social praktik (Goffman 1981:16f; Moerman 1988: xf).⁴⁷ För att använda ett uttryck från Bourdieu (1977:81), samtalsanalytiker av detta slag,

⁴⁵ Därmed inte sagt att detta ej kan vara värdefullt i en ambition att nå en djupare förståelse.

⁴⁶ Jag har flera gånger haft nöjet att delta i diskussioner om utvecklingssamtal/medarbetarsamtal i arbetslivet med personer som har den typen av ansvar. Flera av dem hävdar t.ex. att det inte spelar någon roll (inte har någon betydelse) att det är ett samtal mellan chef och anställd. Många menar att det handlar om en fullständigt öppen, jämbördig ”dialog”. När man i det omvända fallet diskuterar samma aspekt med den andra parten, framhålls just detta inbördes förhållande som en mycket central omständighet med stor betydelse för t.ex. vad man kan (och vill) säga. Av detta kan man bl.a. konstatera att kontext kan vara något högst subjektivt och individuellt.

⁴⁷ Detta har bl.a. att göra med att Harvey Sacks (samtalsanalysens skapare) gärna talade om interaktion i termer av ett slags ”machinery”: ”... the image I have is of this machinery, where you would have some standardized gadget that you can stick in here and there and that can work in a variety of different machines” (Sacks 1992a [1965]:159). Detta, som Schegloff (1992a) och andra (t.ex. Maynard & Clayman 2003) har påpekat, var dock ej avsett att uppfattas bokstavligen: ”... this terminology was used metaphorically rather than literally, mainly in the context of lectures to students, where it served a necessary pedagogical function. Sacks was seeking to overcome the deeply entrenched tendency to view the details of interaction as random or disorderly, or to dismiss them as mere ‘manners of speaking.’” (Maynard & Clayman 2003:188).

som utgår från att allt av betydelse ryms inom samtalet, verkar inom en ”occasionalist illusion”.⁴⁸ Schegloffs (1991) rekommendation är att samtalsanalytikern enbart bör ta hänsyn till de aspekter av kontext som (för det första) bevisligen har relevans för samtalsdeltagarna själva och som (för det andra) bevisligen har någon typ av *procedurmässig konsekvens* (”procedural consequentiality”) för deltagarnas interaktion:

Even if we can show by analysis of the details of the interaction that some characterization of the context or the setting in which the talk is going on (such as “in the hospital”) is relevant for the parties, that they are oriented to the setting so characterized, there remains another problem, and that is to show how the context or the setting (the local social structure), *in that aspect*, is procedurally consequential to the talk. (Schegloff 1991:52; kurs. i orig.)

Det finns både en styrka och en svaghet med ett sådant kontextbegrepp. Styrkan är att man minimerar risken att lägga sådana aspekter av kontext över samtalet som man bara antar (gissar) har relevans för deltagarna själva. Som Maynard (2003) påpekar kan det t.o.m. vara riskabelt att arbeta efter en allt för ”tillåtande” definition av kontext, nämligen risken att därmed *bortse* från deltagarens perspektiv:

... if researchers begin their studies by assuming that vernacular, categorical, or typological references to a setting or its participants are pervasively relevant, and that the social structures and institutions embodied by such references are omnirelevant in their influence on talk and social interaction, it may mean losing analytic grip on the phenomena that participants themselves regard as prominent. (Maynard 2003:72)

Maynard (2003) menar att om man redan har bestämt sig för vad kontext *är* (och *är* för deltagarna), finns det en risk att man bortser från samtalet *som en emergent och ständigt föränderlig social praktik*. Samtidigt som detta är en styrka – att inte påtvinga materialet vad som eventuellt inte gör materialet rättvisa – är en sådan ansats likväl problematisk. Schegloffs rekommendation om ”bevislig relevans” och ”bevislig procedurmässig konsekvens” handlar om att kunna visa exakt *hur* och *var* och *på vilket sätt* en given kontextuell aspekt tar sig uttryck, och med ”tar sig uttryck” avses möjligheten att ge exempel från data, dvs. från vad inspelningen har lyckats fånga av interaktionen. Det är, menar jag, emellertid uppenbart att en samtalsanalytikers data (inspelningar) inte förmår fånga alla aspekter av kontext, betydelsefulla eller ej, och när det gäller den enskilda samtalsdeltagarens egen uppfattning, har man som traditio-

⁴⁸ Bourdieu (1977): ”... they seek to explain everything that occurs in an experimental or observed interaction in terms of the experimentally controlled characteristics of the situation” (1977:81).

nell samtalsanalytiker enbart tillgång till den typ av uppfattning som materialiserar sig (antar yttre form) i data, dvs. till där ”beteendegjord”, där visad (manifesterad), där (om)talad uppfattning. Det borde t.ex. vara av väldigt betydelsefull relevans och ha en omfattande procedurmässig konsekvens för deltagarna själva att samtalet (som i mina fall) genomförs på svenska, men det är sällan (eller aldrig) som detta kan demonstreras genom att peka på data. Det borde också vara av väldigt stor betydelse i termer av relevans och procedurmässig konsekvens att samtalsdeltagarna kommer till samtalet med förkunskaper och förgivettagna antaganden om språkbruk och särskilda yttrandes användning (och meningspotentialer) – det verkar t.ex. inte rimligt att ett givet yttrande uppfattas som en fråga enbart av det skälet att det har en viss prosodi eller för att det har särskilda syntaktiska egenskaper⁴⁹ –, men dessa förkunskaper och antaganden kan sällan (eller aldrig) demonstreras genom att peka på data.

Som framgår av föregående avsnitt betraktar jag ett samtal – i enlighet med Luckmann (1975), Hanks (1996) och Linell (2005a) – som en produkt av ett situations-specifikt ”här och nu” inom ramen för ett längre tidsperspektiv. Alla yttranden i talad interaktion utgör en del av en given kommunikativ verksamhet. Detta implicerar mycket riktigt att *samtals* kontext (och därmed *deltagarnas* kontext) både handlar om vad som sker i ett ”här och nu” och om vad deltagarna bär med sig av kunskaper, erfarenheter, förväntningar (etc.) från andra samtal, andra kommunikativa verksamheter. Man kan därför bryta ner kontext till olika *dimensioner* av kontext (jfr. Norrby 1996; Linell 2005a), här med hänsyn tagen till varaktighet och föränderlighet. Ett samtal har därför dels en (i) *yttre kontext*, icke-situationsspecifika aspekter, t.ex. samhällets sociala ordning, samtalsdeltagarnas bekantskap med verksamheten i fråga, deras sociala bakgrunder, kön, ålder etc.; dels en (ii) *situationskontext*, mer tidsbegränsade aspekter, t.ex. samtalsdeltagarnas syften, inbördes (a)symmetriska roller, interaktionens grad av formalitet, etc.; dels, slutligen, en (iii) *samtalskontext* (även ”kontext”), tillfälliga och snabbt föränderliga aspekter, närmare bestämt vad som sägs i samtalet och i synnerhet vad som har sagts alldeles nyss. En central samtalsanalytisk utgångspunkt är att varje yttrande är orienterat mot aktuell samtalskontext; det enskilda yttrandets betydelse (innebörd/mening) formas av omgivande yttranden i samtalet (Heritage 1997). Varje kommunikativt drag antas vidare vara ”double contextual”: Ett yttrande påverkar och påverkas av samtalskontexten (Heritage 1984b). För de samtal som ingår i materialet kan man som yttre kontext räkna t.ex. att de genomförs inom ramen för en konsensuskultur, att deltagarna (oftast) utgörs av två-tre vuxna personer (en lärare samt en eller två föräldrar) och en 11–12-årig poj-

⁴⁹ I vissa kommunikativa praktiker, t.ex. domstolsförhandlingar och nyhetsintervjuer, uppfattas nästan allt vad en viss talare säger till en viss annan talare (åklagaren till vittnet, intervjuaren till den intervjuade) som någon typ av fråga (Adelswärd, Aronsson, Jönsson & Linell 1987; Heritage & Greatbatch 1991). Det är förväntat (utifrån antaganden eller kunskaper om samtalet/aktiviteten som en särskild typ av kommunikativ verksamhet) att i stort sett ”allt tal till och från mig” kommer att handla om frågor och svar.

ke/flicka (elev/barn) och att de bygger på principen om elevers och föräldrars inflytande (medbestämmande). Som situationskontext kan t.ex. räknas att alla samtal genomförs inom skolans väggar, att läraren leder samtalet, att eleverna ofta (men inte alltid) är nervösa⁵⁰ och att samtalet pendlar mellan faser av ganska institutionell art⁵¹ och faser av mer informell (vardaglig) prägel. Som samtalskontext, slutligen, räknas t.ex. den spända förväntan som skapas av en fråga, t.ex. ”Hur känner du dig när du ska komma på samtal?”, en språkhandling som söker och skapar relevans för en annan, nämligen ett svar.

Kontexterna genererar, tillsammans med yttrandena, en mängd förväntningar, rättigheter och skyldigheter som styr produktionen och tolkningen av det som sägs och görs i situationen. (Linell 2005a:235)

I mitt analysarbete tar jag, inspirerad av styrkan och detaljtrogenheten hos samtalsanalysens kontextdefinition, primär utgångspunkt i den ständigt föränderliga *samtalskontexten* (ko-texten), men därtill är det min ambition att fördjupa de observationer jag gör genom att betrakta och diskutera dem i ett bredare kontextuellt perspektiv. Jag utgår inte från, t.ex., att alla elever är nervösa eller att alla samtalen genomsyras av konsensusmentalitet, men jag är samtidig medveten om att elever *kan* vara nervösa och att konsensusmentalitet *kan* vara en del av vad som kommer till uttryck. Eftersom en avhandling är ett begränsat arbete, har jag valt att inte fokusera traditionella sociolingvistiska kontextuella aspekter som social bakgrund, kön, ålder (etc.) för att istället ställa deltagarnas interaktion i centrum för min uppmärksamhet. Där emot framgår av varje samtalutdrag respektive deltagares kön (se avsnitt 2.8, s. 32).

Elevsamtalen är i stor utsträckning dokumentgenererat och ”förpapprat”, (Hofvendahl u.u.), dvs. det mobiliserar och handlar till stora delar om den information som läraren (och ibland även eleven) tar med sig till samtalet i form av provresultat, loggböcker, portfolios, individuella utvecklingsplaner, skriftliga utvärderingar, förberedelsemallar, etc.. I nästan hälften av utvecklingssamtalen talar samtalsdeltagarna om nationella proven⁵² vilket ofta leder till aktiviteter där lärare, elev och förälder tillsammans tittar på det skriftliga materialet (”Och till den frågan så fanns då dom här svarsalternativen”). Talarna ägnar sig åt, refererar till och pekar på särskilda detaljer i ett material som inte låter sig fångas av en inspelning. För att komma dessa aktiviteter närmare, har det varit betydelsefullt att i mån av möjlighet ha tillgång till

⁵⁰ Jfr. Lindh & Lindh-Munther (2005). I en enkät besvarad av 245 elever och intervjuer med nästan 60 elever (i båda fallen årskurs 6) svarar nästan 40 procent att de känner sig nervösa inför utvecklingssamtalen. I en intervjustudie av Lindblom Larsson (2002) visar elevernas utsagor ”tydligt på en ganska stor nervositet inför samtalen” (2002:40). Jfr. Buckhöj Lago (2000:40). Nervositet och ”rädsla” gäller även lärare och föräldrar, jfr. fotnot 72 s. 60.

⁵¹ Angående definitionen av institutionella samtal, se avsnitt 3.6, s. 51.

⁵² Se fotnot 27, s. 25.

exakt samma material. Jag är därför innerligt tacksam för att Skolverket tillät mig att granska relevant upplaga av nationella proven⁵³ liksom för att flertalet involverade lärare har gett mig kopior på samtalsmallar, underlag för utvärderingar, måldokument, etc. Detta exemplifierar den typen av *etnografisk information* som kan vara nödvändig för att närmare förstå vad som händer i ett elevsamtal och att närmare förstå vilken kontext som har varit relevant för deltagarna själva.⁵⁴

3.3 Face-work

Av citaten i avsnitt 1.1.6 (s. 12) framgår det att elevsamtalen är ett riskabelt möte. Likväl måste det medges att det handlar om ganska triviala saker om man t.ex. jämför elevsamtalens dilemman med de risker som följer en människa under hennes levnad: Samtalen handlar inte om liv och död, om förlorade egendomar och djupa familjekonflikter, om svåra sjukdomar och förluster. Hur kommer det sig att samtalen ändå upplevs så riskabelt? Ett sätt att konkretisera elevsamtalens dilemman är att betrakta samtalen i termer av ”face-work”. För Goffman (1967) är interaktion ”ansiktesmöt-ansikte” ett kontinuerligt samarbete: Deltagarna ägnar normalt en hel del möda åt att ge akt på vad som kan göras i syfte att ingen ska ”förlora ansiktet”. Omvandlat i handlingar innebär detta att visa respekt, takt och hövlighet (uppmärksamhet och intresse) samtidigt som man noga undviker sådant som kan vålla obehag (att generera) eller som kan leda till att någon känner sig kränkt (försätta någon i en knipa). Detta arbete kallar Goffman ”face-work” som i sin tur går tillbaka på begreppet ”face”:

Every person lives in a world of social encounters, involving him either in face-to-face or mediated contact with other participants. In each of these contacts, he tends to act out what is sometimes called a *line* – that is, a pattern of verbal and nonverbal acts through which he expresses his view of the situation and through this his evaluation of the participants, especially himself. [...] The term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes ... (Goffman 1967:5; kurs. i orig.).

Goffman (1967) betonar således att ”face” inte är en privat angelägenhet: Det handlar inte om något som den enskilda individen ensam kan manövrera i den riktning som fyller hans/hennes behov. ”Face” är en social prestation: Ditt *jag* är summan av

⁵³ Varje upplaga är i annat fall sekretessbelagd i 10 år.

⁵⁴ Jfr. Maynard (2003:73ff) angående ”limited affinity” mellan ett samtalsanalytiskt resp. ett etnografiskt perspektiv på kontext.

vad du gör och vad andra deltagare gör för dig. Respekt och uppmärksamhet, t.ex., är ingenting som man får genom att blott kräva det. Här ligger vad som kan vara riskabelt i ett elevsamtal: Om man ”förlorar ansiktet”, är man inte själv om att återställa det, och går det riktigt illa, möter man inget samarbete över huvud taget för att åtgärda saken.

Goffmans perspektiv är väldigt användbart och lämpar sig väl att lägga jämte ett samtalsanalytiskt perspektiv, för här vänder man blicken bort från att betrakta deltagare i termer av *vad de råkar vara* (t.ex. åklagare, lärare, förälder) för att istället fokusera *vad de gör*. Som prestation är ”face” nämligen inte något givet eller konstant: Under ett och samma samtal kan man plötsligt känna sig trängd och uppleva tydligt att man inte vinner något gehör (även om man tycker att man förtjänar det) medan man i nästa stund kan känna sig riktigt väl till mods och trygg i sin samtalsroll. Goffman är inte ute efter att beskriva vad talare *bör* göra, snarare att skapa en begreppsapparat för att fokusera *hur* man gör *vad* man gör *när* man gör det. Vissa handlingar utsätter ”face” för en risk (”face-threatening acts/practices”) och vissa handlingar bär upp, återställer och underhåller ”face” (”face-saving acts/practices”): ”Face-work serves to counteract ‘incidents’ – that is, events whose effective symbolic implications threaten face” (Goffman 1967:12). Att inleda ett elevsamtal, att tala om problem, eller att bemöta ett erbjudande om att förlänga samtalet kan motsvara en ”incident”, dvs. ett riskabelt hinder som deltagarna tar sig över och bemästrar genom att samarbeta om ”face” och ett (trots allt) bevarat/återskapat ”face”.⁵⁵

3.4 Samtalsanalys

I detta arbete appliceras *samtalsanalys* (”conversation analysis”; CA), skapat av Harvey Sacks på 1960-talet. Detta avsnitt behandlar samtalsanalysens viktigare utgångspunkter och begrepp. I analyskapiteln införs vid behov nya begrepp (med definitioner och referenser), detta för att läsaren i största möjligaste mån inte ska behöva bläddra tillbaka till detta avsnitt för att förstå vad jag försöker säga och göra någon annanstans. För den som vill bekanta sig närmare med den samtalsanalytiska metoden, rekommenderar jag Heritage (1984b), Silverman (1998) och ten Have (1999).⁵⁶

⁵⁵ Goffmans teorier har vidareutvecklats av Brown & Levinson (1987), ”politeness theory”. De gör bl.a. en distinktion mellan ”negative politeness” (att vara direkt och tala klarspråk) och ”positive politeness” (att betona solidaritet och närhet) (jfr. Norrby 1996: ”respektstrategier” resp. ”solidaritetsstrategier”). Brown & Levinson (1987) har ambitionen att etablera universella mönster. De utgår t.ex. från antagandet att indirekt språkbruk (universellt) är artigare än att tala klarspråk. Detta synsätt har mött kritik (och stämmer inte så väl överens med vad t.ex. föräldrar säger om elevsamtal). Jag följer inte Brown & Levinson (1987) eftersom de dessutom har en tendens att betrakta språkliga yttranden som isolerade företeelser. (Jfr. Aronsson & Rundström 1989: ”Discourse is not seen as an ongoing way of life but as something predetermined” (1989:486).

⁵⁶ Jag rekommenderar även följande Internet-resurser [<http://www.paultenhaven.nl/EMCA.htm>] (Paul ten Have) samt [<http://www-staff.lboro.ac.uk/~ssca1/index.htm>] (Charles Antaki).

3.4.1 Tre grundläggande antaganden

I boken *Garfinkel and Ethnomethodology* anger Heritage (1984b) tre grundläggande samtalsanalytiska antaganden:

The basic outlook of conversation analysis can be briefly summarized in terms of three fundamental assumptions: (1) interaction is structurally organized; (2) contributions to interaction are contextually oriented; and (3) these two properties inhere in the details of interaction so that no order of detail can be dismissed, *a priori*, as disorderly, accidental or irrelevant. (Heritage 1984b:241)

Samtalsbidrag (turer) bildar ett nätverk, de är starkt interrelaterade, de stakar ut vägen för varandra genom att *projicera* (peka ut riktningen mot) en viss fortsättning. Varje tur är beroende av sin aktuella samtalskontext, dvs. föregående tur(er), och varje tur bidrar i viss mån till att skapa en ny samtalskontext. De allra flesta turerna i ett samtal har egenskapen att de återkopplar till (responderar på) det hittills sagda.

3.4.2 Ett handlingsperspektiv

Samtalsanalys är ett fokus på *talarens kommunikativa handling inom en handlingssekvens*. En talares yttrande genomför en handling inom ramen för en lokal handlingskontext (Goodwin & Heritage 1990). Genom att *säga* något, gör talaren anspråk på att ha *gjort* något. En handling har ofta ett begränsat urval av handlingar som accepterade kandidater till en meningsfull (begriplig) fortsättning. En inledande hälsning (*Hej*) följs typiskt av en hälsning i retur. Ett erbjudande (*Behöver du hjälp?*) har typiskt ett ställningstagande som nästa handling. I ett samtal är majoriteten av turer sammanlänkade till *sekvenser* (t.ex. hälsning/hälsning-sekvens) Många sekvenser omfattar två handlingar, andra tre eller flera (Heritage 1984b). Som handling räknas även skratt, förändringar i kroppsposition eller ansiktsuttryck och i vissa fall pauser (”icke-tal”). Om ett frågeyttrande följs av en paus istället för ett svar, tillskrivs detta ofta en betydelse – tomrummet uppfattas som manifestationen av en handling.

3.4.3 Ett lokalt perspektiv

Inom samtalsanalysen är *lokalt* ett återkommande, centralt begrepp och ger uttryck för ett särskilt perspektiv på samtalsdata. Den kanske viktigaste egenskapen hos samtal, är att varje enskild handling är *situerad*, dvs. det är bara i relation till handlingens specifika kontext som den till fullo kan förstås. En situerad handling är på detta sätt alltid införlivad (embodied), ad hoc, villkorlig och lokal (Suchman 1987).

3.4.4 Ett självdefinierande perspektiv

Varje handling i talad interaktion betraktas – dels av övriga samtalsdeltagare, dels av samtalsanalytikern – som talarens manifesterade tolkning av den lokala kontext (tal-situation) i vilken han eller hon befinner sig, ”a definition of the situation” (Heritage 1984b). Om talare A säger *Vad heter du?* och om talare B därefter säger *Kristofer*, är B’s yttrande inte bara ett svar. Det är en manifesterad tolkning som säger oss följande: (1) enligt B riktade sig A till B; (2) enligt B var A’s yttrande av det slag som söker en respons (en handling i retur); (3) enligt B förväntas B leverera sökt respons; (4) enligt B var sökt respons av det slag som tillfredsställs av en namnuppgift; (5) utifrån vad B säger, får A – liksom samtalsanalytikern – upplysning om hur B har förstått A (ett ”kvitto”). Detta beskriver ett fundamentalt perspektiv i ett samtalsanalytiskt arbete: Analysen bygger på att låta argumentationen ha sin utgångspunkt i deltagarnas sätt att respondera på varandra, ett verktyg som kan kallas för *responsevidens* (jfr. Hutchby & Wooffitt 1998: ”next-turn proof procedure”).

3.4.5 Ett deltagarperspektiv

En samtalsanalytikers ambition är att beskriva talad interaktion *utifrån deltagarnas perspektiv* – hur *deltagarna* uppfattar samtalet och sitt samtalsdeltagande. Ett sådant påstående ger löfte om att analysen tar deltagarnas perspektiv som utgångspunkt, vilket också är fallet. Att arbeta sig framåt i enlighet med en sådan ambition, emellertid, är bara möjligt förutsatt att forskaren (dvs. icke-deltagaren) har den typen av kunskaper som kan antas vara av relevans även för deltagarna själva. Länken mellan beforskad deltagare och forskande icke-deltagare motsvaras av en förväntad (åtminstone delvis) gemensam kunskap som går tillbaka på att forskaren och deltagarna (inte sällan) är ”medlemmar” av samma kultur och därmed har tillgång till en gemensam ”social stock of knowledge” (Berger & Luckmann 1967).⁵⁷ Det här innebär att jag, som forskare, försöker sätta mig in i deltagarens situation, men *försöket* – och de villkor och förutsättningar som betingar försöket – kvalificerar mig aldrig till det deltagande som var aktuellt för just *dessa* deltagare i just *denna* situation. Det ska alltså betonas att forskarens uppgift är en helt annan än samtalsdeltagarnas. En forskare letar efter återkommande strukturer och tillvägagångssätt i samtalet, och detta i en annan kon-

⁵⁷ Berger & Luckmann (1967:56) förtydligar: ”The social stock of knowledge includes knowledge of my situation and its limits. For instance, I know that I am poor and that, therefore, I cannot expect to live in a fashionable suburb. This knowledge is, of course, shared both by those who are poor themselves and those who are in a more privileged situation. Participation in the social stock of knowledge thus permits the ‘location’ of individuals in society and the ‘handling’ of them in the appropriate manner. This is not possible for one who does not participate in this knowledge, such as a foreigner, who may not recognize me as poor at all, perhaps because the criteria of poverty are quite different in his society – how can I be poor, when I wear shoes and do not seem to be hungry?”

text än samtalets egen. Deltagarna befinner sig i samtalets ”här och nu”. Deras uppgift är att skapa mening, begriplighet och (kanske) samförstånd. Det bör även klart framgå att forskaren aldrig kan göra explicit anspråk på deltagarnas faktiska, bakomliggande syften eller upplevelser av samtalet och det som däri sker. Däremot, i enlighet med en samtalsanalytiskt trogen datahantering – d.v.s. efter att ha lyssnat på aktuell sekvens om och om igen och vid flera olika tillfällen samt under denna arbetsprocess ha utarbetat en ständigt förfinad transkription – kan forskaren se och lyfta fram beteenden och mönster som eventuellt kan reduceras till ett begränsat antal rutiniserade, återkommande samtalsstrukturer. Förhoppningsvis resulterar detta i ett antal hypoteser som gäller för interaktion i allmänhet; hypoteser som ligger till grund för samtalsforskarens försök att tränga in i materialet för att på så sätt försöka se vad deltagarna har sett eller ”orienterat sig mot”. Med en sådan beskrivning kan samtalsanalys betraktas som en form av abduktion.⁵⁸

3.4.6 Ett mikropolitiskt perspektiv

Ett samtal präglas ömsom av samarbete, närhet, öppenhet och konsensus, ömsom av forskansningar, försök att forcera samtalet i en riktning som tjänar egna syften och olika sätt att förvägra andra deltagare att utföra vissa handlingar. Detta har noterats i flera samtalsanalytiska studier – ett nyckelord i detta sammanhang är ”preferens” (se avsnitt 3.5.2, s. 48) – och det finns i allmänhet ett stort intresse för att närmare förstå ”how what they [talarna] do provides resources and constraints for other participants” (Bilmes 1988:173). Samtalsanalys är i denna bemärkelse ett *mikropolitiskt* perspektiv. Denna benämning är i viss mån redan upptagen, men det tycks finnas flera beröringspunkter:

Micropolitics is about power and how people use it to influence others and to protect themselves. It is about conflict and how people compete with each other to get what they want. It is about cooperation and how people build support among themselves to achieve their ends. It is about what people in all social settings think about and have strong feelings about, but what is so often unspoken and not easily observed. (Blase 1991:1)

⁵⁸ Här används *abduktion* i Peirces (1902) bemärkelse: ”Upon finding himself confronted with a phenomenon unlike what he would have expected under the circumstances, he looks over its features and notices some remarkable character or relation among them, which he at once recognizes as being characteristic of some conception with which his mind is already stored, so that a theory is suggested which would *explain* (that is render necessary) that which is surprising in the phenomena” (1902:774). Annorlunda uttryckt: (1) En egendomlig omständighet, C, observeras. (2) Om A vore sant, skulle C vara en självklarhet. (3) Det finns därmed anledning att anta att A är sant. Peirce kallar också slutledningsformen för ”presumption” och kommenterar den bl.a. som ”reasoning to the best explanation”.

3.5 Några viktiga begrepp

I dessa avsnitt förklaras några centrala begrepp för detta arbete.

3.5.1 Yttrandepar ("adjacency pair")

En av samtalsanalysens grundläggande upptäckter är att vissa handlingar kommer i par, t.ex. [yttrande som genomför *hälsning* → yttrande som genomför *hälsning i retur*] (Heritage 1984b):

Many conversational actions occur within the framework of such a pair linkage, varying from the relatively 'ritualized' exchanges of 'Hello' and 'Goodbye' to more complicatedly paired actions such as question-answer, request-grant/rejection, invitation-acceptance/refusal, and so on. (Heritage 1984b:245f)

Ett sådant par kallas *yttrandepar* ("adjacency pair"; Sacks 1992d; Schegloff & Sacks 1973) och har följande egenskaper:

- (1) A sequence of two utterances, which are
- (2) adjacent, [*närliggande*]
- (3) produced by different speakers,
- (4) ordered as a first part [*förstaled*] and second part [*andraled*], and
- (5) typed, so that a first part requires a particular second part (or range of second parts).

Heritage (1984b:246)

Mellan *förstaled* och *andraled* råder *villkorlig relevans* ("conditional relevance") vilket innebär att ett *förstaled* gör ett *andraled* *relevant som nästa handling*. Detta innebär i sin tur att ett (eventuellt) uteblivet *andraled* betraktas av deltagarna själva som en *märkbar frånvaro* ("noticeable absence") (Hutchby & Wooffitt 1998), dvs. föregående talare tillskriver ofta sådan avsaknad en viss innebörd; tystnaden är "someone's silence" (Schegloff & Sacks 1973:294), "post-turn silences will be understood as the product of one participant 'declining' to speak" (Robinson 2001:641). Sådan tystnad tillskrivs ofta innebörder som t.ex. ovillighet, ouppmärksamhet, åsiktsskillnad, etc.."Social nature abhors an empty slot" (Goffman 1972:81).⁵⁹

⁵⁹ Jfr. fotnot 141, s. 122.

3.5.2 Preferens ("preference")

Preferens-begreppet utgör en av samtalsanalysens hörnstenar och hör samman med begreppet om *ytrandepar* (se föregående avsnitt). Det finns vissa förstaled som skapar relevans enbart för ett *specifikt* andraled. En hälsning, t.ex., skapar relevans för en hälsning i retur. Men det finns även förstaled som skapar relevans för en *begränsad uppsättning av alternativ* till ett andraled. Detta gäller t.ex. när förstaledet motsvarar ett förslag ("Ska vi gå på restaurang ikväll?") som gör vilket som helst val av respons ur den begränsade uppsättningen {bifall (dvs. svar av ja-typ); avslag (dvs. svar av nej-typ)} till en relevant nästa handling. *Preferens* används för att hänvisa till den *asymmetri* som råder inom uppsättningen: Bland alternativen finns det oftast ett *specifikt* alternativ som *prefereras* medan övriga alternativ är *disprefererade* (Heritage 1984b), eller som Levinson (1983) uttrycker det, "there is a ranking operating over the alternatives such that there is at least one preferred and one dispreferred category of response" (1983: 307). Det ska betonas att preferens inte har något att göra med talarnas psykologiska motiv (vad talarna personligen föredrar) utan snarare om (å ena sidan) förstaledets *grammatiska* egenskaper och (å andra sidan) vilken *handling* förstaledet genomför och hur denna förhåller sig till de handlingar som utgör alternativ till en respons (Heritage 1984b; Hutchby & Wooffitt 1998). Därmed kan man tala om två olika typer av preferens: En respons är prefererad mot bakgrund av hur responsen förhåller sig till den handling som förstaledet genomför och/eller mot bakgrund av hur responsen förhåller sig till förstaledets grammatiska egenskaper. Detta förklaras närmare av Raymond (2003) i följande passage:

A speaker can ask: 'Can you give me a ride home?' In terms of its action-type preference, such a request prefers granting. In addition, the polarity of such a FPP [first pair part; förstaled] prefers a "yes." Thus, in such a request, both the action-type preference and the polarity of the interrogative align in preferring a "yes." However, speakers can "reverse" the polarity of their utterances, as in "You can't give me a ride home can you?" While the request embodied in such a turn still prefers granting, its polarity prefers, or anticipates, a "no." (Raymond 2003:943)

Med andra ord, formuleringen "Detta X prefererar ett Y som respons" innebär att Y (som handling och/eller yttrande) *ligger i linje med* X (som handling och/eller yttrande). Preferens innebär alltså att X stakar ut vägen för Y (men inte för Z eller andra alternativ). Ett yttrande har antingen affirmativ eller negativ polaritet, t.ex. skillnaden mellan "Du vill ha ägg till frukost?" och "Du vill inte ha ägg till frukost?". Det första yttrandet har omarkerad (och således affirmativ) polaritet och prefererar (eller "förutsätter" till viss del att den andra talaren kommer med) ett svar av ja-typ. I det senare fallet gäller det omvända i samtliga bemärkelser. Som Raymond (2003) behandlar, kan alltså ett förstaled skapa preferens i två olika riktningar (vilket kan försätta

nästa talare i ett kommunikativt dilemma).⁶⁰ Detta skulle motsvara vad Schegloff (u.u.) kallar ”cross-cutting preferences”.

Så här långt har preferens behandlats med utgångspunkt från yttrandeparets första led. Man kan emellertid även tala om preferens med fokus på andra ledet (responser). Prefererade och disprefererade responser utförs nämligen ofta på olika sätt. Medan en prefererad respons oftast kommer i direkt anslutning till yttrandeparets första led, kan man hos disprefererade responser ofta iaktta följande egenskaper:

- (a) *delays*: (i) by pause before delivery, (ii) by the use of a preface (see (b)), (iii) by displacement over a number of turns via use of *repair initiators* or insertion sequences
- (b) *prefaces*: (i) the use of markers or announcers of dispreferreds like *Uh* and *Well*,⁶¹ (ii) the production of token agreements before disagreements, (iii) the use of appreciations if relevant (for offers, invitations, suggestions, advice), (iv) the use of apologies if relevant (for requests, invitations, etc), (v) the use of qualifiers (e.g. *I don't know for sure, but ...*), (vi) hesitation in various forms, including self-editing
- (c) *accounts*: carefully formulated explanations for why the (dispreferred) act is being done
- (d) *declination component*: of a form suited to the nature of the first part of the pair, but characteristically indirect or mitigated

Levinson (1983:334f)

En talare kan därmed göra sin respons i enlighet med vad som kännetecknar t.ex. en disprefererad respons, oavsett första ledets egenskaper och oavsett hur den responderande talaren uppfattar första ledet (Schegloff 1988).

Bortsett från första ledets grammatiska egenskaper, hur kan en samtalsdeltagare veta vilken typ av respons som är prefererad respektive disprefererad? Detta går tillbaka på vardagskulturella normer och rutiner. En prefererad respons är en respons varmed talaren inte försätter sig själv eller den andre i en ansiktshotande situation:

... preferred format responses to requests, offers, invitations and assessments are uniformly affiliative actions which are supportive of social solidarity, while dispreferred format responses are largely destructive of social solidarity. (Heritage 1984b:268)

⁶⁰ Angående kommunikativa dilemman, se avsnitt 3.5.5, s. 51.

⁶¹ För svenskans del har t.ex. Lindström (1999) visat hur ett responsinledande krusigt *ja* kan projicera en fortsättning där talaren visar att han/hon bara delvis håller med.

Detta innebär, som Pomerantz (1984) har visat, att om en talare uttrycker sig nedlåtande om sig själv, prefereras att nästa talare visar att han eller hon inte håller med. Preferens är i mångt och mycket ”[p]lainly issues of ‘face’” (Heritage 1984b:268).⁶²

3.5.3 Projicering (”projection”)

Med *projicering* avses att en given handling ofta ger en föraning om nästa, dvs. vilken handling som därmed är att förvänta sig.⁶³ Detta gäller inte bara yttrandepar utan också i fallet då en handling utförd av en given talare projicerar t.ex. samma talares rimliga nästa handling. Ett yttrande kan t.ex. vara ”designed [...] to project ‘more to come.’” (Schegloff 1996c:61). I detta arbete används projicering i enlighet med följande definition från Auer (2002):⁶⁴

By projection I mean the fact that *an individual action or part of it foreshadows another*. In order to understand what is projected, interactants need some kind of knowledge about how actions (or action components) are typically (i.e., qua types) sequenced ... (Auer 2002:1; min kurs.)

3.5.4 Kommunikativt projekt

Ett samtal kan beskrivas som en mer eller mindre sammanhängande kedja av ”problem” som talarna löser och tar sig förbi i form av samarbete. Varje sådan talsituation kan betraktas som ett *kommunikativa projekt*, en benämning som kommer från Linell (1998):

A communicative project aims at solving a communicative ‘problem’ of some kind; problems of establishing an interpretation or a shared understanding of something, of having something “done through language” [...], of creating a communicative fact (that something has been said, made known and possibly understood). A communicative problem can be understood as a coordination problem ... [...] A project is always to *some* extent intended or ‘projected’ before it is carried out. (Linell 1998:218)

⁶² Rekommenderad vidare läsning angående preferens: Pomerantz (1984), Bilmes (1988), Schegloff (1988), Boyle (2000), Raymond (2003).

⁶³ Man bör emellertid komma ihåg att *projicering* och *garanti* är två vitt skilda saker.

⁶⁴ För vidare läsning, se t.ex. Schegloff (1972, 1992b, 1996c), Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), Ford & Thompson (1996), Fox, Hayashi & Jaspersen (1996), Auer (2002). Jfr. ”sequential implicativeness” (Sacks & Schegloff 1973; Jefferson 1978).

Med *problem* avses här alltså en talsituation som *kräver koordinerat samarbete*. Ett kommunikativt projekt är därför per definition ett socialt fenomen: Det kan inte genomföras eller fullbordas av en enskild talare utan involverar alltid någon annan talare (eller flera andra talare) (Linell 1998). Ett kommunikativt projekt är t.ex. att få en viss person att lämna ifrån sig specifik information. I ett sådant fall utgörs projektet av (minst) två kommunikativa handlingar, dvs. en fråga och ett svar, därmed ett ”problem” som kräver minst två personers koordinerade samarbete för att fullföljas.

3.5.5 Kommunikativt dilemma

Kommunikativt dilemma, som inte ska förväxlas med ”kommunikativt problem” (se föregående avsnitt), reserveras för en talsituation som i någon mån påminner om en paradox. Benämningen kommer från Adelswärd (1998) som framför allt använder formuleringen ”moral dilemma”. Dilemmat kännetecknas av att talaren hamnar i en valsituation där inget alternativ egentligen är tillfredsställande. En läkare kan t.ex. hamna i situationen att antingen säga som det är (och därmed möjligen orsaka ångslan och oro) eller att inte säga som det är (och därmed möjligen förlänga osäkerhet och annan typ av oro) (Linell, Adelswärd, Sachs, Bredmar & Lindstedt 2002). Ett elevsamtal tycks vara fullt av sådana dilemman. Om läraren behöver ställa en fråga som t.ex. gäller ifall föräldrarna hjälper Cecilia (eleven) med att läsa läxor, kan detta uppfattas som en sorts kontroll ifall föräldrarna är ”goda föräldrar”. Å andra sidan, om läraren inte ställer frågan kommer man inte åt det problem som läraren har iakttagit hos Cecilia (vilket i sin tur kan slå tillbaka på läraren i framtida möten). Ett liknande dilemma rapporteras av flera föräldrar i olika studier om elevsamtal. Om förälder vill ställa en fråga angående skolan, kan detta (i motsatt riktning) läsas in som kritik av läraren vilket i sin tur kan slå tillbaka på eleven. Å andra sidan kommer man alltså inte åt vad föräldern ser som ett möjligt problem. Ett kommunikativt dilemma är en talsituation där vilken väg man än väljer kan ha negativa konsekvenser.

3.6 Om vardagliga och institutionella samtal

Människor möts i samtal i en rad olika sammanhang: Samtal uppstår runt köksbordet, över staketet, under taxiresan, i anställningsintervjun, på bussen, hos frisören, listan kan göras oändligt lång. Samtal används för att informera, reklamera, reformera, för skipa rättvisa, skapa förvirring, för att övertala, baktala, umgås, för att knyta eller bryta kontakter. Interaktion förekommer på alla nivåer i samhället och i alla sammanhang där människor har med varandra att göra. I samtalsforskningen brukar man skilja på samtalsformer på basis av en föreställning om olika *kommunikativa genrer* (Bakhtin 1986; Luckmann 1989). Fairclough (1992) använder *genre*-begreppet i termer av ett relativt stabilt ”användarsystem”; en uppsättning konventioner och rutiner inbegripna i en given social verksamhet, t.ex. ett vardagligt (informellt) samtal,

en anställningsintervju, en vetenskaplig artikel etc.. Bakhtin (1986) talar om ”spheres of communication” och att en talare måste behärska en genre till fullo för att uppleva ”kommunikativ frihet”:

Many people who have an excellent command of a language often feel quite helpless in certain spheres of communication precisely because they do not have a practical command of the generic forms used in the given spheres. /.../ ... this is entirely a matter of the inability to command a repertoire of genres of social conversation. (Bakhtin 1986:80)

Detta arbete handlar om samtal som i viss bemärkelse placerar sig i mitt emellan ett vardagligt (informellt) samtal och ett institutionellt (formellt) samtal, något som återspeglas i tidigare studier där elevsamtalen har betecknats som t.ex. ”den formaliserade personliga kontakten” (Alingfeldt 1975) eller ”ett institutionaliserat personligt samtal” (Adelswärd et al. 1997). Vardagliga samtal kännetecknas ofta av att talarna rör sig ganska fritt från ämne till ämne. Samtalet har en utpräglad social funktion och i många fall handlar det om ett sätt att umgås; man talar för att lära känna varandra, för att dela med sig av sig själv, för att tala om erfarenheter man har gjort eller tankar om framtiden. Ett *institutionellt* samtal, däremot, har ofta följande egenskaper:

- specifik aktivitet med ett i förväg bestämt syfte (det finns ofta något slags dagordning, och sammanträffandet är alltså inte slumpartat eller planlöst);
- rutinerade sätt att realisera syftet (eller syftena);
- klara (komplementära och icke-symmetriska) roller (alltså normalt expert resp lekman) med skilda rättigheter och skyldigheter knutna till sig;
- ena parten, experten, har oftast sin samtalsroll som en del av sin yrkesutövning;
- aktivitetstypen är social erkänd och har oftast något slags benämning eller beskrivning i vardagsspråket (folk vet att det finns sådana aktiviteter som ”att gå till doktorn”, ”att konsultera advokat”, ”att delta i en domstolsförhandling” etc).

Linell (1990:21)⁶⁵

Elevsamtalen ingår i denna kategori, en familj av genrer (förvisso med vissa gemensamma drag) som i sin art och beskrivning på flera sätt avviker från det informella, vardagliga samtalets karaktär. Men institutionella samtal varierar i termer av ”institutionalitet”. Ett elevsamtal ligger t.ex. ganska långt ifrån en domstolsförhandling me-

⁶⁵ Se även Drew & Heritage (1992).

dan det har större likheter med t.ex. ett samtal mellan barnmorska och blivande mamma på mödravårdscentralen. I båda fallen finns i förväg bestämda syften, en agenda, en asymmetrisk fördelning av rättigheter och skyldigheter, men i båda fallen råder också en mindre formell ton än vad som är fallet i en domstolsförhandling eller t.ex. ett polisförhör. Institutionella samtal kännetecknas dessutom ofta av att ha av olika faser som skiljer sig åt i grader av institutionalitet (Aronsson, Jönsson & Linnell 1987). I ett elevsamtal blandas agendaorienterade delsyften med samtal om privata intressen, skämt och skratt på ett svärgenomträngligt sätt. Elevsamtalet faller mitt emellan det formella och det vardagliga, även om varken elev eller förälder har samma rättigheter som läraren (t.ex. vad det gäller att ställa frågor).

3.7 Tidigare forskning

Det finns många tidigare arbeten om skolans kvarts- och utvecklingssamtal, dock ett väldigt begränsat antal som ligger i närheten av mitt sätt att arbeta (med samtalsdata) och det perspektiv som jag lägger på elevsamtal. Dessa studier har nämligen tre kännetecknande egenskaper:⁶⁶

1. Den övervägande delen av tidigare forskning är i majoriteten av fall utförd av lärarkandidater, lärarutbildare, verksamma lärare eller före detta lärare. Som en konsekvens betraktas samtalets möjligheter, problem och genomförande ofta (men inte enbart) utifrån *lärarens* perspektiv (eller *lärarens* försök att anta ett elev- eller förälderperspektiv).⁶⁷
2. Det finns ett återkommande tema i dessa arbeten: Ett mycket vanligt angreppssätt är att matcha elevsamtalets genomförande mot de styrdokument, betänkan, förordningar (etc.) som reglerar samtalets innehåll och syften.⁶⁸
3. Även om dessa arbeten inte sällan gäller ett särskilt intresse för elevsamtalets genomförande, är det väldigt sällan datamaterialet utgörs av inspelade elevsamtal. Sättet att komma åt elevsamtalets genomförande går istället via intervjuer och enkäter.

⁶⁶ Däremot har dessa studier varit till enormt stor hjälp när det gäller att skaffa sig en bild av hur elevsamtalet uppfattas bland lärare, elever och föräldrar.

⁶⁷ Se t.ex. Adolfsson (2003), Andersson (1999), Andersson (2002), Andersson & Jarl (2004), Aronsson (2002), Frennesson (2004), Gagnert & Keränen (2005), Hiltunen (2001), Lundell (1999), Oldbring (2001), Persson (2003), Reutersten (1999), Sernefalk (2000).

⁶⁸ Se t.ex. Alingfeldt 1975; Johansson & Wahlberg Orving 1993; Andersson 1999; Reutersten 1999; Sernefalk 2000; Oldbring 2001; Andersson 2003; Huitfeldt 2003; Persson 2003; Frennesson 2004.

Detta har minst tre viktiga konsekvenser. För det första innebär det att vi idag vet väldigt lite om hur elevsamtalen ser ut i realiteten medan vi har blivit experter på vad berörda parter anser och vad som anges i läroplaner och grundskoleförordningar. Elevsamtalen är, eller bättre, förväntas vara vad elever, lärare och föräldrar berättar och vad Skolverket, Myndigheten för skolutveckling, Utbildnings- och kulturdepartementet (etc.) skriver.

För det andra, eftersom de flesta författare har, har haft eller håller på att odla sina rötter i en lärarpraktik, tenderar forskningsresultaten inte sällan dra åt det normativa hållet, dvs. hur det korrekta samtalet ska förberedas, genomföras och följas upp, betraktat i synnerhet ur ett lärarperspektiv. Frågor som t.ex. berör de mekanismer som påverkar elevens samtalsbidragande, hur föräldrar eventuellt inväntar och lyssnar efter indikationer på att samtalet håller på att ta slut, hur talare initierar tal om problem, hur det går till i samband med rådgivning, eller hur får en moralisk, underordnad dimension som gör alla deltagare (och inte bara eleven) till föremål för bedömning, har därför svårt att uppnå status som forskningsfrågor.

För det tredje finns det ett starkt utvärderande inslag i praktiken att matcha återberättat (upplevt) innehåll (genomförande, etc.) mot styrdokumentens anvisningar – ett angreppssätt som på ett negativt sätt sluter tanken kring ”teori–praktik” och som hämmar ett (i möjligaste mån) förutsättningslöst förhållningssätt. Det bör även påpekas att det finns ett flertal (ej på forskning grundade) arbeten med karaktären av bruksanvisning och som behandlar elevsamtalen från förberedelse till uppföljning (t.ex. Ellmin & Josefsson 1995; Buckhöj Lago 2000).

Elevsamtalens framväxt genom historien har studerats av Evaldsson (1994) som visar att kvartssamtalen har sina rötter i efterkrigstidens ideologismvängning och förändrade människosyn. Förlegat var nu tankemönstret om barnet som ett väsen med fasta karaktärsegenskaper: Barnet blev istället utvecklingsbart och skolans nya huvuduppgift, från att ha handlat om kunskapsförmedling, har sedan dess i tilltagande styrka kommit att handla om personlighetsutveckling, dvs. att ge eleven förutsättningar för att kunna växa och utvecklas.

Bland tidigare studier om elevsamtalens *samtalsituation* bör främst nämnas ett flertal studier av Adelswärd (t.ex. Adelswärd 1993, 1994a, b, 1997b; Adelswärd & Nilholm 2000a; Adelswärd & Svensson 1995; Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997) samt två studentuppsatser (Krogus 1995; Svensson 1994). Dessa arbeten gäller i samtliga fall kvartssamtal och behandlar ämnen som (1) identitetsförhandlingar i samtalsituationen, (2) kvartssamtalens struktur och (3) innehåll, (4) hur lärare introducerar tal om problem och (5) kvartssamtalens dilemman. I boken *Samtal mellan hem och skola* (Adelswärd et al. 1997) poängteras hur den allmänna bilden av samtal (som problemlösare) bygger på en missvisande föreställning om samtal som en oproblematisk företeelse. Elevsamtalen är, i strid med denna bild, en arena för flera kommunikativa dilemman, t.ex. att skola och hem kan ha olika förväntningar om samtals syfte, att det finns en skör hem-skola-relation och en framtid som inte bör äventyras, eller att talet om eleven i realiteten ofta uppfattas som en diskussion om t.ex.

”ett (ifrågasatt) sunt föräldraskap”. I fråga om tidigare forskning är det dessa studier som är av störst betydelse i detta arbete. Närmast till hands ligger Adelswärd och Svensson (1995) som har studerat lärares ”problemintroduktioner” i kvartssamtal. (Jag återkommer till detta i kapitel 5.)

Som angränsande studier kan nämnas två arbeten om utvecklingssamtal (medarbetarsamtal) utanför skolans värld (Forsström 2000; Lindgren 2001). Dessa har båda ett material som består av bl.a. inspelade samtal. Forsström (2000) analyserar makt och dominans och tittar bl.a. på garderingar i samband med tal om problem. (Jag återkommer till denna studie i ett senare sammanhang.)

DEL II

Analys och resultat

4 SAMTALET INLEDS

Inledningen har som mål att skapa trygghet i samtalet.

Buckhöj Lago (2000:101)

4.1 Inledning

Som första nedslag vill jag närmare analysera hur elevsamtalen öppnas, dvs. vilka språkliga handlingar och rutiner som förekommer när man ska etablera och starta *verksamheten* elevsamtal. Eftersom *elevsamtalen som möte* ofta inleds och avslutas med att man talar om ämnen av privat art, t.ex. om kommande semester eller om livet som småbarnsförälder, för att däremellan behandla ämnen av mer institutionell art, dvs. ämnen om elevens skolgång och sociala situation, kan elevsamtalens början tolkas på två olika sätt. Antingen tänker man sig den från det moment då lärare, elev och förälder för första gången ser varandra – då *möte* uppstår – och då tal om något tar vid, eller så tänker man sig början från det moment då samtalsdeltagarna inleder tal om elevens skolgång och sociala skolsituation. För att tydliggöra denna skillnad, kan man tala om elevsamtalens *ankomstfas*, där talarna säger hej till varandra, talar om helgen som gått, om vädret (etc.) och elevsamtalens *inledningsfas*, dvs. den fas från och med vilken talarna börjar ägna sig åt elevsamtalens formella syften.

Skillnaden mellan att prata om helgen som gått och om elevens skolgång, är inte bara en distinktion mellan olika typer av *innebåll*. I dessa och liknande samtal handlar det om två olika typer av deltagande, t.ex. vad som är möjligt att säga och göra. I *ankomstfasen* är det t.ex. ganska vanligt att man skämtar och skrattar och att man deltar och bidrar till samtal på lika villkor. Dess karaktär är i det närmaste ”dialogisk” och jämbördig (jfr. Svensson 1994). Även om just skämt och skratt också förekommer flitigt i senare samtalsfaser, är det ett kännetecknande inslag just i elevsamtalens ankomst- och avskedsfas.⁶⁹ Det går inte att peka ut någon särskild deltagare som samtalsledare: Vilken som helst av deltagarna kan på eget initiativ inleda nya samtalsämnen. Från och med det tillfälle då elevsamtalens *inledningsfas* tar vid, emellertid, är dessa möjligheter dramatiskt förändrade. Den 11-årige Gustav är inte längre ett *barn* som berättar om sin fotbollsträning. Han är nu en *elev* (om än *barn till någon*) som istället förväntas tala om sina styrkor och svagheter i matematik. Ett liknande skifte gäller också lärare och förälder. Skillnaden blir även väldigt tydlig om man istället fokuserar elevsamtalens syften: Rimligtvis skulle ingen på allvar hävda att man hade haft ett elevsamtal om samtalsdeltagarna enbart hade ägnat sig åt att tala om hemre-
novering och föräldrarnas nya jobb. Annorlunda uttryckt, samtal i ankomstfasen är

⁶⁹ I 40 % av elevsamtalen (n=32) förekommer skratt innan samtal om elevens skolgång tar vid.

”inte på riktigt”. Man kan därför tala om elevsamtalets *kärnverksamhet*, tydlig för Gustav, för hans föräldrar och för hans lärare – förväntad, förmodad och föreställd av alla – utan att för den skull förpassa ankomstfasen till något oviktigt.⁷⁰ Därför hör det till en av lärarens uppgifter, som förväntad verkställare av elevsamtalets fasta moment, att från själva *mötets* inledning förr eller senare åstadkomma en övergång från den ena typen av verksamhet (det privata och det informella) till den andra (det institutionella och syftesorienterade), eller bättre, från den ena typen av verklighet till den andra. Det är själva inledningen av denna andra verklighet, *inledningsfasens* början, som jag i detta kapitel avser närmare analysera.

Men varför är det ett intressant nedslag? Många känner obehag och olustkänslor inför elevsamtalet (Johansson & Wahlberg Orving 1993; Skolverket 1999b; Buckhöj Lago 2000; Oldbring 2001; Lindblom Larsson 2002; Andersson 2003; Lindh & Lindh-Munther 2005).⁷¹ I mitt material finns det tecken på att många elever är nervösa. Det ska talas om provresultat och uppförande. Inte sällan kommer eleverna till samtalen i vetskap om att det finns en obehaglig incident som eventuellt kommer att tas upp till behandling, kanske dessutom något som eleven inte har berättat för sina föräldrar. Vad sedan en elev må uppleva obehagligt, kan i betraktarens öga anses vara aldrig så oskyldigt eller bagatellartat. Ofta gäller obehagligheten själva mötet, att stå i centrum för ett helt samtal. Nervositet, rädsla och obehag gäller även föräldrar och lärare. Det har konstaterats i tidigare arbeten⁷² och jag hade själv tillfälle att observera det när jag genomförde mina inspelningar. Inför ett av samtalen som finns med i materialet, t.ex., sade läraren att hon hoppades att pappan inte skulle komma eftersom han hade så väldigt lätt för att bli arg. Pappan kom som ensam förälder. Hos föräldrar kunde jag ofta registrera en sorts stress eller upprivenhet inför samtalet och en lättnad efteråt, en uppenbar kontrast. Det finns föräldrar som vet med sig att de borde ha ägnat sitt barns skolgång mer engagemang.⁷³ Utvecklingsmål, ofta fastställda även med förälders underskrift, förbinder föräldrar till ett ansvar, ”hem-

⁷⁰ Angående kärnverksamhet i institutionella samtal, se Linell (1990). Vad elevsamtalets kärnverksamhet *faktiskt* innebär, skiljer sig rimligtvis från skola till skola, från lärare till lärare och från en tid till en annan. Med dagens utvecklingssamtal skulle avstämningen av gamla mål och formuleringen av nya möjligen kunna betraktas som ”vad som minst krävs”.

⁷¹ Se fotnot 50, s. 41.

⁷² Jfr. Skolverket (1999b): ”Den gamla respekten, i betydelsen ’rädslan’ för läraren, finns hos oss föräldrar idag liksom den fanns hos våra föräldrar. Minnen från vår egen skoltid påverkar våra attityder till dagens skola” (1999b:21), vidare ”Det finns många gånger en ’rädsla’ hos personalen också inför mötet med barnens föräldrar, inte så mycket grundad på ’respekt’ utan som mera bottnar i en slags osäkerhet” (ibid.:23). Se även t.ex. Andersson (2003): ”Det fanns en stor rädsla och en stor osäkerhet hos lärarna gentemot föräldrarna till de barn som hade skolsvårigheter” (2003:100); Oldbring (2001): ”Osäkerhet eller rädsla finns hos många föräldrar. De är rädda för att den eventuella kritik de har mot skolan kommer att slås tillbaka mot barnen” (2001:11); Johansson & W. Orving (1993): ”Inledningsvis menar läraren att hon tidigare alltid känt respekt inför föräldrar, en respekt gränsande till rädsla” (1993:152). Jfr. fotnot 50 s. 41.

⁷³ Jfr. fotnot 109, s. 103.

mets insatser”; ett ansvar som i samtalet kan bli till föremål för uppföljning och bedömning.

Det tycks också finnas en allmän uppfattning om elevsamtalet som ett forum för ”bestraffningar”, en ”sanningens minut” med en anstrykning av ”domedag”, om än bara på det sätt detta kommer till uttryck i form av skämtsamma kommentarer. Det här är ett tema som deltagarna i mitt material gärna återkommer till, särskilt i samtals ankomstfas. I den här bilden är läraren både botgörare och bödel medan elev och föräldrar är syndare och offer. En av föräldrarna säger t.ex. att samtalet är ”som att gå till tandläkaren” (U13), en annan påstår att ”Det här är det roligaste Henrik vet” (U18). Ibland antar även förälder rollen som ”bödels tjänare”, t.ex. då en mamma, angående sin dotter, skämtsamt undrar om hon nu ska få höra vad som ger henne anledning att ”gå hem och basa upp fröken” (K7). En av lärarna välkomnar elev och föräldrar med kommentaren ”Nu kommer stygga läraren här” (U17) och vid ett annat tillfälle, med anledning av att eleven fyller år, ”Ska vi se om det blir några presenter här då” (U14). Detta är en bild som man skämtar om i ankomstfasen; ett tema som man inte kan bortse ifrån utan snarare bör se som ett bidrag till förståelsen av vad det innebär att genomföra och delta i dessa samtal. Som ett potentiellt farligt samtal, är det därför intressant att titta närmare på hur lärare, elever och föräldrar går till väga när de ”sätter ribban” för elevsamtals karaktär, vad de säger för att hantera kanske egen och förmodad nervositet hos ”den andre” och vad de gör för att minimera denna potentiella farlighet.

En av poängerna med att göra en skillnad mellan elevsamtals ankomstfas och inledningsfas, är att det därmed är analytiskt enkelt att hantera de samtal där deltagarna går *direkt* in i själva kärnverksamheten, en variant som emellertid inte kännetecknar ett elevsamtal. Elevsamtals ankomstfas – den delen av ett elevsamtal som föregår vad jag här vill fokusera – omfattar även att lärare, elev och förälder *etablerar sin samnärvaro* (jfr. Robinson 1998; Robinson & Stivers 2001).⁷⁴ Detta är vad som sker då elev och förälder (knackar på dörren och) träder in i rummet. Därpå följer tre vanligt förekommande moment, nämligen att läraren hälsar välkommen (*a*), att elev och förälder ombeds att sätta sig till bords (*b*) (ofta enligt en förutbestämd placering⁷⁵) samt att samtal uppstår om något av privat natur (*c*) vilket ofta omfattar skrattsalvor. Det är mot denna bakgrund som det sker en övergång till elevsamtals kärnverksamhet, en övergång som genomförs för att uppfattas *som* övergång (*d*). Följande utdrag är ganska representativt för en sådan övergång. (Inledningen till varje separat moment är markerat.)

⁷⁴ I Robinson (1998) och Robinson & Stivers (2001), som båda behandlar interaktion mellan läkare och patient, analyseras ”activity transitions” från patientens anamnes till det moment där läkares undersökning tar vid.

⁷⁵ I materialet finns det flera exempel på hur läraren strukturerar var elev och förälder ska sitta. Om elev eller förälder sitter på fel plats, säger läraren till och förklarar varför. Den vanligaste varianten tycks vara att eleven sitter mellan lärare och förälder/föräldrar.

Utdrag (1): U24(K):EP Hampus

1 a/b L : välkomna, välkom(na), =bara slå er ner:↑.
 2 | (1.5) ((stol flyttas))
 3 a E : (tackar)
 4 (1.9)
 5 P : ta av dej jackan. (·) s' blir du var:m.
 6 (.4) ((ljud från dragkedja))
 7 E : ja vet. (·) hmf:: ja brukar allti göra (såhär).
 8 P : ((harklar sig))
 9 E : ·hh ↑hm:::↓
 10 (1.7)
 11 P : ·hh:::ja(ha) (·) ((hostar)) hmf::::
 12 c L : de va nästan bara (.5) hem å vän:↑da (då för) å komma
 13 ti↑baka igen.
 14 (.6)
 15 L : mm↑:
 16 P : L·mt [ja:
 17 E : [hmf::: (·) nä.
 18 (.8)
 19 E : ja h[ar [int]e (fått)
 20 L : [nä- [hh.]
 21 P : [ja.] =passa på å kaka lite go:dis.
 22 L : \$HH:::↑:\$
 23 P : [eller ↑hur?
 24 (·)
 25 P : \$he he [he\$
 26 L : [·åh en ↑mån::da? nä en ti:sda.
 27 P : mja::: ((knarrigt))
 28 (·)
 29 L : vicken tur ↑du har då.
 30 P : [vi fus:kar lite.
 31 c L : \$HH::: hh hh hh\$
 32 (1.1)
 33 d L : DÅ: SKA VI S[E,
 34 E : [e de [min?
 35 P : [mm
 36 (.6)
 37 L : de e din: de. (·) pre↑c[is.
 38 P : [hmhm ((hostar)) (·) ·mff
 39 (.5)
 40 L : e'ru ner↑vös Hampus?
 41 E : nä
 42 (.4)
 43 L : nä-hh (.4) kej. ·hh::: (·) ska vi ta fram dina
 44 gamla ↑mål också.

I utdrag (1) sker det en förändring i och med lärarens yttrande "DÅ: SKA VI SE," (rad 33). Detta yttrande, som kan anta olika utseenden, fungerar som en signal med betydelsen "Nu börjar vi", en signal som därmed även bär på betydelsen "Nu har

det som vi hittills ägnat oss åt kommit till sitt slut”. Samtidigt är denna början, som jag kommer att demonstrera, bara början av en början. Den som är bekant med samtalsanalys är också van vid att möta olika typer av öppningsanalyser i både svenska och utländska arbeten. I sin avhandling *The First Five Seconds: The Order of Conversational Openings*, analyserar Schegloff (1967; 2004) de första sekunderna i 500 telefonsamtal för att visa hur samtalsdeltagarna koordinerar sin samtalsentré, t.ex. vilka rutiner som mottagaren använder för att få uppringaren att presentera sig vid namn. Syftet med den här typen av studier är inte att meddela läsaren hur folk gör när de börjar ett telefonsamtal, utan syftet är sprunget ur samtalsanalysens släktskap med det grundläggande intresset inom etnometodologisk forskning. När Garfinkel myntade begreppet *etnometodologi*, inspirerades han av redan befintliga begrepp som t.ex. ”ethnobotany” och ”ethnophysiology” (Garfinkel 1968:7) som används för att referera till *vanliga människors* (inte botanikerns eller fysiologens) system att indela och kartlägga olika växter och organismer (Psathas 2004:20). Den bakomliggande tanken är att alla kompetenta samhällsmedlemmar är utrustade med en metodik (”sätt att förstå och organisera”) som de använder för att analysera och begripliggöra sociala fenomen. Därför motsvarar etnometodologi studiet av de metoder som vanliga människor använder för att analysera vardagliga aktiviteter och hur dessa analyser inkorporeras i vanliga människors handlingsätt. Den mest framträdande formen av etnometodologiskt arbete är samtalsanalysen (Heritage 1984b:233) som mot denna bakgrund handlar om att studera de praktiker och metoder som samtalsdeltagare använder för att producera, etablera och upprätthålla meningsfulla samtal.

Detta innebär följande: För att samtalsdeltagarna *själva* ska uppleva att det som de håller på med är en begriplig aktivitet, igenkännbar som t.ex. ett elevsamtal, kan man förvänta sig att det finns mer eller mindre rutiniserade metoder och urskiljbara sätt som samtalsdeltagare använder för att visa varandra ”Vi {går nu in i; befinner oss nu i; lämnar nu} detta”. Detta *visande-vad-vi-håller-på-med* och *visande-vad-vi-ska-till-att-göra* genomsyrar talad interaktion i allmänhet men är särskilt relevant i de samtalstyper där en institutionell verksamhet flätas samman eller varierar med ämnen av mer informell art, och till denna kategori hör alltså elevsamtalet.

I likhet med de flesta studier med rötter i etnometodologi och samtalsanalys, är det ett centralt antagande i mitt arbete att samtalsdeltagare i princip kan förlita sig på olika förväntningar som härleder sig från sociala konventioner om språkanvändning; att de kan utgå från att andra människor kommer att bete sig på ett sätt där det som anses (eller bör) vara relevant har *visad (eller manifesterad) relevans* på ett igenkännbart sätt. Det är därför det är värdefullt att titta på det nya momentets början, i synnerhet om det rör sig om något potentiellt farligt, för det är just i början av ett nytt, relevant moment som själva visandet äger rum, eller annorlunda uttryckt, det är just i övergången från den ena typen av verklighet till den andra som metoden för visandet används och, förhoppningsvis, blir igenkänd. Bortsett från detta finns det ett intresse för metoden som sådan, ”Hur genomför man ’med *detta-som-jag-visar* vill jag uppmärksamma dig på detta?’”, liksom ett intresse för hur den besvaras, ”Hur genom-

för man ’med *detta-som-jag-visar* har du ett kvitto på att jag är redo för vad du avser göra?’”, för precis som alla andra metoder som används för att lösa ett ofta förekommande (potentiellt) problem, handlar det om att vissa metoder vinner företräde framför andra och att ”vinnande koncept” med tiden kommer att utgöra en del av en rutin; ett ”typiskt sätt att göra” som i sin tur har potential att säga oss något om situationen som sådan och hur samtalsdeltagarna förhåller sig till den, till varandra och till den agenda som bit för bit antar yttre form genom samtalsbidragande.

Vad jag kommer att demonstrera i detta kapitel, är att verksamhetsförändrande yttranden, som t.ex. ”då ska vi se”, bara utgör början av en *verksamhetsförändrande sekvens* som i sin helhet används för att initiera, beskriva och förbereda övriga deltagare på ett nytt, relevant moment. Sekvensen, vars olika handlingar elaboreras i kapitlet, motsvarar samtalsdeltagarnas entrékoordinering och ger samtidigt en bild av hur deltagarna, inför varandra, visar hur elevsamtalen ska förstås.

Totalt handlar det om *tre vanligt förekommande element*, (1) en anrop/svar-sekvens, (2) elevsamtalens ”vanliggörande” samt (3) en inledande fråga/svar-sekvens. Det har inte varit min ambition att skapa en uttömmande lista av alla olika rutiner och handlingar. Det är inte heller varje enskilt samtal som har samtliga dessa tre element.

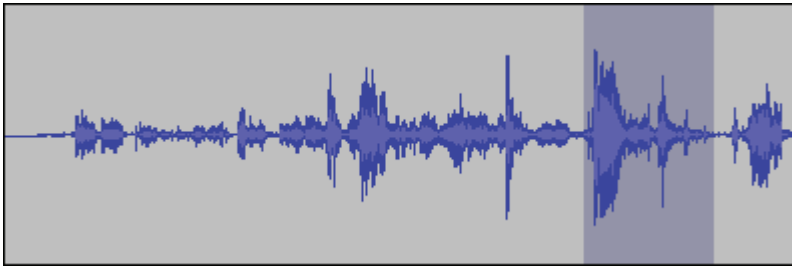
4.2 Dags att börja – jag är redo

Mot denna bakgrund är det nu lämpligt att gå till materialet, och det första jag vill demonstrera, är den metod som man väldigt ofta (n=56) stöter på när en lärare på ett konkret sätt vill introducera elevsamtalens kärnverksamhet. Som samtalsutdragen nedan kommer att visa, har elevsamtalen i nästan samtliga fall både sin fysiska och identifierade inledning från och med det ögonblick då läraren producerar vad som i detta skede kan kallas en *markerad inledning*. En markerad inledning innebär att yttrandet är gjort för att uppmärksammas. Detta sker genom att förse yttrandet med olika egenskaper som för tanken till att uppmärksamhet efterfrågas. I detta arbete iakttas fyra sådana egenskaper, nämligen yttrandets (i) position, (ii) form, (iii) referentialitet och (iv) framställningssätt. För att illustrera dessa egenskaper ackompanjeras de första två utdragen av en ljudbild där lärarens markerade inledning fokuseras:

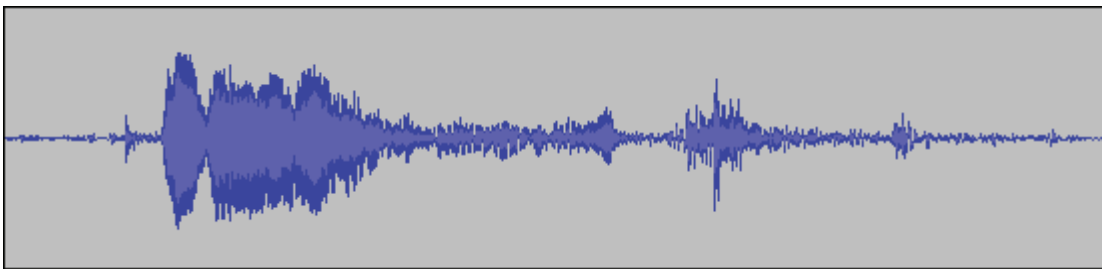
Utdrag (2): K1(K):EM Erik (FO = forskare)

- 1 L : (vi) tar de precis °som de blir.
 2 (.5)
 3 M : ja:, (·) (eh) man e'nte ↑van ve sånt här.
 4 L : ·mff nä, å de e'nte så viktigt ↑heller.
 5 M : nä:↑, nä:, ↑oh nej, de (·) spelar ingen roll.
 6 (.3)
 7 → L : ·pt JA:::: E::rikhh:::::
 8 (.3)
 9 E : °hh:°mm┘:
 10 L : ┘blir du oroli?

Signalsekvens (1): utdrag (2), rad 7 gråtonad



Signalsekvens (2): utdrag (2), rad 7



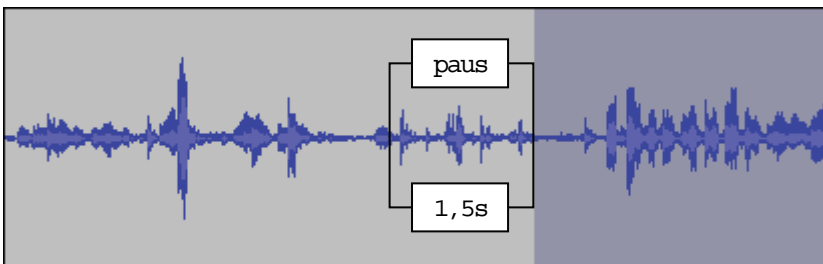
·pt J::A:::::E::::::::::r::::::::::i: khh:::::::::::

Utdrag (3): U33(M):EP Johannes

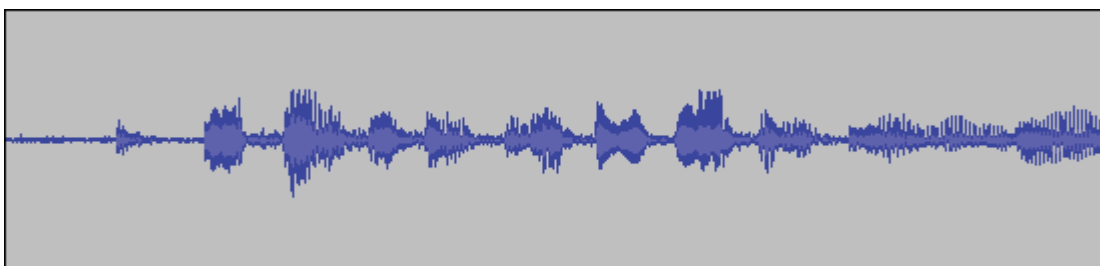
Föregås av topikerna väder och vinterdäck.

- 18 E : (oj) va ↑l [å:g d] en här stolen e.
19 L : [(bra)]
20 P : ja.
21 E : ·hh: [::::::::::::::]
22 L : [ja de e lite o:lik] a.
23 P : [.ja]
24 E : \$hh\$
25 (1.5) ((L? hanterar papper))
26 → L : ·hh::: (·) okej Johannes, nu sk'vi prata litegranna
27 >om dej.

Signalsekvens (3): utdrag (3), rad 26f gråtonad



Signalsekvens (4): utdrag (3), rad 26f



·hh::: o:: kej:: Jo:hannes, n:u: sk'vi pr̥ata li:te::granna >om dej.

Mellan utdrag (2) och (3) har det gått ca. 12 år. Det första utdraget är hämtat från ett kvartssamtal och det andra från ett utvecklingssamtal. I båda fallen levererar lärarna en markerad inledning vilket går till på följande sätt.

För det första, yttrandet dyker upp efter en paus. Detta syns framför allt i utdrag (3) där pausen är 1,5 sekunder lång vilket även demonstreras i signalsekvens (3). I och med att lärarens markering föregås av en paus, kan yttrandet markera inledningen av någonting nytt, t.ex. ett nytt samtalsämne (Jefferson 1993). För det andra, yttrandet är inte en respons till ett föregående yttrande. Det hör inte samman med t.ex. en fråga eller någonting liknande. På så sätt framstår yttrandet, om än i efterhand, som en del av någonting nytt; det varslar om och har sin relevans när det sätts i samband med ”det som komma skall”.

Yttrandet har för det andra ett särskild utseende. I utdragen (2) och (3) används formen [{ja; okej} + objekt/vokativ] och utgörs alltså av två delar. Den första delen bildar grupp tillsammans med uttryck som t.ex. *så(där) (ja)*, *{nu; då} ska vi se, jaha, då (så)* (etc.) och brukar kallas för *diskursmarkörer* (Schiffrin 1987).⁷⁶ Dessa förekommer flitigt i både tal och skrift och används bl.a. för att markera ett yttrandes förhållande till ett annat, ”därför anser jag att”, eller, som här, för att signalera och initiera ett topikskifte (Schiffrin 1987, 2001; Beach 1995a, b; Jefferson 1993). Den andra delen består av en *vokativ*, här ett personnamn, vilket därmed förgrundar och förebådar något av central betydelse för den topik som är under uppsegling (jfr. SAG 1999).⁷⁷

För det tredje, yttrandet upekar någon av deltagarna genom referens. När objektet i formen [{ja; okej} + objekt/vokativ] motsvarar ett personnamn och/eller personligt pronomen med referens till närvarande person(er) – jämför utdrag (2) ”ja Erik” med den tänkbara varianten ”ja du (Erik)” –, och när formen inte hör samman med ett yttrande i det föregående, är det sannolikt att yttrandet både används och känns igen som början på en ny topik eller som ett kritiskt samtalsbidrag med särskild relevans för just denna/dessa deltagare (Auer 2002). Eftersom elevsamtalet

⁷⁶ Angående diskursmarkörer i svenskt talspråk, se Ottjesjö (2005).

⁷⁷ I Svenska Akademiens Grammatik (1999:2:755f) används termen *samtalsreglerande signal* och ges en multifunktionell beskrivning, däribland att *uppmärksamma lyssnaren*. Därmed genomför yttrandet samma som en s.k. vokativfras, t.ex. (1999:4:791ff) ”Du!”, ”Du Johan!”, ”Nå, Marcus Larsson,”.

ytterst handlar om eleven och då både elev och förälder vet att kärnverksamheten förr eller senare kommer att initieras, är det sannolikt att samtalet har både sin signerade och igenkända inledning i det skede då (i första hand) eleven åberopas eller (i andra hand) då referens sker till elev och förälder betraktad som grupp.⁷⁸

Yttrandet har för det fjärde en stark betoning (emfas). Detta syns särskilt i utdrag (2) och illustreras tydligt i signalssekvens (1). Med betoning sker ofta framhävnings; det betonade förgrundas och kan därför (men måste inte) användas och kännas igen som en aktualisering av något slag. För det andra, yttrandet föregås av en inandning, en s.k. ”pre-turn inbreath” (Schegloff 1996c).⁷⁹ I utdrag (3) gör läraren en djup och utdragen inandning innan formen produceras. På så sätt kan inandningen underrätta övriga deltagare om att det som följer inte nödvändigtvis är en fortsättning av det föregående utan snarare något som skiljer det föregående från ”nu” och något som därför kan föra tanken till att gälla någonting nytt (Schegloff 1996c, 2000; Couper-Kuhlen 2001; Lindström 2002b).

Notera fortsättningen till formen [{ja; okej} + (referens)] i utdrag (2), ”nu ska vi prata litegranna om dej” (rad 26f), som anger ändamålet för den kommande aktiviteten, *att tala om eleven*. Eftersom ”prata om dig” utgör hela syftet med elevsamtalen, är det ett starkt belägg i analysarbetet att just denna form används som ”preludium”, igenkännbar som ”preludium” hos både elev och förälder.⁸⁰

När elev och förälder möter denna form, med samtliga eller några av ovan beskrivna egenskaper, är det rimligt att anta att den känns igen som kärnverksamhetens inledning. En paus skiljer det föregående från det förestående. Läraren drar en djup inandning. Med betonad och utdragen framställning påkallar läraren elevens uppmärksamhet. Samtalet har startat. Några fler exempel på detta nedan:

Utdrag (4): U17(M):EMP Greger

46 L : de [e väl]dit (·) tr:evlit.
 47 E : [mm:↑]
 48 P : m[m:↑]
 49 → L : [·mhh:: (·) ↑JA >hör ni< dā ska vi göra så↑här,
 50 (.5) ((L hanterar papper))
 51 E : m[m:
 52 L : [·mt dēls ska (·) ni få kika på::: dom nationella=
 53 L : =↑proven,

⁷⁸ Jfr. utdrag (4), s. 67.

⁷⁹ Schegloff (1996c) skriver bl.a. följande om ”pre-turn inbreath”: ”It is tempting to dismiss breathing as merely a physiological prerequisite to talking, but this distracts from a variety of orderly practices which can inform the ‘doing of breathing’ in ways which achieve different outcomes for the turn’s construction and hearing” (1996c:105).

⁸⁰ Jfr. utdrag (5), denna sida, och utdrag (7), s. 68.

Utdrag (9): U15(M):EMP Gustav

- 4 M : nä, för visst ↑står vi på sexton förtifem?=
5 L : =ja-ah=
6 M : =ah.
7 (.5)
8 L : d'e så rätt så.
9 (1.9)
10 L : °d'e så rätt så.
11 (2.1)
12 → L : br:::↑A::↓
13 (·)
14 → L : ↑då:: så. hmf:: ((hanterar papper)) (·) ·mthh då ska vi
15 kika litegrann på nationella ↑pro:ven,
16 (.5)
17 E : [ja
18 L : [blann ann↑at.
19 E : mm:↑

Vad man ser i dessa samtalsutdrag, är en kollektion av *startsignaler* med formen [{ja(ha) (du); okej} + (referens)] alternativt, som i utdrag (9), enbart ”↑då så”, som dessutom föregås av ett utdraget och kraftigt betonat ”br:::↑A::↓”. För att sammanfatta vad jag ovan har behandlat: Lärarens startsignal tycks användas för att genomföra följande:

1. att *markera slutet* på föregående verksamhet;

Eftersom yttrandet inte utgör en respons till föregående yttranden, tycks det användas som en ”privatsamtals stoppsignal”, dvs. som ankomstfasens ändpunkt. Denna markering förstärks då formen föregås av en paus, t.ex. utdrag (7)–(9), och förstärkning sker dessutom i än högre grad då yttrandet föregås av en djup inandning, se utdrag (3) och (7). På detta sätt görs elevsamtal till en verksamhet med sin egen inramning samtidigt som föregående verksamhet (ankomstfasen) markeras som avklarad.

2. att *projicera* och delvis *initiera* ny verksamhet;

Läraren genomför härmed ett *topikskifte* (eller *skifte av topikal aspekt*). Ett topikskifte innebär inte nödvändigtvis att man övergår till ett tidigare obehandlat ämne utan istället att man går från något till något annat. Projiceringen förstärks av framåtriktade tidsadverbiella yttrandedelar, {nu; då} *ska vi [...]*, t.ex. i utdrag (7: rad 38f) och utdrag (9: rad 14f), med den dubbla innebärden att å ena sidan signalera ”då var *det där* [det föregående] avklarat” och å andra sidan att inrikta sig på ett ”nu är det dags att ta tag i *det här* [något förestående]”.

3. att söka *uppmärksamhet hos relevant mottagare* inför ny verksamhet

Genom att nämna eleven vid namn, se utdrag (5), (6) och (8), har läraren valt ut eleven som *särskilt relevant involverad deltagare* för ett stundande moment. Det här innebär inte att föräldern i samma stund nödvändigtvis förväntas inta en passiv, enbart avlyssnande roll. Det finns snarare olika aktivitetsgrader av deltagande och att vissa deltagare, genom urval, är ”primärt aktiverade aktörer” medan övriga deltagare mycket väl kan förväntas vara aktiva, om än i en annan roll. I elevsamtalen tycks referens till eleven vara en särskilt effektiv teknik att initiera kärnverksamheten, liksom andra delmoment inom ramen för denna, och behöver inte så mycket handla om ett sätt för läraren att peka ut elev som huvudsaklig mottagare som att det handlar om att använda eleven som resurs för att mobilisera ”rätt” typ av åtagande inför *just detta stundande moment*.

4. att *underrätta relevant mottagare* att projiceringen gäller *särskild typ av ny verksamhet*.

Yttrandet har en ganska institutionell, starkt uppgiftsrelaterad (*agendaorienterad*) prägel, och än mer så om man tar hänsyn till att det nästan uteslutande är läraren som har kontroll över och ansvarar för i vilken ordning saker och ting behandlas i dessa samtal. Det är ganska rimligt att tänka sig att både elev och förälder förväntar sig att det tillhör lärarens ansvar att leda samtalet och att det är läraren som (enligt elev och förälder) avgör var gränserna ska förläggas mellan olika samtalsmoment. Man kan därför förvänta sig att denna typ av yttrande utförs av experten, dvs. från institutionens representant (läraren) snarare än av lekmannen (elev eller förälder).

Utöver dessa egenskaper tillkommer två tidigare obehandlade aspekter:

5. att hos relevant mottagare *söka tecken på beredskap* inför ny verksamhet.

I nästan alla fall följs lärarens yttrande av respons från eleven, t.ex. som i utdrag (2: rad 10) ”oh:°mm:” eller som i utdrag (6: rad 4) ”mm:↑”, vilket är värt att uppmärksamma eftersom yttrandet i sig, i traditionell grammatisk bemärkelse, inte är ett responsökande yttrande. Även om elevens respons är att betrakta som s.k. *minimal respons* och som sådan utan egentligt innehåll,⁸¹ utför den i detta sammanhang ett ganska viktigt interaktionellt arbete. (Jag återkommer till detta senare i avsnittet.)

⁸¹ Minimala responser (eller uppbackningar: *mm, jaha, nä, precis*) brukar inte betraktas som genuina turer; de anses inte bidra med något substantiellt till samtalets utveckling och bedöms ha mer av en *talarestödande* funktion. De dyker ofta upp mitt under pågående turer, men i synnerhet i nära anslutning till ”fullbordade” turer och ackompanjeras ofta av sina icke-verbala motsvarigheter (t.ex. nickningar) för att visa att man uppmärksammar vad som sägs (se t.ex. Linell 1998.)

6. att *signalera* att sökt beredskap gäller *särskild typ av beredskap*

Med utgångspunkt från punkt 5 gäller sökt *tecken-på-beredskap* inte vilken beredskap som helst; det handlar om en beredskap på en särskild typ av ny verksamhet som kommer att kräva en särskild typ av arbetsinsats. Samtalsdeltagarnas möjlighet att associera till ”rätt” typ av projicerad verksamheten beror t.ex. på samtalets art, deras förkunskaper om samtalets ändamål, och, kanske viktigast, *var* i samtalet man för tillfället befinner sig. Kärnverksamhetens initiering, t.ex., kommer tidigt och ligger i luften från det ögonblick då elev och förälder träder in i rummet. Momentet där nya mål ska formuleras, däremot, har (och förväntas ha) i ett elevsamtal en ganska sen position i samtalet.

Utdrag (4)–(9) demonstrerar en ganska tydlig *signalering*. Yttrandet skapar inte bara en gräns mellan två olika topiker. Det används också som ett varsel (ett förebådande) om att den nya topiken är av en mer ändamålsenlig, institutionell och agendaorienterad art. Som ett institutionellt och därmed rutiniserat sätt att påbörja *vad jag, som representant för skolan, avser att ta tag i först*, kräver momentet en viss typ av relevant samarbete från relevant mottagare. Det är därför dags att titta på hur detta samarbete manifesterar sig i elevsamtalens inledning: Elevens respons.

Elevsamtalen omfattar en serie av olika faser och moment varav majoriteten ofta regleras av en på förhand antagen samtalsagenda. Även om denna på vissa få punkter kan skilja sig något från skola till skola, inberäknat variationer olika lärare emellan, har den sin främsta utgångspunkt i styrdokumentens anvisningar om elevsamtalens innehåll och syfte. Utöver agendans preformulerade beståndsdelar, tillkommer moment som inte behandlas i styrdokumentet och som enbart i enstaka fall utgör separata punkter i skolans (styrdokumentbaserade) ”samtalsmall”. Dessa moment är t.ex. att etablera samnärvaro, att ofta tala och skoja om något vardagligt innan kärnverksamheten tar vid, eller, i anslutning till tal om slöjdämnet, att tala om hemliga julklappar till syskon eller föräldrar, kort sagt, samtalsmoment av vardaglig, informell art som dyker upp som ”mjukstarter” eller ”kölvatten” till moment av institutionell, dokumentrelaterad och ändamålspräglad art. Dessa moment, sammantagna, skiljer sig inte åt enbart i termer av *vad* som sägs, *vad* som behandlas, utan också i termer av den utmärkande arbetsinsats som varje enskilt moment kräver av respektive samtalsdeltagare för att nå sin fullbordan. Skillnaden mellan ett givet moment och det som direkt följer, kan i denna bemärkelse handla enbart om skillnader i arbetsfördelning och skillnader i momentspecifika förväntningar. I ett moment som t.ex. då elev och förälder träder in i rummet, finns det en typisk arbetsfördelning i utbytet av hälsningsfraser: Läraren hälsar välkommen (till skolan) medan elev och förälder tackar och levererar hälsning i retur. Varje moment bär således på sina egna momentspecifika förväntningar och därmed *vad* som inte är att förvänta sig. (Det finns t.ex. ingen föreställning om att eleven ska hälsa läraren välkommen.) När så välkomstmomentet övergår till ett annat moment, kan det vara aktuellt att etablera en

ny typ av inramning som projicerar en ny typ av arbetsfördelning och som väcker till liv en ny uppsättning av förväntningar om samtalsbidragande. Om detta är en del av det interaktionella arbete som kan tillskrivas lärarens markerade inledning (signalyttrandet), dvs. att etablera en ny inramning som bär på denna information, är den respons som följer ett slags "kvitto" på att "sök mottagare" (eleven) är redo.

Man kan tillägga att lärarens signalyttrande, då det i majoriteten av fall inte inkluderar information om *exakt vilken* typ av beredskap som är relevant, närmare tycks fungera som en ledtråd om *någon* typ av aktivitet än som en garanti för en *specifik* aktivitet. Resten ligger inom ramen för mottagarens "bästa gissning". Det är alltså rimligt att anta att ju mer bekant mottagaren är med samtalsändamål, dess moment och proceduren i allmänhet, desto mer är lärarens ledtråden en tillräckligt tydlig signal för att föra tanken till "rätt föräning" om det kommande. Om man till detta lägger signalförekomstens position(er) i samtalet, är det troligt att *första* förekomst just används för att markera *var* och *att* kärnverksamheten tar vid.

För elevsamtalen finns det alltså en agenda som förr eller senare initieras, och som *förväntas* bli initierad förr eller senare, i nära anslutning till mötet början. Vad jag vill demonstrera i detta avsnitt, är att samtalsdeltagarna ömsesidigt orienterar sig mot denna initiering; läraren genom att *avisera* entrén till elevsamtals kärnverksamhet [→], eleven genom att *visa* sin beredskap [▶]:

Utdrag (10): K5(K):EM Elsa

6 → L : ·hh JA:: du Elsa.
 7 (.6)
 8 ▶ E : mm:↑
 9 (.4)
 10 L : ·pthh:: (·) ↑NU frågar vi som vanligt, ...

Utdrag (11): K6(K):EMP Ernst

30 → L : ·HH:: JA ERNST,
 31 ▶ E : \$jahh┐:: \$ ·hh::
 32 L : └N::U kommer spänningen.

Utdrag (12): K1(K):EM Erik – från utdrag (2)

7 → L : ·pt JA:::: E::rikhh:::::
 8 (.3)
 9 ▶ E : °hh:°mm┐:
 10 L : └blir du oroli?

Utdrag (13): U30(M):EP Jennifer – från utdrag (7)

38 → L : ·hh:: (.5) okej. nu ska vi titta litegrann på din (·)
 39 på din skolsituation då Jennifer,
 40 ▶ E : ah┐:↑ (·) hh:::::::::::
 41 → L : └hur de ser ut å så ska du få berätta litegrann va=
 42 L : =du tycker å sådär:↑,=
 43 ▶ E : =ahmm:↑

Utdrag (14): U17(M):EMP Greger – från utdrag (4)

- 49 → L : JA >hör ni< då ska vi göra såhär,
50 (.5)
51 ► E : mm└:
52 L : dels ska (·) ni få kika på:: dom nationella proven,

Elevens respons vittnar om en beredskap (beredvillighet) och därmed om bekantskap med samtals närmaste utveckling. På så sätt får läraren ”klartecken” att fortsätta och vägen ligger öppen för läraren att gå vidare in i elevsamtals kärnverksamhet. I samtalsanalytiska studier går detta klartecken ibland under benämningen ”go-ahead response” (Schegloff 1996b:8), dvs. en respons som förmedlar att talaren kan fortsätta. I ett senare verk använder Schegloff istället benämningen ”clearance cue answer” (Schegloff 2004). Utifrån elevens *val* av klartecken, kan läraren ofta avläsa hur eleven typbestämmer det samtalsmoment som sannolikt är under uppsegling.⁸² I utdrag (11) svarar t.ex. eleven med ”\$jahh:\$” följt av en djup inandning, som om han plötsligt överrumplades av samtals ”allvarliga vändning”. Möjligen orienterar sig läraren mot denna respons och bygger vidare på temat med det harmoniserande tillägget ”N::U kommer spänningen”, i så fall rimligtvis i syfte att avdramatisera. Samma sak kan sägas om utdrag (12), även om elevens ganska lågmälda klartecken (°hh: °mm:) i just detta fall snarare ger intrycket av rädsla, dvs. att läraren eventuellt orienterar sig mot just denna respons i valet av sin fortsättning, ”blir du oroli?”. Det finns alltså skäl att något nyansera responsens i termer av *klartecken*, dvs. att det möjligen inte handlar så mycket om ett självsäkert ”grönt ljus” som att signalera att man åtminstone är *tillräckligt* förberedd på och införstådd med vad momentet innebär, oavsett om det innebär rädsla och obehag.

I utdrag (13) möter man en lärare som är vid varje topikskifte konkretiserar vad kommande topik gäller. Signalyttrandet är därmed elaborerat i bemärkelsen att det är explicit vad signalen gäller samt att yttrandet motsvarar en ganska omfattande tur. Under produktionen av denna tur uppträder två *markerade* ”vilopunkter”, i båda fallen projicerade som ett ”tillfälligt uppehåll” genom lärarens fortsättningsintonation (vilket markeras med kommatecken). Med *markerade vilopunkter* avses att yttrandedelarna tycks vara producerade för att följas av en respons från eleven. Elevens båda responser uppträder i nära anslutning till lärarens vilopunkter utan att för den delen infinna sig i direkt anslutning. Det är ingen kamp om utrymmet utan istället tycks det handla om ett smidigt samarbete där läraren skapar pragmatiskt, prosodiskt och syntaktiskt projicerade uppehåll som eleven identifierar och använder som lämpliga utrymmen för responser. I förstone kan det verka som läraren inte alls söker något

⁸² Schegloff (2004) talar om ”val” som om det stod talaren helt fritt att välja vilken typ som helst av ”klartecken”. För en ung elev, liksom för lärare och förälder, kan elevsamtal framstå konstlat, obehagligt och hotfullt. Även om eleven, inför sitt klartecken, befinner sig i en momentspecifik valsituation, kan responsen vara ett uttryck för elevens uppfattning av *bela* sin situation. Ur ett samtalsanalytiskt perspektiv, är det därför intressant att ta lika stor hänsyn till framställningssätt.

kvitto på beredskap hos eleven; att läraren utan några problem hade kunnat fortsätta från den ena yttrandedelen till den andra utan att de överbryggades av elevens respons. Å andra sidan förekommer eleven genom ”anrop” i båda yttrandedelarna, i första fallet i form av elevens namn, ”Jennifer” (rad 39), och i andra fallet i form av tilltal, här med pronomenet *du* i två förekomster (rad 41 och 42).

I utdrag (14) använder läraren signalvarianten ”JA >hör ni<” (rad 49) direkt följt av den förstärkande aviseringen ”då ska vi göra såhär”. Även i detta fall handlar det om ett prosodiskt projicerat ”tillfälligt uppehåll”, likaledes pragmatiskt eftersom yttrandet skapar en förväntan om att få ”såhär” utvecklat. Efter yttrandet följer en paus (rad 50) som i sin tur följs av en respons från eleven. Vad exemplet visar, är att fastän referens i detta fall sker till både elev och förälder (hör ni), är det eleven som responderar. Två saker om detta. Det är rimligt att anta att lärarens signalyttrandet främst gäller eleven, vilket skulle kunna förklara hur det kommer sig att yttrandet, då det omfattar referens, i majoriteten av fall inkluderar elevens namn. (Förmodligen tittar läraren på eleven.) Det är *eleven* samtalen handlar om och det är *eleven* som i första hand bör känna sig berörd. För det andra, det finns också anledning att tro att en sådan ”ordning” är bekant samtalsdeltagarna, något som stöds av nedan två utdrag:

Utdrag (15): U22(K):EM Hedda

9 → L : DÅ ska vi ↓se[::.
 10 M : [·mff (·) mm:↑=
 11 → L : =HED↑DAS tur va're.
 12 (.4)
 13 ► E : mm:↑
 14 (.4)

Utdrag (16): K9(M):EMP Rut – förlängning av utdrag (6)

1 → L : JAhmf:: [:::] Rut.=
 2 M : [mm::↑]
 3 → L : =då ska vi se. hmf:::
 4 (.4)
 5 L : ·m[thh:]:: (·) överst på lappen så står de=
 6 ► E : [mm:↑]
 7 L : =ja trivs i skolan. hh

Utdrag (15) och (16) uppvisar några detaljer som kan vara av eventuellt intresse, nämligen (i) att mamman (rad 10 resp. rad 2) producerar en respons i elevens responsposition, (ii) att läraren efter denna respons nämner eleven vid namn varpå (iii) eleven responderar. Det tycks alltså som om det finns en nivåskillnad för beredskapskvittots avsändare och att läraren kan manövrera förekomsten av ”rätt typ av kvitto från fel typ av avsändare”, här genom att nämna relevant mottagare vid namn.

Utdragen i ovanstående kollektion kan nu sammanfattas enligt följande:

- 1 Läraren använder signalyttrande : *Ja Erik {då ska vi se}*
- 2 Respons/"beredskapskvitto" ges : *mm:↑*
- 3 Läraren fortsätter : *överst på lappen så står det*

Lärarens första yttrande, sekvensens *första* position, omfattar elevens namn. Detta yttrande följs av elevens respons/beredskapskvitto, varpå läraren fortsätter in i kärnverksamheten. Sambandet mellan tilltal och respons har noterats i tidigare samtalsanalytisk forskning. Hos Sacks (1992c), exempelvis, hittar man följande sekvens:

Citerat samtalsutdrag (1): Sacks (1992c:665)

Dan: Well, Roger uh

Roger: Hm?

Dan: – introduced a kind of topic when he uh . . .

Utdraget förekommer i ett sammanhang där Sacks behandlar vad han kallar "next-speaker selection techniques", och han skriver:

... the most commonplace sort of technique for selecting a next speaker involves the use of address terms [tilltalsord] and address positions [tidig position enligt ovan sekvens] in an utterance. For example, {Name,} {pause} {utterance}. There are lots of grounds for saying that that's a way of directing an utterance to somebody. For one, it works even if you don't intend it that way [som i detta fall]. The sheer occurrence of a possible address term in a possible address position will itself work to get somebody to speak. (Sacks 1992c:665)

Detta händer även i elevsamtalen. Här läser läraren elevens namn från ett papper:

Utdrag (17): U16(M):EM Gina

4 → L : Gina.

5 (·)

6 L : ↑dä_r ha_r vi dej.= ((hanterar papper))

7 ► E : mm:↑

8 L : =·hh::: då ska vi göra så_{här} att (·) de_{ls} ska du få

9 kika på dina egna nationella _↑prov,

En annan referens är Lerner (2003), som ytterligare fördjupar förståelsen av vad sekvensen tycks handla om:

Pre-positioned terms of address are regularly employed as a device to establish or verify the availability of a recipient in situations where this may be problematic. (Lerner 2003:184; min emfas)

Vad Lerner (2003) noterar, är att signalyttranden – eller yttranden som börjar med att tilltala mottagaren – kan förklaras som en strategi som används för att kontrollera en annan persons *tillgänglighet* (möjlighet att interagera). Detta kan vara aktuellt i sammanhang där tillgänglighet i någon mening är problematiskt (eller *möjligen* problematiskt), t.ex. i samtal med mer än två samtalsdeltagare eller där samtalsdeltagarna inte kan se varandra. Detta kan jämföras med ett exempel från Auer (2002), en studie om olika tekniker att genomföra ”action projection”:⁸³

Citerat samtalsutdrag (2): Auer 2002:31; Big Brother 1-5-77

- 1 → Sbr: <<f>JÜRgen>?
- 2 → Jrg: <<f>ja->
- 3 Sbr: <<f>was MACHST du>?
- 4 Jrg: (-)<<f>FENsterputzen (.)im SCHLAFzimmer>.
- 5 Sbr: (--)<<f>ach SO.

Sabrina och Jürgen kan inte se varandra men känner till varandras närvaro. För att kontrollera Jürgens *tillgänglighet-till-samtal*, som inte kan tas för given, producerar Sabrina ett signalyttrande (första pilmarkeringen). Genom Jürgens respons (andra pilmarkeringen) är tillgängligheten bekräftad varpå Sabrina kan fortsätta med nästa aktivitet, här att fråga vad Jürgen håller på med. Om man jämför denna sekvens med ett elevsamtal, är det inte fråga om att kontrollera tillgänglighet i samma bemärkelse; samtalsdeltagarna har varandra framför ögonen. Ett signalyttrande i ett elevsamtal tycks därför snarare handla om att markera aktivitetsgränser och söka beredskap.

Att lärarens signalyttrande gör en respons relevant, betyder inte att en respons nödvändigtvis infinner sig. Nedan två exempel på detta:⁸⁴

Utdrag (18): U34(M):EM Jonas

- 52 E : ·mff: [:::
- 53 → L : [O↑KEJ J ONAS. =nu ska vi prata lite om=
- 54 L : = [↑de_j: 'rå:] eh om din situation i sko:lan:↑. hmf:::::
- 55 E : [((hostar))]
- 56 (.9)
- 57 → L : ·mt de blir väl spännande?
- 58 (·)
- 59 ► E : mm.
- 60 (.5)
- 61 L : mm:↑.

⁸³ Ang. ”action projection”, se även Schegloff (1980).

⁸⁴ Ett av de viktigaste analytiska verktygen är att beakta även de fall som verkar gå emot mönstret eller förefaller avvikande i någon bemärkelse, s.k. ”deviant cases”. Sådana avvikelser vederlägger inte nödvändigtvis det angivna mönstret utan kan, utifrån sina unika egenskaper, istället tjäna som ytterligare ett sätt att bestyrka mönstrets äkthet (Heritage 1988). Utdragen (18) och (19) kan i denna bemärkelse betraktas som ”beredskapskvittots” avvikande fall.

att förklara sambandet mellan en telefonsignal och den svarande personens första yttrande (Schegloff 1967). I sin avhandling noterar Schegloff (1967) att ett telefonsamtal inte börjar med den uppringda personens första yttrande, utan med telefonens ringsignal. Ringsignalen ”säger” *Någon önskar tala med någon*. Benämningen anrop/svar-sekvens används i allmänhet för de yttrandepar vars förstaled är ett försök att påkalla uppmärksamhet och vars andraled tillmötesgår detta försök och därmed signalerar klartecken för samtalets fortsatta utveckling. Signalyttrandet (anropet) gör responsen (svaret), per konvention, rutin och vana, till en relevant fortsättning; ett yttrandepar som i denna kontext fungerar som s.k. *försekvens* (”pre-sequence”)⁸⁶ och som sådan bereder mark för den aktivitet som därpå följer – kärnverksamhetens första topik, som i det typiska fallet handlar om elevens trivsel i skolan (i allmänhet). Som jag kommer att visa i nästa avsnitt, föregås denna topik emellertid av ännu en ”försekvens”, denna gång utan att omfatta någon annan talare än läraren. Det är här, mitt i elevsamtals ovanlighet, som vanligheten blir ett tema.

4.3 Ett vanligt samtal

Föregående avsnitt sammanfaller i en anrop/svar-sekvens (”summons–answer sequence”),⁸⁷ dvs. en försekvens som används för att mobilisera mottagarens uppmärksamhet och samarbete inför en kommunikativ aktivitet (Schegloff 2002). Försekvensen är därmed ett slags *förberedande* arbete, dvs. sådant som utförs i syfte att underlätta det *egentliga* arbetet. Fastän lärarens signalyttrande markerar den position i det pågående samtalet från och med vilken kärnverksamheten tar vid, är signalyttrandet i sig, tillsammans med en eventuell respons, inte en del av kärnverksamhetens syfte; som del av en försekvens används signalyttrandet för att varsko om och för att förbereda för kärnverksamhet och i denna bemärkelse vägleda elev och förälder in i en annan typ av verklighet. I detta avsnitt behandlas vad som sker efter denna försekvens och därmed det tredje elementet i en typisk inledningsfas.

⁸⁶ En försekvens (”pre-sequence”) är ett interaktionsformat som inbjuder till och säkerställer någon typ av samarbete i en kommande aktivitet, t.ex. [A: Får jag fråga dig en sak? → B: Ja] (Sacks 1992; Schegloff 1980). Den består, som exempel, av minst två delar som tillsammans utgör ett yttrandepar (här en fråga/svar-sekvens). Genom att initiera en försekvens, kan A undersöka om B är beredvillig att gå vidare till nästa handling, t.ex. att svara på en fråga, inleda en samtalsfas, avsluta ett samtal. En genomförd försekvens, där B har visat tecken på samarbete, säkerställer att aktiviteten i fråga kan fullföljas. Som försekvens kan även räknas interaktionsformat av typen [A: Du? → B: Ja] eftersom B’s respons ”displays a readiness to attend to further, as yet unspecified action” (Goodwin, Goodwin & Olsher 2002:62). Talare A’s *Du?* kan med andra ord betraktas som en ”attention-getting device” (Schegloff 1968). Schegloff (1980) ser ännu en nivå och noterar att en del försekvenser (”preliminaries”) inte följs av den aktivitet som därmed projiceras utan av ännu en försekvens (”preliminaries to preliminaries” eller ”pre-pres”).

⁸⁷ Se fotnot 85, s. 77.

Efter fullbordad försekvens har läraren fri väg att introducera ett samtalsämne av ändamålsenlig art, vilket kan se ut enligt följande:

Utdrag (20): K9(M):EMP Rut – förlängning av utdrag (6) och (16)

- 1 a L : JAhhmf:: [:::] Rut.=
 2 M : [mm::↑]
 3 a L : =då ska vi se. hmf:::
 4 (.4)
 5 → L : ·m[thh:]:: (·) överst på lappen så står de=
 6 s E : [mm:↑]
 7 → L : ja trivs i skolan. hh (·) var har du satt ↑kryss:e
 8 ↑dä:r då?
 9 (.5)
 10 E : n::äs::(·)tan °ja.
 11 (.4)
 12 L : nästan ja ja.

I utdrag (20) följs lärarens anrop (a) och elevens svar (s) av en fråga som handlar om elevens trivsel i skolan (pilmarkerade rader). Samtalsdeltagarna befinner sig nu på andra sidan, dvs. inom elevsamtalets kärnverksamhet. Även om samtalsämnena av mer vardaglig, informell art fortfarande kan förekomma, gör de nu det i anslutning till agendaorienterade samtalsämnena och inte som fristående punkter. I den mån ett samtalsämne handlar om elevens skolgång och skolprestationer (i allmän eller specifik bemärkelse), ska jag kalla ämnet för ett *kärnverksamhetsprojekt* (förkortat KP). I detta avseende är utdrag (20) ett exempel på den typen av inledning där läraren går *direkt* från försekvens till elevsamtalets första KP, härnäst KP-1.⁸⁸ Samma sak gäller även för följande samtalsutdrag:

Utdrag (21): K20(M):EM Frida

- 1 a L : ja↑h_a: Frida,
 2 s E : hmf:::
 3 (.4)
 4 → L : ·mt (·) hur e de med (.7) ·hh skolan. skolarbetet
 5 → tycker du.
 6 (.6)
 7 E : bra.
 8 (.4)
 9 E : så där.
 10 L : [de e ↓bra.

Här, precis som i utdrag (20), går läraren direkt från genomförd försekvens till KP-1 som denna gång handlar om skolan/skolarbetet. Ingenting mer behövs egentligen:

⁸⁸ Med *kärnverksamhetens första projekt* (KP-1) avses inte ett specifikt samtalsämne utan enbart att det är elevsamtalet första kommunikativa projekt.

Inträdet till kärnverksamheten är signalerad och igenkänd, ramen för elevsamtalen är etablerad och den första topiken realiserad. Hur rimligt förfarandet än kan verka, är det emellertid mycket vanligt (n=46 eller 82,1 % av de elevsamtal vars kärnverksamhet inleds med ett signalyttrande) att försekvensen följs av ett eller flera yttranden som tycks användas för att ytterligare bereda väg för kärnverksamhetens etablering. Nedan ett exempel på detta:

Utdrag (22): K1(K):EM Erik – förlängning av utdrag (2) och (12)

- 7 a L : ·pt JA::: E::rikhh::: :
 8 (.3)
 9 s E : °hh: °mm└:
 10 1a → L : └blir du oroli?
 11 (.4)
 12 1b → E : nä-hh
 13 M : \$hh:: └he\$ men ja frågar ju all:ti (.6) hur ↑e're?
 14 L : └nä:
 15 M : ·hh
 16 2a → L : d'e som (·) vanlit ganska BRA?
 17 2b → E : ja-ah
 18 (.7)
 19 3 L : men ja frågar ju all:ti (.6)
 19 KP-1 → hur ↑e're?
 20 (.3)
 21 L : hur trivs du?
 22 (.3)
 23 E : mja: bra.

Kommentar: Här har radbrytning gjorts för att framhäva utdragets egenskaper. Se radnr.

I utdrag (22) initieras KP-1 ("hur E're?") på rad 19. Till skillnad från utdrag (20) och (21), där lärarna går direkt från en anrop/svar-sekvens till KP-1, kan man i detta utdrag se att KP-1 (bortsett från en inledande anrop/svar-sekvens) föregås dels av två yttrandepar (1a→1b resp. 2a→2b), dels av (vad som tills vidare kan kallas) en "förklaring" eller "motivering" till KP-1 (3), "men ja frågar ju all:ti ..." (rad 19). Hur kan man förklara detta? Varför frågar läraren (i det första yttrandeparet) om eleven blir orolig? Varför får eleven ännu en fråga (i det andra yttrandeparet) där läraren undrar om allting är som vanligt? Rimligtvis intresserar sig inte läraren för elevens orolighet av vilken anledning som helst. Frågeyttrandet infinner sig flera gånger i mitt material (n=13)⁸⁹ och då frågan ställs, svarar eleven med svag majoritet (n=8) att han/hon *inte* är orolig eller nervös. Om dessa 13 elever hade motsvarat ett representativt underlag (vilket jag inte kan bedöma), vore det alltså möjligt att hävda att nästan 40 procent av eleverna (5/13) är nervösa.⁹⁰ Därutöver tillkommer de elever som *är* oro-

⁸⁹ Kvartssamtal n=1 (2,2 %) respektive utvecklingssamtal n=12 (34,2 %).

⁹⁰ Jfr. Lindh & Lindh-Munther (2005), fotnot 50 (s. 41), vars studie visar att nästan 40 % av eleverna är nervösa inför utvecklingssamtalen.

liga men som väljer ett annat svar vid förfrågan. Eleven i just detta utdrag är en av kandidaterna. Responsens framställningssätt (s), ett tyst väsende som övergår till ett lågmält ”mm”, ger intryck av obehag. (Andelen *obekymrade* elever som påstår sig *varoroliga* är rimligtvis obetydlig medan det omvända fallet förmodligen är ganska vanligt.) Detta faktum är lärarna säkert medvetna om varför en av uppgifterna i elevsamtalets inledningsfas tycks vara att orientera sig mot det potentiella faktum att eleven är nervös. Detta framhäver alltså betydelsen av en *verbal* respons i anrop/svar-sekvensen. I de fall eleven svarar att han eller hon är nervös, eller t.ex. i de fall då elevens svar i anrop/svar-sekvensen kan tyda på att eleven är nervös, blir detta ofta till föremål för en *avdramatiserande sekvens*, t.ex. enligt följande samtalsutdrag:

Utdrag (23): U12(K):EM Camilla

- 11 L : ·hh v_ä:lkomna.
 12 (.3)
 13 E : tack.
 14 L : ja. hu_r k_{änn}er du dej när du ska komma på samtal?
 15 M : _{tack.}
 16 (.5)
 17 E : n:ä-hh (·) sådä(r).
 18 L : sådä::::: _r (mm)
 19 E : _{asså (·) ()} lite pirrit. \$hh _{heh\$}
 20 L : _{l:ite=}
 21 L : =pi_{rrrit.} e_h kan du ringa _{in}: va de e som e=
 22 M : _{\$ehehe\$}
 23 E : _{\$heh\$}
 24 L : =pirrit? =e de aeh:: att eh: >nu handlar de bara om<
 25 mej::↑, ja ska va i fokus s'rä himla \$<läng_r:e:↑>\$,=
 26 M : _{\$länge\$=}
 27 L : =_{\$°hh hh} _° ·hh _{↑ell} er e de liksom att_{·hh::} ah ja e=
 28 M : =_{\$jahh H} _{A heh heh} HEH heh\$ ·hh:::::]
 29 E : _{\$hehehehe\$}
 30 L : =att (·) ath Mia ((läraren)) ska säga att \$ja ja märker
 31 >du kan inte de: å du kan inte de å du kan inte< _{↑de::}
 32 eller eh ·hh e de n_{ät} (du) eh som i tje_jgruppen som e
 33 j_{ob}bit? kan du liksom ringa _{in}: de?
 34 E : _{·hh men de e att ma' =}
 35 E : =ska s'ära (·) att eh va heter'e man ska prata om (.5)
 36 hela _{asså} att (.3) ah (.4) m'n eh i s- centrum å s'är.
 37 L : ah:↓
 38 (.6)
 39 → L : å de e: ju ni ju'nte va:na vid. =ja menar ·hh (·) vi
 40 sitter- nu e d'ju bara du.
 41 E : \$HH:: _{heh hehe\$}
 42 L : _{lissom d'e ju dej}: de handlar om_{=vi sitter=}
 43 M : _{\$heh he heh hh\$}
 44 → L : =här för _{din s}kull så ja menar de _{↑e} inge konstit.=
 45 M : _{·hhja}

46 L : =ni e ju'nte >va:na vid å va i ce< i klassrummet så e
47 vi tjuse_x s_{om} <de:lar på [y- på y]tan va:↑>
48 M : som ska del- ah: [på uppmä]rksamheten ah::
49 E : \$hh:::~\$
50 → L : så:↑ ·hh:: (·) s'att d d'e: >de e (väl) inge< konstit.
51 (·) ·hh: ja tänkte att >vi skulle börja me=å titta< (·)
52 va vi skrev förra gången,
53 E : mm
54 L : å sen så ska vi ((fortsätter ge disposition))

(Lärarens ”välkomna” och elevens ”tack” (rad 11–13) motsvarar tidigare behandlad försekvens. En välkomsthälsning känns intuitivt igen som en vanlig anropsmetod i institutionella samtal. Det är antagligen och lika intuitivt ganska sällsynt med sent positionerade välkomsthälsningar i vardagliga, informella samtal. I mitt material används välkomsthälsning som signalyttrande i 16,25 procent (n=13) av samtalen.)⁹¹

Ovanstående utdrag ger exempel på hur lärare kan ägna stor energi åt att definiera och neutralisera elevens nervositet. Efter det att eleven har sagt att det känns ”lite pirrit” (rad 19), inleder läraren ett omfattande kommunikativt projekt som går ut på att klargöra och ”ringa in” problemet (rad 21f). Här kan det vara intressant att notera att läraren inte nöjer sig med att fråga ”kan du ringa ↑in: va de e som e pirrit?” (rad 21–24), utan dessutom erbjuder eleven tre stycken s.k. ”candidate answers” (Pomerantz 1988) nämligen (i) att stå i samtalets centrum, (ii) att läraren har negativa saker att säga samt (iii) att eleven har det jobbigt i ”tjejgruppen”. *Med dessa presumtiva svarsalternativ, serverade i direkt anslutning till frågan, föregriper läraren elevens eget svar och ger därför en bild av vad läraren själv rimligtvis bedömer som ”vanliga anledningar till oro”.* (Bedömningen grundar sig rimligtvis även på vad läraren redan känner till om eleven, t.ex. att eleven är blyg och att det därför kan vara jobbigt att delta i elevsamtalen.) Detta tyder på att det finns en medvetenhet om elevens *typ* av oro, att oro är vanligt förekommande och (med utgångspunkt från att ärendet tas upp) att det är viktigt att förhöra sig om elevens eventuella oro i elevsamtalens inledningsfas.

Utdragets pilmarkerade rader (39, 44 och 50) refererar till de instanser där läraren tycks ägna sig åt ett försvarstal å elevens vägnar. Det är i denna bemärkelse naturligt att oroa sig för det som man inte är van vid (rad 39), att eleven råkar stå i fokus, ”de ↑e inge konstit” eftersom samtalet är ”för din skull” (rad 44) och, slutligen, eleven är naturligtvis inte van vid att stå i centrum utan figurerar oftast *tillsammans* med sina klasskamrater, ”>de e (väl) inge< konstit” (rad 50). Den konstiga känslan är inget konstigt utan snarare ett tecken på att eleven upplever situationen på ett naturligt, rimligt, normalt sätt. Eftersom situationen, enligt lärarens beskrivning, bör uppfattas som normal, har läraren placerat in eleven i ett bredare sammanhang – det normala, vanliga, naturliga, okonstlade elevsamtalen.

⁹¹ Kvantssamtal n=7 (15,5 %) respektive utvecklingssamtal n=6 (17,1 %). Jfr. utdrag (27), s. 85.

Åter till utdrag (22) och samtalets fortsättning efter ”blir du oroli? → ”nä-hh”:

Utdrag (22): K1(K):EM Erik – fortsättning

17 → L : d'e som (·) vanlit ganska BRA?
18 E : ja-ah

Strax efter det att eleven har svarat att han inte är orolig kommer läraren med yttrandet ”d'e som (·) vanlit ganska BRA?” vilket i sammanhanget låter ungefär som ett elaborerat svarsalternativ med fokus på situationens vanlighet. Yttrandet fungerar som en fråga, s.k. *B-event* (Labov & Fanshel 1977; Hofvendahl 2000),⁹² och elevens respons (”ja-ah”) bekräftar att det föreslagna sakförhållandet (vanligheten) är en adekvat beskrivning. Det ska noteras att det är *läraren* som lanserar ”vanligheten” som ämne, som en egenskap möjlig att uttala sig om i anslutning till elevens icke-orolighet och därmed som lämplig karakterisering av elevens situationsuppfattning. I ljuset av det föregående yttrandet (”blir du oroli?”) verkar läraren vara engagerad i företaget att avdramatisera elevens eventuella känslor av obehag, ett intryck som växer sig än starkare i och med nästa yttrande:

Utdrag (22): K1(K):EM Erik – fortsättning

17 L : d'e som (·) vanlit ganska BRA?
18 E : ja-ah
19 (.7)
20 → L : men ja frågar ju all:ti (.6) ... ((fråga ställs)) ...

Yttrandet ”men ja frågar ju all:ti” ingår som ett preludium till en fråga, (”hur E're?” som kort därpå följs av ”hur trivs du?”),⁹³ och utlovar två saker: (1) att kommande aktivitet är en *fråga* samt (2) att frågan, enligt läraren, *alltid* ställs. Sammantaget fungerar yttrandet som en ”script formulation” (Edwards 1994, 1995), dvs. ett yttrande med vilket talaren anger att en viss aktivitet (t.ex. en provtagning) eller kommunikativt projekt (en särskild fråga) är i enlighet med ett typiskt, vanligt förfaringsätt och således ingår som del i en rutin.⁹⁴ I detta fall antyds därmed att frågan varken är särskilt ämnad för just *denna* elev eller särskilt relevant att ställa till just *denna* elev. Frågan gäller samtliga elever – ”Jag gör inte detta eftersom jag just nu råkar ha med dig att göra” – och är därför typisk, normal och vanlig. Konsekvensen är att frågan, redan innan den ställs, görs ofarlig och normal.

⁹² När en talare uttalar sig om något som mottagaren har förstahandskännedom om, t.ex. ”Du har varit i Spanien”, uppfattas ofta talarens yttrande som en fråga, även om det till formen är ett påstående. Ett sådant yttrande kallar Labov & Fanshel (1977) för ”B-event”. Jämför även SAG (1999) angående frågor med s.k. deklarativ syntax (1999:4:677).

⁹³ Den senare frågeformuleringen (hur trivs du?) bör förmodligen uppfattas som en precisering av den förra frågeformuleringen (hur E're?).

⁹⁴ Jfr. Bredmar (1999) som konstaterar att barnmorskor (i MVC-samtal) ofta gör på samma sätt.

Sammantaget handlar det om olika medel genom vilka elevsamtalen kategoriseras som en "vanlig", "ofarlig" företeelse. Om eleven är orolig, får eleven, som i utdrag (23), veta att oro är en *normal* reaktion – "de e: ju ni ju'nte va:na vid. =ja menar ·hh (·) vi sitter- nu e d'ju bara du.". Om eleven inte är orolig, kan läraren, som i utdrag (22), konstatera att allting (därmed) är som vanligt. Oavsett vad eleven svarar, kan alltså situationens grad av vanlighet tas upp till behandling, kommenteras och fastställas. Som en tredje variant förekommer "script formulations" ("men ja frågar ju all:ti") som inledning till en förestående aktivitet. Nedan några ytterligare exempel:

Utdrag (24): K5(K):EM Elsa – förlängning av utdrag (10)

6 a L : ·hh JA:: du Elsa.
 7 (.6)
 8 s E : mm:↑
 9 (.4)
 10 → L : ·pthh:: (·) ↑NU frågar vi som vanlit, (.7) va säj'er'u
 11 om sko:larbetet °här nu'rå?
 12 (1.1)
 13 E : mm (·) °ah ja vet'nte.

Utdrag (25): U14(M):EM Gabrielle

33 L : men d'e felen som vi (·) ska titta på så vi (.5) ·hh
 34 kan se om vi kan lä:ra oss nånting därifrån.
 35 (.5) ((L flyttar en gardin))
 36 M : om de ↑v_a (nåra).
 37 L : om de nu va nära.
 38 (.7)
 39 a L : ·hh ↑MEN-hh:: Gabrielle:↑
 40 (.4)
 41 s E : m_m
 42 → L : j'tänker börja me dej: (1.6) som vi allti har=
 43 → L : =börjat, (.3) tri:vsel i fem A.: (·) sko:lan och (.5)
 44 TAN:KAR inför (.7) näs:ta läs↑år när ni (.7) mm:::
 45 delas in i andra (·) konstellationer iGEN.

Utdrag (26): U24(K):EP Hampus – förlängning av utdrag (1)

39 L : JA.
 40 (.3)
 41 → L : ja tänkte såhär:↑ (.4) hh (·) som vi brukar lägga upp
 42 dom att ↑först ska vi titta ig[enon lite] ·mhh: [de=
 43 P : [·mff:.....] [hmf:=
 44 L : =Hampus ha_r fyllt i: ,=
 45 P : = [hmf:.....] Hampus=
 46 L : =hur han tycker'e g[år i] alla ämnen,
 47 E : [hhmm]
 48 (·)
 49 L : ·hh: å sen lite va ↓ja: tycker å så ska vi prata lite
 50 om de:↑, ... ((fortsätter))

Utdrag (27): K30(M):EMP Ulrik

12 a L : ni e välkomna hi:t:↑
 13 s P : ah tack.
 14 s M : () tack.
 15 (.6)
 16 → L : ·hh:: vi kan väl BÖRja me å titta lite <all:mänt> som
 17 → vi brukar göra, ·hh::
 18 (1.2)
 19 L : på dej Ulrik-hh:hmf::
 20 (·) tror du ja har nåt ont å säja om dej? hmf::
 21 (.3)
 22 E : vet inte.

Utdrag (28): K4(K):EM Ester

1 L : () ·hh::
 2 (1.6)
 3 → L : ska vi se. hh:: (om) vi (·) vi börjar som vanlit Ester.
 4 (.3)
 5 E : mm hmf:
 6 (.4)
 7 L : å frågar hur eh (·) läget e. (·) i klass:en.

Utdrag (29): K39(M):M Isak

1 → L : (°play ja°) (.5) (°just de°) ah ja brukar (·) fråga (·)
 2 <först hur> ·hh:::: om d'e nåt speci[↑]ellt allså. hur
 3 han (·) ↑tri:vs å s'här Isak.

Utdrag (30): U23(K):EP Hilda

31 L : ä'ru nervös?
 32 (.6)
 33 E : lite.=
 34 L : =li:te. >du behöver inte va nervös. d'e ingen fara<.
 35 (.3)
 36 E : \$hh:::\$
 37 → L : de ska gå <de går till nästan som de brukar göra. ·m_{hh}
 38 E : ah

I kollektionen ovan demonstreras lärarens vanliggörande av elevsamtalen vilket kan sammanfattas på följande sätt:

Vanliggörande i elevsamtalens inledningsfas

Utdrag (24: rad 10)

Lärare : pthh:: (·) ↑NU frågar vi som vanlit ...

Utdrag (25: rad 42f)

Lärare : (ja) tänker börja me dej (1.6) som vi all:ti har börjat.

Utdrag (26: rad 41f)

Lärare : ja tänkte såhär:↑ (.4) hh (·) som vi brukar lägga upp dom att ...

Utdrag (27: rad 16f)

Lärare : hh:: vi kan väl BÖRja me å titta lite <all:mänt> som vi brukar göra ...

Utdrag (28: rad 3)

Lärare : ska vi se. hh:: (om) vi (·) vi börjar som vanlit Ester.

Utdrag (29: rad 1f)

Lärare : (°just de°) ah ja brukar (·) fråga (·) <först hur> ...

Utdrag (30: rad 37)

Lärare : de ska gå <de går till nästan som de brukar göra.

Dessa utdrag illustrerar ett mycket vanligt mönster i samband med elevsamtals inledning. Läraren gör samtalet vanligt genom att beskriva samtalet – och samtalets närmaste utveckling (KP-1) – som en vanlig företeelse. Detta är vad som sker genom att använda inledningar i stil med ”↑NU frågar vi som vanlit”, ”vi börjar som vanlit Ester” eller ”<de går till nästan som de brukar göra”. Att tillskriva situationen egenskaper som *ofarlig*, *vanlig* och *bruklig*, är inte bara ett sätt för läraren att avdramatisera och bryta udden av elevens nervositet utan också ett sätt för läraren att legitimeras *sig själv* och den aktivitet som därmed preannonseras (KP-1): Om nästa aktivitet tillhör rutinen, kan inte läraren lastas för att initiera den även i *detta* elevsamtal.

Viktigare är att poängtera vad som därmed redan är antytt, nämligen att samtalets inledande aktivitet, t.ex. frågan ”Hur trivs du (i skolan)?”, genom lärarens öppning inte ska förstås som särskilt riktad till eller särskilt anpassad för just denna elev. ”Du är inte unik i det här sammanhanget”. Lärarna är sannolikt medvetna om elevers oro över att stå i centrum i samtalet. Att göra situationen vanlig, kan på detta sätt något underlätta elevens förhållningssätt och bidragande till samtalet och dess olika delar. Dessutom, frågan om trivsel skulle kunna uppfattas som en försekvens till att skolan har noterat någonting (olämpligt) hos eleven och att detta nu ska ställas i relation till hur eleven ”egentligen trivs”. Genom att ”vanliggöra” frågan, emellertid, förhindras elev och/eller förälder att göra denna tänkbara uttydning: ”Det finns ingen annan (förtäckt) anledning varför jag ställer just den här frågan än att det råkar vara det sätt på vilket jag alltid börjar mina elevsamtal”.

Hittills har bara berörts *elevens* orolighet. När jag genomförde inspelningarna av utvecklingssamtalen och hade tillfälle att umgås med samtliga parter, fick jag många gånger intrycket att även föräldrar och lärare kunde känna sig nervösa. Man skulle därför kunna anta att lärarens vanliggörande inte bara riktar sig till eleven, även om det är eleven som ytligt sett är yttrandets mottagare: Det är inte allting som sägs *till* eleven som enbart sägs *för* eleven (eller för elevens skull).

I nästan samtliga utdrag använder läraren pronomenet ”vi” i sin öppning, dvs. läraren säger ”som *vi* brukar lägga upp dom” och ”nu frågar *vi* som vanligt”⁹⁵ och inte t.ex. ”nu frågar *jag* ...”. Pronomenet *vi* fungerar på lite olika sätt.⁹⁶ I just det här sammanhanget tycks läraren använda *vi* för att ”involvera” eleven (och kanske även föräldern) i en verksamhet som primärt ligger i lärarens händer. Eleven inkorporeras som delaktig person i förestående aktivitet. Över yttrandet vilar en sorts vägledning in i ett kommunikativt projekt där lärare och elev är gemensamt delaktiga och har ett gemensamt ansvar. Medan signalyttrandet gör eleven uppmärksam, kan läraren på det här sättet ytterligare knyta eleven till den förestående aktiviteten.

Inledningen till KP-1 är även en inledning till elevsamtalets kärnverksamhet i sin helhet. Det som sägs om den förestående aktiviteten, kan ge en förning om hur samtalet i sin helhet kommer att fortlöpa. Att inleda KP-1 i termer av vanlighet och ofarlighet, är att hos mottagarna (elev och förälder) skapa en förväntan om att dessa egenskaper även kommer att gälla för hela samtalet. På det här sättet kan lärarens inledning uppfattas definiera *bela verksamheten*; det som *inleds* på ett vanligt, igenkänt sätt, och i synnerhet handlingen att sätta *detta* samtal i samband med tidigare samtal, ”vi börjar som vanligt Ester”, kan ses som ett ”smakprov” och en första antydning om vilken *typ av samtal* man befinner sig i och själva formen för dess genomförande.

Därmed har läraren banat väg för KP-1 vars genomförande motsvarar det tredje och sista elementet i elevsamtalets etablering.

4.4 Den stora frågan – det lilla svaret

Såhär långt har elevsamtalet tagit sig förbi en inledande anrop/svar-sekvens, läraren har möjligen bildat sig en uppfattning angående elevens eventuella nervositet (och har i så fall kanske bett eleven att ”ringa in” vad nervositeten gäller). Om eleven är nervös, har läraren kanske sagt att nervositet och oro är *belt normalt* eftersom samtalssituationen är onormal och läraren har kanske dessutom talat om för elev och förälder att samtalet är ett *vanligt* (onormalt) samtal och att de nu står inför ett moment som motsvarar *vad man brukar göra* i elevsamtalet. Fram till detta moment har elevsamtalen i materialet sinsemellan stora likheter. Man hittar anrop/svar-sekvenser lika ofta i ett kvartssamtal som i ett utvecklingssamtal och i båda fallen ser man ofta att läraren ”vanliggör” elevsamtalet i ett tidigt skede. I detta avsnitt kommer jag att behandla inledningsfasens tredje moment, ännu ett yttrande, men i detta fall kan man ofta iaktta två kännetecknande skillnader mellan kvartssamtal och utvecklings-

⁹⁵ Jfr. Adelswärd et al. (1997): ”Istället för att säga ’du måste öva’ säger då läraren ’vi måste träna det där litegrann’. Genom att använda ’vi’ istället för ’du’ reduceras kravet på eleven och överförs delvis på läraren själv.” (1997:61). I sammanhangen ovan tycks ”vi” användas i en omvänd bemärkelse: Eleven utgör en del av lärarrollen i samtalet. Se även utdrag (25) och (26), s. 84. Jfr. fotnot 35, s. 34.

⁹⁶ För svenskans del, se t.ex. Jan Lindström (1993) och Charlotte Engblom (2004).

(7) förälder får möjlighet att lyfta egna frågor.⁹⁷ I utdrag (31) vill jag särskilt slå ner på följande iakttagelse: Efter det att läraren har redovisat samtalets agenda – en fas som tar slut på rad 71 – säger hon ”då ↑bör↑jar vi tycker ja på en: ↑gång:.” (rad 79f). Av detta yttrande ska man alltså förstå att själva redogörelsen för samtalets agenda (enligt lärarens uppfattning) inte utgör en del av elevsamtalets kärnverksamhet. I den mån läraren ger en disposition, är detta (i enlighet med lärarens perspektiv) att uppfatta som ett *förberedande* moment: Man har inte börjat än.

Det finns även en annan skillnad: Utvecklingssamtalet är ett *förpappprat* samtal (se Hofvendahl u.u.), dvs. det mobiliserar en uppsjö av olika dokument som t.ex. samtalsmallar, lärarkollegors skriftliga omdömen, (nationella/diagnostiska) prov, ifyllda frågeformulär, teckningar, skriftliga arbeten, portfoliomappar, etc.. Som konsekvens har utvecklingssamtalet ofta ännu en typ av inledande/förberedande sekvens, nämligen följande korta avstämning:

Utdrag (32): U5(M):EM Bernard

- 11 L : eh:: (.6) ↑du (·) har haft (·) portfolion hemm↑a?
 12 (·)
 13 E : ·mhh (·) ()
 14 L : jätte↑bra.
 15 (·)
 16 L : har du kolla' i den ock↑så?
 17 M : ah:↑
 18 (.6)
 19 L : perfekt.

Utdrag (33): U8(K):EM Conrad

- 7 L : ·hh ↑v[äl↑kom]↑na.
 8 M : [·ja:::]
 9 (.4)
 10 E : mm:↑
 11 M : t[a(·)ck]-hh:::~
 12 L : [(·ja:)]
 13 L : eh:: har du nån sån här lapp me ↑dej?
 14 (2.4)
 15 M : nämen Conrad var e ↑DEN::↓?
 16 (1.0)
 17 L : ↑hopp↓la.=
 18 M : (>den ↑har ja<)/(>vi ↑har ju<) T'↑TALT glömt ↑BORT.

Det har sammantaget tillkommit några inledande moment i utvecklingssamtalet. Dispositionsredogörelser kan eventuellt betraktas som en konsekvens av att samtalet har blivit längre och att man ska hinna med fler uppgifter (t.ex. stämna av gamla

⁹⁷ Jfr. fotnot 173, s. 161.

mål och formulera nya). Samtidigt har alltså *formen* för samtalet förändrats en aning. Även om det finns flera kvartssamtal i materialet som bygger på att eleven på förhand har fyllt i ett frågeformulär, tycks detta inte ha varit en allmänt vedertagen princip. I ett utvecklingssamtal, däremot, framstår detta formulär nästan som en *företsättning* för samtalets genomförande.⁹⁸

Härifrån vänder jag tillbaka till vad kvartssamtalet och utvecklingssamtalet har gemensamt. Jag har valt att kalla detta tredje moment, ett yttrandepar, för ”Den stora frågan – det lilla svaret”, detta eftersom yttrandeparet i majoriteten av fall utgörs av en väldigt allmänt hållen (stor) fråga som i sin tur möter ett väldigt kortfattat, ofta tyst (litet) svar, t.ex. enligt följande kollektion:

Utdrag (34): K1(K):EM Erik – förlängning av utdrag (2) och (22)

- 19 → L : men ja frågar ju all:ti (.6) hur ↑e're?
 20 (.3)
 21 → L : hur trivs du?
 22 (.3)
 23 ► E : mja:↑ bra:↑.
 24 (.6)
 25 L : ·mt (·) d'↓e'↑re?=
 26 E : =·ja:
 27 L : inga problem?
 28 E : nä-eh.

Utdrag (35): K21(M):EMP Fredrik

- 7 L : ·hh ja: >Fredrik<, (.7) va tycker'u om (.9) livet i
 8 skolan?
 9 (.4)
 10 M : \$hmf: [:\$
 11 ► E : [() bra.
 12 (.5)
 13 M : \$hh: [:\$
 14 L : [d'e bra?
 15 (.5)
 16 E : ja.
 17 (.6)
 18 L : ha:↑
 19 (1.7)
 20 L : BArA bra?
 21 (1.3)
 22 E : ja:↑ (hh:::::)=
 23 L : =ja-↑ha.

⁹⁸ Lärarens avstämning kan ha dramatiska följder: Att formuläret saknas kan innebära att samtalet avbryts: ”Om papperet inte är med till samtalet blir det inget utvecklingssamtal! Det har hänt att hon [läraren] har skickat hem föräldrar och barn då de kommit utan.” (Nilsson 1999:25).

Utdrag (36): U31(M):EM Joel

5 → L : ·mthh först tänkte ja börja å höra litegrann såhär rent
6 → socia:lt̄ (·) eh hu- hur'u kanner me (.5) klasskamrater
7 → å hur'u känner (de) i: (.7) ·mt: (.4) med eh (·) ja,
8 → trivsel: å: sådär.
9 (·)
10 ► E : mja (·) ↑trivs.
11 M : \$hmf\$
12 (·)
13 L : du trivs bra?
14 (·)
15 E : mm.
16 L : mm:↑.

Utdrag (37): U14(M):EM Gabrielle – förlängning av utdrag (25)

39 → L : ·hh ↑MEN-hh:: Gabrielle:↑
40 (.4)
41 E : m̄m
42 → L : j'tänker börja me dej: (1.6) som vi allti har=
43 → L : =börjat, (.3) tri:vsel i fem A.:, (·) sko:lan och (.5)
44 → TAN:KAR inför (.7) näs:ta läsår när ni (.7) mm:::
45 → delas in i andra (·) konstellationer iGEN.
46 (1.0)
47 L : ·hh JA, (.7) nu kom (v'in-) ah:.
48 (.4)
49 ► E : \$ehh::\$ (.3) eh::: <ja trivs väl bra:↑>.
50 (1.7)
51 E : ah:hmf:::
52 (2.2)
53 E : °de gö:r ·ja°.
54 (.6)
55 L : n:änting som du kanner att >ah de här< trivs inte ja
56 så (.6) ↑bra: me?
57 (.7)
58 E : n::a::: [e:::↑
59 L : [som du tycker ah de här vill ja (.5) °ta upp°.
60 (3.4)
61 E : n-°a-ej:::°↑ (·) °inget (·) ↑spec↑iellt°.

Utdrag (38): K5(K):EM Elsa – förlängning av utdrag (10) och (24)

10 → L : ·pthh:: (·) ↑NU frågar vi som vanlit, (.7) va säger'u
11 → om sko:larbetet °här nu'rå?
12 (1.3)
13 ► E : mm °ah ja vet'nte°.
14 (.4)
15 L : jo::: hur'u triv[s i k]lass:↑en å så.
16 E : [seh:\$]
17 (.7)
18 E : mm°ja° d'e väl °bra°.

19 (.3)
 20 L : ↑d'e bra:?
 21 (·)
 22 E : mm: ↑
 23 (.3)
 24 L : mm: : ↑

Mot bakgrund av denna kollektion kan man göra följande nedslag: Elevsamtalets första kärnverksamhetsrelaterade kommunikativa projekt gäller typiskt något väldigt allmänt, t.ex. ”hur trivs du?” eller ”va tycker'u om (.9) livet i skolan?”. Projektet motsvaras av en fråga/svar-sekvens som manifesteras som kärnverksamhetens *första* moment (36: ”fö^rst tänkte ja börja å ...”; 37: ”j'tänker börja me dej: (1.6) som vi allti har börjat ...”). Att kalla momentet för *kärnverksamhetens första kommunikativa projekt* (KP-1) går alltså helt tillbaka på deltagarnas (lärarens) eget perspektiv. Momentet manifesteras även som ett *vanligt* moment (34: ”men ja frågar ju all:ti”; 38: ”↑NU frågar vi som vanlit”). Detta återkommer inte i elevsamtalens senare kommunikativa projekt och det finns sällan några motsvarigheter. (Det händer t.ex. inte att läraren säger t.ex. inte ”Nu frågar jag som vanligt, hur går det i engelskan?” eller ”Jag tänkte sluta med dig som jag slutar med alla andra, har du något som du vill fråga?”.) När man betraktar frågeyttrandet i detalj kan man väldigt ofta hitta turinterna pauser. Detta skulle kunna tyda på att läraren ger frågeyttrandet en varsam framställning vilket i sin tur kan uppfattas (av elev och förälder) som om läraren valde att närma sig kärnverksamheten med försiktighet.⁹⁹ Det finns flera tänkbara och (möjligen) samverkande anledningar till att den första frågan *är* allmänt hållen. Ett *vardagligt* samtal inleds vanligen på detta sätt och det bör här påminnas om att elevsamtal i tidigare forskning har liknats vid ett ”institutionaliserat personligt samtal” (Adelswärd et al. 1997): Man frågar *Hur är det med dig?* eller *Hur står det till?* eller *Hur är läget?* och det brukar ofta sägas att sådana frågor används för att sätta igång ett samtal, som en ”uppvärmning”. Det finns samtidigt krav på lärarna att göra samtalet till en ”öppen dialog” där alla parter ges möjlighet att få säga och lyfta det som behöver diskuteras och komma fram, och ”samtalens öppenhet” kan därför vara viktig att göra publik på ett tidigt stadium. Det är också möjligt att läraren, åtminstone i samtalsinledning, vill lämna möjligheten öppen för elev och förälder att ta initiativ till samtalet och att detta därför är tillfället att komma med den information som läraren inte redan har om eleven. Den allmänna, öppna frågan kan även vara ett sätt att ge eleven en chans att ta ställning till något innan läraren ger sin syn på saken.¹⁰⁰ I några samtal tycks den inledande frågan användas som ett ”test” för att se vad eleven säger då eleven får vara den som (eventuellt) ”säger det först”, t.ex. som ett sätt att initiera tal om ett (potentiellt) problem som i följande fall:

⁹⁹ Detta perspektiv återkommer i analyskapitlet om problemmoment. Angående turinterna pauser (och pauser i allmänhet), se avsnitt 5.4.1 (s. 122) samt fotnot 141 (s. 122).

¹⁰⁰ Jfr. *perspektivelicitering*, avsnitt 5.8, s. 149.

Utdrag (39): U31(M):EM Joel – förlängning av utdrag (36)

Läraren har ”hur’u känner me (.5) klasskamrater” och eleven har svarat att han trivs.

- 13 L : du trivs bra?
14 (·)
15 E : mm
16 L : mm: ↑
17 (1.4)
18 → L : ·mth (.3) eh:::m: (.7) du har ingen direkt bäs:tis i
19 klass:en sådär va?
20 (.4)

I detta fall verkar läraren ha använt den inledande frågan som ett sätt att ge eleven en chans att få lyfta ett (potentiellt) problem. Eleven svarar emellertid att han trivs varpå läraren kommer med en mer preciserad fråga (där problemet görs explicit). Denna användning finns, men momentets frågeyttrande tycks i majoriteten av fall användas enbart för att ytterligare initiera elevsamtalen som social verksamhet. Följande samtalsutdrag kan användas som stöd för ett sådant argument:

Utdrag (40): K20(M):EM Frida – förlängning av utdrag (21)

Läraren har frågat ”hur e de med (.7) hh skolan. skolarbetet tycker du?”

- 7 E : bra.
8 (.4)
9 E : så där.
10 L : de e bra.
11 (.7)
12 L : sådär?
13 (·)
14 E : mm.
15 (·)
16 → L : mm↑hm?
17 (.6)
18 L : ·hh (·) när’u säger sådä:r va menar du då?
19 (3.0)
20 E : de har blivit (.3) li(·)te sämre på §↓p(h) rove(t)§.
21 (.3)
22 L : °de har blivit lite sämre på prov°.
23 (·)
24 → L : a↑ha?

På lärarens fråga svarar eleven först ”bra.” men lägger därefter till ett ”sådär.”¹⁰¹ vilket eleven ombeds att elaborera. Lärarens responser (rad 16 och 24) visar emellertid att han tar emot elevens ”sådär”-svar som en *nyhet* (Heritage 1984a; Maynard

¹⁰¹ Jfr. Jefferson (1980): ”trouble-premonitory response to inquiry”. Se även s. 115.

2003).¹⁰² Det finns heller ingenting av samtalets fortsättning som gör det rimligt att anta att lärarens inledande fråga just var ett sätt att locka fram vad eleven eventuellt initierar genom sitt ”sådär”-svar. Den inledande frågan tycks huvudsakligen användas för att etablera elevsamtalen som social verksamhet.

När man istället tittar på elevens respons till dessa inledande frågor, kan man bl.a. iaktta att responsen oftast kommer efter en längre paus. Detta skulle kunna tyda på att frågan (enligt eleven) är av en art som kräver försiktighet, eller åtminstone *visad* försiktighet. I elevens perspektiv är det inte heller uppenbart vad läraren (eventuellt) är ute efter. Frågor om t.ex. trivsel eller ”livet i skolan” täcker in i princip allt som där finns att säga. Men möjligheten finns att läraren likväl är ute efter ett *specifikt* svar och frågor av detta slag är (åter igen) inte sällan ett sätt att närma sig ett bekant eller potentiellt problem (Bergmann 1992). I elevens perspektiv finns det med andra ord en möjlighet att lärarens fråga bygger på misstanken om ett befintligt ”dilemma”. Det har gått kanske ett halvår sedan det senaste samtalet, och det är ganska rimligt att eleven under denna tid har varit med om sådant – kanske en aldrig så oskyldig ”incident” – som läraren eventuellt betraktar som ett bekymmer. Ska svaret användas som underlag för vad som därefter följer? När det gäller utvecklingssamtal, har eleven ofta besvarat samma typ av frågor i sitt frågeformulär. Hur kommer det sig att frågan nu dyker upp igen? Ser läraren ett problem som jag själv inte är medveten om? Elevens respons är ofta lågmäld och halvt viskande. Man hör ett tyst och försiktigt ”bra” och detta motsvarar ofta allt vad eleven säger. Men frågor av detta slag tycks inte användas särskilt för elever med särskilda problem och läraren vill alltså ofta låta göra gällande att frågan är just *vanlig* och en fråga som man dessutom ställer till alla elever.

Elevens respons motsvarar nästan alltid ett ”bra” (eller motsvarande), vad som i samtalsanalytiska studier kallas för *”inga problem”-respons* (”no-problem”-response”; Heritage 1998; Houtkoop-Steenstra 2000; Stivers & Heritage 2001; Beach, Easter, Good & Pigeron 2005). En ”inga problem”-respons används för att visa att det inte finns någon anledning att gå närmare in på saken och, därmed, att man kan gå vidare till nästa ärende. Man kan i detta sammanhang göra följande parallell: I sin föreläsning *Everyone has to lie* (Sacks 1992b) talar Sacks bl.a. om ett väldigt rutinmässigt yttrande, nämligen det som inleds med ett ”How are you?”. Alla ljuger, menar Sacks, i den bemärkelsen att man nästan alltid svarar ”bra”, även då det inte alls är bra, och även om det kanske t.o.m. finns synliga bevis på att det är långt ifrån bra:

If you stand around, say, in a hospital, you’ll perfectly well find that people who look like they’re just about to die – and may be just about to die – will be sitting, say, in a wheelchair in the hall or into the dayroom, their doctor comes up to them, says “How are you?” and they say “Fine.” The issue is, is this in-

¹⁰² Jfr. analys av utdrag (6), s. 115. Se även fotnot 135, s. 115.

teraction he's beginning a doctor–patient interaction or is it just a somebody who's passing you in the hall, who knows you, who is your doctor but isn't at this moment your doctor. That is to say, people belong to many categories; some of them provide that, in general, if you see this person you greet them and no more. [...] So there would be some persons who you meet, for whom ["Lousy" (etc.)] is always out, others for whom ["Lousy" (etc.)] is out sometimes, etc. (Sacks 1992b:562).

Samma fenomen går att överföra till ett elevsamtal. *Samtalets inledningsfas används inte och betraktas inte som ett tillfälle att lyfta problem, detta även i de fall då det senare visar sig att problem (och kanske t.o.m. stora problem) föreligger.* Fråga/svar-sekvensen initieras ofta under tiden som läraren bläddrar i papper (dvs. då läraren gör ”förberedelser för annat”). I dessa fall har alltså läraren en del av sin uppmärksamhet riktad bort från eleven vilket i sin tur innebär att läraren inte faller inom kategorin (och rimligtvis inte heller uppfattas som) ”intresserad frågeställare”. I sådana fall framgår det att läraren förväntar sig en ”inga problem”-respons, eller annorlunda uttryckt, ”inga problem”-responsen görs därmed till en prefererad respons. Samtidigt ska det betonas att responsen ofta kommer efter en paus, vilket avviker från mönstret för en prefererad respons. Detta kan eventuellt analyseras som ett uttryck för elevens tvekan: Det är inte säkert vad läraren är ute efter; det är inte säkert att frågeyttrandet *bara* är en allmän (mer eller mindre oengagerad) fråga.

Preferens uttrycks även i lärarens uppföljande frågor. I flera av utdragen inom ovan kollektion följer läraren upp med frågor som t.ex. ”BAra bra?”, ”inga problem?”, ”du trivs bra?”. Dessa frågor, som utgår från ett sakförhållande där allting är som det *ska* vara, är väldigt ofta av ja/nej-typ och har en tydlig preferens för en *af-firmativ* respons, dvs. att nästa talare (eleven) håller med.

Sammantaget hanteras sekvensen av både lärare och elev som en ”passage”, dvs. inte som ett moment där man stannar upp för att lyfta och utveckla eventuella problem utan snarare som en ”transit” mellan ”samtal om allmänna, vardagliga saker” till ”kärnverksamhet på riktigt”. Man skulle därmed kunna säga att elevsamtal etablering tycks kräva några ”lösa skott” innan man tar tag i ärenden som eventuellt kräver mer ingående penetrering. Oavsett om det går bra eller dåligt för eleven, oavsett om eleven trivs eller ej, är nästan allting (ytligt sett) uteslutande ”bra” i detta skede av elevsamtal. Detta utmynnar i en allmän hypotes att yttrandeparet [Hur trivs du? → ”inga problem”-respons] utgör en del av det ”spel” som försiggår mellan lärare och elev i syfte att etablera elevsamtal som social verksamhet. Om eleven vill föra ett problem på tal, är det i alla fall inte *här* som man tar upp problemet till diskussion.

4.5 Slutsatser

Detta kapitel inleddes med ett kort citat från Buckhöj Lago (2000). Citatet förekommer i följande sammanhang:

Ett kort samtal om något neutralt innan vi kommer in på kärnfrågorna i utvecklingssamtalet är en bra inledning. *Inledningen har som mål att skapa trygghet i samtalet.* För en ledare för ett trepartssamtal är det också viktigt att under denna stund få kontakt med alla, inbegripa alla i samtalet, så att alla känner delaktighet. (Buckhöj Lago 2000:101; min kurs.)

Den ”inledning” som Buckhöj Lago talar om gäller alltså i själva verket vad jag har kallat elevsamtalets *ankomstfas*, dvs. då lärare, elev och föräldrar talar om vardagliga saker (t.ex. helgen som gått, om fotbollsträning, etc.). Vad jag har visat i detta analyskapitel, är att elevsamtalets *inledningsfas* tycks användas i ett liknande syfte. Trygghet skapas genom att påkalla elevens uppmärksamhet inför ett moment som kommer att kräva elevens beredvillighet och samarbete, trygghet skapas genom att tala om elevsamtalet i termer av ”vanlighet”, trygghet skapas genom att ställa en fråga som är så pass allmän att det räcker med ett kort ”bra” för att ta sig förbi momentet. Inledningsfasen är en ”passage” mellan ”välkomna hit” och ”samtal på riktigt”.

I detta kapitel har bl.a. konstaterats följande:

(1) Skillnaden mellan elevsamtalets ankomstfas och inledningsfas är inte bara en skillnad i termer av innehåll utan också i termer av deltagande, dvs. vad som är möjligt att säga och göra. Ankomstfasen präglas av skämt och skratt och dess karaktär är i det närmaste ”dialogisk” (jfr. Svensson 1994). Skämt bygger ofta på att man skojar om verksamheten. Elevsamtalet är t.ex. ”som att gå till tandläkaren”, läraren säger ”Nu kommer stygga läraren här”, etc..

(2) Inledningsfasen initieras av lärarens anrop i en anrop/svar-sekvens. Detta motsvaras av yttranden som t.ex. ”då ska vi se,” men i synnerhet av yttranden med formen [{ja; okej} + objekt/vokativ], t.ex. ”Ja Johanna”, ”Okej Stefan”. Yttrandet används för att (i) markera slutet på föregående verksamhet, (ii) projicera och delvis initiera ny verksamhet, (iii) söka uppmärksamhet hos relevant mottagare inför ny verksamhet, (iv) underrätta relevant mottagare att projiceringen gäller särskild typ av ny verksamhet, (v) hos relevant mottagare söka tecken på beredskap inför ny verksamhet samt (vi) signalera att sökt beredskap gäller särskild typ av beredskap. I sammanfattning: Yttrandet kan förklaras som en strategi som används för att kontrollera en annan persons tillgänglighet och beredskap i ett framtida moment.

(3) Lärarens anrop följs av elevens svar (och fullbordar därmed en anrop/svar-sekvens). Elevens respons vittnar om en beredskap (beredvillighet) och därmed om bekantskap med samtals närmaste utveckling. På så sätt får läraren klartecken att fortsätta och vägen ligger öppen för läraren att gå vidare in i elevsamtals kärnverksamhet. Det finns eventuellt belägg för att läraren primärt är ute efter ett *verbalt* beredskapskvitto, vilket understryker antagandet att elevens respons har en stor betydelse i sammanhanget. Ett rimligt antagande är att det handlar om att få ”höra av” eleven i detta skede (och att använda elevens respons som ett sätt att kartlägga hur eleven förhåller sig till elevsamtal som verksamhet). Av elevens respons kan t.ex. framgå om eleven (potentiellt) är nervös.

(4) Om eleven är nervös, kan läraren be eleven att förklara närmare vad nervositeten beror på. I kapitlet har bl.a. redovisats exempel på hur läraren kommer med svarsalternativ till en sådan förklaring. Dessa alternativ ger en bild av vad läraren själv rimligtvis bedömer som vanliga anledningar till oro och nervositet, däribland att elever är rädda för att läraren har negativa saker att rapportera, att det är jobbigt att stå i centrum och att det är obehagligt att inte veta vad som ska sägas.

(5) Läraren gör samtalen ”vanligt” genom att beskriva samtalen som en vanlig företeelse. Detta sker t.ex. genom att använda frågeinledande delyttranden (”nu frågar vi som vanligt”, ”vi börjar som vanligt Ester”) eller att knyta vissa kommentarer till ett framtida moment (”<de går till nästan som de brukar göra”). Att tillskriva situationen egenskaper som ofarlig, vanlig och bruklig har som konsekvens att samtalen avdramatiseras. Närmast förestående moment tillhör rutinen, den ska inte ska förstås som särskilt riktad till eller särskilt anpassad för just denna elev.

(6) Läraren använder ofta pronomenet *vi* i ett avdramatiserande syfte, t.ex. ”som vi brukar lägga upp dom” eller ”nu frågar vi som vanligt” (jfr. Adelswärd et al. 1997). Därigenom involveras eleven som relevant (aktiv) deltagare. Förestående kommunikativt projekt bygger på delaktighet och gemensamt ansvar.

(7) Elevsamtals första kommunikativa projekt gäller typiskt något väldigt allmänt, t.ex. ”Hur trivs du?” eller ”Vad tycker du om livet i skolan?”. Projektet motsvaras av en fråga/svar-sekvens som manifesteras som elevsamtals *första* moment (”Först tänkte jag börja med att ...”, ”Jag tänker börja med dig som vi alltid har börjat ...”). Momentet manifesteras även som ett *vanligt* moment (”Men jag frågar ju alltid ...”, ”Nu frågar vi som vanligt ...”). Elevens respons motsvarar nästan alltid en ”inga problem”-respons som används för att visa att det inte finns någon anledning att gå närmare in på saken och, därmed, att man kan gå vidare till nästa ärende.

5 PROBLEMMOMENT

... jag blev väldigt konfunderad när lärarinnan vid första ”utvecklingssamtalet” sa till mig att Alexa var väldigt duktig och intresserad men det gick liiite trögt med läsningen. [...] man måste lyssna noggrant när någon använder ordet ”lite” eftersom längden av i-et förändrar ordets betydelse radikalt. Ju längre iii desto farligare och mer negativt är det.

Bengts, Bruno och Falkenmark (2004:58)

5.1 Inledning

På Myndigheten för skolutvecklings hemsida finns det information om skolans utvecklingssamtal, bl.a. ”Frågor och svar” sammanställda (på begäran av Skolverket) av Elevorganisationen i Sverige och Sveriges elevråd (SVEA).¹⁰³ Nedan ett svar på frågan ”Hur gör vi så att det inte bara blir tomt snack?”:

Se till att diskutera åtgärder om det är något som är fel. Om du t.ex. kommer dåligt överens med din mattelärare eller någon i din franskgrupp måste ni prata om vad som kan göras för att förbättra det, inte bara säga att det är dåligt. *Samtalen är en plats där lösningar på sådana saker ska skapas!* (Från Myndigheten för skolutvecklings hemsida; min kurs.)

Frågan ”Hur ska samtalet gå till?” besvaras bl.a. enligt följande:

Det är viktigt att ni är på samma nivå, annars kommer ni kanske inte säga de där sakerna som egentligen verkligen borde komma fram. *Ni måste se till att alla vågar prata om känsliga saker om det skulle behövas.* (ibid.; min kurs.)

Utvecklingssamtalet tecknas härmed som ett forum där problem och ”känsliga saker” ska föras fram och åtgärdas. Samma sak gäller kvartssamtalet: I Lgr80 står det t.ex. att ”[f]rågor om konflikter, deras orsaker och lösningar skall lyftas fram i samtal och diskussioner” (Lgr80:18), vidare att ”[d]et kan vara av stor betydelse att skillnader i normer och uppfattningar i olika frågor blir diskuterade mellan skola och för-

¹⁰³ [060104: <http://www.skolutveckling.se/>] (se *Utvecklingsteman* > *Utvecklingssamtal*).

äldrar så att man kan överbrygga eventuella motsättningar” (Lgr80:24).¹⁰⁴ I dagsaktuell läroplan hittar man formuleringen att ”[läraren skall] öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem” (Lpo94:11). Detta har som konsekvens att ”samtalet har en kritisk udd” (Skolverket 2001d:2) och likväl har det hävdats och hävdas det alltså att lärare saknar kunskaper om och träning i att hantera sådana situationer (Skolverket 1999a, 2001c; Oldbring 2001; Andersson & Jarl 2004; Frennesson 2004). Tal om problem är därför ett ständigt centralt ämne i fråga om elevsamtalet och dess genomförande. I detta kapitel använder jag benämningen *problemmoment* för de situationer i elevsamtalet då samtalsdeltagarna berör ett problem av något slag.¹⁰⁵ Ett specifikt nedslag står i primär fokus: Hur samtalsdeltagarna (oftast läraren) *initierar* ett sådant moment. Ett yttrande som *initierar* ett problemmoment och *omfattar problemet* kommer här att kallas *problemyttrande*. Det är emellertid viktigt att iaktta följande: Att lärare eventuellt saknar professionella (övervägda) medel att hantera ett problemmoment innebär inte att problem *inte* hanteras eller att de *saknar* strategier. Tvärtom, i problemyttranden kan man notera vissa (mer eller mindre personligt färgade) återkommande strategier. Syftet med detta kapitel är att redogöra för dessa samt att analysera vilken ”verklighet” (vilket kommunikativt dilemma, socialt risktagande) som dessa strategier därmed kan antas bemöta.

Det finns ett *tempo* i elevsamtalet. Med tempo avser jag den *ledighet* (smidighet)¹⁰⁶ med vilken *det-som-man-talar-om* avhandlas. Att tempot finns där är tydligt eftersom ledigheten varierar från ett moment till nästa. Den enklaste förklaringen tycks vara att det ena momentet handlar om något positivt, t.ex. hur bra det har gått för eleven i ett visst prov, medan nästa moment handlar om något negativt, t.ex. att eleven har en ”attityd som stör arbetet i klassrummet”. Det första momentet har ofta ett smidigare tempo i termer av problemfria yttranden (ofta helt utan omstarter) och ett välkomnande mottagande från elev/förälder i form av returnerande tackord, munterhet och berömmande, glädjefulla kommentarer som ”Det var ju kul att höra”. I det senare fallet är tempot ett annat. Ledigheten är borta, det finns fler och längre pauser, det tar längre tid och det är svårare att säga vad man vill säga, talarna tycks ha svårt att hitta de rätta orden vilket ofta leder till omstarter och omformuleringar, framställningen stapplar sig framåt, välkomnandet är ofta ersatt av tystnad och när

¹⁰⁴ Jfr. SOU 1980:21: ”Det är viktigt att man vid dessa tillfällen bearbetar motsättningar och konflikter och söker finna fredliga lösningar. Framför allt är det viktigt för barnet att se hur vuxna bearbetar och löser problem.” (s. 66).

¹⁰⁵ Angående denna benämning, i engelskspråkig samtalsanalytisk litteratur hittar man t.ex. motsvarigheter som ”troubles-talk” (Jefferson 1980) eller ”troubles-telling” (Jefferson & Lee 1992). Jag väljer *problemmoment* framför tänkbara (men enligt min mening något klumpiga) alternativ som t.ex. tal om problem, problem(sam)tal eller besvär(sam)tal. Detta innebär inte att jag betraktar sekvenser-där-problem-förs-på-tal-och-hanteras (problemmoment) som isolerade, momentana företeelser som entydigt kan avskiljas från omgivande tal. I normalfallet (och i synnerhet i vardagliga samtal) leder ett samtalsämne över till nästa utan att det med exakthet kan avgöras var det ena ämnet tar slut och var nästa tar vid, jfr. citat (s. 170) från Schegloff & Sacks (1973:305).

¹⁰⁶ Jfr. engelskans ”fluency”.

mottagaren säger något, handlar det ofta om förvåning, undran eller ett tyst (eller minimalt) mottagande. Det är när samtalsämnet gäller ett problem som tempot dras ner och ledigheten försvinner, eller som Linell och Bredmar (1996) uttrycker det:¹⁰⁷

... predelicate sequences [tal som föregår initieringen av något *potentiellt känsligt*] often involve such features as hesitations (filled and unfilled pauses), abandoned utterance attempts and renewed turn beginnings, self-repairs, topicless introductory turns (*let's see then*), and so on. (Linell & Bredmar 1996:351f)

Det är också i dessa moment där samspelet mellan lärare, elev och förälder framträder som tydligast, dels eftersom deltagarnas relation kan äventyras, men också, och just därför, eftersom dessa moment mobiliserar och synliggör återkommande strategier som används för att hantera problemen i fråga. En granskning av problemyttrandet och problemmoment har därför ett stort analytiskt värde i ambitionen att närma sig elevsamtalen i dess helhet. I detta kapitel har det inte varit min ambition att inventera vad lärare, elever och föräldrar *definierar* som problem. Inte heller handlar det om hur problemen *upplevs* eller *hur* man kommer fram till olika lösningar eller *vilka* lösningar man kommer fram till. Med *problem* avses i allmänhet vad (oftast) läraren talar om i termer av problem (fel, bekymmer, svårt, etc.)¹⁰⁸ och i synnerhet vad samtalsdeltagarna lyfter fram och *gör* till ”känsligt ämne”. Angående den senare aspekten har följande definition från Linell och Bredmar (1996) varit vägledande:

A *sensitive*, or interactionally *delicate*, topic may be defined as one that cannot be addressed directly or explicitly by the speaker without endangering the interactional harmony of the encounter ... (Linell & Bredmar 1996:347f)

Innan jag tar mig an kapitlets syfte, vill jag först ge en bakgrund för att framhålla och precisera det perspektiv som jag lägger på problemmoment och i detta samband referera till tidigare forskning av relevans.

¹⁰⁷ Även interaktionens icke-verbala sida har ett tempo. Sudnow (1967:120f) noterar att när kirurger kommer för att leverera ett dåligt besked, stiger de in i väntrummet på ett andaktsfullt sätt. När de istället kommer med en god nyhet, har de ofta raskare gång och ler mot sina mottagare.

¹⁰⁸ Jfr. Adelswärd & Svensson (1995): ”sådan som läraren uppfattar och formulerar som brister eller fel hos eleven” (1995:4).

5.2 Problemen i fokus

Elevsamtalen är en *problemfokuserad* verksamhet, och detta i två bemärkelser. Å ena sidan bokstavligt: Det är problemen ("missarna") eller de *potentiella* problemen som hamnar i fokus när man t.ex. talar om ett provresultat, två exempel nedan:

Utdrag (1): U2(M):EMP Boel

569 L : HÄR=
570 P : =hm_f:
571 L : skul_fle man ·hh: lyssna på ett radioprogram,
572 (·)
573 L : fylla i svar,
574 (·)
575 → L : ·hh B_{oel har} inga (.3) f_{el (·)} på den delen.
576 M : _{m↑hm?} _{o:↓kej.}
577 M : nä.

Utdrag (2): K20(M):EM Frida

220 L : vi har haft ett par stycken rättstavnings:(.6)prov där,
221 (·)
222 L : °och° ·hh: första hade du ju::: (·) trettin_{ie} av
223 <förti poäng> på å de andra <förtitvå av förtitvå>,
224 (.8)
225 → L : så de v_a alltså
226 M : mm:
227 → L : ett enda litet fel på dom.

Istället för att säga "Boel har alla rätt", verkar yttranden som i utdrag (1), "Boel har inga (.3) fel ...", ligga närmare till hands som utlåtande (eller värdering) när ett provresultat redovisas. Samma sak med ett yttrande enligt utdrag (2), "så de v_a alltså [...] ett enda litet fel på dom", vilket hamnar framför ett alternativ som t.ex. "Så det var nästan alla rätt" när läraren kommenterar två prov där eleven har sammanlagt 81 rätt av 82 möjliga.

Elevsamtalen är även problemfokuserade i bemärkelsen att det tycks fungera som ett "problemraffineringsverk". Elevsamtalens kanske allra viktigaste fråga, det centrala kärnprojektet, tycks vara om eleven, trots förekomsten av eventuella problem, kan betraktas som normal och bortom all fara. Nästan oavsett samtalsämne, nämligen, återkommer deltagarna, och främst läraren, till att tala om det "vanliga", det "normala" och det "ofarliga". Dessa tillskrivningar har alla den gemensamma effekten att de bryter udden av något problematiskt, eller snarare något *möjligt* problematiskt. Deltagarna kommer till samtalen med en varierande ansamling av problem och när samtalen lämnas har dessa renats, filtrerats och transmogrifierats till utmaningar, tecken på att allt är normalt eller inga problem. Detta kan emellertid ge ett falskt intryck av hur lärare, elever och föräldrar *hanterar* ett problemmoment: Att elevsamtalen är en problemfokuserad verksamhet, innebär inte att deltagarnas *problemhantering*

är en fokuserad företeelse i bemärkelsen ”ställs i centrum med koncentrerad uppmärksamhet och med samlat intresse”. Att tala om problem är problematiskt i flera olika bemärkelser. Å ena sidan är problem besvärliga att tala om av det skälet att *saken-i-fråga* gäller något otrevligt (icke önskvärt), i synnerhet om problemet har sin grund i själva relationen mellan samtalsdeltagarna. Ett problem behöver vidare inte betyda att alla är intresserade av att hitta en lösning, även om alla anser att det *är* ett problem och i övrigt är villiga att tala om det. I det omvända fallet handlar det inte bara om något otrevligt; det kan också vara problematiskt att få andra att över huvud taget betrakta *saken-i-fråga* som ett problem. Att föra problem på tal kan också skapa problem, så att ett helt annat (kanske värre) problem uppstår eller så att ett gammalt problem blir aktuellt på nytt (och kanske t.o.m. förvärras). Om läraren ställer en fråga angående hur mycket tid och engagemang föräldrarna ägnar sitt barns läxläsning, ”riskerar läraren att föräldrarna i detta kan läsa in kritik av deras sätt att vara föräldrar” (Adelswärd et al. 1997:71). När samtalet gäller ämnen som t.ex. läs- och skrivsvårigheter, hänger det en fråga om ansvar i luften, även om ansvarsfrågan möjligen aldrig berörs på det *uttalade* planet. Är det eleven som har medfödda, svåröverkomliga problem (dyslexi)? Handlar det om att föräldrarna inte engagerar sig tillräckligt mycket¹⁰⁹ eller kan det vara lärarens undervisningsmetoder och pedagogiska modeller som inte fungerar?¹¹⁰ I samtal om problem ligger sådana potentiella tolkningar under ytan och utgör kontinuerligt en del av det underlag som samtalsdeltagarna har för att ställa prognos om samtalets vidare utveckling. Vissa samtalsämnen och kommunikativa projekt kan uppfattas bana väg för en potentiellt farlig (ansiktshotande) utveckling och kan kräva ”kommunikativ navigering” (indirekta formuleringar, förskönande uttryck, stegvis närmande) för att undvikas eller (åtminstone) förmildras. ”Lärare kan ibland, av välvilja, linda in kritik.” (Skolvärlden 8/2005).

Å andra sidan kan det vara problematiskt att göra ett problem till ett *samtalsämne-möjligt-att-tala-om*. Medan det i normalfallet är okomplicerat att initiera och eventuellt fördjupa sig i samtalsämnen om sådant som är positivt och berömvärt, föregås topiker och kommunikativa projekt om problem ofta av ganska invecklade försekvenser och turinledningar som genomsyras av varsamhet, tvekan, osäkerhet och, kort sagt, en orientering mot olika dimensioner av ”face-work” (jfr. Linell & Bredmar 1996).

¹⁰⁹ Under arbetet med avhandlingen har jag haft många ingående samtal med verksamma eller före detta verksamma lärare. Flera av dem nämner just föräldrarnas bristande engagemang som elevsamtals huvudsakliga problem. Jfr. Skolverkets (1999a) *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*: ”Samtidigt har vi på många håll mött en viss oförståelse för föräldrars brist på engagemang för skolan och för sina barn. Föräldrar uppfattas ömsom som alltför upptagna av sin egen karriär och med för lite tid för sina barn, ömsom som ointresserade av sina barns studier.” (1999a:88).

¹¹⁰ Angående den risk som kan vara förenad med att kritisera en lärare, jfr. Oldbring (2001): ”Osäkerhet eller rädsla finns hos många föräldrar. De är rädda för att den eventuella kritik de har mot skolan kommer att slås tillbaka mot barnen ...” (2001:11). Jfr. även Skolverket (1998): ”Av de föräldrar som uppger att de har försökt påverka/förändra skolan är det 14 procent som menar att de inte kan framföra kritik till skolan utan att det drabbar deras barn.” (1998:46).

Därmed kan elev och förälder, precis som jag då jag arbetade med mina transkriptioner, ofta få en föraning om att ett *potentiellt* problem är under uppsegling.

I andra fall tycks det handla om att problemet först måste *erkännas* innan det går att tala om och åtgärda (jfr. Adelswärd et al. 1997). Detta gäller ofta sådana problem som tidigare aldrig har berörts, varken i det aktuella samtalet eller i tidigare samtal. Elever och föräldrar är inte alltid samarbetsvilliga på den punkten.¹¹¹ Man kan i detta sammanhang i viss mån likna elevsamtalen vid en ”nyhetsförmedling”: Vad läraren har att berätta, kommer ibland som en nyhet för föräldrarna medan eleven kanske redan känner till vad saken gäller. Ett problem kan därför iscensätta en asymmetrisk rollfördelning mellan (i) den som vet och som därmed kan befaras föra saken på tal (vanligen läraren), (ii) den som vet men helst ser att saken inte förs på tal (vanligen eleven) och (iii) den som inte vet och som *möjligen* (men inte alltid) uppskattar att få veta (vanligen förälder). Elevsamtalen kan i detta perspektiv vara ett forum för olika typer av avslöjanden. I ett sådant läge hamnar läraren i ett dilemma: Å ena sidan syftar elevsamtalen till ett informations- och nyhetsutbyte mellan hem och skola vilket utövar tryck på läraren att redovisa vad skolan har observerat när det gäller elevens skolgång, däribland negativa aspekter. Å andra sidan kan detta krav, att ”öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem” (Lpo94:11), leda till att relationen och förtroendet mellan lärare och elev (och förälder) får sig en törn med konsekvenser för framtida samarbete, eller som Maynard (2003) uttrycker det, ”[s]ometimes it is not the nature of the news so much as it is the handling of the news that is consequential for relationships.” (2003:29).¹¹²

När ett problem *inte* kommer som en nyhet, verkar det vara lättare att introducera och etablera som samtalsämne, t.ex. genom referens till ett föregående samtal: ”Vi talade förra gången om att du hade bekymmer med matematiken. Hur har det gått med det, tycker du?”. Även om det har gått ett halvår sedan förra samtalet, är problemet *officiellt* och därför, i någon bemärkelse, tillgängligt och relativt lätt att återinföra. Detta gäller i synnerhet elevsamtalen av idag (utvecklingssamtal) där att elevens utveckling (däribland problem, svårigheter, bekymmer) dokumenteras och ofta för-

¹¹¹ Angående föräldrar, se Reutersten (1999): ”En lågstadielärare berättar att föräldrarna kan uppfatta [problemet] enbart som klagomål från lärarens sida. Hon anser att det finns en del föräldrar som faktiskt inte är så samarbetsvilliga. De vill inte se några fel.” (1999:31).

¹¹² Maynard (2003) återger flera exempel där patienter (och föräldrar till patienter) i läkare-patient-samtal förfäras sig just över det sätt på vilket ett besked framförs, t.ex. ett negativt provresultat. I skolsammanhang skulle möjligen följande fall kunna vara ännu ett sådant exempel: I Alsterdal (u.u) berättar en lärare med egna ord om ett känsligt telefonsamtal, vad läraren kallar ”ett av mina mest förberedda telefonsamtal under min tid som lärare” (11). Här citeras beskedets form (enligt författaren) och den reaktion som följde: ”- Hej, det är Johanna från skolan. Jag behöver prata med dig om en sak som gäller Pelle. Jag har upptäckt att han inte torkar sig när han har varit på toaletten och nu börjar de andra barnen reagera på att han luktar illa. Hur kan vi hjälpas åt för att komma till rätta med det här? [Nytt stycke] [Mamman] reagerade på sämsta möjliga sätt, som en personlig kränkning, blev upprörd och avslutade samtalet med att hon skulle be sin man åka hem till mig och ”prata allvar” efter jobbet och ta med sig ett basebollträ.” (ibid.).

vandlas till mål som i sin tur utgör underlag till nästa samtal. När det nya samtalet äger rum, kan läraren initiera ett problemmoment genom att referera till föregående samtal. Poängen är alltså att *dokumenterade* problem tycks vara mindre komplicerade att göra till samtalsämne än tidigare obehandlade (nya) problem.

Tal om problem (och problembantering) i elevsamtal är ett nästan utforskat område.¹¹³ Den enda studie som går att hitta är en artikel av Adelswärd och Svensson (1995) som bl.a. avhandlar vad de kallar ”problemintroduktioner”.¹¹⁴ Författarna gör flera viktiga iakttagelser, men studien baserar sig på (näst intill helt) skriftspråksnormerade transkriptioner, t.ex. som i följande fall:

Citerat samtalsutdrag (1): Adelswärd och Svensson (1995:6)

37 L: Matematik. Det är väl det ämne som det är lite svårigheter i.

I samtalsutdraget har författarna kursiverat adverbena *väl* och *lite* i ett sammanhang där de poängterar att problemet ”introduceras med modifieringar och nedtoningar” (Adelswärd & Svensson 1995:6).¹¹⁵ Här använder jag exemplet för att demonstrera följande: Samtalsutdragen i Adelswärd & Svensson (1995) följer en enkel transkriptionsprincip och ger ingen information om framställningssätt (intonation, pauser i talflödet, tvekljud, omstarter, etc.). Därmed går författarna, liksom läsarna, miste om de detaljer i interaktionen som utgör underlag för en fördjupad tolkning av materialet. När exakt samma talsegment istället transkriberas enligt de konventioner som jag använder i detta arbete, får det följande utseende:

Utdrag (3): K38(M):EM Ivar

159 L : matema↑ti:k,
160 (1.8) ((klickljud från penna?))
161 L : d'e väl de äm:ne so[m e]=
162 ? : [·mff]
163 L : =eh:::~::~:m:: e l- lite:: >svåriheter i<.
164 (2.4)

Med en transkription enligt utdrag (3) kan analysen fördjupas. Man kan nu t.ex. notera att läraren, innan han uttalar nyckelordet ”svårigheter” – det ord i beskedet med vilket det explicit framgår att läraren talar om ett problem –, utför (i) ett avsevärt

¹¹³ Däremot finns det flera arbeten (främst om utvecklingssamtal) där lärare ger uttryck för hur svårt (eller ”känsligt”) det kan vara att tala om problem, t.ex. Lundell (1999), Reutersten (1999), Oldbring (2001), Skolverket (1999b, 1999c, 2001c), Andersson (1999), Hiltunen (2001), Andersson (2002), Adolfsson (2003), Andersson (2003), O. Nilsson (2005). Ingen av dessa texter knyter samtalsdeltagarnas problembantering till exempel från autentiska samtalsdata. Det handlar i samtliga fall om uttalanden och uppfattningar (från intervjuer, enkäter eller egen text).

¹¹⁴ Resultaten återkommer i Adelswärd et al. (1997).

¹¹⁵ För en fördjupning angående adverb i samtal, se J. Nilsson (2005).

utdraget tvekljud ("eh:::::::::m::"), (ii) en omstart (om än minimal: "l- lite::") samt (iii) ett betonat, förmildrande *lite* med en aning fördröjning på ordets slutvokal ("lite::"). Från och med "svårigheter" går talet raskare. Utifrån ett deltagarperspektiv ger detta intrycket att läraren, eftersom det hela *verkar* vara svårt att säga, har initierat något som kommer att beröra ett problem av något slag, för i annat fall hade man ju kunnat anta att läraren bara hade sagt vad han än vill säga. Eftersom bl.a. syntaxen ger att det saknas komponenter ("d'e e väl de äm:ne som e ???"), *verkar* det som om läraren söker efter ett ord, och ju längre tid det tar, desto viktigare verkar själva anledningen att säga något med lämpliga ord vara. Lärarens "eh:::::::::m::", som inte har någon motsvarighet i Adelswärd och Svensson (1995), kan inte på förhand antas sakna betydelse för elev och förälder. Tvärtom, "eh:::::::::m::" betonar att läraren står inför (och *visar* "står inför") ett potentiellt problem.¹¹⁶ Utdraget avslutas med en väldigt lång paus (rad 164) efter vilken läraren fortsätter tala (även om det inte syns här) och det finns alltså ingen verbal respons från elev eller förälder: Beskedet följs av tystnad.¹¹⁷ Dessa detaljer erbjuder möjligheten att nå en mer nyanserad och fördjupad tolkning av skeendet samtidigt som själva representationen ger läsaren bättre möjligheter att göra sig en föreställning av hur talet utspelar sig "där och då". Av detta skäl behövs det mer detaljerade analyser av elevsamtalens problemmoment.

Vidare, när Adelswärd och Svensson (1995) talar om problem-*introduktioner* verkar de avse själva det yttrande där problemet (explicit eller implicit) förs på tal. Vad jag kommer att demonstrera, är att yttrande(t) som omfattar problemets omnämnande inte sällan föregås av andra handlingar och företeelser som tillsammans signalerar att någonting potentiellt problematiskt (en negativ aspekt av något slag) är under uppsegling. Med andra ord, jag vill ofta placera problemmomentets begynnelse i en tidigare position och betraktar därmed problemets *omnämnande* som en del av en (ofta) mer omfattande sekvens.

Styrkan hos Adelswärd och Svensson (1995) finns i de flera viktiga iakttagelser som de gör. Artikeln i sig inleds med följande citat från en intervju med en av de lärare som figurerar i materialets kvartssamtal:

Det är alltid svårt att tala om att "ditt barn hänger inte med i matten" och är det så att barnet är ointresserat dessutom så är det jättekänsligt tycker jag, man måste tänka sig enormt noga för på vilket sätt man säger det. (Lärare citerad i Adelswärd & Svensson 1995:4)¹¹⁸

¹¹⁶ I enlighet med Silverman & Peräkylä (1990) kan lärarens "eh:::::::::m::" analyseras som en "pre-delicate perturbation". (Jag återkommer till detta på s. 108.)

¹¹⁷ Jfr. Linell & Bredmar (1996) angående "postkeyterm pauses": "a pause after the keyword(s) may also be heard as an attempt to let the intimidating information sink in" (1996:355).

¹¹⁸ Det är ganska lätt att hitta liknande läraruttalanden i andra arbeten, t.ex. "Hur ska man kunna informera utan att anklaga och utan att såra? Hur ska man få föräldrarna att inse att barnen har gjort fel utan att attackera dem?" (Andersson 2003:9), "Det är inte säkert att föräldrarna uppfat-

Mot denna bakgrund kan strategin att t.ex. *antyda* problemet rimligtvis ligga nära till hands. I den sammanfattande diskussionen skriver Adelswärd och Svensson (1995):

En slutsats man skulle kunna dra av detta är att problem sopas under mattan och försvinner. Detta är dock långt ifrån hela sanningen. Implicitet och indirekthet är ett inslag i vår kultur ... [...] Inget säger att föräldrar och elever inte uppfattar lärarens antydningar ... (Adelswärd & Svensson 1995:13)

Med andra ord, i den mån lärare, elev och förälder har liknande värderingssystem, är det möjligt att budskapet går fram, att man förstår vad som egentligen avses, utan att man behöver tala om problemet i *explicit* bemärkelse. I detta samband gör emellertid Adelswärd och Svensson (1995) följande viktiga poäng:

Problem uppstår kanske först när samtalsdeltagare från olika kulturer möts. Det är inte säkert att t.ex. invandrarföräldrar rätt kan tolka lärarnas subtila antydningar om problem. (Adelswärd & Svensson 1995:13f)

Samtidigt som detta är en viktig poäng, bör det betonas att inlindningar, antydningar och indirekthet ofta leder till missförstånd även bland talare som har (eller som på goda grunder kan antas ha) ett liknande värderingssystem. I Skolverket (1999c) citeras en lärare som tycks tala om otydlighetens dilemma i mer *generella* termer:

Det jag lärt mig av utvecklingssamtalen är att försöka vara ännu tydligare under samtalen. Det händer att föräldrar säger: ”Skönt att det inte var några problem”, fast man tycker att man just pratat om problemen. (Lärare citerad i Skolverket 1999c:10)

Så, även om föräldrar med t.ex. invandrarbakgrund (utan tvekan) är särskilt utsatta, verkar problemet (missförstånd pga. antydningar och inlindningar) vara generellt.

Medan forskning om problemhantering i elevsamtal är närmast obefintlig, finns det ganska många studier om problemhantering i andra typer av institutionella samtal, i första hand läkare–patient-samtal. I detta kapitel har jag i synnerhet haft användning av följande arbeten (och därifrån lånade begrepp):

Silverman och Peräkylä (1990) studerar hur samtalsdeltagare hanterar s.k. ”delicate issues” i aidsrådgivningssamtal. Författarna fokuserar *pauser* i talflödet, i synnerhet

tar de problem som man som lärare vill lyfta fram.” (Skolverket 1999c:10), ”Det svåra är ju balansgången, att inte vara för rak så barnet blir ledset och att samtidigt vara tydlig. Det går ju inte att bara säga att allt ordnar sig, man måste varna i tid.” (Skolverket 2001c:48). ”Att vara ärlig och verkligen berätta som det är, är nog det svåraste som finns ...” (Buckhöj Lago 2000:46).

sådana som föregår de(t) nyckelord varmed något potentiellt problematiskt eller känsligt förs på tal. De kallar en sådan paus för en ”pre-delicate perturbation”:

We will refer to pauses as part of a class of phenomena that we will call *perturbations*. Perturbations *may* mark items that members perceive to be delicate. [...] Where the only sequential or interactional explanation for a pause is the delicacy of the item that follows it, we will refer to it as a *pre-delicate perturbation*. (Silverman & Peräkylä 1990:296; kurs. i orig.)

Ett exempel nedan (PF = ”patient’s fiancée”):

Citerat samtalsutdrag (2): Silverman och Peräkylä (1990:296)

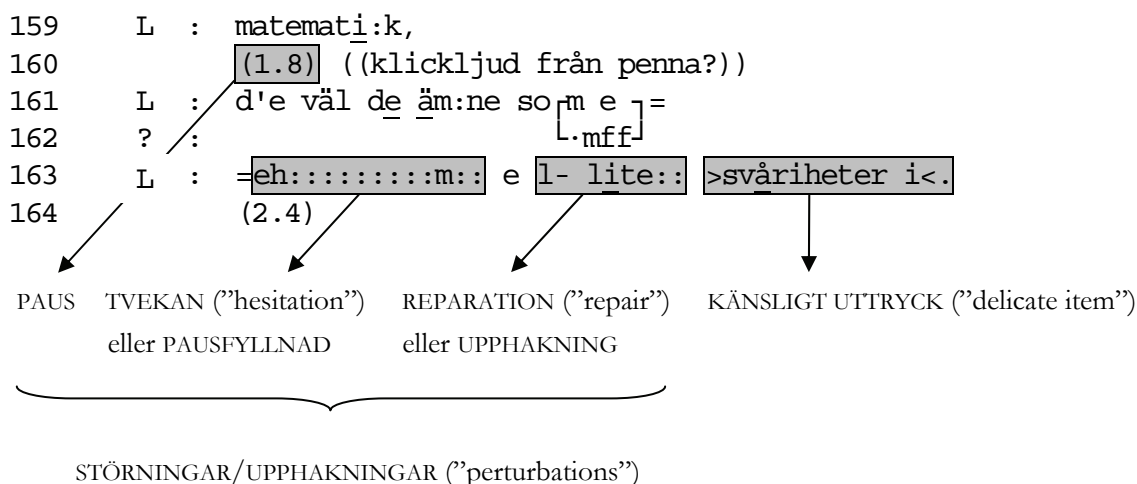
- 1 PF: we know that er HIV virus can be passed through (0.5) the
- 2 semen

Författarna själva angående detta utdrag:

... we get the usual pause before the production of the sexually delicate item (‘semen’). More importantly [...] we find a perturbation before the disease is mentioned (‘er HIV virus’). (Silverman & Peräkylä 1990:296)

Alltså, författarna väljer att särskilt uppmärksamma pauser, men som ”perturbation” (störning, problem, upphakning) räknar de i övrigt ”any disturbed speech in a turn at talk, where the disturbance may be a pause, a hesitation, a change of intonation, a ‘repair’ or body movement” (Silverman & Peräkylä 1990:298). Utdrag (3) (s. 105) kan således analyseras på följande sätt:

Figur (3): Potentiella ”pre-delicate perturbations”



Hur kan man då förstå dessa störningar och upphakningar? Silverman och Peräkylä (1990) arbetar från följande perspektiv:

We must stress that what we are seeing here should not be seen as *difficulties* in communication. Conversely, this represents elegant interactional work in which both parties subtly attend to the local consequences of the labels they use to describe people and, by implication, themselves. (Silverman & Peräkylä 1990:307; kurs. i orig.)

Man får därmed ett perspektiv där tal om känsliga saker betraktas som en sorts ”delicate issue management”; genom att *visa* förändrat tempo, *visa* tvekan och *visa* olika typer av framställningsdilemman, utför talaren det *interaktionella arbetet* att etablera en samtalskontext anpassad och förberedande för tal om potentiellt känsliga saker.

I en senare artikel (om HIV-rådgivningssamtal) använder Silverman (1994) termen ”expressive caution”¹¹⁹ och skriver konkret om ”the management of patients’ moral character” (1994:427). Silverman lutar sig på en artikel av Bergmann (1992), både i perspektiv och i utgångspunkt:¹²⁰

By describing something with caution and discretion, this “something” is turned into a matter which is in need of being formulated cautiously and discreetly. Viewed sociologically, there is not first an embarrassing, delicate, morally dubious event or improper behavior about which people then speak with caution and discretion; instead, the delicate and notorious character of an event is constituted by the very act of talking about it cautiously and discreetly. (Bergmann 1992:154; min kurs.)

Annorlunda uttryckt, en analys av problemmoment i samtal har sin utgångspunkt i två centrala antaganden: (1) med *problem* avses sådant som deltagarna *gör* problematiskt (dvs. framhåller som problem genom att tala om, beskriva och presentera *saken-i-fråga* som ett problem); (2) när en talare börjar tala om, beskriva och presentera *något-ännu-nej-explicit-uttalat* på ett varsamt sätt (”with caution”), kan övriga deltagare göra sig en föreställning om vilken typ av lokal samtalskontext de befinner sig i och vad som därmed är (eller kan vara) att vänta, dvs. en kontext där tal om negativa aspekter, dåliga nyheter eller något känsligt är under uppsegling (Schegloff 1988).

¹¹⁹ Jfr. Drew & Heritage (1992a:45), ”professional cautiousness”. Se även Linell & Bredmar (1996), ”indirectness”: ”We use *indirectness* (of expression) as a cover term for various kinds of ‘expressive caution’ (cf. Silverman, 1994), defined as any type of deviation from a straightforward (‘bald-on-record’), immediate (e.g., nondeferred), explicit, and unambiguous expression of the things and issues meant (including their implications).” (1996:348).

¹²⁰ Jfr. Silverman (1994): ”... a sociology of embarrassment can only fail if it depends on the analyst’s assumption that certain situations are intrinsically ‘embarrassing’ (or delicate)” (1994:442).

Detta senare antagande, att övriga deltagare kan göra sig en föreställning om vad (t.ex. vilken typ av information) som är att vänta, återfinns i Maynards (1996, 2003) begrepp ”forecasting” i läkare–patient-samtal.¹²¹ ”Forecasting” används på två sätt. Å ena sidan, ”[it] is a strategy for delivering bad news” (Maynard 1996:109),¹²² dvs. vad en talare gör (verbalt och icke-verbalt) för att *förbereda* övriga samtalsdeltagare på att något negativt är under uppsegling. Å andra sidan avses en mottagares möjlighet att *förutse* (på förhand beräkna, antecipera) vilken typ av besked som (av allt att döma) är att vänta. Med hänvisning till Sudnow (1967)¹²³ skriver t.ex. Maynard att ”the sheer arrival of a particular type of person in some setting can forecast what they are bringing as news” (2003:37). *Förutseende*, den senare bemärkelsen, måste förstås som något ständigt pågående i samtal. Talare registrerar, bevakar (”monitor”) och tolkar kontinuerligt andra deltagares beteende och handlingar och använder det hittills sagda och visade som underlag för att ställa prognos om vad som är rimligt att vänta (Pollner 1979; Woodall & Folger 1985; Greatbatch 1992; LeBaron & Streck 2000). *Förutseende* sker oavsett aktuell talare så önskar eller ej. Vad Maynard (1996, 2003) tar fasta på är att *förberedelse* kan vara en medveten talarstrategi i samband med tal om något känsligt, dvs. istället för att talaren slingrar sig eller kommer med undanflykter (”stalling”) och istället för att säga rakt ut vad talaren har att säga (”being blunt”), kan talaren (verbalt och icke-verbalt) *förbereda* övriga samtalsdeltagare på det som komma skall, kort sagt, vad som avses med uttrycket ”att bädda för budskapet”.¹²⁴ Maynard betonar emellertid följande:

... exactly how participants perform and respond to [forecasting strategies] is a topic needing further investigation for the reason that one person’s or one culture’s stalling or bluntness might be another’s forecast. (Maynard 2003:58)

Maynard framhåller därmed att det kan finnas såväl individuella som kulturella skillnader att ta hänsyn till. I detta samband påpekar han även att ”forecasting” (i båda bemärkelsen) förutsätter vissa förkunskaper med hänsyn tagen till den aktuella situationen och till det förhållande som råder mellan talarna (Maynard 2003).

Bland ”vocal forecasting strategies” räknar Maynard (2003) upp t.ex. talarens sätt att *inleda* tal om något negativt. Med *inledning* (”preface”) avses här t.ex. att först be om ursäkt eller att börja med att säga t.ex. ”Jag har något tråkigt att berätta” varpå

¹²¹ Jfr. Auer (2002), ”foreshadowing”, se citat (s. 50).

¹²² Jfr. Maynard (2003): ”Forecasting may be a strategy for delivering bad news...” (2003:35).

¹²³ Jfr. fotnot 107, s. 101.

¹²⁴ Ang. ”being blunt”, jfr. Brown & Levinson (1987), ”bald on record”, ”an FTA [face-threatening act] with maximum efficiency” (1987:60; jfr. Linell & Bredmar (1996; se fotnot 119, s. 109)). Se även Adelswärd (1993): ”Samtal kan också användas i mindre hedervärda syften. ”Tala ut” kan bli en täckmantel för ”klämma åt”, förment ”öppenhet” kan vara brutalitet. Många mänskliga relationer består därför att kontrahenterna *inte* är helt öppna mot varandra.” (1993:12).

talaren fortsätter över till *saken-i-fråga*. I en annan studie, Freese och Maynard (1988), iakttas att tal om problem ofta har vissa prosodiska kännetecken. Författarna konstaterar att "there are systematic differences in the prosody of good and bad news deliveries and responses" (1988:216) och att "participants use prosody as a semiotic resource for converging on a shared evaluative orientation toward an item of news" (ibid.:216; jfr. Couper-Kuhlen & Selting 1996; Schegloff 1998; Beach 2002). Därmed är steget inte långt till Silverman & Peräkylä (1990), som bland "pre-delicate perturbations" bl.a. inräknar "a change of intonation" (1990:298). Man kan därmed vidga innebörden av *inledning* till att gälla mer än enbart yttranden som t.ex. "Jag har något tråkigt att berätta" (eller motsvarande). Annorlunda uttryckt, ett förändrat tempo, en förändrad intonation (prosodi), störningar och upphakningar, indirekthet,¹²⁵ ursäkter och "pre-announcements"¹²⁶ som "Jag har något tråkigt..." är allihopa olika (mer eller mindre explicita) tecken¹²⁷ på att talaren befinner sig i en situation som kräver (visad) eftertanke och planering (de rätta orden), en situation som kräver att övriga samtalsdeltagare först blir upplysta om hur talaren förhåller sig själv till det ännu ej uttalade ("Jag är ledsen ...") och, sammantaget, som kräver en ny (och bryter mot en föregående) lokal kontext. *Talaren gör därmed det ännu ej uttalade till något delikat, varslar om något negativt och mobiliserar övriga talares beredskap* "by the very act of talking about it cautiously and discreetly" (Bergmann 1992:154).

Det finns även andra strategier att närma sig ett problem, t.ex. genom att få "den andre" (någon tilltalad) att vara den som *uttalar* problemet först. Det kan finnas flera syften med detta, t.ex. att talaren därmed slipper utföra en potentiell ansiktshotande handling. Ett annat syfte kan vara att därmed få "den andre" att *erkänna* problemet. Hur går då detta till? Bergmann (1992) behandlar en strategi kallad "fishing" eller, som Pomerantz (1980) även kallar det, "my side telling".¹²⁸ Strategin löser dilemmat att locka fram en viss typ av information utan att samtidigt fråga efter den.¹²⁹ Den går till på följande sätt: Talare A antar (eller vet) att talare B har viss information. Istället för att efterfråga eller uppmana B att lämna ifrån sig informationen, framgår det (explicit eller implicit) av A's yttrande att han/hon har *begränsad tillgång* ("limited access") till något, t.ex. i termer av kunskap eller minne eller något som man har försökt genomföra. Ett exempel vore ett yttrande som "Jag har frågat honom, men han ville inte berätta", ett annat "Jag kommer inte riktigt ihåg hur det var med det där", eller, för att låna ett exempel från Couper-Kuhlen (2001:12; från ett telefonsamtal),

¹²⁵ Se fotnot 119, s. 109.

¹²⁶ Terasaki (2004).

¹²⁷ Jfr. Schegloff (1988), "giving of clues", se även nästa fotnot.

¹²⁸ Pomerantz (1980:187; jfr. Bergmann 1992) kallar även strategin "information-eliciting telling".

¹²⁹ Jfr. Schegloff (1988): "There is, it appears, a practice by which bearers of bad news can bring its recipients to be the first to articulate it. This appears to involve the giving of clues – sometimes as slight as that the news is bad (or that much plus the 'topic'), sometimes all the pieces of information that add up to the bad news without actually summing them, sometimes the news itself but ambiguously formulated." (1988:444).

”I’ve been ↑tryin’ t’get you, but (·) I hant- haven’t caught you at ho:me” vilket ”may be designed to create an opportunity for her interlocutor to provide information about why she has been unable to reach him” (Couper-Kuhlen 2001:12). Talare A har därmed skapat en kontext ”casting the recipient into the position of speaking” (Bergmann 1992:142) och har därmed inbjudit talare B till att lämna ifrån sig informationen ”so to speak, ‘voluntarily’” (ibid.:142). Bergmann (1992), som analyserar läkares ”my side tellings” i intagningsintervjuer för psykiatrisk vård, för diskussionen att strategin kan motsvara ett försök att få den potentiella patienten att *erkänna* och därutöver som en ”lie-detecting device”.

Bergmann (1992) beskriver även ett annat sätt att närma sig ett problem, nämligen bruket av ”litotes formulations”. *Litotes* är en stilistisk figur varigenom en talare (eller skribent) framställer *saken-i-fråga* på ett skenbart reducerande sätt, ofta genom att negera motsatsen, dvs. istället för att säga ”Det här gick dåligt” eller ”Begreppet mångkulturell är problematiskt”, kan en talare välja att uttrycka saken t.ex. ”Det här gick *inte bra*” eller ”Begreppet mångkulturell är *inte problemfritt*”. Bergmann skriver:

... a speaker’s avoidance of a more direct or explicit description creates the possibility that the co-interactant will be the first to introduce such a description and, by doing so, show openness and honesty. (Bergmann 1992:149)

Denna ”possibility” är ofta en verklighet i ett elevsamtal, t.ex. som i följande två fall:

Utdrag (4): K9(M):EMP Rut

642 L : sen (·) å skriva ↑snyggt de va'nte så lätt.
 643 E : ·hh:: nä ja s- (·) ja kan °nästan inte de.

Utdrag (5): U20(K):EM Hugo

På rad 290 refererar läraren till elevens självutvärdering där musiken har fått 8 (av 10).

285 L : mu↑si:ken då?
 286 (.3)
 287 E : ·hh: de e KUL eftersom att vi s:pelar instrumen:t nu.
 288 (1.4)
 289 E : då:ah (.9) e're liksom: (1.1) man lä:r sej mycke mer.
 290 L : °ja° (·) men den har en åttta som intesse. =hur skulle
 291 man kunna hö:a den? =va är de som inte e såhär super=
 292 E : =·hh (.3) de ä:r att-hh (1.6) de är f::::::::::ö::r ehm
 293 man borde hä:: vän- (·) man borde liksom (·) som (.4)
 294 el↑bas, >då borde man hä::< (.3) vänstergitarrer.

Bergmann (1992) skriver att en talare som använder ett litotetiskt uttryckssätt ”displays a certain kind of caution and defensiveness” (1992:150). Talaren undviker att nämna *saken-i-fråga* i termer av ett problem och *visar* därmed att det kan finnas anledning att göra så:

In using a litotes, a speaker may indicate that there is something “special,” something “peculiar” in the referred-to object which motivated the indirect manner of its denomination. (Bergmann 1992:150)

I detta sammanhang bör även nämnas vad Maynard (1991, 1992, 2003) kallar ”perspective display series”, en sekvens som, enligt Maynard, är vanlig i läkare–patient-samtal, t.ex. då samtalet kommer in på ”the delivery of diagnostic news” (1991:449). Sekvensen inleds med att talare A (läkaren) frågar hur talare B (patienten/patientens föräldrar) uppfattar situationen, t.ex. ”I just wanted to know from you how you see Judy at this time” eller ”How’s Bobby doing?”.¹³⁰ Talare B svarar och sekvensen avslutas med att talare A ger sin syn på saken. Det är sekvensens *första* komponent, vad jag kommer att kalla *perspektivelicitering* (”perspective-display invitation”), som här är av störst intresse. Yttranden som t.ex. ”Hur ser du på saken?”, ”Vad säger du om matten?” eller ”Hur går det i engelskan?” (etc.) är alla försök att elicitera (dvs. på ett varsamt sätt locka fram) den tilltalade personens perspektiv vilket ger honom/henne chansen att vara den som först för något på tal, t.ex. ett problem:

Clinical use of this series derives from a generic conversational strategy for giving one’s own report or assessment in a cautious manner by initially soliciting another party’s opinion. (Maynard 2003:42)

Med andra ord, en *perspektivelicitering* kan föranleda antagandet att frågeställaren (efter att B har svarat) kommer att ge *sin* syn på saken. Eftersom strategin i sig kan användas för att föra något på tal ”in a cautious manner”, och eftersom övriga talare kan vara bekanta med strategin som sådan, *kan* en perspektivelicitering uppfattas av övriga samtalsdeltagare som ett preludium till ett problemmoment. Annorlunda uttryck, en samtalsdeltagare som får frågan ”Vad säger du om matten då?” *kan* uppfatta att ett potentiellt problemmoment är under uppsegling och att *detta* är tillfället att visa öppenhet och ärlighet. Ett smakprov på att perspektiveliciteringar ofta används på detta sätt finns i utdrag (5) där läraren säger ”mu↑s̄:ken då?”. I detta fall kommer eleven med en positiv utvärdering. Det är emellertid uppenbart att lärarens elicitering hade något annat i sikte. På rad 290 kommer nämligen en precisering, ”men den har en å↑tta som īntresse.”, ett faktum som eleven ombeds förklara. Notera även att elevens första respons(del) (rad 287f) följs av en lång paus. Vad eleven säger här kan inte uppfattas eller analyseras som (syntaktiskt, prosodiskt eller pragmatiskt) ”ofullständigt”. Det är alltså inte fallet att elevens respons projicerar ”det kommer mer”. Däremot, genom att läraren *inte* tar ordet efter denna respons, *visar* läraren (interaktionellt) att ”det *bör* komma mer” och därmed att elevens första respons inte har

¹³⁰ Båda exempelyttranden kommer från Maynard (1992:335 resp. 339).

”gjort jobbet” fullt ut. Att även eleven uppfattar detta syns av det faktum att eleven åter tar till orda (rad 289) och ger sig på en elaborerad respons. Efter denna elaborerade respons(del) är läraren tillbaka (rad 290) med en tur som först har ett lågmält, minimalt ”ja” och därefter fortsättningen ”men den har en åtta som intresse.” där den adversativa konjunktionen *men* skapar en brytning mot det föregående. (Åter igen visar alltså läraren att även elevens elaborerade respons ”missar målet”). Läraren vill veta hur det kommer sig att eleven har satt en åtta (på en tiogradig skala) som utvärdering. Genom att inleda tal om ämnet musik med en perspektivelicitering, kan läraren uppfattas (och därmed analyseras) visa att ”det finns något här” som läraren betraktar som – eller av någon anledning väljer att närma sig som – ett (potentiellt) problem.¹³¹

Det bör av allt det som ovan har nämnts framgå tydligt att Goffmans begrepp om ”face” och hur ”face-work” yttrar sig i mellanmänskligt samspel är av central betydelse i detta sammanhang: ”Face-work serves to counteract ‘incidents’ – that is, events whose effective symbolic implications threaten face” (Goffman 1967:12). Som ”incident” kan räknas att föra på tal och diskutera ett problem, i synnerhet med den person som ”äger” problemet, och detta i dubbel bemärkelse. Som elevsamtals primära ”problembudbärare” hamnar läraren i en ganska komplicerad situation. ”Face-work” kan betraktas som lärarens språkligt materialiserade ansträngningar att, å ena sidan, undgå att sära eleven (handlingar *för eleven*) och, å andra sidan, undgå att framställa sig själv som en person som attackerar, klagar och kritiserar (handlingar *för läraren själv*). ”Det svåra är ju balansgången” (lärare citerad i Skolverket 2001c:48). Läraren kan i denna bemärkelse antas ha flera anledningar att ägna en hel del energi åt ”face-saving practices”, och, som Goffman (1967) uttrycker det, ”[t]o study face-saving is to study the traffic rules of social interaction” (1967:12). Jag kommer inte löpande att referera till detta perspektiv, men ”face-work” ligger i botten och utgör en del av förklaringen till hur det kommer sig att man hittar så mycket varsamhet i (t.ex.) ett elevsamtal. Samtidigt finns det en annan eller åtminstone något fördjupad innebörd av ”face-work” i det perspektiv som jag lägger på ”tal om problem”, nämligen den som nås via Silverman, Bergmann, Linell och Bredmar och (i viss mån) Maynard enligt ovan: Genom att tala om något på ett känsligt sätt, *gör* man ”något” till ett känsligt ämne. ”Face-work” utgör en del, men *sättet* kan även motsvara en strategi att få ”den andre” att göra vad han/hon annars (möjligen) inte hade gjort.

5.3 Olika initieringsformer

I detta avsnitt vill jag kortfattat demonstrera att problemmoment inträder i elevsamtal på olika sätt (och av olika samtalsdeltagare), t.ex. i form av en respons:¹³²

¹³¹ Jag återkommer till detta i avsnitt 5.8, s. 149.

¹³² Jfr. utdrag (17), s. 128.

Utdrag (6): K20(M):EM Frida – INITIERING I FORM AV RESPONS (SVAR)

- 4 L : ·mt (·) hur e de med (.7) ·hh skolan. skolarbetet
5 tycker du.
6 (.6)
7 E : bra.
8 (.4)
9 → E : så där.
10 L : de e bra.
11 (.7)
12 L : så där?
13 (·)
14 E : mm.
15 (·)
16 L : mm↑hm?
17 (.6)
18 L : ·hh (·) när'u säger sådä:r va menar du då?
19 (3.0)
20 E : de har blivit (.3) li(·)te sämre på \$ip(h)rove(t)\$.
21 (.3)
22 L : °de har blivit lite sämre på prov°.
23 (·)
24 L : a↑ha?

Elevens ”så där”-respons (rad 9) indikerar att det *kan* finnas ett problem av något slag. I själva verket kan en sådan respons betraktas som vad talaren (här eleven) *erbjuder* som ”relevant nedslag”: Genom att säga ”så där”, ger eleven ifrån sig något som läraren i sin tur har möjlighet att undersöka närmare. En sådan respons motsvarar vad Jefferson (1980) kallar ”trouble-premonitory response to inquiry”, dvs. ett svar, på en fråga av typen ”Hur är det med ...?”,¹³³ som ”förvarnar” om att det finns någonting som föranleder ett ”så där” och förhindrar ett alternativt svar som t.ex. ”bara bra” (jfr. elevens inledande ”bra”, rad 7), annorlunda uttryckt, det förvarnar om att någonting inte är som det ska. Denna indikation uppmärksammas av läraren som (på rad 18) ber eleven att förklara vad hon menar med ”så där”.¹³⁴ Det finns ingen anledning att misstänka att läraren på förhand kände till detta problem (och att frågan som inleder utdraget därmed skulle motsvara en perspektivelicitering), detta eftersom läraren tar emot beskedet som en *nyhet* (”mm↑hm?”, rad 16, respektive ”a↑ha?”, rad 24).¹³⁵ När ett problemyttrande motsvaras av en respons, är

¹³³ Angående frågor av detta slag, se ”topic initial elicitors” (Button 1987).

¹³⁴ Denna (verbala) förfrågan föregås dessutom av en minimal respons (rad 16) och en lång paus (rad 17). Detta kan möjligen analyseras som lärarens försök att ge eleven tillfälle att elaborera sin ”så där”-respons på eget initiativ (se fotnot 135, s. 115, angående ”newsmark”).

¹³⁵ Se samtalsanalytisk litteratur angående ”newsmarks” (Heritage 1984a; Maynard 2003:99ff; Terasaki 2004:175), dvs. ”freestanding but query-intoned objects (‘really?’), and syntactical queries (‘did she?’) that both receive an announcement [elevens ”så där”] as news and promote development or elaboration of that news” (Maynard 2003:102). Ett fristående uttryck som ”jaha?”,

det i elevsamtalet oftast eleven som står för responsen (och därmed problemmomentets initiering).

Problemmoment inträder även i form av ett frågeyttrande, t.ex. enligt följande samtalsutdrag:

Utdrag (7): K42(K):EM Lena – INITIERING I FORM AV FRÅGEYTTRANDE

Läraren redogör för två olika läsfärdighetsprov som eleverna har genomfört på tid.

- 321 L : fyra å tjuge läste du på (å) hade <å(.)tta> uta' tie,
 322 ·hh å sista hade du (·) tie av tie på.
 323 (.4)
 324 E : hade ja?
 325 L : mm:
 326 (1.0)
 327 M : [jaha:↑:↓
 328 E : [den har'nte ja fått ti↓ba:ka.
 329 L : ·hh de har du'nte fått ti↓baka men ja har ()
 330 → M : [jaha ·hh:: va- den här=
 331 → M : =↑ti:den då, v- ell[er e- e're nåt] ↑snitt då eh:=
 332 L : [·hh JA D'E MERA MA-]
 333 → M : =så a[tt] man ser- är hon- eh (.3) är hon ↑snabb på de=
 334 L : [eh-
 335 → M : =att l[ä:↑sa (å-)
 336 L : [·hh:: hon e gansk- hon e <norma:lsnabb>.=
 337 M : =ja↑h[ra?
 338 L : [Ö::VRE h[äl:ften om ja säger.
 339 M : mm:↑

I detta fall kommer samtalsdeltagarna in i ett problemmoment i och med den fråga som mamman ställer (rad 330f). Läraren redogör för två prov som eleverna har genomfört på tid. Läraren redovisar tid och resultat ("fyra å tjuge"; "<å(.)tta> uta' tie", etc.) men kommenterar inte vad dessa resultat har att säga om Lenas (elevens) prestationer. Mamman undrar om Lena är "↑snabb på de att lä:↑sa", en fråga som rimligtvis gäller om Lena har *tillräckliga* färdigheter eller om hennes tillstånd kräver någon särskild åtgärd. Annorlunda uttryckt, mammans fråga har att göra med om det föreligger problem eller ej. Hon initierar därmed ett potentiellt (men ej nödvändigtvis) känsligt kommunikativt projekt. Jämför samtalsutdrag nedan:

"jasa?", "mhm?" (etc.) "confirms an answer as an action that has involved the transmission of information from an informed to an uninformed party" (Heritage 1984a:310). Det ska emellertid påpekas att en talare kan (och kan ha olika skäl att) göra sin respons *som* en "newsmark" även då informationen i fråga *inte* kommer som en nyhet, t.ex. för att dölja att denna information redan är bekant. I en sådan situation kan ett föregående frågeyttrande möjligen liknas vid en perspektivelicitering. Jag har emellertid valt att enbart göra en sådan analys i de fall där det inte förekommer några nyhetsmarkörer och där frågeställaren (läraren) i följande tur ger sin syn på saken (vilket ofta röjer faktumet att frågeställaren har viss information redan på förhand; talaren döljer härmed inte någonting).

Utdrag (8): U10(K):EP Christian – INITIERING I FORM AV FRÅGEYTTTRANDE

Uttrycket ”ditt kryss” (rad 385f) är en referens till elevens självutvärdering.

- 381 L : ·hh ↑o:kej. då tänkte ja börja me tri:vsel. ·hh för ja-
382 där e ja all:ti lite försi_{kt}i å så_{där} för de kan=
383 P : ((hostar))
384 L : =all:ti finnas sa:ker som inte har kommit till min
385 L : känn:edom förrän vi sitter såhär å de- där e de <ditt
386 kryss> som regerar så att säga. ·hh::: du trivs bra
387 (·) me j- i skö:lan å me klass:en å sådär?
388 E : hmm:↑
389 L : mm:↑. va skönt.

Läraren ställer en fråga till eleven. I detta fall handlar det om en s.k. *flerledad fråga*. Till frågeyttrandet ”du trivs bra (·) me j- i skö:lan å me klass:en å sådär?” hör även de led (eller deluttryck) som tillsammans leder fram till (och t.ex. preciserar eller ger en bakgrund till) ”du trivs bra ... [etc.]”.¹³⁶ Christian (eleven) ska alltså förstå frågan mot bakgrund av att läraren alltid är ”lite försiktigt” (rad 382), rimligtvis i bemärkelsen att trivsel *kan* vara en känslig fråga; det kan ”finnas sa:ker som inte har kommit till min känn:edom” (rad 384f). Genom att prata om trivsel (och frågor om trivsel) i termer av något som kräver *försiktighet*, görs frågan till ett potentiellt känsligt ämne (Bergmann 1992) och därmed initieras ett potentiellt problemmoment.¹³⁷ När ett problemyttrande motsvaras av ett frågeyttrande, kommer det typiskt (som i dessa fall) antingen från förälder eller från läraren. Frågeyttranden från förälder riktar sig typiskt till läraren medan frågeyttranden från läraren typiskt riktar sig till eleven.

Ett problemmoment kan även initieras ”monologiskt”, dvs. utan att omfatta sekvenser av frågor och svar, t.ex. genom att ingå i en redogörelse för ett provresultat:

Utdrag (9): U4(M):EP Bodil – INITIERING INOM RAMEN FÖR REDOGÖRELSE

- 576 L : eh (·) så har vi matten.
577 (1.5) ((L bläddrar))
578 L : ·mthh (·) eh::
579 (1.1) ((L bläddrar))
580 L : här skulle man (·) lära sej om mönster å figurer å
581 mått.
582 (.6)

¹³⁶ Med flerledad fråga avses ”(a) en tur som (b) består av minst två led vilka (c) utgör delar av en gemensam kommunikativ handling och (d) där minst ett led har funktionen av frågeyttrande markerat genom ett eller flera formella drag” (Hofvendahl 2000:39; jfr. Lindholm 2003; Linell, Hofvendahl & Lindholm 2003).

¹³⁷ Denna lärare använder liknande framställningssätt även i samtal med andra elever och föräldrar, t.ex. enligt följande (här skriftspråksnormerat): ”[Lärare:] Trivsel. Där är jag alltid lite försiktig. Hur känns det?”, eller ”[Lärare:] Då ska vi se. Då har jag i bör- jag säger alltid lite försiktigt här i början när det gäller trivsel för jag har sett- jag har satt en bit ner där och sen har jag satt ett frågetecken därför det kan alltid finnas saker som inte jag vet. Hur är det?”

583 L : ·hh (.4) eh: (.4) de går bra eh: de mes:ta. de- de e
584 tre (·) fel här.
585 (·)
586 L : å de e ingen fara på taket för de.
587 (.3)
588 L : ·h_h
589 E : L° (nä) °

Läraren redogör för ett provresultat i matematik. Till skillnad från utdrag (7), där en lärare redogör för ett prov utan att kommentera elevens resultat i termer av t.ex. tillräckliga färdigheter, kommer här en sorts utlåtande (värdering) från rad 583. Läraren säger att ”de går bra”, lägger till ett något mindre positivt ”de mes:ta.” som om för att bana väg för ett ”de- de e tre (·) fel här.” (Observera mikropausen innan det potentiellt känsliga ordet ”fel”, en ”pre-delicate perturbation” som kan jämföras med citerat samtalsutdrag (2)¹³⁸ där patientens partner säger ”HIV virus can be passed through (0.5) the semen”.) Efter ännu en mikropaus lägger läraren till ytterligare en värdering: ”å de e ingen fara på taket för de.” (rad 586). Problemmomentet är därmed ett faktum, om än i detta fall väldigt snabbt avklarat och lika snabbt ”hanterat”: För det första, läraren närmar sig redogörelsens negativa aspekt stegvis: (a) ”de går bra”, (b) ”de mes:ta.”, (c) ”de- de e tre (·) fel här.”¹³⁹ Även om det inte verkar rimligt att hävda att steg (a) och (b) enbart används för att ”bana väg för” (dvs. göra det lättare, mindre känsligt, mindre ansiktshotande (etc.) för elev och förälder att ta emot beskedet i) steg (c), har steg (c) likväl en *sen position* i lärarens resultatredogörelse och, vilket är betydelsefullt, föregås av ett positivt besked. Beskedet i (c) kommer i tät anslutning till en positiv värdering, kommer därför inte som en *fristående* värdering och inträder därför sammantaget i ett ”positivt töcken” (”de mes:ta” är bra.”). Steg (b) används som en svag nedtoning av ”de går bra” och därmed som en *förbere-delse* (”forecasting”; Maynard 2003) av en negativ aspekt av något slag. För det andra, det finns alltså en *pre-delikat störning* (”pre-delicate perturbation”), i detta fall en mikropaus, i det negativa beskedet ”tre (·) fel här”; läraren ger beskedet en känslig framställning. För det tredje, genom att avsluta sin resultatredogörelse med värderingen ”å de e ingen fara på taket för de.” (rad 586), *bekräftar* läraren att eleverna löper risken att *inte* befinna sig bortom ”fara på taket”, annorlunda uttryckt, läraren bekräftar därmed att ”fara” är ett potentiellt faktum. Värderingens relevans – *betydelsen* av att säga ”de e ingen fara på taket” – bygger på misstanken eller risken där något inte är som det ska. Sammantaget, genom att tala om, genom att framställa och genom att hantera ”tre (·) fel” enligt ovan, initierar läraren ett potentiellt problemmoment. När problemyttrandet motsvaras av en redogörelse, kan yttrandet komma från vilken som helst samtalsdeltagare. I majoriteten av fall är det emellertid läraren som redo-

¹³⁸ Se s. 108.

¹³⁹ Jag återkommer längre fram till uttrycket ”eh” som ett potentiellt (förberedande) led i en sådan stegvis framställning. Här nöjer jag mig med att observera de steg som anges.

gör för olika saker i elevsamtalen och därmed oftast läraren som står för dessa problemyttranden.

Det fjärde och sista sättet motsvaras av vad som har demonstrerats tidigare,¹⁴⁰ nämligen att problemmomentet initieras (och inträder i samtalen) som egen, mer eller mindre fristående topik:

Utdrag (10): K38(M):EM Ivar – INITIERING I FORM AV INITIERAD TOPIK

- 140 L : för du håller'nte på me <is:hockey> va utan de e
 141 fo_otboll.
 142 E : [m:n::aä::-hh
 143 L : nä:.=
 144 E : =m:hmf (·) laguppställningarna i sis:ta matcherna
 145 (·)
 146 L : [ah.
 147 E : [()
 148 M : [(hostar)]=
 149 L : =ah: j_{ust}- ja:]:↑ (·) vi får=
 150 M : [SEHH he\$
 151 L : =↑hoppas att vi hi_{nner}] ↑me: de(n)=
 152 M : [shms\$
 153 L : =innan vi slutar femm:an h_{är} så
 154 E : [hh:::ja::
 155 (.5)
 156 L : kan vi börja me nåt ann:at sen. \$hh: [:: ha ah:↑\$
 157 M : [SHH:: he he he\$
 158 (·)
 159 → L : ·hh::: [::: (·)] matema_ti:k,
 160 M : [·hh:::·hh:::
 161 (1.8) ((klickljud från penna?))
 162 L : d'e väl de äm:ne so_m e]=
 163 ? : [·mff]
 164 L : =eh::: :m:: e l- l_ite:: >svåriheter i<.
 165 (2.4)

I utdrag (10) syns tydligt att samtalsdeltagarna går från ett ämne till ett annat. I utdragets början talar man om idrott (som skolämne) och topiken avslutas, som i många andra fall, med att läraren skojar med eleven. (Av allt att döma har Ivar (eleven) lagt ner en hel del energi på att ordna med laguppställningar i fotbollen. Läraren skojar med eleven genom att säga ”vi får ↑hoppas att vi hinner ↑me: de(n) innan vi slutar femm:an här ...” (rad 149f), vilket lockar till skratt.) Från rad 159 initieras en ny topik, här genom lärarens yttrande ”matema_ti:k”, en topikalisering där ämnet nomineras genom att ange topikens nyckelord. Direkt efter detta följer kommentaren (eller värderingen) att matematik är det ämne som det är ”l- l_ite:: >svåriheter

¹⁴⁰ Se utdrag (3), s. 105.

i<.”, och problemmomentet är ett faktum. När ett problemyttrande motsvaras av en ny topik, kan yttrandet komma från vilken som helst samtalsdeltagare, även om sådana yttranden i majoriteten av fall kommer från läraren.

Jag har med detta visat att problemmoment inte enbart kommer i form av t.ex. utlåtanden (värderingar) och att de inte enbart initieras av läraren, två antaganden som i förstone kan ligga nära till hands. I tidigare forskning har man uteslutande fokuserat *lärarens* ”problemintroduktioner”. I många fall handlar det t.ex. om förälders frågor (som grundar sig på misstanken eller risken att något inte är som det ska). Jag har även visat att problemmoment t.ex. initieras i form av en elevrespons till en lärare (av allt att döma) ”intet ont anande” fråga. Det skulle t.ex. rimligtvis anses oansvarigt om en lärare *inte* ber en elev att elaborera en ”sådär”-respons till en ”Hur är det?”-fråga. *Att ”samtalet har kritisk udd” (Skolverket 2001d:2) är inte enbart en ”lärarprodukt”*. Dessutom, även om läraren står för majoriteten av problemyttranden, ska detta betraktas i ljuset av att det är *läraren*, inte elev och inte förälder, som har *till uppgift* att initiera en topik om t.ex. ”svårigheter i matematik”.

I de närmast följande avsnitten tar jag fasta på några olika kännetecken i samband med problemmoment i elevsamtal. Jag har valt en framställning där jag demonstrerar och analyserar problemmomentet (och problemyttranden) ”inifrån och ut”, dvs. från en ganska detaljnära nivå (med fokus på talframställning och ordval i de ögonblick då känsliga uttryck förs på tal) till en mer övergripande nivå (med fokus på t.ex. de handlingar som leder fram till problemmomentets faktum). Kapitlet avslutas med att jämföra problemmomentet med sekvenser där något positivt förs på tal (positiva omdömen, goda nyheter).

5.4 Pre-delikata störningar och förmildrande bestämningar

Problemyttranden framstår problematiska. De omfattar *pre-delikata störningar* (”pre-delicate perturbations”) – t.ex. omstarter (”du e- du e ...”), tvekljud (”eh”) och pauser – och *förmildringar*, dvs. ord och uttryckssätt som försvagar den potentiella känslighet som finns i ett besked om att eleven t.ex. är ”osäker”, ”okoncentrerad”, ”på gränsen”. Följande (och andra) utdrag används för att illustrera dessa egenskaper:

Utdrag (11): U9(K):EM Claudia

- 911 L : ·hh:: de HÄ:R e ju din bild
912 (.5)
913 E : m_m
914 L : eh utav hur de e:↑, (·) ·hh:: eh:: o(·)ch eh::m (.7)=
915 L : =ja ↑TRO::R att om du hade <fått den här i fy:ran,
916 (.3)
917 E : mm
918 L : så hade du haft (.5) li:te här i alla fall.
919 E : ah.
920 (.6)

921 E : tror ja \$(h)□(·)cks [:å.\$
 922 M? : [°mm°
 923 → L : för ja upplevde att du v- du va::: väldit (.4) eh:::m
 924 → (.8) <↑0:↑SÄker> på om du tänkte rätt.
 925 E : mm:.

Utdrag (12): U11(K):EM Cecilia

Utdraget inleds med att läraren förklarar en provuppgift. Duplo (rad 979) är en sorts lego.
 975 L : de handla(de) litegrann om de här me rum:suppfattning.=
 976 kan man räkna ↑ut (·) va de här blir tre:dimensionellt
 977 de dom har ri:tat på- på ↑bil:den.=
 978 M : =mm=
 979 L : =(ja o-) om man nu tänker att de vore du:ploklossar
 980 → eller va de nu (än e han) bör i va. ·hh::: (·) å
 981 → dä- där- dä:r eh::: har du lite svårt å räkna ut <hur
 982 → de går>.
 983 (.6)
 984 E : mm.

Utdrag (13): U5(M):EM Bernard

568 L : å viss:'a frågerna va: lite lu:↑ria så. =dom ·hh: (·)
 569 °eh° dom e ganska <li::knande> svaren man kan sätta in.
 570 (.3)
 571 E : °·ja
 572 L : ↑å de går jätt↓ebra.
 573 (.3)
 574 L : ·hh eh::: (.3) å de syn:s ju då att Bernard ↑ha:r
 575 förståelsen.=
 576 M : =mm [:.
 577 → L : [·hh men eh (.4) °eh° li::te sådär till å <från på>=
 578 → L : =(.) läxerna å därför är <skriftspråket> också lite
 579 → annorl [unda ·h]h än eh va du faktist förstår.
 580 M : [mm:::↑]
 581 (.9)

Utdrag (14): U6(M):EM Björn

598 L : SEN SÅ NÅS:TA, (·) ((harklar sig)) då läste han en
 599 faktatext om isbjörnen.
 600 (.4)
 601 L : de går (ju) ↓jättebra, =d'e'nte ett enda fel på den.
 602 (.7)
 603 → L : eh:: (1.9) <li::te tveksamt> på den här för att
 604 E : mm.
 605 (.4)
 606 E : dä [r] ·hh räkna ja fel.
 607 L : [d-]
 608 (.3)

Utdrag (15): K22(M):MP Fritz

Mamman har nyss sagt att Fritz (som ej är närvarande) "inte riktigt [är] sig lik".

- 21 L : nu:::: reagerar han inte riktit på samma sä(·) [tt.=
22 P : [mm.=
23 M : =du märker'e också ja:↑ (·) mm::↑ mm::↑ mm::↑
24 L : [ja::↑ de gör ja (alltså:) och=
25 → L : =eh:m:: han: e väl li:te ·hh (.8) >v'ska man säja< (.4)
26 → eh::::::::::hh: lite mer okoncentrerad kan[ske] på:=
27 M : [mm:↑
28 L : =(·) uppgiften (nu).
29 M : [mm:↑
30 (.3)
31 M : m[m::↑
32 L : [de vill sä(ja) att< jobba.
33 (.4)

Utdrag (16): U2(M):EMP Boel

- 826 L : ·hh:: [(·)] matten,
827 E : [()]
828 E : (\$hh\$) ·hh (·) [ja.
829 L : [mt eh: (.3) mön:ster å figurer å=
830 → L : =mått är'e mycke här kring, ·hh (.4) °ehm° (.5) lite
831 → sådär på grän↑sen.
832 (·)
833 → L : d[e har] gått <hygglit> me- men- men inte sådär=
834 M : [(°hm°)]
835 → L : =strålande.
836 (.7) ((L bläddrar))

Inom denna kollektion hittar man vissa återkommande egenskaper som redovisas och analyseras separat i fyra följande underavsnitt.

5.4.1 Pauser

Till att börja med kan man i nästan samtliga utdrag inom kollektionen hitta en eller flera turintern pauser¹⁴¹ som direkt föregår respektive potentiellt känsligt uttryck:

¹⁴¹ I samtalsanalytisk terminologi finns det (åtminstone) tre olika slag av tystnad: "lapse", "gap" och "pause" (Nofsinger 1991) som i tur och ordning innebär [lapse:] den tystnad "which occurs during and after a TRP [tystnad fr.o.m. det ögonblicket då talaren, på syntaktiska, prosodiska och pragmatiska grunder, har fullbordat sin tur], when the current speaker has not selected a next speaker, no listener has self-selected, and current speaker elects not to continue" (1991:94), [gap:] "the silence between the end of one turn and some listener self-selecting for the next turn" (ibid.:94f) samt [pause:] "a silence within a participant's turn, a silence that is attributable to that person" (ibid.:95). Med *turintern paus* avses tystnad i sistnämnd bemärkelse, "silence dur-

Pre-delikata pauser

Utdrag (11 : rad 923f)

Lärare : ... för ja upplevde att du v- du va:: vädit (.4) eh:::m (.8) <↑O:↑SÄker> ...

Utdrag (13: rad 577)

Lärare: hh men eh (.4) °eh° li::te sådär till å <från ...

Utdrag (14: rad 603)

Lärare: eh: (.1.9) <li::te tvöksamt> på den här ...

Utdrag (15: rad 25f)

Lärare: ... väl li:te hh (.8) >v'ska man säja< (.4) eh:::hh: li:te mer okoncentrerad ...

Utdrag (16: rad 830f)

Lärare: hh (.4) °ehm° (.5) lite sådär på grän↑sen.

I samtliga fall handlar det om en ganska lång paus (ibland flera), minst fyra tiondelssekunder lång, som här inte kan analyseras annat än i termer av "the delicacy of the item that follows it" (Silverman & Peräkylä 1990:296):¹⁴² Utifrån vad som är möjligt att säga om utdragen (och de inspelningar varifrån transkriptionerna är gjorda), finns det t.ex. inga parallella ("konflikterande") aktiviteter som stör eller stjäl uppmärksamhet från läraren i de respektive ögonblick problemyttrandet realiseras.¹⁴³ I utdrag (11), (15) och (16) finns det två pauser mellan vilka läraren kommer antingen med ett (utdraget eller lågmält) "ehm" eller ett hastigt, metakommunikativt ">v'ska man säja<", i båda fallen alltså ett innehållslöst (men inte betydelselöst) element vilket ytterligare skjuter upp realiseringen av det potentiellt känsliga uttrycket i fråga.

Pauser i talflödet *kan* (men måste inte) indikera att talaren står inför ett potentiellt känsligt moment – ett negativt värderat ord, ett negativt besked (dålig nyhet), en potentiellt känslig topik. Detta syns när man studerar detaljerna i ovan kollektion och samma sak har belagts i tidigare forskning (Silverman & Peräkylä 1990; Linell & Bredmar 1996). Pauser och andra typer av störningar är emellertid väldigt vanligt förekommande i talad interaktion. De utgör en del av vad det innebär att delta i ett samtal. Det finns många pauser som inte är annat än just neutrala pauser i talflödet, som inte uppfattas som något annat än tillfälliga uppehåll varpå samtalet åter tar vid. Däremot kan man säga att talad interaktion även omfattar talsituationer som är eller görs "pauskänsliga", dvs. situationer där förekomsten av en eventuell paus gärna tillskrivs en innebörd eller betraktas som en indikation på någonting. Ett exempel på

ing the course of [the current speaker's] turn [...] related to a variety of factors, from being momentarily distracted to searching for the right word" (ibid.:95). Jfr. "someone's silence", s. 47.

¹⁴² Med "delicate item" (mitt förtydligande) avses potentiellt känsliga uttryck (jfr. "hiv-virus" eller "sperma" från Silverman & Peräkylä (1990)) i form av *enskilda* ord ("<↑O:↑SÄker>"), *flerordsuttryck* ("till å <från", "på grän↑sen"), samt *bestämning(ar)* till dessa ("li::te (mer)", "li:te (sådär)").

¹⁴³ I många fall kan man t.ex. höra att läraren, samtidigt som han/hon talar, bläddrar i ett pappersmaterial. I sådana situationer händer det ofta att läraren gör uppehåll i ett pågående yttrande för att åter ta vid (eller påbörja ett nytt yttrande) när det sökta underlaget (etc.) är funnet.

en sådan situation är då en fråga inte följs av ett svar utan istället av en paus.¹⁴⁴ Ett annat exempel, som här bl.a. är fallet, är då talaren *har* påbörjat sin tur, eller har signalerat via en ”pre-turn inbreath”¹⁴⁵ att han/hon står i begrepp att *påbörja* en tur. *En talare som inleder sin tur med att säga ”hh (.4) °ehm° (.5)” (16: rad 830) kan av övriga deltagare uppfattas befinna sig i en talsituation som förhindrar en ledig framställning, och lediga framställningar kan i sin tur associeras till ett oproblematiske samtalsbidrag, dvs. till sådant som är ”enkelt att säga”*. Detta gäller i synnerhet om det även finns andra indikationer som stödjer en sådan uppfattning, t.ex. ett utdraget ”eh:::” som ytterligare gör att flödet och ledigheten bryts. Samma sak gäller en redan påbörjad tur där talaren t.ex. säger ”för ja upplevde att du v- du v_a::: v_äldit (.4) eh:::m (.8)” (11: rad 923f), som bl.a. på syntaktiska grunder saknar ett eller flera element för att nå sin avslutning. Som konsekvens skapas därmed (för att låna en musikterm) en ”förhållning”, dvs. en sorts ”syntaktisk dissonans” som inte släpper taget om övriga talare förrän *det-som-sakenas* läggs till. Med andra ord, en paus som inträder efter ett talsegment som t.ex. ”för ja upplevde att du v- du v_a::: v_äldit” infinner sig i en ”pauskänslig” position vilket innebär att pausen potentiellt sett inte är ett godtyckligt uppehåll i talflödet: Pausen gör det möjligt att förutse (”forecast”) ett potentiellt problemmoment och därför kan pauser i ”pauskänslig” position motsvara (eller ingå som del i vad som motsvarar) en förberedande strategi. Denna analys bekräftar resultaten hos Linell och Bredmar (1996). En paus kan vara ett försiktigt sätt att närma sig ett känsligt ämne:

Pauses, if consciously planned, may express cautiousness and guardedness in approaching the sensitive topic. Nondeliberate pausing, too, may indicate some resistance toward introducing face-threatening topical aspects directly. Both of course lead to deferring the direct expression of sensitive aspects. (Linell & Bredmar 1996:354)

Annorlunda uttryckt, en paus är inte nödvändigtvis *enbart* en paus (taluppehåll): Pauser kan (beroende på situation) användas och uppfattas som ”något annat”.

5.4.2 Omstarter och upphakningar

Problemyttranden genomsyras även av omstarter (eller tillfälligt övergivna uttrycks-konstruktioner) och till synes stapplande framställningar:

¹⁴⁴ Angående ”pre-turn inbreath”, se fotnot 79, s. 67. Jfr. ”someone’s silence”, s. 47. Det finns många samtalsanalytiska studier som visar att pauser, beroende på längd, position och situation, kan användas för att utföra olika handlingar. Talare A kan t.ex. låta förekomsten av en paus (som konsekvens av att själv ej bidra med tal) markera att det finns en förväntan om att talare B ska fortsätta tala, t.ex. komma med en förklaring (Heritage 1988:134; se citat på s. 194).

¹⁴⁵ Se fotnot 79, s. 67.

Pre-delikata omstarter och upphakningar

Utdrag (11: rad 923f)

Lärare: ... för ja upplevde att **du v- du va:::** väldit (.4) eh:::m (.8) <↑O:↑SÄker> ...

Utdrag (12: rad 980f)

Lärare: hh::: (·) å **dä- där- dä:r** eh::: har du lite svårt å räkna ut <hur de går>.

Utdrag (15: rad 25f)

Lärare: ... väl **li:te hh (.8) >v'ska man säja< (.4) eh:::hh: li:te** mer okkoncentrerad ...

Utdrag (16: rad 833f)

Lärare: de har gått <hygg~~lit~~> **me- men- men** inte sådär strålande.

I samband med potentiellt känsliga samtalsämnen, negativa värderingar eller potentiella problem kan man väldigt ofta notera att talaren överger påbörjade tur- eller uttrycksinledningar och gör nya ansatser, reviderar (eller ”tar tillbaka”) delar av det som sagts eller ”stakar sig” igenom yttrandena, och detta gäller i synnerhet de delar av ett yttrande som mer eller mindre direkt föregår ett potentiellt känsligt uttryck. Det ska här framhållas att ingen av lärarna i materialet lider av talrubbingar i bemärkelsen varaktiga brister i talförmågan. Varje samtalsforskare (liksom varje uppmärksam talare) vet emellertid att naturligt förekommande talad interaktion genomsvyras av taluppehåll och av olika typer av redigeringar. Detta är samtalets naturliga tillstånd och samtalsdeltagare tar sig framåt utan att fästa någon större uppmärksamhet vid sådana störningar och upphakningar: ”literate well formedness is not a necessary or even typical property of spontaneous spoken discourse” (O’Connell & Kowal 2004:459). Åter igen, medan det finns omstarter och upphakningar som inte uppfattas indikera något speciellt, finns det också omstarter och upphakningar som under vissa förutsättningar kan projicera (och därmed förbereda på) ett problemmoment. Precis som i fallet med pauser – som å ena sidan kan förekomma och uppfattas som helt neutrala taluppehåll och å andra sidan som indikationer på vilken typ av handling talaren i fråga står i begrepp att utföra – kan man säga att den lokala kontexten (de ackompanjerande egenskaperna) kan blockera möjligheten att en omstart eller en upphakning uppfattas (och ”passerar”) som ”neutral förekomst” för att som konsekvens ge företräde åt störningens alternativa meningspotential. Ett exempel på detta är ett yttrande som t.ex. ”eh:m:: han: e väl li:te hh (.8) >v'ska man säja< (.4) eh:::hh: li:te mer okkoncentrerad kanske” (15: rad 25f) där läraren bryter en påbörjad konstruktion (”han: e väl li:te”) som så småningom, via metakommentaren ”>v'ska man säja<”, leder fram till omstarten och fortsättningen ”li:te mer okkoncentrerad kanske”. Denna omstart förekommer inte i ett ledigt talflöde utan omgärdas och infiltreras av andra typer av störningar, i detta fall det förmildrande uttrycket ”väl”, två långa pauser och ett utdraget ”eh:::”. Dessa egenskaper samverkar till att projicera ett problemmoment som ett potentiellt relevant ”nästa faktum”. Upphakningar, omstarter och öppet deklarerade, metakommunikativa redigeringar (”>v'ska man säja<”) är inte unikt för läraren utan ett väldigt vanligt mönster i samband med att vilken som helst talare i elevsamtalen initierar ett problemmoment.

5.4.3 Pausfyllnader

Som ”störning” räknas även *pausfyllnader* (jfr. Linell & Bredmar), dvs. de mycket vanligt förekommande samtalsobjekt som här transkriberas ”eh” eller ”ehm”. I ovan kollektion hittar man detta objekt direkt före en pre-delikat paus och/eller direkt före problemyttrandets potentiellt känsliga uttryck:

Pre-delikata pausfyllnader

Utdrag (11: rad 923f)

Lärare : ... för ja upplevde att du v- du v_a::: v_äldit (.4) **eh:::m** (.8) <↑O:↑SÄker> ...

Utdrag (12: rad 980f)

Lärare : hh::: (·) å dä- d_är- d_ä:r **eh:::** har du lite svårt å räkna ut <hur de går>.

Utdrag (13: rad 577)

Lärare : hh men **eh** (.4) **°eh°** l_i:::te sådär till å <från ...

Utdrag (14: rad 603)

Lärare : **eh::** (1.9) <l_i:::te tveksamt> på den här ...

Utdrag (15: rad 25f)

Lärare : .. väl l_i:te hh (.8) >v'ska man säja< (.4) **eh:::hh:** lite mer o**koncentrerad** ..

Utdrag (16: rad 830f)

Lärare : hh (.4) **°ehm°** (.5) lite sådär på grän↑sen.

Pausfyllnad (”filled pause”, ”filler”) är egentligen en ganska olämplig benämning eftersom det finns en risk att man därmed tror att den ”ersätter” en paus (och egentligen skulle ha varit en paus om pausen inte hade blivit ”fylld”) eller att dess primära användning motsvarar ett sätt att undvika och förhindra förekomsten av en paus (O’Connell & Kowal 2004).¹⁴⁶ Likväl använder jag benämningen *pausfyllnad* för att ligga det internationellt etablerade ”filled pause” så nära som möjligt.

Det finns väldigt många studier om pausfyllnader och uppfattningarna går isär. Det är inte min avsikt att bidra till denna debatt (annat än indirekt), men följande citat från Clark och Fox Tree (2002) sammanfattar huvuddragen:

In one view, they are *symptoms* of certain problems in speaking. In a second view, they are *non-linguistic signals* for dealing with certain problems in speaking. And in a third view, they are *linguistic signals* – in particular, words of English [eller svenska för jämförelsens skull]. (Clark & Fox Tree 2002:75)

¹⁴⁶ Inom vissa språkvetenskapliga grenar, t.ex. psykolingvistik, talar man även om ”partially filled pauses”. Till denna grupp räknas svenska motsvarigheter som t.ex. ”du vet”, ”liksom”, ”all(t)så” (jfr. engelskans ”well”, ”y’see”, ”I mean”, ”y’know”). Dessa uttryck, menar Garman (1990), ”are used, in certain contexts, as devices for maintaining production” (1990:117).

Clark och Fox Tree (2002) talar följaktligen om pausfyllnaden som en interjektion, ett synsätt som i sin tur starkt kritiserats av O'Connell och Kowal (2004). Maclay och Osgood (1959) betraktar pausfyllnaden som en *strategisk* resurs, nämligen som en "floor holding device", dvs. vad talaren säger för att inte lämna ifrån sig talutrymmet. För Goffman (1981) motsvarar en pausfyllnad vad han kallar "response cry". Hit hör "natural expressions" som t.ex. (för svenskans del) "Ojdå", "Hoppsan", "Aha", dvs. "signs meant to be taken to index directly the state of the transmitter" (1981:116). Vad är det då en pausfyllnad "index directly"? Goffman svarar:

... filled pauses occur when the speaker needs time to think through an issue, or to find words to encode a thought already arrived at, or to choose from an array of encodings already brought to mind; and so also when his [talarens] intent is to insure that listeners obtain the impression, warranted or not, that any of the above is the case. (Goffman 1981:293)

Ett "eh" skulle alltså betyda ungefär "Vänta lite, jag måste {tänka; hitta ett ord; välja rätt ord}".¹⁴⁷ Enligt traditionellt synsätt har pausfyllnaden med nervositet, osäkerhet och talplaneringsproblem att göra och i förlängningen av detta perspektiv har den fått en negativ värdebelastning "to the effect that it makes a speaker look 'weak' and 'not prepared'" (O'Connell & Kowal 2004:468). Enligt min övertygelse, som utgår från vad lärare, elever och föräldrar skriver och säger med egna ord, råder det inga tvivel om att elevsamtalens problemmoment kan föranleda nervositet och osäkerhet. Det är i normalfallet besvärligt och riskabelt att tala om problem av det skälet att sådana företag kan ha oanade följder. Men det är också min övertygelse att förekomster av pausfyllnad även kan föranledas av andra orsaker och att den (bland övriga samtalsdeltagare) på motsvarande sätt kan uppfattas ha en annan innebörd. Det finns nämligen ingenting som utesluter att förekomster av pausfyllnad inte har så mycket med nervositet och osäkerhet att göra som det kan handla om en verbalt materialiserad kommunikativ strategi för att lösa ett vanligt förekommande problem,

¹⁴⁷ Det finns en studie om den amerikansk-engelska varianten "uh", Schachter et al. (1991), som tar just denna "vad-jag-säger-medan-jag-funderar"-betydelse som utgångspunkt. För att undersöka detta spelade man in universitetsföreläsningar. Om pausfyllnaden indikerar en betänketid i valet av ord eller uttryckssätt, "it should follow that the more options at a choice point, the greater the likelihood that a speaker will say *uh*" (ibid.:362). Författarna menar att vissa universitetsämnen utsätter talaren för fler valmoment än andra. "In the pure sciences, we maintain, there are relative few options" (ibid.:362). Som exempel anges formeln $E=mc^2$, "it cannot be c^3 or c^4 ; it is mc^2 and that is it" (ibid.:362). Studiens resultat bekräftar antagandet, "humanists use far more filled pauses in their lectures than do scientists" (ibid.:367). Schachter et al. betonar dock att studien kan vara missvisande och de diskuterar flera olika alternativa förklaringar. De noterar t.ex. att "a concern with facts is hardly the exclusive province of the sciences" och fortsätter "[t]he year 1492 is quite as much of a fact, in the common-sense use of the term, as is the freezing point of helium" (ibid.:366).

att förbereda mottagaren på en dålig nyhet. Pausfyllnaden ”eh” motsvarar också ett väldigt vanligt objekt i initialfasen av en disprefererad respons.¹⁴⁸ Som exempel kan följande utdrag användas, där läraren gör en disprefererad respons som om han menade allvar:¹⁴⁹

Utdrag (17): U15(M):EMP Gustav – att skämta ”som-om” allvarlig

Från slutet av samtalet.

- 1443 E : m-m:: (.3) bara en fråga,
 1444 (·)
 1445 L : j₁ a:↓
 1446 E : (eh) gick ja vidare ti sexan elle::r (·) stanna=
 1447 E : =j₁ a kvar på femman?
 1448 M : ₁hmhm he he ha hm\$
 1449 → L : ·hh eh::::: (·) du får va kvar i femman ett år till.
 1450 E : \$ok(h)ej-heh\$
 1451 L : sk₁a vi köra på de?
 1452 M : ₁hm hm hm hm he hm\$
 1453 E : \$HH:\$
 1454 (.3)
 1455 P : \$H₁E heh heh heh\$
 1456 E : ₁(\$nä-HH\$) ·hh::

Skämtet *inleds* av eleven, och att det handlar om (och uppfattas som) ett skämt bekräftas av att mamman (på rad 1448) börjar skratta, detta redan innan eleven har avslutat sin tur. Därefter kommer lärarens respons som (efter inandning) inleds med en utdragen pausfyllnad som i sin tur följs av en kort paus. Detta format används ofta i samband med att talaren utför en disprefererad respons, t.ex. som i detta fallet där lärarens tur fortsätter med beskedet ”du får va kvar i femman ett år till”. Man kan därmed säga att lärarens samtalsbidrag, med tanke på att eleven har initierat ett skämt, inte bara följer formatet för en disprefererad respons utan dessutom följer formatet ”att föra en verkligen menad potentiellt känslig sak på tal”. Därmed får lärarens respons, både som respons till ett skämt och som ännu ett bidrag till skämtet, en extra skjuts och betoning vilket i sig (om man så vill) ”uppgraderar” skämtet. Av sammanhanget, t.ex. att detta utdrag är hämtat från samtalets avslutning, framgår det tydligt att lärarens respons *inte* kan vara ”verkligen menad” och turen följs därför av elevens ”\$ok(h)ej-heh\$” (med skratt på rösten) och därefter av skrattsalvor även från mamma och pappa. I utdrag (11)–(16) förekommer pausfyllnaden emellertid inte inom ramen för en respons, men användningen tycks vara densamma, dvs. talaren utför en (i allmän bemärkelse) disprefererad handling ”**marked** by various

¹⁴⁸ Jfr. disprefererad respons, se avsnitt 3.5.2, s. 48.

¹⁴⁹ Jfr. Schegloff (1988), ”practice-based preference”, dvs. att talare kan välja att göra sin respons ”as a dispreferred” (1988:453). Strategin är alltså densamma: Genom att säga ”eh”, förbereds andra talare på att handlingen är (eller kan vara) en disprefererad handling. Detta fungerar lika väl i skämksammanhang som i ”skarpt läge”.

kinds of structural complexity” (Levinson 1983:307; fetstil i orig.). Här nedan två jämförbara utdrag (”renodlade exempel”) som understryker pausfyllnadens användning och pre-delikata position i samband med problemmoment:

Utdrag (18): U3(M):EM Benjamin

Men ”den HÄR” (rad 513) avses en provuppgift.

- 507 E : fast de e jobbit å räkna i bråk.
508 (.4)
509 L : ↑ÄR'E de?
510 E : mm
511 L : ah ·hh vi ska träna mer på de också.=
512 E? : (mm)
513 → L : ·hh (·) eh: (1.7) den HÄR blev (·) svår.
514 (1.0)

Utdrag (19): U31(M):EM Joel

- 13 L : du trivs bra?
14 (·)
15 E : mm
16 L : mm::↑
17 (1.4)
18 → L : ·mth (.3) eh:::m: (.7) du har ingen direkt bäs:tis i
19 klass:en sadär va?
20 (.4)

Min poäng är följande: Precis som i fallet med pauser (icke-tal) och precis som i fallet med omstarter och upphakningar – egenskaper hos talad interaktion som i det ena fallet sker naturligt och uppfattas som helt ”värdeneutrala” företeelser och i nästa fall kan användas (och uppfattas) som en projicering gällande samtals närmaste utveckling – kan pausfyllnadens globala och (i synnerhet) lokala kontext¹⁵⁰ blockera en ”värdeneutral” innebörd. Annorlunda uttryckt, om förutsättningarna är de rätta, kan ett ”eh” användas och uppfattas som en indikation på att talaren står i begrepp att föra en ”negativ aspekt” på tal, dvs. står i begrepp att genomföra en disprefererad och därmed potentiellt ”ansiktshotande” handling (”face-threatening act”). Vad man här ser, är ett uttryck för talarens ”face-work”, dvs. vad talaren (läraren) gör ”to counteract ‘incidents’” (Goffman 1967:12) och som ”incident” räknas helt säkert att tala om problem. Ett ”eh”, hävdar jag, kan alltså motsvara vad Maynard (2003) kallar ”forecasting” och i denna mening motsvara en strategi: ”It is as if bad news *requires* forecasting, while good news does not” (2003:178). En pausfyllnad kan användas

¹⁵⁰ Med global kontext avses här samtalstyp och de delverksamheter som konstituerar samtalstypen i fråga. Det är rimligt att förvänta sig problemmoment i ett elevsamtal. En sådan förväntan gör att vissa språkliga resurser, t.ex. pausfyllnaden, väcker föreställningen till liv om en rimlig delverksamhet (t.ex. att tala om problem). Med lokal kontext avses, som tidigare, både vad talaren i övrigt säger (eller gör) och vad man har ägnat sig i det alldeles föregående.

för att lösa problemet ”att förvarna om och (därmed) förbereda mottagaren på en dålig nyhet (eller motsvarande)” med den innebörden att det därmed skapas en *brytning* mellan vad man (fram tills nu) *har* ägnat sig åt och vad man (härefter) *tänker* ägna sig åt. Med brytning kan även avses (som illustrerats) att förvarna om och förbereda på en disprefererad respons. En pausfyllnad kan med andra ord användas som en sorts diskursmarkör (Swerts 1998).¹⁵¹ Detta skulle i så fall innebära att talaren (här läraren) projicerar ett besked som en särskild *typ* av besked, närmare bestämt som *ett potentiellt känsligt besked*.¹⁵² Man kan av detta säga att talarens ”eh” ändrar förutsättningarna och skapar en kontext som lämpar sig för omnämmandet av potentiellt känsliga saker. Genom att säga ”eh” *visar* talaren ”Nu kommer det något som jag inte kan säga rätt ut eftersom det rör sig om något (potentiellt) känsligt (eller potentiellt ”ansiktshotande”)”. Med andra ord, att förbereda mottagaren på en dålig nyhet kan motsvara att etablera en kontext som lämpar sig för ett sådant kommunikativt projekt. Ett ”eh”, i synnerhet om det förekommer tillsammans med pauser, tar talaren en bit på vägen mot ett sådant mål. Det finns spår av stöd för detta resonemang i en studie av Rose (1998) som menar att pausfyllnader kan användas för att, som han uttrycker det, ”soften the blow” (1998:39). ”FPs [filled pauses] are used by speakers to mitigate undesirable effects of the message” (ibid.:49).

Avslutningsvis kan det sägas att dessa pausfyllnader är av ett annat slag än de som O’Connell och Kowal (2005) behandlar: ”it is our hypothesis that they [filled pauses] are not even typically followed by silent pauses” (2005:560).

5.4.4 Förmildrande bestämningar

Pre-delikata förmildringar

Utdrag (12: rad 980f)

Lärare : hh::: () å dä- där- där eh:: har du **lite** svårt å räkna ut <hur de går>.

Utdrag (13: rad 577)

Lärare : hh men eh (.4) °eh° **li::te sådär** till å <från ...

Utdrag (13: rad 578f)

Lärare : ... å därför är <skriftspråket> också **lite** annorlunda ...

Utdrag (14: rad 603)

Lärare : eh:: (1.9) **<li::te tveksamt>** på den här ...

Utdrag (15: rad 25f)

Lärare : .. väl **li::te** hh (.8) >v’ska man säja< (.4) eh:::hh: **lite** mer okoncentrerad ..

Utdrag (16: rad 830f)

Lärare : hh (.4) °ehm° (.5) **lite sådär** på grän↑sen.

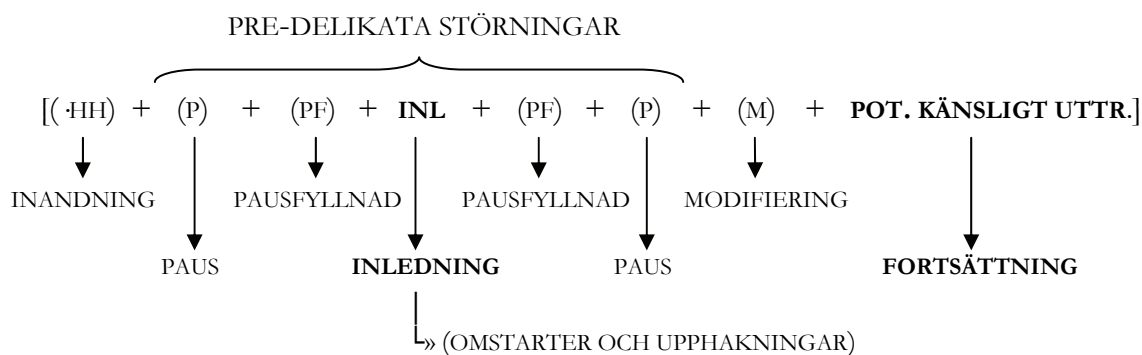
¹⁵¹ Angående diskursmarkörer, se hur detta begrepp förklaras på s. 66.

¹⁵² Detta skulle alltså ligga i närheten av vad Terasaki (2004) kallar ”pre-announcement” (förannonsering), vilket gäller uttryck som t.ex. ”Oh guess what”, ”Hey we got good news”, etc..

Av denna analys ska det klart framgå att lärarens problemyttranden väldigt ofta omfattar förmildrande, försvagande modifieringsuttryck ("lite" etc.). Just "lite" framstår här som ett mycket centralt nyckelord. Detta till den grad att det ofta räcker med att hitta förekomster av "lite" (eller "litegrann(a)") för att detektera ett problemyttrande. Vad man dessutom kan notera, är att talaren gärna betonar och ibland även förlänger "lite". Modifieringen ska därmed uppfattas ha en "extra observerbar" innebörd: Det är inte bara "lite" tveksamt utan *verkligen* "li::te" tveksamt.

En möjligen intressant observation är att dessa *förmildrande modifieringar infinner sig sent (och ofta sist) i allt vad som föregår problemmomentets potentiellt känsliga uttryck*. Problemyttrandets format kan därmed illustreras enligt följande:

Figur (4): Problemyttrandets format



Förklaring: Denna illustration beskriver ingen nödvändig ordning utan redovisar vad som ofta är fallet i samband med att ett problem (eller motsvarande) förs på tal. Som formatet anger består ett problemyttrande som minst av att talaren *inleder* ett sådant yttrande (INL) och därefter *fullföljer* det (FORTSÄTTNING). Vad jag visar i detta kapitel, emellertid, är att problemyttranden i det typiska fallet har ett annat utseende eftersom de i majoriteten av fall även omfattar andra element. Dessa element bör emellertid behandlas som *tillfälliga* varför de har placerats inom parentes. En inandning kan projicera att talaren står i begrepp att säga något (se fotnot 79, s. 67), men inandningar förläggs inte alltid i början av ett problemyttrande. Det ska även betonas att pauser och pausfyllnader å ena sidan kan förekomma fler gånger än vad formatet anger, å andra sidan att ordningsföljden kan vara en annan, t.ex. att en (eventuell) inandning följs av en pausfyllnad som i sin tur följs av en paus.

Som figur (4) visar, infinner sig modifieringar (M) i nära anslutning till problemyttrandets potentiellt känsliga uttryck, detta som om en modifiering vore det sista talaren hade att tillgripa för att ytterligare bryta udden av problemmomentets känslighet. Detta kan förklaras syntaktiskt: Bestämningar till huvudord infinner sig oftast i nära anslutning till huvudordet. Det heter t.ex. "Jag har märkt att du har *lite problem?*" och inte "Jag har märkt att lite du har problem" (vilket inte vore korrekt svenska) eller "Jag har märkt lite att du har problem" (vilket helt förändrar betydelsen eftersom *lite* här blir en bestämning till *märkt*). Som en konsekvens innebär detta att en modifiering kan uppfattas som problemyttrandets "peak-moment", dvs. som det skede i problemyttrandet där talaren rimligtvis befinner sig *alldeles inför problemmomentets poten-*

tiellt känsliga uttryck. Detta kan undersökas närmare genom att studera två samtalsutdrag där ett ”lite” *inte* har en sådan fortsättning, t.ex. som i följande fall:

Utdrag (20): K22(M):MP Fritz

25 L : =eh:m:: han: e väl li:te ·hh (.8) >v'ska man säja< (.4)
 26 eh:::::::::::hh: li:te mer okoncentrerad kan [ske] på:=
 27 M : [mm: ↑]
 28 L : =(·) uppgiften [nu].
 29 M : [mm: ↑]

Fokuserat: [1] eh:m:: han: e väl li:te ·hh (.8) [peak-moment]
 [2] >v'ska man säja< (.4) [meta/ersättning]
 [3] eh:::::::::::hh: li:te mer okoncentrerad [fortsättning + PKU]

Utdrag (21): U27(M):EP Jasmine

88 L : ja vet (de'ar varit) ↑en: s- som såg lite-ehm (.3)
 89 ·mthh li:te: va heter de (.4) ·mthh::: lite vilsen ut
 90 ett tag ida i sko:lan å (de va ju) (.8) Jasmine A.

Fokuserat: [1] ja vet (de'ar varit) ↑en: s- som såg lite-ehm (.3) [peak-moment]
 [1] ·mthh li:te: [nytt peak-moment]
 [2] va heter de (.4) [meta/ersättning]
 [3] ·mthh::: lite vilsen ut ett tag ida [fortsättning + PKU]

Utifrån dessa två samtalsutdrag kan man göra två viktiga observationer. För det första, i båda fallen inleder talaren (läraren) ett problemyttrande – där man ser flera olika störningar – som når fram till det förmildrande nyckelordet ”lite”, en position som här betraktas som problemyttrandets ”peak-moment” [1]. Därmed avses att talaren har nått en position *som projicerar ett potentiellt känsligt uttryck (PKU) som första och direkt nästa moment*: Bestämningen ”lite” saknar ett huvudord vilket skapar en förväntan, och talaren har därmed sagt allt som kan sägas förutom själva det potentiellt känsliga uttrycket. I utdrag (21) lägger läraren till ”·mthh li:te:” (rad 89) vilket skapar ett nytt ”peak-moment” fast med samma projicering och förväntan. Observationen gäller att yttrandet når (och omfattar) sitt ”peak-moment” men att det inte följs av ett potentiellt känsligt uttryck. Istället kommer en metakommentar, t.ex. ”va heter de” (som, i någon mening, tillfälligt ”ersätter” det potentiellt känsliga uttrycket) [2], vilket i sin tur följs av problemyttrandets fortsättning (som även omfattar det potentiellt känsliga uttrycket) [3]. För det andra, i problemyttrandets fortsättning [3] återkommer ett ”lite”, t.ex. ”lite vilsen” (som föregås antingen av en pausfyllnad eller en inandning). Observationen gäller just detta faktum: ”lite” infinner sig på nytt när talaren åter tar upp yttrandet och fullbordar det. Utifrån dessa observationer kan man konstatera följande: Ett problemyttrande kan omfatta det potentiellt känsliga uttryckets framförställda bestämning (*lite*) för att därefter göra halt, t.ex. för att talaren behöver

överväga en lämplig fortsättning. Detta innebär inte nödvändigtvis att ”lite” (som det uttrycktes tidigare) motsvarar ”det sista talaren har att tillgripa för att ytterligare bryta udden av problemmomentets känslighet”, utan snarare *allt vad talaren kan säga utan att det samtidigt är för sent att göra halt*. Annorlunda uttryckt, ett ”lite” är inte bara en mycket vanligt förekommande förmildrande bestämning till problemyttrandets potentiellt känsliga uttryck, det är också en mycket vanligt förekommande (och möjligen lämplig) anhaltsposition för att tillämpa en sista ”redigering”. Vidare, att ”lite” återkommer i problemyttrandets fortsättning kan inte motiveras syntaktiskt. Det hade nämligen gått alldeles utmärkt att säga – för att efterlikna utdrag (21) – t.ex. ”ja vet (de’ar varit) ↑en: s- som såg lite-ehm (.3) mthh lite: va heter de (.4) mthh:: vil-sen ut ett tag ida”, dvs. där man utesluter ”lite” direkt framför huvudordet ”vilsen”. Detta föranleder hypotesen (och ”brukarregeln”) att *förmildrande bestämmingar till potentiellt känsliga huvudord förekommer principiellt i direkt anslutning till huvudordet, i annat fall upprepas bestämningen*.¹⁵³ Annorlunda uttryckt, ett potentiellt känsligt uttryck levereras principiellt aldrig ensamt: *Ska* det sägas/*När* det sägs, sägs det med ”lite”. Ett ”lite” används därmed som ett nexus mellan det potentiellt känsliga uttrycket och problemyttrandet i övrigt. Detta betyder också att en annan talare kan ”ta över” för att på egen hand ”svara för” problemmomentets känslighet, t.ex. enligt följande:

Utdrag (22): K29(M):EMP Umberto

- 66 L : läser du igenom när du har skrivit en skiss till
 67 ex↓empel?
 68 (.6)
 69 → E : iblann-nhh::: inte all:ti. de e lite-
 70 → L : du tycker d'e rätt så trä:lit å- å läsa de man har
 71 skrivit [själv] ell-
 72 E : [ah::]
 73 (.)
 74 L : ah.

Utdrag (23): K41(M):EP Ingvar

- 177 E : de där e in:te bra.
 178 (.4)
 179 L : va::?
 180 E : de där e in:te °bra.
 181 (.9)
 182 → L : nä engelska eh::: e li (eh:::~::~:~::)
 183 → P : [mm ↑d'e ju de som du har=
 184 P : =prob-lem me.
 185 L : [ja:::↑ ah: [↑
 186 E : [mm

¹⁵³ Jfr. utdrag (11: rad 923f): ”för ja upplevde att du v- du va:: väldit (.4) eh:::m (.8) <↑O:↑SÄker> på om du tänkte rätt.” där ”völdit” (som inte är en förmildrande bestämning) *inte* återkommer.

Två saker om dessa utdrag: För det första, de visar *eventuellt* att ”lite” kan betraktas som ett ”peak-moment” i bemärkelsen att en annan talare (B), i detta moment, kan ta vid innan den första talaren hinner realisera problemyttrandets potentiellt känsliga uttryck. Detta är inget som jag särskilt vill betona utan snarare vad jag vill framhålla som en möjligen intressant hypotes. För det andra, vad utdragen definitivt visar, är att förutseende (”forecasting”) är en möjlighet, detta genom applicera responsevidens.¹⁵⁴ I båda utdragen hittar man nämligen följande egenskap: Talare A (första pilmarkeringen) initierar ett potentiellt problemyttrande som, möjligen väsentligt eller oväsentligt, hinner nå ett ”lite” (åtminstone påbörjat) innan talare B (andra pilmarkeringen) tar vid för att fullborda problemmomentets initiering. Det är här värt att betona att talare A aldrig hinner realisera det potentiella problemet i explicita termer. Det antyds, däremot, av sammanhanget – t.ex. ”iblann-nhh:.” (22: rad 69) – att talare A har påbörjat ett problemyttrande.

5.4.5 Sammanfattning

Problemyttranden har inte en ”ledig framställning”. Innan talaren realiserar momentets potentiellt känsliga uttryck (t.ex. ”<↑O:↑SÄker>”) kan man väldigt ofta hitta ”signs of guardedness” (Linell & Bredmar 1996), dvs. pauser, omstarter, upphakningar, pausfyllnader och förmildrande bestämningar. Dessa förekommer ofta tillsammans vilket sammantaget indikerar (och projicerar) att yttrandet är ett problemyttrande. *Förutseende (”forecasting”) är därmed en rimlighet: Talarens yttrande har de egenskaper som gör det möjligt att förutse samtalets utveckling*, vilket syns i utdrag (22) och (23).

I ovanstående avsnitt har bl.a. berörts talarens nervositet och osäkerhet. En lärare håller upp mot 40–50 elevsamtal per år (och kanske ännu fler än så). Det verkar därför inte rimligt att anta att en lärare skulle bli nervös och osäker så fort han/hon ska föra ett problem på tal, vilket inte utesluter att det fortfarande kan vara obehagligt att behöva tala om dem. Jag ser istället dessa kännetecken som uttryck för en strategi, nämligen vad läraren gör för att ((o)medvetet) förbereda elev och förälder på ett negativt besked. Genom att använda pauser, upphakningar (etc.) etablerar läraren en kontext som associeras till (och lämpar sig för) aktiviteten att tala om problem. Detta är det kommunikativa projektet går ut på, och som Chafe (1980) uttrycker det, ”pauses, false starts, afterthoughts, and repetitions do not hinder that goal, but are steps on the way to achieving it” (1980:170).

¹⁵⁴ Angående *responsevidens* (”next turn proof procedure”), se avsnitt 3.4.4, s. 45.

5.5 Propositionella attityder

Elevsamtalets deltagare ger nästan alltid problemyttrandet en *garderande inramning*. I föregående avsnitt har jag visat att det är ganska vanligt att yttrandet omfattar förmildrande bestämmningar (t.ex. ”lite”) och förmildrande satsadverbial (t.ex. ”kanske”, ”nog”, ”väl”, etc.). Följande samtalsutdrag kan sammanfatta detta:

Utdrag (24): K22(M):MP Fritz – från utdrag (15), s. 122

25 L : eh:m:: han: e väl li:te ·hh (.8) >v'ska man säja< (.4)
 26 eh:::::::::::hh: lite mer okoncentrerad kan [ske] på:=
 27 M : [mm: ↑]
 28 L : =(·) uppgiften [(nu) .
 29 M : [mm: ↑]
 30 (.3)

Detta utdrag har nästan samtliga de egenskaper som kännetecknar ett problemyttrande. Utöver pauser (0,8 respektive 0,4), pausfyllnader (”eh:m:” och ”eh:::::::::::hh:”) och metakommentaren (”>v'ska man säja<”) hittar man även förmildrande bestämmningar (”li:te” och ”lite”) och förmildrande modala satsadverbial (”väl” och ”kanske”). (Notera att om man hade uteslutit dessa egenskaper, hade återstoden varit ”Han är mer okoncentrerad på uppgiften (nu)”, vilket potentiellt hade varit ganska ansiktshotande.) Modala satsadverbial som t.ex. ”kanske”, ”nog”, ”väl” kan betraktas som uttryck för en *gardering* eftersom de ger en bild av ”talarens bedömning av de sakförhållande som satsen beskriver” (SAG 1999:4:84). Med *gardering* avses i allmänhet att talaren är varsam i sitt anspråk vad gäller påståendets giltighet. I detta avsnitt fokuseras en annan typ av *gardering* än den som kommer till stånd genom att använda modala satsadverbial.

I logiken brukar man säga att påståenden (propositioner) som t.ex. ”Du har problem i matte” inbegriper ett giltighetsanspråk som gör påståendet ekvivalent (fullt jämförligt) med ”Det är sant att du har problem i matte” (Urmson 1952; Goldman 1999). Detta är vad andra deltagare i samtalet ”hör”, vad de förväntar sig att talaren gör anspråk på *i termer av sanning* och vad de utgår ifrån att talaren skulle *acceptera* som anspråk vid närmare förfrågan. Samma sak gäller för alla påståenden som hävdar ett givet sakförhållande, t.ex. ”Jag är klar med min avhandling” (\leftrightarrow ”Det är sant att jag är klar med min avhandling”).¹⁵⁵ För att uttrycka det väldigt enkelt: Det kortare påståendets meningsinnehåll kan antas *inbegripa meningsinnehållet hos* det längre påståendet. I semantiken används ibland termen ”entailment” för att tala om *vad ett påstående inbegriper utan att omfattas av* (Saeed 1997).¹⁵⁶ Alltså, detta utgör ett ”standardvärde” hos

¹⁵⁵ Inom logiken kallas detta för *ekvivalensprincipen* (eller *redundanstesesen*). Symbolen \leftrightarrow används för att beteckna ”ekvivalens; har samma sanningsvärde”.

¹⁵⁶ Saeed (1997) förtydligar: ”The claim is that there are fixed **truth relations** between sentences which hold regardless of the empirical truth of the sentences” (1997:90; fetstil i orig.).

enkla, omodifierade påståenden och gäller utan att talaren behöver säga ”Det är sant att ...” (därav *redundans*, se fotnot 155, s. 135). Om en talare däremot önskar eller har anledning att häva ett sådant ”standardvärde”, kan talaren antingen (som ovan) använda garderade satsadverbial (t.ex. ”Du har *nog* problem i matte”), eller, som jag vill fokusera i detta avsnitt, låta påståendet föregås av en s.k. *propositionell attityd*. Detta enligt vad som sker i följande samtalsutdrag:

Utdrag (25): U12(K):EM Camilla – upplevde lite

1240 L : ja: upplevde de lite i fyran att du va på väg å bli
 1241 li(·)te:: skärrad över att do- eh ja, de an- >dom andra
 1242 drog ifrå:n dej.

Utdrag (26): U11(K):EM Cecilia – tror och upplever

171 L : f'r att ja tror att ·hh >ja tror att man måste ändå m-
 172 m- man måst' (ju) ändå ta de här på< all:↑var li:te för
 173 (de-) fö:r eh::m (.6) ja-eh: (·) du- i↑bland kan ja
 174 uppleva att du ↑e lite trött.

Utdrag (27): U10(K):EP Christian – kan känna och får en känsla

949 L : ·hh >HÄR KAN JA KÄNNA att de'ar gått lite fort< får ja
 950 en känsla av.
 951 (.9)
 952 E : mm:↑
 953 (.5)
 954 L : kan de ↑va så?
 955 E : mm:↑
 956 L : mm:↑

En *propositionell attityd* anger hur en person (talaren, en omtalad person, etc.) mentalt förhåller sig till vad som påstås (DeLancey 2002; Crane 2003), t.ex. enligt följande:¹⁵⁷

Figur (5): Propositionella attityder

ATTITYD		PROPOSITION		ATTITYD
<i>Jag tror</i>	att	man måste ta det här på allvar.		
<i>Här kan jag känna</i>	att	det har gått lite fort		<i>får jag en känsla av.</i>
<i>Ibland kan jag uppleva</i>	att	du är lite trött.		

¹⁵⁷ Jfr. *verbum dicendi*, dvs. som anger talhandling (t.ex. ”Hon påstod att ...”, ”Då säger du att ...”) resp. *verbum sentiendi*, dvs. som anger känslhandling eller -tillstånd (t.ex. ”Han önskar att ...”, ”Jag känner att ...”). Reisigl & Wodak (2001) menar att dessa former bl.a. används när en talare vill förmildra påståendet eller göra det mindre tydligt hur talaren själv förhåller sig till saken.

En propositionell attityd är alltså vilket som helst mentalt tillstånd som kan uttryckas i formatet [Agent Ψ (att) *proposition*] eller [*proposition* Ψ Agent].

Problemyttranden i elevsamtalen uttrycks väldigt ofta med propositionella attityder, men lärare, elever och föräldrar undviker nästan konsekvent varianter som t.ex. ”Jag {vet; har märkt; har sett} att” för att istället använda ”Jag {upplever; känner; tror} att”. Den möjligen uppenbara skillnaden mellan dessa två varianter, är att de förra verbuttrycken framhåller attityder som uttrycker olika styrkegrader av (säker) kunskap eller (oemotsäglich) erfarenhet vilket i sin tur gör att propositionen kan vara svår att tillbakavisa, medan de senare verbuttrycken framhåller en attityd baserad på vad talaren känner eller antar (etc.) vilket medför att propositionen är lättare att bestrida och samtidigt erbjuder större utrymme för förhandling. De senare uttrycken kan med andra ord betraktas som en *gardering* för eventualiteten att elev och/eller förälder inte kommer att hålla med om påståendet. Urmson (1952), som använder benämningen ”parenthetical verbs” för ”{*tycker; känner; vet; önskar; antar*} att ...” och alla andra verb som kan ta en att-sats, skriver just att ”the whole point of some parenthetical verbs is to modify or to weaken the claim to truth which would be implied by a simple assertion” (1952:484). Det är samtidigt viktigt att göra en skillnad mellan attityd och proposition. När attityden uttrycks med {*vet; har märkt; har sett*}, är både attityd och proposition svåra att bestrida. När attityden uttrycks med {*upplever; känner; tror*}, är propositionen genast lättare att göra invändningar mot medan attityden fortfarande kan stå fast.¹⁵⁸ Detta syns tydligt t.ex. i följande samtalsutdrag:

Utdrag (28): K21(M):EMP Fredrik – lärare har (bara) en känsla

- 170 a L : ja har en känsla av a' iblan:d att de kan va så att du:
 171 liksom vill: skynda ↑på: för att eh::
 172 (1.1)
 173 P : är'e lite tä:vling om de där asså eller:-
 174 L : [l::i::: (.3) tegranna kan ske=
 175 P : [ah::
 176 L : =tävling a tt man ska vara-eh: me.
 177 P : [ja]
 178 (.7)
 179 L : framme i täte:n så att sä]ja. mm.
 180 P : [ah just de.]
 181 (.9)
 182 L : mm.
 183 (.8)
 184 L : li:tegranna av de.
 185 (.3)

¹⁵⁸ Forsström (2000) har noterat liknande garderingar i utvecklingssamtal mellan chef och anställd. Däremot förbises skillnaden mellan *attityd* och *proposition*. Detta framgår när Forsström (2000) skriver ”[i] de senare fallen [angående *tror, känner, upplever*] går det knappast att bestrida själva yttrandet även om den lyssnande parten inte håller med om det som sägs.” (2000:37). Som jag visar i utdrag (28) är det möjligt att bestrida propositionen medan attityden står fast.

186 P : ·mm
187 b L : tror ja.
188 (1.3)
189 c L : finns där Fredrik >eller va säger du själv<?
190 (1.6)
191 E : (vadå?)-šhh:: [: :hehš
192 L : k_änn_er du a- (·) k_änn_er du inte de där=
193 L : =litegrann att du °m:::° (·) vill: jaga på li:tegrann
194 så'att du eh: (·) k_änn_er att du e (·) bland dom första.
195 (.6)
196 d E : e-nä:(me vadå) ·hh ↓nä:↑e de känner (ja) §(h)i(h)n(te)š
197 (.3) tycker ja.
198 (.5)
199 L : de tycker du'nte.
200 (·)
201 E : hnä-eh.=
202 L : =nä:↑
203 (1.4)
204 e L : ·hh nä d'e bara en: känsla som <↑ja h_{ar}> då i] så=
205 P : [()]
206 L : =fall. mm:↑

Utdraget inleds med att läraren initierar ett problemmoment (a) som har formen av en propositionell attityd, här ”ja har en känsla av a' ibland att”. Pappan undrar om det rör sig om en tävling, vilket läraren bekräftar med ett utdraget ”li::: (.3)tegranna kanske tävling” och senare ”li:tegranna av de.”. Därefter lägger läraren till ” tror ja.” (b), dvs. ännu en gardrande attityd till vad som har påståtts. Nu vill läraren veta hur eleven (Fredrik) ställer sig till detta påstående (c), men Fredrik håller inte med (d). Lärarens känsla förtas inte av detta faktum, även om det nu rör sig om ”bara en: känsla som <↑ja har> då” (e). I detta fall kan man alltså säga att garderingen visade sig vara lämplig: Eleven bestrider propositionen (inte attityden) och läraren ”kommer undan med” att likväl få ha sin känsla.

Jag vill tydligt framhålla att propositionella attityder i form av ”Jag {upplever; känner; tror} att” – eller varianter som t.ex. ”Jag {kan uppleva; kan känna; har en känsla av} att” – inte enbart gäller läraren, även om det (åter igen) är läraren som står för dessa yttranden i majoriteten av fall. Nedan två exempel från förälder:

Utdrag (29): U23(K):EP Hilda – pappa kan känna

Läraren har nyss ställt frågan ”Är det nånting som ni har funderat hemma på?”.

1222 P : NÄ:: de enda ja kan k_änna ·hh:: men de k_än_ske
1223 finns en t_an:ke me de å eh: d'e bara för att ja'nt'e
1224 ↑va:n vi' de, =de e- d'e faktist ↑eng:elskan å glosorna
1225 i engelskan.
1226 L : mm:↑=
1227 P : =·hh: som ja inte känner mej bekvä:m me, =men d'e ju-
1228 d'e ju m- d'e ju ↑JA:↓.

Utdrag (30): K22(M):MP Fritz – mamma upplever litegrann

Föräldrarna har precis fått frågan ”Vad tror ni om hur Fritzs tycker att det är i skolan?”. Mamma svarar att hon tror att Fritz trivs men lägger därefter till följande:

9 M : ·hh: (.6) >>sen kan ja väl säja i å för sej ja
10 upplever litegrann att han e<< inne i en (.7)
11 ·mthh (·) li:te sån här °ehm::::::::::mm° (.9) ·hh::
12 <inte depres[↑]sion:speri[↑]o[↓]d> >ska vi'n[↑]te säja< men=
13 L? [hmf:::::::::::]
14 M : =han e li:te:- >han e inte riktigt sej lik Fritz<.

Det ska betonas här att påståenden med propositionella attityder oftast har formatet [Agent Ψ (att) *proposition*], dvs. att talaren först säger ”Jag upplever” eller ”Jag känner” eller ”Jag har en känsla” för att därefter realisera propositionen, t.ex. enligt följande:

Propositionella attityder

Utdrag (25: rad 1240)		PROPOSITIONER (<i>summerade</i>)
ja: upplevde de lite i fyran att	+ potentiellt problem	Camilla var lite skärrad.
Utdrag (26: rad 173f)		
i [↑] bland kan ja uppleva att	+ potentiellt problem	Cecilia är lite trött.
Utdrag (27: rad 949)		
>HÄR KAN JA KÄNNA att	+ potentiellt problem	Det har gått lite för fort.
Utdrag (28: rad 170)		
ja har en känsla av a' iblan:d att	+ potentiellt problem	Fredrik vill ”skynda på”.
Utdrag (29: rad 1222)		
de enda ja kan känna	+ potentiellt problem	Glosor i engelska är talspråk.
Utdrag (30: rad 9f)		
ja upplever litegrann att	+ potentiellt problem	Fritz är inte riktigt sig lik.

Det är därmed rimligt att anta att problemmoment av detta slag kan *förutses*, för det är i majoriteten av fall inte goda nyheter eller goda resultat som man upplever eller känner eller tror något om; *man upplever och känner potentiella problem*. När t.ex. läraren säger ”Jag upplever att...”, är det rimligt att anta att yttrandet är ett problemyttrande, eller som Urmson (1952) uttrycker det, ”[t]o some extent, both by accident and by design, our manner, intonation, and choice of words *betray our attitude and prepares our bearers*” (1952:484; min kurs.).

5.6 Ibland

Frekvensadverbial som t.ex. *ofta, genomgående, på torsdagarna, varje dag* (etc.) används för att ange ”med vilken täthet en aktion upprepas” (SAG 1999:3:534)¹⁵⁹ och förekommer flitigt i elevsamtalen. Den främsta varianten är ”ibland” som i elevsamtalen har sin ”naturliga hemvist” i samband med problemmoment, t.ex. enligt följande:

Utdrag (31): K29(M):EMP Umberto – tidigare utdrag (22), s. 133

- 66 L : läser du igenom när du har skrivit en skiss till
67 ex↓empel?
68 (.6)
69 → E : iblann-nhh::.. inte all:ti. de e lite-
70 L : du tycker d'e rätt så trä:lit å- å läsa de man har
71 skrivit [själv] ell-
72 E : [ah::]
73 (.)
74 L : ah.

I detta fall förekommer ”ibland” som en respons. Jag vill nu göra följande observation angående adverbialen ”ibland”, även om flera av de egenskaper som jag här vill föra på tal inte enbart gäller just detta frekvensadverbial. Ett ”ibland” används (precis som eleven säger) i bemärkelsen ”inte alltid”. När ett ”ibland” kommer som respons, som t.ex. i utdrag (31), betyder det ungefär ”Ja, det stämmer, fast enbart i viss omfattning”. Ett ”ibland” säger alltså att något *är* men att det *är* i begränsad bemärkelse. Man kan därmed tänka sig en linje vars två extremer utgörs av å ena sidan ett ”är alltid” och å andra sidan ett ”är aldrig”. Ett ”ibland” lägger sig någonstans i mitten på en sådan linje och aldrig i samma position som någon av de två extremerna. Detta är en ganska basal observation, men jag gör den för att nu göra följande: När läraren i utdrag (31) ställer frågan ”läser du igenom när du har skrivit en skiss till exempel?”, är det enkelt att föreställa sig vilka svarsalternativ som tydligt visar (eller *kan* tyda på) att problem föreligger och vilka alternativ som tydligt visar (eller *kan* tyda på) att problem *inte* föreligger. Lärarens frågeyttrande är en frågeformulering av propositionen ”Du läser igenom när du har skrivit en skiss”, vilket även motsvarar ett av de svarsalternativ som tydligt hade visat att problem ej föreligger. Annorlunda uttryckt, lärarens frågeyttrande har positiv polaritet och utgår från det sakförhållande där allting är som det *ska* vara: Det efterfrågade sakförhållandet kommer från närheten av extremen ”är alltid”, dvs. att eleven (ofta, i majoriteten av fall, allra oftast, alltid) läser igenom sina skisser. När lärarens fråga i sin tur följs av ett ”ibland”, förändras positionen och det omtalade sakförhållandet avlägsnar sig genast från närhe-

¹⁵⁹ Med *aktion* avses en handling (”Pelle tittar på teve.”), händelse (”Blixten slog ner i antennen”) eller ett tillstånd (”Pelle batar åskväder”). Frekvensadverbial gäller en tidsbegränsad aktion som upprepas (med viss täthet). Man kan t.ex. inte säga ”Mannen dog ofta”.

ten av ”är alltid” och rör sig i riktning mot ”är aldrig”. Poängen är alltså att *ett ”ibland” gör att ett önskvärt eller befarat läge får begränsad giltighet*. I utdrag (31) är det ett önskvärt sakförhållande som får begränsad giltighet: Det är önskvärt att eleven alltid läser igenom egen text innan den lämnas in för rättning. I just detta sammanhang tyder ”ibland” *inte* på ”som det ska vara”, men det är inte lika illa som när eleven aldrig läser igenom sin text. Men ett ”ibland” kan även förflytta det omtalade sakläget i den andra riktningen, dvs. från ett potentiellt farligt läge (”Det här går för fort”) till ett mindre farligt läge (”Ibland går det för fort”). Ett ”ibland” kan därför användas dels för att tala om befarade saker som mindre farliga, dels för att tala om önskvärda saker i termer av ”ibland men inte alltid”, t.ex. enligt följande:

Utdrag (32): U8(K):EM Conrad

Mamman har ställt en fråga om hur Conrad är när han talar inför klassen.

- 1525 L : ·hh: >ja känner mej< li:te (·) ↑un↑drande över de.
 1526 → =iblann: så-
 1527 M : mm└::↑
 1528 L : └så ↑tro:r ja att de ä:r så att ·hh::: (·4) den
 1529 L : den här stora gruppen e lite hämm:ande för Conrad
 1530 → ibland. =att h└an inte rik]tit <vä:↑gar>.
 1531 M : └mm::: (·)
 1532 (·)
 1533 M : nã::e::

I detta fall förekommer ”ibland” i två olika ”spår”. Det första ”ibland” (rad 1526) infinner sig inom ramen för en *propositionell attityd* (”iblann: så- så ↑tro:r ja att ...”)¹⁶⁰ medan den andra förekomsten (rad 1530) anger frekvensen (”tätheten”) angående hur ofta Conrad hämmas av ”den här stora gruppen”. I båda fallen har ”ibland” en förmildrande verkan: Läraren *tror detta ibland* (men inte ofta eller alltid) och Conrad *hämmas av den stora gruppen ibland* (men inte ofta eller alltid). Ett ”ibland” kan alltså användas dels för att förmildra talarens ”ja tycker”-attityd, t.ex. enligt följande:

Utdrag (33): U20(K):EM Hugo

- 613 L : IBLANN:: t└ycker ja- skulle'r]u kanske behöva tän:ka=
 614 E : └·mff::: hmf::: tycker ja skulle du
 615 L : =p'å va lite mer <└ly::↑hör]d> när'e gäller dina=
 616 E : └·mff::: (·)
 617 L : =<↑kom::pisar>. ·hh:::
 618 (·6)

Lärarens inledande ”IBLANN::” utgör en del av en propositionell attityd och kommer därför inte att behandlas närmare i detta avsnitt. (I detta sammanhang kan man

¹⁶⁰ Se föregående avsnitt.

emellertid notera att läraren använder ”ibland” för att ange hur ofta hon tycker vad hon senare påstår. Hon överger emellertid denna inledning (”IBLANN:: tycker ja-”) mot ersättaren ”skulle’ru kanske behöva ...”. Detta är därmed ett exempel på vad jag tidigare har hävdad, nämligen att lärare, elever och föräldrar gärna undviker att uttrycka sig i termer av vad de *vet, tycker, anser, har sett* (etc.). Vad man också kan notera, är att läraren kraftigt betonar ”ibland” vilket är ganska kännetecknade.) ”Ibland” används även som en resurs för att förmildra själva påståendet (eller värderingen):

Utdrag (34): U11(K):EM Cecilia

1081 L : ja ↑tro:r att ibland så- så: går (de-) eh: i↑bland går
 1082 de li:te för for^t tro'ja.
 1083 E : ah:::
 1084 (1.8)

Utdrag (35): K23(M):EMP Folke

47 L : Folke å ja blir eh::::: (·) li:te:: sura på varann
 48 iblan:d:↑[-eh.]
 49 E? : mm:↑
 50 (·)
 51 L : eh- iblan:d:↑ säger ja. <de e in:te> så ofta.
 52 (.3)
 53 L : ·nähh:: men nån ↑gång händer ju.=
 54 E : =mm:.

Utdrag (36): U7(K):EP Carl

58 L : ja tror att du <IBLAN:D är li:te (1.1) ↑av↑skämad.
 59 (.6)
 60 L : så asså ·hh::: iBLAND e du no' li- (.3) får ↑JA en
 61 känsla av att du e lite inne i din e↑gen vä:rld.

Som dessa utdrag visar, vilket även gäller för tidigare utdrag inom detta avsnitt, kan man se att talaren (läraren) ger ”ibland” en framskjuten position i två bemärkelser: För det första är ”ibland” ett vanligt propositionsinitialt element vilket innebär att det utgör påståendets första ord eller har en tidig position inom påståendet. I utdrag (34), t.ex., inleder läraren ett yttrande (”ja ↑tro:r att ibland så-”) där ”ibland” utgör det första ordet när man skiljer yttrandet från dess propositionella attityd (”ja ↑tro:r att ...”). Läraren avbryter påståendets framställning och efter ännu ett avbrutet ”så: går (de-)” inleds en ny påståendekonstruktion där ”ibland” utgör det första elementet. Detta är emellertid inget genomgående drag: Talaren kan alltid lägga till ett ”ibland” som en avslutning, t.ex. som i utdrag (32: rad 1530) och utdrag (35: rad 48). Desto mer av ”framskjuten position” i en andra bemärkelse: Vad utdragen har gemensamt, är att talaren (elev eller lärare) ofta ger ”ibland” en kraftig betonig både i termer av intonation och styrka. Precis som i fallet med den förmildrande bestämningen ”lite”, är det rimligt att anta att ”ibland” ska uppfattas ha en ”extra observer-

bar” innebörd: Det är inte enbart ett konstaterat *ibland* som Carl (eleven) är avskärrad. Carl är avskärrad ”<IBLAN:D”, just som Cecilia ”i↑blānd” jobbar lite för fort eller att Folke och läraren ”iblan:d:↑” blir sura på varandra. Ibland är ett ”ibland” inte tillräckligt förmildrande. I utdrag (35) reviderar läraren sitt ”ibland” genom att lägga till ”eh- iblan:d:↑ säger ja. <de e in:te> så ofta.”. I detta fall kom läraren att uppfatta sitt eget ”ibland” som alldeles för nära ”ofta”. Till sist lägger han till ”men nån ↑gång händer ju.”. För att sammanfatta, ett ”ibland” är ibland ”inte så farligt”, ibland inte tillräckligt ofarligt och ibland ”i princip och oftast bra, men inte alltid”. För alla användningarna av ”ibland” gäller att det aldrig rör som om ett *beständigt* problem eller ett problem som man *ständigt* upplever (eller känner). Beröm har en mer beständig giltighet. Det heter inte ”ibland är du duktig” om inte yttrandet har en fortsättning eller ett sammanhang som kan kasta ljus över användningen. Ett ”ibland” infinner sig oftast i samband med problem, och eftersom ”ibland” ofta utgör ett tidigt element i ett yttrande, är detta ytterligare ett ”tecken” på vad talaren står i begrepp att göra.

5.7 Positiv inledning

I föregående avsnitt (5.3 – 5.6) har jag analyserat i detalj vad som händer i själva de yttranden varigenom ett problemmoment initieras. Från och med detta avsnitt är det dags att betrakta problemmomentets initiering utifrån ett bredare perspektiv. När jag tidigare har berört Maynards (2003) begrepp ”forecasting”, har detta gällt särskilda yttrandens framställningssätt och talarens ordval. Men ”förutseende” och ”förberedelse” är i många fall möjligt redan innan det potentiella problemet över huvud taget berörs. Ett mycket vanligt mönster, som även Adelswärd et al. (1997) noterar, är att läraren, innan problemet omtalas, först säger någonting positivt:

Utdrag (37): K21(M):EMP Fredrik – jobbar snabbt å bra, nästan för snabbt

- 165 + L : för övrit när'e gäller å arbeta i O.Å.n så funkar de ju
 166 + väldit bra. ·hh du jobbar snabbt och (.4) ·hh bra.
 167 (.3)
 168 - L : ibland kanske rent av (.7) nästan för snabbt.
 169 (2.0)
 170 - L : ja har en känsla av a' iblan:d att de kan va så att du:
 171 - liksom vill: skynda ↑på: för att eh::
 172 (1.1)
 173 P : ä're lite tä:vling o_m de där asså eller:-
 174 L : [l::i::: (.) tegranna kan [ske=
 175 P : [ah::
 176 L : =tävling a [tt m]an ska vara-eh: m.
 177 P : [ja]
 178 (.7)
 179 L : framme i täte [n så att sä]ja. mm.
 180 P : [ah just de.]

I utdrag (37) börjar läraren med att ge eleven beröm (+). Själva inledningen ”för övrit” ger intrycket att läraren gör en *summering* av OÄ-ämnena, ett ganska vanligt sätt att ta sig framåt i elevsamtalet från ett skolämne till nästa. (En ämnesinledning börjar vanligen ”Om vi tittar på engelskan...”. Utdrag (37) är en ganska typisk avslutning, där läraren, inte sällan, gör någon sorts övergripande värdering.) Fyra saker att ta fasta på: Även om yttrandet rent ytligt sett är ett beröm, har framställningen flera viktiga egenskaper som gör att någonting inte står rätt till. (Detta utdrag är ännu ett exempel där en potentiell probleminitiering tycks ”ligga i luften” från första början. I min grovtranskription har jag markerat rad 165 och 166 och skrivit kommentaren ”Problem på gång”. Markeringen är alltså gjord innan jag hör fortsättningen.) Till att börja med har rad 166 en egenskap som känns igen från avsnitt 5.4.1 (s. 122): Det finns en ganska lång turintern paus som skiljer omdömet ”bra” från turen i övrigt. Detta är anmärkningsvärt eftersom beröm, vilket demonstreras i avsnitt 5.9 (s. 158), vanligen inte omfattar några pauser. Den som alltså är van vid hur ett *problemyttrande* vanligen gestaltar sig, där turinterna (och i synnerhet pre-delikata) pauser är ett typiskt kännetecken, *kan* (men måste inte) sätta lärarens framställning i samband med ett potentiellt problem. För det andra, beröm brukar komma i ”kaskader”, dvs. läraren berömmar eleven flera gånger och varje gång på ett nytt sätt. När mönstret är ett annat, kan yttrandet eventuellt vara något annat än *bara* beröm. I utdrag (37) används omdömet ”bra” två gånger varav den senare förekomsten alltså infinner sig efter en (pre-delikatliknande) paus. Elevens arbete i OÄ fungerar ”väldigt bra” och eleven jobbar ”snabbt och (.4) bra”. Repetitionen av ”bra” blir i detta sammanhang till ett *bara bra* då ett ”äkta” beröm ofta är varierat och betraktat utifrån flera olika perspektiv. För det tredje, *läraren låter inte glad* (vilket lärare ofta gör när berömmet är ”äkta”). Detta syns inte i transkriptionen, men läraren talar ganska ”försiktigt”, som om det berömmade omdömet i själva verket var besvärligt att lägga fram. För det fjärde, beröm följs ganska vanligen av en respons: När läraren ger eleven ett positivt omdöme, följer ofta ett ”kvitto” där antingen elev eller förälder returnerar med en minimal respons eller ett (förälders) ”Jaha, det var ju roligt att höra”, ”Va bra, då”, etc.. I utdrag (37) kommer ingen respons. Responsens avsaknad kan eventuellt förstås mot bakgrund av att både elev och förälder har förutsett ett potentiellt problem under uppsegling. På rad 168 fortsätter läraren, turen har en ”ibland”-inledning följt av ett ”kanske rent av” och därefter en pre-delikat paus. Problemyttrandet är ett faktum och nu får eleven ta emot negativ kritik (-) för vad som tidigare var till föremål för beröm, nämligen sin snabba arbetstakt. Rad 168 följs av en lång paus (2 sekunder) varpå läraren åter tar vid för att ytterligare bryta ner ”snabbt och (.4) bra” till att nu snarare vara en negativ yttring, nämligen att eleven har ett behov av att ”skynda ↑på:” (rad 171). *Vad jag vill betona, är att utdragets inledande beröm hör ihop med vad läraren därefter gör.* Vad man ser, är inte en slumpmässig ”nu beröm” och ”nu kritik”. Vad man ser, är en strategi för att initiera ett problemmoment. Läraren använder ett beröm som en ljuv (men i själva verket bitterljuv) ”förrätt” som förhoppningsvis gör den *verkliga* bittra ”huvudrätten” lättare att smälta. Ännu ett exempel:

Utdrag (38): U6(M):EM Björn – snäll å schysst å bra, men tävlingsinriktad

447 + L : ·hh eh: ↑sen tycker många att eh du liksom e-eh: snäll
 448 + å schysst å bra:↑, (.8) ·mt å d'e ju jättekul å höra.
 449 M : ·m
 450 - L : ·hh men sen <jus:t då när de e (i) i:drottēn>, (·)=
 451 - L : =·h[h] så ä're mång::↑a då som känner att (·) du e=
 452 E : [mm]
 453 - L : =en av dom som e sådär (·) ↑oerhört tävlings:inriktad.
 454 (.3)
 455 L : (vi'ar)/(ja'r) pratat om de förut.
 456 M : mm↑hm
 457 E : [mm]

Även här kan man notera flera egenskaper som med enkelhet kan associeras till ett potentiellt problem, detta (åter igen) även om läraren rent ytligt sett ger (eller snarare förmedlar) ett positivt omdöme. Till att börja med, utdraget inleds (efter en inandning) av en *pausfyllnad*. Detta avviker från vad som vanligen är fallet när läraren gör *bara* beröm: ”Eh”-inledda positiva omdömen varslar om ett ”men” (eller motsvarande). I själva verket finns det totalt tre pausfyllnader på rad 447: Läraren gör ”potentiellt känsligt ärende” eftersom han talar på ett känsligt sätt. Detta är ett utmärkt exempel på att varsamhet (”cautiousness”) inte ligger per automatik i *vad* man talar om utan *hur man framställer* vad man talar om. Bergmann (1992) gör sig därmed påmind: ”the delicate and notorious character of an event is constituted by the very act of talking about it cautiously and discreetly” (1992:154). I utdrag (38) vill jag särskilt betona att läraren inte låter den berömmande delen (rad 447–448) följas av en paus. Detta kan jämföras med följande exempel där läraren ger ”äkta” beröm:

Utdrag (39): U17(M):EMP Greger

106 L : de här e redan- d'e jättebra. ((slår näven i bordet?))
 107 M : mm↑: k]u].
 108 E : [mm]
 109 (1.7)
 110 P : °·mt ah jätterolit Greger°.
 111 (·)
 112 P : verklīen.

Läraren ger eleven positivt omdöme, ”de här e redan- d'e jättebra.”.¹⁶¹ Detta följs av respons från mamma och elev (i överlappning) som i sin tur följs av en lång paus. Läraren tar inte till orda med en gång, ”låter beskedet vara”, varför det uppstår utrymme för elev och föräldrar att reagera och visa att de glädjer sig över omdömet. Ett ”äkta” beröm avslutas vanligen med att läraren tillfälligtvis avhåller sig från att ta

¹⁶¹ I lärarens tur ser man en omstart. Omstarter infinner sig i många andra fall än enbart i samband med ett potentiellt problem. I det senare fallet är de emellertid kännetecknande.

till orda, detta bl.a. eftersom ett beröm ofta motsvarar ett topikslut (som i sin tur kan innebära att läraren bläddrar i sina papper för att förbereda underlag för nästa samtalsämne). I utdrag (38) finns ingen paus att tala om mellan vad läraren gör på raderna 447–448 och vad läraren inleder från rad 450; en tur som efter en kort inandning (mycket riktig) inleds med ett diskursmarkerande (och potentiellt förutsett) ”men”. *Dessa två egenskaper tillsammans, dvs. (1) att det inte finns något uppehåll mellan den första delen (raderna 447–448) och nästa del (från rad 450) samt (2) att nästa del inleds med ett ”men”, talar tydligt för att berömmet var till för kritiken.* Berömmet var aldrig avsett att stå på egna ben och är (förmodligen) inget som läraren särskilt vill framhålla som ett karakteriserande och synnerligen berömvärd drag hos just denna elev. Det första tjänar det senare och motsvarar strategin att etablera en kontext som gör det lättare att (å ena sidan) framföra kritik och (å andra sidan) ta emot kritik. I detta sammanhang kan det tilläggas att lärarens beröm – ”↑sen tycker många att eh du liksom e-eh: snäll å schysst å bra:↑,” –, där ”många” rimligtvis avser Björns (elevens) klasskamrater, framstår ganska underligt. Det tillhör knappast rutinen att lärare frågar sina elever vad de anser om varandra – t.ex. för att skapa underlag till elevsamtalen –, och möjligheten att eleverna spontant skulle uppsöka läraren för att berätta vad de anser framstår tveksamt. Med andra ord, utan att vara definitivt säker vågar jag likväl förmoda att lärarens positiva omdöme är om inte fabricerat så åtminstone en aning förbättrat och förstärkt. Däremot verkar det fullt rimligt att läraren har hört från Björns klasskamrater att han är ”↑öerhört tävlingsinriktad.”¹⁶² I utdrag (38) kan man likväl notera en viktig skillnad mellan positivt och negativt besked. När läraren kommer till problemyttrandet (rad 450), dras tempot ner en aning: ”hh men sen <jus:t då när de e (i) i:drötten>,”. Det är ingen *slående* skillnad, men ”a difference that makes a difference”, för att tala med Bateson (1972:315).¹⁶³ Ett tredje och sista exempel:

Utdrag (40):U20(K):EM Hugo – jätterolia svenskläxer, men skriver slarvit

- 106 L : eh:: hur går'e me skrivningen då? hur har de gått me
 107 bor↑gen?
 108 (.5)
 109 E : ah::: ganska bra men ·hh:: (·) d'e lite svårt å få ihop
 110 <två si:der> så att man- ibland får man ·hh::: (.3)
 111 blir'e'nte så lätt men-hh de gå:r-hh:: [::: (·) ·hh
 112 L : mm: ·hh ·hh:=
 113 + L : =ja tycker- ja tycker: eh:: du sköter svenskläxerna,
 114 + dom kommer in [i ti]:d,
 115 E : [·mff]
 116 (.3)

¹⁶² Jag vill betona att det inte är min uppgift att bedöma (eller ens min möjlighet att bedöma) sanningshalten i vad som sägs i ett elevsamtal. Läsaren måste ta denna passage med en nypa salt.

¹⁶³ Med detta vill jag ha sagt att talare uppmärksammar och analyserar skillnader utan att de behöver handla om oundvikligt tydliga skillnader. Information och betydelse är för Bateson (1972) att utgöra en skillnad som gör en skillnad.

117 E : m_m
 118 + L : [varje da,=
 119 + L : =·hh:: (·) eh::: ibland e'rom jä(·)tte↑bra, (·)
 120 + jä_{tte}rolia. =du har my₌
 121 E : [ja.]
 122 + L : =>du har väl:dit mycke fanta↑si: när'u skriver. =de
 123 + finns my_{f:ck}e å ta av när'e gäller fantasi:n.< ·hh:::=
 124 E : [mm]
 125 - L : =däremot så: eh: (f-) skri:ver du <°slar:vi_{t°}>.
 126 E : [shh::\$
 127 - L : du kan_{f:} s_{kriva} betydligt finare.
 128 M : [mm:]
 129 E : hmmm:

Utdrag (40) har flera gemensamma nämnare med utdrag (38). Det inleds med lärarens frågeyttrande ”eh:: hur går'e me skrivningen då? hur har de gått me bor↑gen?” varpå eleven säger ”ganska bra”, därefter ”d'e lite svårt” och avslutningsvis ”men-hh de går:hh:::”. Därmed har lärarens frågeyttrande ”lockat fram” ett potentiellt problem genom att låta eleven ge sin version av ett sakförhållande, ett frågeyttrande som Maynard (1991, 1992, 2003) kallar ”perspective-display invitation” (*perspektivlicitering*). (Detta behandlas närmare i nästa avsnitt.) Därefter kommer läraren med sin syn på saken. Från rad 113 till rad 123 kommer läraren med positiva omdömen. Dessa räknas bl.a. upp med fortsättningsintonation: Eleven ”sköter svenskläxerna,” de ”kommer in i t:d,” dessutom ”varje da,”. Läraren fortsätter med en ”eh”-inledd positiv bedömning (vilket inte bådär gott): ”·hh:: (·) eh::: ibland e'rom jä(·)tte↑bra,” (etc.). Detta är ett bra exempel på en ”kaskad” av beröm, något som kännetecknar ”äkta” beröm. Däremot dämpas ”äktheten” av tre anledningar: (1) utdraget har ett ”eh”-inlett positivt omdöme, (2) läraren radar upp positiva utlåtanden i form av en uppräknig, (3) läraren lämnar inget utrymme för elev eller förälder att reagera på beskedet. Mellan beröm och kritik – övergången från rad 123 och rad 125 – finns en utdragen inandning som projicerar en fortsättning som inleds med diskursmarkören ”däremot”. På så sätt knyts det första till det senare (berömmet till kritiken) och på så sätt framstår det första som en förmildrande, kontextualiserande och problemförberedande inledning till det senare.

Det är mycket rimligt att anta att detta mönster noteras och känns igen av samtalslets övriga deltagare, åtminstone av elevens föräldrar. I boken *Att växa upp i Sverige* (Bengts, Bruno & Falkenmark 2004) skriver t.ex. en förälder följande om att tala om problem i utvecklingssamtal: ”Jag undrar om det råder förbud i skolan mot att säga något negativt utan att ha sagt något positivt först” (2004:58). Mönstret [beröm + kritik], som i sin tur ofta följs av ytterligare beröm eller en avdramatiserande, sammanfattande utvärdering, är djupt inarbetat i det svenska vardagskulturella normsystemet och ingenting som varken lärare eller andra människor särskilt behöver träna på. Inte desto mindre handlar det om en strategi att använda i samband då man ska lyfta kritik eller framföra ett negativt besked. Och mönstret är långt ifrån något spe-

cifikt svenskt. Det finns här, men också i andra delar av världen. När man tittar på problemmoment i elevsamtal och samtal i allmänhet på den internationella arenan, kan man bl.a. hitta följande, där strategin t.o.m. har ett namn, ”smörgåstekniken”:

[Tyskland:] Man sollte stets daran denken, dass es schwer ist Kritik einzustekken. Daher ist es für den Beteiligten leichter, Verbesserungsvorschläge zu akzeptieren, wenn er merkt, daß man nicht nur herumkritisieren möchte, sondern auch die positiven Seiten sieht. Es gibt die sog. Sandwich-Theorie, die empfiehlt, die negative Kritik zwischen zwei Schichten von positiven Elementen zu betten. (*Regiolog Kommunikation: Didaktik*)¹⁶⁴

[Frankrike:] Si vous avez une critique à formuler, utiliser la technique sandwich: 1. Soyez positif: commencez par quelque chose d'agréable (en évitant la flatterie souvent grossière), 2. Placez votre critique sans agressivité. 3. Terminez à nouveau par de l'agréable. (*Formation à la communication*)¹⁶⁵

[USA:] Negative feedback can also be tempered with a positive comment first to lighten the impact of the negative remark. When giving negative feedback, try to sandwich it between two positive comments. Your tone of voice and the words you choose in giving feedback are important, too. Be aware of how you are perceived by students. (*Nurse Educator*, 30(6), 2005:232)¹⁶⁶

[Danmark:] Når man skal give et andet menneske feedback kan man bruge den såkaldte sandwich model ... [...] Først siger du to specifikke ting, som A gjorde godt. [...] Dernæst siger du en specifik ting, som A kan gøre endnu bedre. [...] Til sidst siger, du hvad A generelt gjorde godt. (*Servicelovens røde tråde: Kursusmateriale, afdelingslederkursus, Lisbeth Bruus-Jensen*)¹⁶⁷

Även om Sverige bland svenskar brukar beskrivas som en typisk konsensuskultur, tyder dessa citat på att fenomenet (och problemet att lyfta negativ kritik) är ganska utbrett. Mönstret [beröm + kritik] (plus eventuellt mer beröm) kan mot denna bakgrund inte enbart betraktas som en strategi ”to lighten the impact of the negative remark” (jfr. citat från *Nurse Educator*, USA), det är också ett mönster vars initiering ofta gör det möjligt att förutse och förbereda sig på vad som (eventuellt) är under uppsegling, detta i synnerhet om samtalets uttalade syfte bl.a. är att tala om vilka saker man kan utveckla och förbättra.

¹⁶⁴ [051203: <http://www.regiolog.de/manager/didaktik/feedback2.htm>]

¹⁶⁵ [060131: <http://www.jecommunique.com/assertiveness.htm>]

¹⁶⁶ [060131: <http://www.nursingcenter.com/pdf.asp>]

¹⁶⁷ [051203: <fjern.bruus.dk/artikler/kursusmateriale.doc>]

5.8 Perspektivelicitering

Bland strategierna att leda in samtalet på ett potentiellt problem finns även att be någon annan att vara den som först för problemet på tal. I ett elevsamtal sker detta oftast med ett frågeyttrande av formen [*Hur går det med {engelskan; etc.}?*] eller [*Vad säger du om {engelskan; etc.}?*], hädanefter HV-fråga. När det finns stöd för argumentet att talaren använder en HV-fråga som en entré till ett potentiellt problem, motsvarar frågeyttrandet en *perspektivelicitering* ("perspective-display invitation"; Maynard 2003) och betraktas följaktligen som problemmomentets initiering.¹⁶⁸ Därför vore benämningen *problemperspektivelicitering* egentligen mer korrekt men samtidig ganska otypiskt varför jag håller mig till den förra benämningen. Materialet omfattar totalt 102 HV-frågor¹⁶⁹ varav 72 procent (n=73) analyseras som perspektiveliciteringar medan 28 procent (n=30) bedöms vara neutrala (icke-problemeliciterande) frågor.¹⁷⁰ Alltså, i sju fall av tio gäller en fråga som t.ex. "Hur går det med matten?" ett problem.

Följande samtalsutdrag kan användas som ett inledande exempel:

Utdrag (41): U20(K):EM Hugo – tidigare utdrag (5), s. 112

- 285 → L : mu↑si:ken då?
286 (.3)
287 E : ·hh: de e KUL eftersom att vi s:pelar instrumen:t nu.
288 (1.4)
289 E : då:ah (.9) e're liksom: (1.1) man lå:r sej mycke mer.
290 ► L : °ja° (·) men den har en å↑tta som intresse. =hur skulle
291 man kunna höj:a den? =va är de som inte e såhär super-=
292 E : =·hh (.3) de ä:r att-hh (1.6) de är f:::ö::r ehm

¹⁶⁸ Notera att jag inte använder benämningen *problemyttrande* (se s. 100) för ett sådant frågeyttrande, detta eftersom en perspektivelicitering väldigt sällan omfattar (omnämner) problemet i fråga.

¹⁶⁹ Som HV-fråga räknas även t.ex. "Matten då?" eller motsvarande (jfr. utdrag (5), s. 112) eftersom en sådan fråga (ställd av lärare till elev i ett elevsamtal) uppfattas gälla "hur det går".

¹⁷⁰ För exempel på en neutral HV-fråga, se analysen av utdrag (6) samt fotnot 135, s. 115. Principen är enligt följande: Om det framgår av samtalets utveckling att HV-frågan ej används (av samma talare) som en entré till ett problemmoment, motsvarar yttrandet inte en perspektivelicitering. När lärarens HV-fråga gäller *egna* ämnen, motsvarar yttrandet ofta (men inte alltid) en perspektivelicitering eftersom frågan går tillbaka på lärarens iakttagelser. När lärarens HV-fråga istället gäller *andra* lärares ämnen, är yttrandet ofta (men inte alltid) föranlett av att läraren (helt eller delvis) saknar kännedom om hur det går för eleven. Av materialets neutrala HV-frågor finns en (n=1) som ställs mellan [förälder → elev] och fyra (n=4) som ställs mellan [lärare → förälder]. Totalt (och oavsett om yttrandet är en perspektivelicitering eller ej) ställs alltså 96 % (n=98) av HV-frågorna till eleven varav läraren står för 99 % (n=97) och förälder 1 % (n=1). Fördelning kvarts-/utvecklingssamtal är K 35,3 % (n=36; 0,8/samtal) resp. U 64,7 % (n=66; 1,5/samtal). Det ställs alltså nästan dubbelt så många HV-frågor i ett utvecklingssamtal. Vad detta beror på är svårt att säga (och ligger utanför mitt syfte i detta sammanhang). Dessutom verkar det som om kvartssamtalslärarna i synnerhet använder V-frågor ("Vad säger du om X?") medan utvecklingssamtalslärarna föredrar H-frågor ("Hur går det med X?"). Detta kan (hypotetiskt) tyda på en förändring i språkbruket: För 11–12 år sedan användes en V-fråga där man idag använder en H-fråga. Man kan oavsett säga att den förra är mer allmänt hållen än den senare.

I utdrag (41) ställer läraren en HV-fråga, ”mu↑si:ken då?” (pilmarkering [→]), vilket motsvarar det första som sägs inom topiken om musik. HV-frågan är en perspektiv-elicitering: Av utdragets fortsättning (markering [▶]) framgår det att frågeyttrandet används som ett försök att närma sig ett potentiellt problem genom att låta eleven vara den som först för problemet på tal. Detta är bakgrunden: I sin självutvärdering har eleven gett musikämnet en åtta (av 10) vilket läraren rimligtvis betraktar som en indikation på ett eventuellt problem. Som utdraget visar, emellertid, ”misslyckas” strategin: I sin respons tar eleven inte upp något problem utan svarar istället att ”de e KUL eftersom att vi s:pelar instrumen:t nu.” (rad 287), dvs. en positiv värdering. Därefter följer en lång paus (rad 288) som i sitt sammanhang möjligen kan betraktas som lärarens försök att vänta ut elevens ”däremot”. Men så sker inte. Istället lägger eleven till ytterligare en positiv värdering (rad 289). Detta ger läraren anledning att *precisera* vad han var ute efter (från rad 290) varpå eleven förklarar sin gradering av musikämnet. Av detta kan man alltså säga att problemet i fråga kräver en andra (och denna gång explicit) initiering eftersom det första (indirekta) försöket inte utfaller som det var tänkt. Detta visar sig vara ett ganska vanligt mönster och kan t.ex. jämföras med följande fall:

Utdrag (42): K12:EM Roberta

- 452 → L : va säjer'u om (å) lä:sa högt?
 453 (.4)
 454 E : d'e kul.
 455 (.5)
 456 L : mm↑:↑
 457 E : d'e mycke roliare å läsa tyst.
 458 (.3)
 459 L : d'e:re.
 460 (.3)
 461 E : ja↑
 462 ▶ L : hh::: men (.3) eh::: (·) va:- de hä- du har satt=
 463 L : =li::(·)↑te på sne:an sådär li- d'e- du'e inte
 464 <rik↑ti(·)t> (.3) d'e inte riktigt jättelätt;
 465 (1.3)
 466 E : mnä-°eh
 467 (.5)
 468 L : e're li(·)te jo↑bbit å läsa i- högt i klassen?
 469 (1.2)
 470 E : eh_{nä}-°eh::
 471 (·)
 472 L : de tycker du'nte.
 473 (.4)
 474 E : n_ä-°eh::
 475 (.5)
 476 L : om ↑ja ber att du lä:ser ett stycke så e de ingen fara.
 477 (.4)
 478 E : n_ä-eh::

Utdrag (42) har flera formella likheter med utdrag (41): Båda inleds med en perspektivelicitering (som även inleder respektive topik). I båda fallen ger eleven en positiv värdering – detta även om eleven i utdrag (42) lägger till ännu en positiv värdering (rad 457) som indikerar att högläsning inte är lika roligt som att läsa tyst – och i båda fallen kan man därmed säga att lärarens strategi misslyckas: Elevens respons omfattar inte det (miss)tänkta problemet, eller, annorlunda uttryckt, eleven utnyttjar inte tillfället (alternativt uppfattar inte tillfället som ett tillfälle) att vara den som först för ett potentiellt/(miss)tänkt problem på tal. I båda fallen leder detta till att läraren måste *precisera* sin fråga – här kan man i utdrag (42) notera ett flertal störningar och upphakningar –, denna gång genom att explicit *nämna* det avsedda problemet, som eleven därefter tar ställning till. Dessutom, i båda fallen har denna precisering en ”men”-inledning, dvs. en adversativ konjunktion som skapar brytning (diskursmarkering) gentemot *tal-om-sådant-som-är-positivt* vilket därmed indikerar en övergång till *tal-om-sådant-som-(möjligen)-inte-är-positivt*. Annorlunda uttryckt, lärarens ”men”-inledning visar dels att HV-frågan *gällde något annat* – ett viktigt stöd för argumentet att det handlar om en perspektivelicitering –, dels att läraren själv analyserar elevens respons som ”fel respons” och därigenom *manifesterar* (låter göra officiellt) responsen som ”fel respons”. För att sammanfatta: Strategin misslyckas. Misslyckandet kräver ett andra (och *annat*) försök. Kontentan är att man härigenom (ideologiskt sett) har förlorat tid vad gäller att etablera problemet som problemmoment: Läraren skulle ha kunnat närma sig problemet på ett annat sätt än via det sätt som kräver att eleven uppmärksammar och inser vad läraren är ute efter. Man ska av detta inte bortse från eventualiteten att elevens respons kan vara uttryck för en *motstrategi*, dvs. ett försök att häva den samtalsutveckling som en HV-fråga kan förebåda. Enligt min bedömning är detta emellertid mindre sannolikt eftersom eleverna i så många andra fall visar stor öppenhet när det handlar om att tala om egna misstag och svårigheter (även om deras framställningar kan tyda på att det sker med visst motstånd, t.ex. eftersom det kan upplevas pinsamt eller känsligt). Det är alltså mer sannolikt att eleven inte uppfattar perspektiveliciteringen som en perspektivelicitering: *Eleven är definitivt medveten om att läraren söker en åsikt (och att lärarens yttrande är en elicitering) – frågan besvaras –, men det är samtidigt sannolikt att eleven inte uppfattar eliciteringen som en elicitering med fokus på ett potentiellt problem (perspektivelicitering).*

Dessutom kan man notera följande: I utdrag (42) (det ska betonas) *verkar* det som om problem faktiskt föreligger, dvs. att läraren känner till att eleven har problem med att läsa högt inför klassen. Detta antagande går tillbaka på det faktum att läraren ställer sin fråga flera gånger och på olika sätt – (rad 464, 468, 472, 476) – ungefär som om han försökte få eleven att ”ge med sig” eller som om han (om än försiktigt) försökte pressa fram ett ”erkännande”. Om detta stämmer är utdrag (42) ett exempel på att *det kan vara svårt att komma åt (och tala om) ett problem om ingången till problemet kräver att eleven först ”erkänner” problemet*. I ett sådant system finns det alltså en risk att man måste lämna ärendet obehandlat som en konsekvens av att eleven inte ”erkänner”. Följande utdrag vore ännu ett exempel på detta:

Utdrag (43): K21(M):EMP Fredrik – tidigare utdrag (28), s. 137

- 170 L : ja har en känsla av a' iblan:d att de kan va så att du:
 171 liksom vill: skynda ↑på: för att eh::
 172 (1.1)
 173 P : är'e lite tä:vling om de där asså eller:-
 174 L : [l::i::: (.) tegranna kan ske=
 175 P : [ah::
 176 L : =tävling a[tt m]an ska vara-eh: me.
 177 P : [ja]
 178 (.7)
 179 L : framme i täte[n så att sä]ja. mm.
 180 P : [ah just de.]
 181 (.9)
 182 L : mm.
 183 (.8)
 184 L : li:tegranna av de.
 185 (.3)
 186 P : ·mm
 187 L : tror ja.
 188 (1.3)
 189 → L : finns där Fredrik >eller va säjer du själv<?
 190 (1.6)
 191 E : (vadå?) -shh:: [:::heh\$
 192 ► L : [känner du a- (.) känner du inte de där=
 193 L : =litegrann att du °m::: (.) vill: jaga på li:tegrann
 194 så'att du eh: (.) känner att du e (.) bland dom första.
 195 (.6)
 196 E : e-nä:(me vadå) ·hh ↓nä:↑e de känner (ja) \$(h) i(h)n(te)\$
 197 (.3) tycker ja.
 198 (.5)
 199 L : de tycker du'nte.
 200 (.)
 201 E : hnä-eh.=
 202 L : =nä:↑
 203 (1.4)
 204 L : ·hh nä d'e bara en: känsla som <↑ja h[ar> då i] så=
 205 P : [()]
 206 L : =fall. mm:↑

I detta fall föregås perspektiveliciteringen (rad 189) av en kontext där läraren (via en propositionell attityd, ”ja har en känsla av a' iblan:d”) har berättat att eleven ”liksom vill: skynda ↑på:” för att ligga ”framme i täten”. På rad 189 söker läraren en bekräftelse på detta hos eleven och gör så via en perspektivelicitering. Det är inte helt klart om eleven förstår vad läraren syftar på. Man kan å ena sidan tycka att det framgår klart av föregående kontext att ärendet gäller ett potentiellt problem: Moralen är att man inte bör skynda på som om undervisningen vore en tävling. Å andra sidan är det inte självklart att ”skynda på” och ”tävling” (för eleven) sätts i samband med ett eventuellt problem. Elevens respons är tvetydig i denna bemärkelse; responsen

motsvaras av ett svagt (förmodligen) ”vadå?” följt av ett kort skratt. Till skillnad från tidigare utdrag, kommer det alltså ingen positiv värdering utan en fråga i retur varpå läraren preciserar sitt ärende. Det kommer likväl ingen bekräftelse från eleven och lärarens inledande gardering (”ja har en känsla av a' iblan:d”) kommer nu till användning: Utdraget (och hela ärendet i sig) avslutas med att läraren ”kapitulera” genom att hänvisa till ”bara en: känsla som <↑ja har> då i så fall.”. I detta utdrag gör läraren anspråk på att ha iakttagit elevens sätt att arbeta. När han presenterar denna iakttagelse, gör han det inom ramen för formatet [Jag har en känsla ibland ...]. Detta innebär emellertid inte med nödvändighet att lärarens *iakttagelse* enbart går tillbaka på en känsla utan snarare, vilket verkar rimligt, att detta är lärarens varsamma sätt att initiera tal om ett potentiellt (eller för denna lärare t.o.m. definitivt befintligt) problem. Det handlar här inte om att ”välja sida”, dvs. att utgå från antagandet att läraren har rätt i sin åsikt och att eleven ”inte erkänner” problemet. Det handlar om att läraren ger med sig och att ärendet lämnas därhän *av det skälet att eleven inte bekräftar det potentiella problemet i fråga*. Poängen är alltså att läraren skulle ha kunnat närma sig problemet på ett annat sätt – det finns alternativ – utan att låta sig hindras av den eventualiteten att eleven inte kommer att ”erkänna” det problem som berörs. Anorlunda uttryckt, en perspektivelicitering (eller, möjligen generellt, att inleda tal om ett problem via elevens åsikt) tycks kräva dels att eleven inser att läraren har ett särskilt problem i åtanke och dels att eleven är beredvillig att tala om *saken-i-fråga* i termer av ett problem, i annat fall misslyckas strategin vilket i sin tur riskerar ha som konsekvens att man måste lämna ärendet obehandlat. Betraktat utifrån detta perspektiv kan det finnas ”goda skäl” för en lärare att låta ärendet i sig inledas med en kapitulationsunderlättande propositionell attityd. Det finns möjligen lärare, elever och föräldrar som anser att en perspektivelicitering är ett ”snällt sätt” att inleda tal om ett (faktiskt eller potentiellt) problem eftersom den erbjuder eleven möjligheten att vara först ut med att närmare ringa in och bena ut *saken-i-fråga* (och att perspektiveliciteringen följaktligen inte är något annat än ett uttryck för ren välvilja). Mot ett sådant synsätt kommer här ett annat där perspektiveliciteringen snarare kan betraktas som ett (kanske alldeles för) försiktigt och dessutom riskabelt sätt att närma sig ett problem eftersom den kan ha som konsekvens att läraren antingen måste ”kapitulera” enligt utdrag (43) eller tvingas stålsätta sig och gå förbi elevens position i den mån det finns behov av att gå det potentiella problemet närmare in på djupet. Att helt förlita sig på elevens goda samarbetsvilja och beredvillighet är dels att förvänta sig mycket, dels att lägga en möjligen för stor makt i elevens händer och att utsätta sig för eventualiteten att samtalet tar den vändning som sker där och då, oavsett vad man eventuellt har planerat på förhand. Ett tredje alternativ är att läraren, i likhet med utdrag (43), ställer fråga på fråga som om för att pressa fram ett ”erkännande” eller en bekräftelse på att problemet föreligger. En sådan ”frågestund” har ofta en perspektivelicitering som sin utgångspunkt och kan pågå ganska länge innan man antingen kommer åt problemet eller innan man väljer (eller ”tvingas välja”) att lämna saken oberörd. För att illustrera detta kan följande utdrag användas:

Utdrag (44): K6(K):EMP Ernst

30 L : ·HH:: JA ERNST,
31 E : \$jahh_:::\$ ·hh::
30 L : N::U kommer spänningen.
31 M : \$hmfhm_hm\$
32 1 L : VA SÄGER \$fr(h)ök(h)en\$?
33 (.5)
34 2 L : å va säger ↑du?
35 (1.4)
36 3 L : <↑va tror du> att ja °ska säga (nu)°?
37 (1.0)
38 E : ·hh:::
39 (.7)
40 L : \$°hmf hmf°\$
41 M : mm hmf: \$h_m\$
42 E : ja vet inte.
43 M : \$ehhe HEh he he heh heh\$ ·hh:=
44 L : j_o:::↑ du.]
45 E : =HH::
46 4 L : de vet du n_o:g.
47 (.7)
48 M : va: ska fröken säga?
49 (1.4)
50 5 L : ·mt (.5) ska ja gnälla på nåt?
51 (.8)
52 M : ·AH:
53 (.4)
54 M : gnäll på.
55 (1.7)
56 M : \$EHh_m_hm\$
57 E : eh::: (1.5) att ja e så då:li i matte-hh.
58 (.3)
59 M : [\$EH:::heh heh\$ (·) ·hh (·) \$he heh heh\$=
60 L : n'men ↑de kan ja ju'nte ↓gnäll↑a på för de ↑kan man=
61 M : =\$heh heh (h)nä hä hä hä\$ ·hh \$eh heh heh heh heh\$]=
62 L : =ju'nte rå ↑för. då kanske ↑ja inte ↑lär dej rätt.]
63 M : =\$heh he_h heh\$]
64 L : [·hh:::]
65 (·)
66 M : ·HH::hh·hh:]:
67 L : [\$V(H)A:\$?
68 (1.4)
69 E : \$hmhm\$
70 (.9)
71 6 L : kan de va nåt hur man upp↑träder ↑tro?
72 (1.0)
73 E : n:::aäh:: ja vet inte.
74 L : <AH-HÖRR:E ↑DU:::eh> [E'RE] ↑NÅT JA SKA GNÄLLA PÅ=
75 M : [\$hmf\$]

76 L : =SÅ E'RE JU DE. ·hh::: a_[tt du e] <stöki å böki>.
77 E : _[.hh:::]
78 M : är'↑u ströki å böki?
79 (.6)
80 E : j_[a vet] int(e)-h_[h].
81 L : _[d'e ju] _[nä d'e ↑de ja (kä-)=]
82 L : =för s_[kolarbetet] för öv_[rit] går ju väldigt bra.
83 E : _[šhehš ·hh]
84 (.5)

Detta utdrag är i sin helhet 55 sekunder långt. Av dessa, med start från lärarens perspektivelicitering på rad 32 till slutet av rad 76, ägnas 45 sekunder (eller om man vill, ca. 3 % av *bela* samtalet) åt att närma sig problemet att eleven är ”<stöki å böki>”. Innan detta kommer fram, försöker läraren få eleven att uttala problemet vid sex tillfällen (se siffermarkeringar i utdraget). Det finns möjligen ett pedagogiskt syfte inblandat: Möjligen anses det vara ett sätt att delvis *åtgärda* problemet genom att utsätta eleven för situationen att själv föra det på tal i ett elevsamtal, ungefär som om det vore ett ”straff”. Men det går också åt mycket tid och väldigt ofta verkar det vara mycket svårare att *etablera* ett problemmoment än vad det möjligen är problematiskt att tala om problemet i fråga. (Det finns flera olika exempel på detta i materialet, men, i likhet med utdrag (44), tar de en ganska stor plats. Utdrag (44) representerar ensamt ett ganska vanligt dilemma i elevsamtals genomförande.) I utdrag (44) verkar det som om eleven inte förstår vilket problem läraren har i åtanke. På rad 57, efter att läraren har ställt sin fråga femte gången i ordningen, svarar eleven ”eh:: (1.5) att ja e så då:li i matte-hh.” vilket möter lärarens manifestering av ”fel respons”. I och med fråga sex (rad 71) framgår det i alla fall att lärarens *problem-i-åtanke* gäller elevens uppträdande. Eleven bekräftar inte detta som problem varpå läraren väljer att själv föra problemet (explicit) på tal. Likheten mellan utdrag (43) och (44) är att eleven utsätts för en sekvens av frågor i ett försök att få en bekräftelse på ett potentiellt problem. Båda lärarna försöker gå via elevens bekräftelse som en entré till ett problemmoment. Skillnaden mellan utdrag (43) och (44) är att läraren i utdrag (43) ”kapitulerar” (med hänvisning till ”bara en känsla i så fall”) medan läraren i utdrag (44) väljer att fullfölja problemmomentets initiering. Åter igen, det finns alternativa sätt att närma sig ett problem, t.ex. sådana som inte bygger på att eleven själv ska föra problemet på tal eller som kräver att eleven bekräftar problemet innan det utsätts för närmare penetrering. Ytterligare ett alternativ är att det tydligt framgår av kontexten att lärarens perspektivelicitering gäller ett problem, t.ex. enligt följande:

Utdrag (45): U20(K):EM Hugo

64 E : ·m_[ff]
65 a L : _[v'börjar me <SVEN:↑SKAN-hh> =d'e väl läsning å=]
66 a L : =skrivning då framför allt. =hur tycker'u Hugo att de
67 a går me ↓l:: _{[äsning]en?}
68 E : _[.hh:::]

69 (.5)
70 E : eh:: (·) bra:↑-hh::: [::
71 L : [·mt (.3) (d')kan=
72 L : =koncentrera'rej på (.3) mo[r:narna å sådär när d'e=
73 E : [(m)ja:: (·) mm:: hmf:=
74 L : = [läsning?
75 E : = [hmf::: [::
76 L : [mm.=
77 E : =·mff:: [::
78 b L : [·hh::: (·) eh:: ja tycker ock↑så de går=
79 b L : =jättebra när ja läser me'rej.
80 E : [·hh::: [::
81 (·)
82 b L : ing [a problem.
83 E : [mm:: hmf::: [::
84 c L : [·hh ↑LÄS↑LOGGEN då [remot.
85 E : [hmf::: [::
86 (.4)
87 E : ja::-hh::: =
88 → L : =hur går'e me ↑den?
89 E : ·hh:: (·) då:lit.
90 L : °(a)ha va då'ra°?
91 (·)
92 E : ·hh::: (·) de- (·) den e (·) den e jobbig.

I detta utdrag förekommer två HV-frågor. Den första (inom lärarens *a*-markerade tur) är en ”neutral” HV-fråga: Den betraktas inte som en perspektivelicitering eftersom frågan inte tycks vara orienterad mot ett problem, vilket framgår av lärarens *b*-markerade turer. Den andra HV-frågan (se pilmarkering) analyseras som öppen perspektivelicitering eftersom det framgår av lärarens inledning (c), ”↑LÄS↑LOGGEN däremot.”, att HV-frågan gäller ett potentiellt problem. Diskursmarkören ”däremot” skapar brytning mot vad man har talat om alldeles nyss, närmare bestämt en brytning mot att tala om sådant som går bra. I detta fall innebär alltså ett ”däremot” en övergång till att tala om sådant som *inte* går bra. Därutöver kan man iaktta följande två saker: För det första, lärarens diskursmarkerande inledning (c) har en kraftig betoning vilket framhäver den angelägenhet som läraren tillskriver det potentiella problemet. För det andra, inledningen i sig föregås av en positiv värdering (från rad 78) som har en ”eh”-inledning. Åter igen, detta är en avvikelse i jämförelse med de fall då läraren gör *bara* beröm: Ett ”eh”-inlett positivt omdöme kastar en skugga framför sig och uppfattas rimligtvis ofta som en illavarslande förelöpare till vad talaren står i begrepp att göra. Perspektiveliciteringen på rad 88 infinner sig alltså som ”nästa handling” och föregås inte enbart av en *diskursmarkerande* inledning (c) utan dessutom av ett positivt omdöme (*positivt* inledning).¹⁷¹ Det är med andra ord rimligt att

¹⁷¹ Jfr. avsnitt 5.7, s. 143. Angående ”eh”-inledda positiva omdömen, se 145.

anta att eleven, då läraren realiserar perspektiveliciteringen, sedan ett ganska bra tag tillbaka har förutsett (och varit förberedd på) en handling som initierar ett problemmoment. Elevens ofördröjda respons, ”hh:: (·) d̄:lit.” (rad 89), kan betraktas som ett stöd för ett sådant påstående.

Alltså: Betraktad som strategi verkar perspektiveliciteringen i detta fall gå i lås. I många andra fall tycks perspektiveliciteringen snarare *leda* till problem (t.ex. att läraren får ”kapitulera”). Men perspektiveliciteringen kan även användas för att, som det verkar, åtminstone ge eleven en chans att uttala sig. I många fall verkar det som om läraren först vill se hur eleven ställer sig till ett *faktiskt* problem. Oavsett vad eleven svarar, går läraren därefter på djupet och penetrerar saken närmare. Ett exempel:

Utdrag (46): U8(K):EM Conrad

Utdragets början är från början av en ny topik. Läraren öppnar topiken genom att läsa upp ett mål som man kommit överens om i ett tidigare elevsamtal.

- 82 L : ·hh::: eh::: (.7) f:-FÖR:BEREDA MÜN:tlia redovisningar,
 83 =tän:ka på å prata h:-↑HÖGRE hmf: ·hh::: (d')va de vi
 84 → <skrev först>. =hur tycker du att de har gått me de?=
 85 E : =·mff:::~::~:
 86 (.8)
 87 E : mm:::~::~: bra:↑.
 88 (.7)
 89 L : mm:↑.=
 90 E : =rätt så bra.
 91 L : ja:↑.
 92 (.3)
 93 L : ·mhh::: eh::: hur tycker du att de e: när vi (n-) eh
 94 hur ↑känn:er du dej när du ska ha redovisning till
 95 exempel när du ska presentera nå:got på nåt sätt?
 96 (.9)
 97 E : mm:::~::~: ner↑vös.
 98 (.8)
 99 L : okej. va- va::d (.3) ·hh: ä:r du nervös för? kan du
 100 ringa in de?
 101 E : [·mff:::~::~: (.4) hm:::~::~:-hmf (1.7) hmf: (.3)=
 102 E : =eh::m::: att ja ska göra bort mej. =säja fel eller så.
 103 (·)
 104 L : mm.

Denna lärare, till skillnad från att låta sig vägledas av elevens respons, tycks snarare vända sig till eleven som en inkörsport till problemmomentets etablering. Det handlar här inte om att lägga makten i händerna på eleven utan snarare om att först se hur eleven ställer sig till ett problem. På lärarens perspektivelicitering, en fråga som går tillbaka mot bakgrunden hur eleven har jobbat mot målet att förbereda och prata högre vid muntliga redovisningar, svarar eleven ”mm:::~::~: bra:↑.” och lägger strax därpå till ett modifierande ”rätt så bra.”. Läraren tar emot detta som svar, dvs. gör

inga invändningar utan låter detta motsvara vad eleven vill säga om problemet i fråga. Därefter kommer läraren med en elaborerad perspektivelicitering (från rad 93) angående hur eleven känner sig i när han ska göra en muntlig redovisning, och eleven svarar ”mm::: ner↑vös.”. Problemmomentet är därmed etablerat och läraren kan gå vidare med följdfrågor. Poängen här är alltså att läraren ger eleven en chans att komma med sitt perspektiv på ett omtalat problem, men i detta fall är elevens respons (som ytligt sett är en positiv värdering) inte vägledande för läraren och samtalets utveckling. Läraren vet (och man har tidigare pratat om) att detta är ett problem. Genom att låta eleven få tillfälle att uttala sig om problemet, förbereds eleven på att tala om problemet.

I boken *Utvecklingssamtal: perspektiv och genomförande* skriver läraren och författaren Buckhöj Lago (2000) att ”[d]et är också lättare att samtala om det som kan vara svårt, om eleven själv får uttrycka detta.” (2000:110). Uttryckt på detta sätt, verkar Buckhöj Lago mena att strategin används för *lärarens* skull. För eleven, däremot, kan en perspektivelicitering skapa osäkerhet: Det är inte säkert vad läraren har i åtanke när man får en väldigt allmänt hållen fråga som t.ex. ”Vad säger du om matten då?”. Jag har dessutom visat att en perspektivelicitering också kan leda till ett annat slags problem än det man försöker komma åt: Att gå via elevens syn på saken som en entré till ett problemmoment kan leda till att man måste lämna ärendet obehandlat. Det är inte säkert att elevens perspektiv är ett stöd i försöket att närma sig ett potentiellt problem. Som entré till ett problemmoment kan en perspektivelicitering också ta i anspråk omfattande och dyrbar tid.

Detta motsvarar mitt kapitel om hur problemmoment initieras i elevsamtalen. För att framhäva dessa egenskaper avslutas kapitlet med en kort demonstration av vad som händer i samband med positiva omdömen och goda nyheter.

5.9 Positiva moment

I detta avsnitt kommer jag kortfattat att demonstrera problemmomentets raka motsats, nämligen då samtalsdeltagarna talar om *positiva* saker i termer av beröm, smickor, komplimanger och goda nyheter. Ett sådant moment kan för enkelhetens skull kallas *positivt moment* och ett yttrande som innehåller (och genomför) ett beröm, en komplimang (etc.) kan kallas *positivt yttrande*. Följande fyra samtalsutdrag används för att demonstrera några typiska egenskaper:

Utdrag (47): U19(K):EP Hanna

285 L : ska vi se va Bodil har skri↑vi'ra? ((hanterar papper))
 286 E : mm:
 287 (.8) ((L hanterar papper))
 288 → L : ·mt (·) AMBITIÖS. (·) VILL LÄ:RA SEJ. ·hh ↑KAN: också
 289 → en hel del.
 290 (·)

291 L : fo(·)rtsätt så.
 292 (.5)
 293 E : mm\$hm::↑\$
 294 → L : ·mt ah de va ↑ju bara bra.

I detta utdrag vill jag särskilt peka ut två saker: När läraren läser upp sin kollegas omdöme sker det med kraftig betoning. Detta är värt att uppmärksamma eftersom betoningen i sig inte ”följer instruktionen”, dvs. detta är vad *läraren* gör i elevsamtal, inte vad lärarkollegan särskilt har bett henne att göra när hon ska förmedla omdömet. Positiva yttranden har ofta kraftig betoning både i termer av styrka och intonation. I ett problemmoment är det i synnerhet förmildrande uttryck som betonas, t.ex. *ibland, lite, kanske*. För det andra, sekvensen avslutas med att läraren lägger till ”mt ah de va ↑ju bara bra.” vilket är väldigt vanligt i ett positivt moment: Det kommer nästan alltid en avslutande, positiv kommentar från läraren innan läraren genomför topikskifte. Detta följer mönstret att man gärna uppehåller sig vid att tala om positiva saker. Kraftig betoning återkommer även i nästa utdrag:

Utdrag (48): U25(K):EMP Hillevi

614 → L : ·hh: ja har skrivit här på S.O.n () <BARA BR:A>,
 615 → ·hh <INTRESS:↑E::RAD å AK↓TIV>.
 616 E : mmhmf::↑:: ·hh:::·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:·:~

Sekvensen inleds med att läraren läser upp sina egna skriftliga omdömen: Positiva värderingar framställda med kraftig betoning. Från rad 617 utvecklar läraren sitt omdöme. Här vill jag ta fasta på att positiva moment ofta omfattar ”kaskader” av positiva aspekter uppräddade efter varandra: (1) de märks att eleven är intresserad och (2) vågar räkna upp handen och (3) tycka till och (4) fråga och (5) det är kul att se och (6) det ger fina resultat och (7) kartor och grejer är fina. Eleven överöses med beröm och reagerar ofta med fnitter och småkratt.

Utdrag (49): K26(K):MP Stig

33 → L : T(h)O(.4)ppengrabb.
 34 (·)
 35 L : på all:a [s-] inte bara ↑toppene↑le:v allså utan=
 36 M : [mm]
 37 L : =↑toppengrabb.
 38 (1.0)
 39 → M : va rolit att [du säjer så. (·) ·ja: (.9) mm::↑
 40 → P : [mm (.3) [ja: (·) de e väldit bra:. de- ah:.
 41 → L : [·mt ah::: DE E SÅ ·hh::: (.3) DE E=
 42 → L : =SÅ RO:LI [T-hh.
 43 M : [mm:::

Positiva moment omfattar ofta värderingar som framställer eleven mer eller mindre som en unik person. Ord som t.ex. *toppengrabb*, *fullständigt lysande*, *pärla* (etc.). Det finns ingen motsvarighet till detta i ett problemmoment. Några tänkbara alternativ vore t.ex. *urusel*, *värdelös*, *under all kritik* (etc.), men detta förekommer aldrig. Positiva yttranden har också väldigt ofta s.k. ”extreme case formulations” (Pomerantz 1986), dvs. uttryck som t.ex. *aldrig*, *alltid* (etc.) i konstruktioner som ”aldrig tjurig”, ”alltid glad” (etc.). I utdrag (49) kan man dessutom notera en annan vanlig egenskap i samband med positiva moment: Beskedet tas emot med glädjeyttringar och (ofta) tackord, t.ex. ”va rolit att du säger så”. Samma sak i nästa utdrag:

Utdrag (50): U11(K):EM Cecilia

932 L : ·hh: då går vi på näs:↓ta <del i:> läsförståelsen, de
 933 går ↑också ↑fullständigt ly:sande. ((hanterar papper))
 934 (.4) ((L hanterar papper))
 935 L : har'u sett.
 936 (.6)
 937 → L : ↑grattis.=
 938 → E : =ji(·)ppi. (\$he [h\$)
 939 L : [ja:↓
 940 (.4)
 941 → M : e-ji(·)ppi. =fantAS:tiskt bra Cecil [ia.
 942 L : [·ja.
 943 (.4)
 944 M : ↑ar:ton] av ar:ton.
 945 E : [mm:↑

Läraren gratulerar eleven – det finns ingen motsvarighet i ett problemmoment (t.ex. ”Jag beklagar verkligen” eller motsvarande – och eleven säger ”ji(·)ppi.”, en glädjeyttring som återkommer i mammas respons. Andra kännetecken i positiva moment är att de ofta omfattar sekvenser där samtalsdeltagarna skämtar med varandra, t.ex. att en pappa säger (angående bildämnet) ”Kanske att du har fått något positivt av mamma också” (U23) eller att läraren säger till eleven (återigen angående bilden) ”Vem har du det efter då?” varpå en pappa svarar ”Efter sin far brukar jag säga,

vem det nu är.” (U15). Nära liggande ”nästa topik(er)” är alltså vem eleven brås på, dvs. vilken förälder som kan ta åt sig äran, men lika ofta att elev och förälder ska (gå hem och) ”berätta för [den andra, icke närvarande föräldern]” eller att en förälder börjar tala om att ”Greger har ju alltid varit intresserad av att titta på film och sådär” (U17) och (samma tema) ”Ja, dom har alltid varit så ända sen dom var små” (K4). Som dessa utdrag visar, finns det sällan några störningar och upphakningar i samband med ett positivt moment. Det förekommer omstarter, men det är inte kännetecknande. Det är väldigt sällan som ett positivt yttrande har en ”eh”-inledning. I utdragen ovan förekommer det inte en enda gång. (I utdrag (48), rad 628, säger läraren ”<eh-J:ÄTTEBR:↑A:.”, men detta ”eh” är en vokalansats till den kraftiga betoningen av ”jättebra”.) I ett positivt moment finns det ett flyt, en puls och intensitet, i ett problemmoment går tempot ner, läraren talar saktare, tystare och försiktigare. I ett positivt moment finns sällan några *ibland*, sällan propositionella attityder och, när så är fallet, väldigt sällan konstruktioner av typen ”Jag {upplever; känner; etc.} att”.

5.10 Slutsatser

Ett avsnitt av (och med ståuppkomikern) *Seinfeld* avslutas med följande monolog:

There’s two types of favors, the big favor and the small favor. You can measure the size of the favor by the pause that a person takes after they ask you to “Do me a favor.” Small favor – small pause. “Can you do me a favor, hand me that pencil.” No pause at all. Big favors are, “Could you do me a favor. ...” Eight seconds go by. ”Yeah? What?” “. ..well.” The longer it takes them to get to it, the bigger the pain it’s going to be. (Seinfeld, episod 27, nov. 1991)¹⁷²

När Seinfeld talar om möjligheten att ”measure the size”, talar han om vad Maynard (2003) kallar ”forecasting”, dvs. möjligheten att förutse och förbereda sig på samtals närmaste utveckling. Som jag har visat i detta kapitel, gäller detta inte bara pauser utan också yttrandets pausfyllnader, upphakningar, förmildrande bestämmningar, adverbial och satsadverbial, propositionella attityder (etc.). En av de stora poängerna som jag vill göra i detta kapitel, är att förutseende och förberedelse är en rimlighet i samband med problemmoment. När en talare inleder ett yttrande genom att säga ”eh::::: (paus) ibland kan jag kanske känna litegranna att”, tyder allting på att saken gäller ett potentiellt problem. Det skulle t.ex. verka väldigt underligt om någon hade

¹⁷² Citatet är en transkription som återges på [060128: <http://www.seinwars.com/features-sein-language-10-gettingthemessage.htm>], ett utdrag från Seinfeld (1993). Monologen återges även i Yule (1996:139).

sagt ”eh:::: (paus) ibland kan jag kanske känna litegranna att du är en toppengrabb”, detta eftersom talaren har berett marken för ett negativt besked, ingenting annat.

Vad som i detta kapitel har kallats störningar och upphakningar (”perturbations”) är kanske något tendentiösa benämningar eftersom talad interaktion genomsyras av taluppehåll och olika typer av redigeringar. Samma sak gäller benämningar som t.ex. ”reparation” och ”tvekljud”. De tycks alla förutsätta och utgå från en idé om en idealisk framställning, fri från avbrott, felsägningar och syntaktiskt ofullständiga konstruktioner. Poängen med detta perspektiv har inte varit så mycket att betona olika typer av störningar och upphakningar som en talare ”råkar ut för” i samband med tal om problem som det har varit en ambition att visa (med stöd från tidigare forskning) att det finns olika strategier som talare använder för att tackla potentiellt känsliga moment. Bland dessa strategier finns de som tar sig uttryck i form av pauser, pausfyllnader, omstarter och upphakningar. Genom att talaren visar och gör vad som kan associeras till innebörden ”Detta har jag svårt att säga”, förmedlas att talaren står inför något som han/hon tar på största allvar, ett ”något” som kräver viss försiktighet och som av någon anledning inte kan sägas rakt ut. Det finns, kort sagt, ett riskmoment och talaren visar, med olika resurser och medel, att momentet är av just detta slag. Detta är bakgrunden och den manifesterade varsamheten förbereder mottagaren på vad talaren står i begrepp att genomföra: ”pauses, false starts, afterthoughts, and repetitions do not hinder that goal, but are steps on the way to achieving it.” (Chafe 1980:170).

I detta kapitel har bl.a. konstaterats följande:

(1) Förändrat tempo, förändrad intonation, störningar och upphakningar, indirekthet och förmildrande uttryck är alla (mer eller mindre explicita) tecken på att talaren befinner sig i en situation som kräver (visad) eftertanke och planering (de rätta orden), en situation som kräver att övriga samtalsdeltagare först blir upplysta om hur talaren förhåller sig själv till det ännu ej uttalade och, sammantaget, en situation som kräver en ny (och bryter mot en föregående) lokal kontext. Talaren gör därmed det ännu ej uttalade till något delikat, varslar om något negativt och mobiliserar övriga talareshares beredskap ”by the very act of talking about it cautiously and discreetly” (Bergmann 1992:154).

(2) Problemmoment inträder i elevsamtalet på olika sätt (och av olika samtalsdeltagare), t.ex. i form av en respons, ett frågeyttrande, i en redogörelse eller som en egen topik. Ett problemmomentet initieras inte sällan i form av en elevrespons till en lärare (av allt att döma) ”intet ont anande” fråga. Det skulle rimligtvis anses oansvarigt om en lärare inte ber en elev att elaborera en ”sådär”-respons till en ”Hur är det?”-fråga. Att ”samtalet har kritisk udd” (Skolverket 2001d:2) är inte enbart en ”lärarprodukt”. Om elev och förälder skulle vilja göra allt för att undvika problem, gäller det att man t.ex. inte svarar ”Sådär” på en ”Hur är det?”-fråga. Även om läraren står

för majoriteten av problemyttranden, ska detta betraktas i ljuset av att det är läraren, inte elev, inte förälder, som har till uppgift att initiera topiker om svårigheter.

(3) En talare som inleder sin tur med att säga ”eh” kan av övriga deltagare uppfattas befinna sig i en talsituation som förhindrar en ledig framställning, och lediga framställningar kan i sin tur associeras till ett oproblematiskt samtalsbidrag, dvs. till sådant som är ”enkelt att säga”. Genom att säga ”eh” visar talaren ”Nu kommer det något som jag inte kan säga rätt ut eftersom det rör sig om något (potentiellt) känsligt (eller potentiellt ”ansiktshotande”)”. Med andra ord, att förbereda mottagaren på en dålig nyhet kan motsvara att etablera en kontext som lämpar sig för ett sådant kommunikativt projekt. Ett ”eh”, i synnerhet om det förekommer tillsammans med pauser, tar talaren en bit på vägen mot ett sådant mål. Rose (1998) menar att pausfyllnader kan användas för att, som han uttrycker det, ”soften the blow” (1998:39). ”FPs [filled pauses] are used by speakers to mitigate undesirable effects of the message” (ibid.:49). Dessutom, ett ”eh”-inlett positivt omdöme varslar om ett ”men”, dvs. det kastar en skugga framför sig och uppfattas rimligtvis ofta som en illavarslande förelöpare till vad talaren står i begrepp att göra, detta eftersom mönstret är en avvikelse i jämförelse med de fall då läraren gör *bara* beröm.

(4) Lärarens problemyttranden omfattar väldigt ofta förmildrande, försvagande modifieringsuttryck. Just ”lite” framstår som ett mycket centralt nyckelord. Det är ofta betonat och prolongerat. Jfr. Wirdenäs och Norrby (2001) som ser ”lite” som en ”garderande försiktighetsmarkör”.

(5) I samband med problemmoment kan man väldigt ofta notera att läraren använder propositionella attityder. Läraren undviker varianter som ”Jag {vet; har sett; har märkt; etc.} att ...” för att istället använda konstruktioner som ”Jag {upplever; känner; tror} att” respektive ”Jag {kan uppleva; kan känna; har en känsla av} att”. Jag vill betona att detta inte enbart gäller läraren, även om det är läraren som står för dessa yttranden i majoriteten av fall. När en talare säger ”Jag upplever att...”, är det rimligt att anta att yttrandet är ett problemyttrande: ”To some extent, both by accident and by design, our manner, intonation, and choice of words betray our attitude and prepares our hearers” (Urmson 1952:484).

(6) Problemmoment har ofta en positiv inledning. Inledande positiva värderingar har emellertid ofta den typen av egenskaper som gör att det är rimligt att förvänta sig en förestående ”vändning”. Detta gäller t.ex. egenskaper som att talaren använder ”eh”-inledda positiva yttranden och att det inte finns något uppehåll i övergången mellan positiva omdömen och problemmomentet. Mönstret [beröm + kritik] är djupt inarbetat i det svenska vardagskulturella normsystemet, och därutöver ett mönster som går att hitta även i andra delar av världen (”smörgästekniken”).

(7) Läraren använder ofta perspektiveliciteringar. För eleven kan en perspektivelicitering skapa osäkerhet: Det är inte säkert vad läraren har i åtanke när man får en väldigt allmänt hållen fråga som t.ex. ”Vad säger du om matten då?”. En perspektivelicitering kan leda till ett annat slags problem än det man försöker komma åt: Det kan vara svårt att komma åt (och tala om) ett problem om ingången till problemet kräver att eleven först ”erkänner” problemet. I ett sådant system finns det en risk att man måste lämna ärendet obehandlat som en konsekvens av att eleven inte ”erkänner”. Det är därmed inte säkert att elevens perspektiv är ett stöd i försöket att närma sig ett potentiellt problem. Som entré till ett problemmoment kan en perspektivelicitering också ta i anspråk omfattande och dyrbar tid.

(8) Positiva moment omfattar ofta värderingar som framställer eleven mer eller mindre som en unik person via kraftigt betonade ord som t.ex. *jättebra*, *toppengrabb*, *fullständigt lysande*, *pärla* (etc.). Positiva yttranden omfattar ofta ”extreme case formulations” (Pomerantz 1986), t.ex. ”*aldrig tjurig*”, ”*alltid glad*”. Positiva beskedet tas ofta emot med glädjeytringar och tackord, t.ex. ”va roligt att du säger så”. Samtalsdeltagarna skämtar med varandra. Närliggande ”nästa topik(er)” är t.ex. vem eleven brås på, dvs. vilken förälder som kan ta åt sig äran, men lika ofta att elev och förälder ska ”gå hem och fira”, ”gå hem och berätta för {mamma; pappa}”.

6 SAMTALET AVSLUTAS

Det är svårt ”[a]tt få vissa föräldrar att förstå att det inte bara är deras barn man talar om under en kväll. De kan sitta kvar utan att ta notis om att nästa, och nästa, och nästa förälder väntar på sin tur. Till slut får man nästan handgripligt slänga ut dem.”

Lärare citerad i Josefsson (1992:51)

6.1 Inledning

Syftet med detta kapitel är att analysera och beskriva hur elevsamtalets deltagare går till väga för att avsluta samtalet, eller närmare, i vilken mån och på vilket sätt elever och föräldrar får tillfälle att lyfta ”unmentioned mentionables” (Schegloff & Sacks 1973), dvs. egna frågor och funderingar, vad jag kommer att sammanfatta under benämningen *övriga frågor*.¹⁷³ Jag kommer att använda benämningen *förlängningserbjudande* för den typen av yttrande som erbjuder tillfälle att lyfta övrig fråga, t.ex. ”Hade du några frågor eller funderingar?”, ”Var det något annat?”, ”Är vi klara?”. I elevsamtalet är det läraren som står för dessa yttranden. Ett förlängningserbjudande kan betraktas som en överlåtelse av ansvaret för samtalets varaktighet, därav benämningen. Ett förlängningserbjudande pekar ut två alternativ som nästa moment. När erbjudandet kommer, står eventuell förlängning mot att avsluta samtalet. Att avböja ett sådant erbjudande är därför att (indirekt/direkt) ”godkänna” en avslutning.

Eftersom elevsamtalet bör utnyttjas för att ”få del av föräldrarnas kunskaper om och syn på sina barn” (Lgr80:25), ”syftar till öppna relationer” (Skolverket 2001c:5) och ”ska vara ett samtal mellan jämlika parter som lyssnar på varandras uppfattningar och synpunkter” (Skolverket 2005b:11), egenskaper som borde omfatta att lekmannen (elev och förälder) inte har några svårigheter att ta upp övriga frågor, är analyser av elevsamtalets avslutning därför ett konkret mätinstrument för den som intresserar sig för hur det förhåller sig med den saken. *Mitt* särskilda intresse (emellertid) gäller *sättet att avsluta* och hur detta påverkar deltagarnas handlingsutrymme: Vissa avslutningsmetoder öppnar upp för och t.o.m. välkomnar övriga frågor medan andra metoder begränsar handlingsutrymmet och istället tycks påskynda avslutningen (vilket försvårar en eventuell förlängning). Ett sådant fokus innebär ett mer neut-

¹⁷³ Med denna benämning hoppas jag fånga att elevers och föräldrars (eventuella) ”unmentioned mentionables”, liksom ”övriga frågor” i standardformatet för ett styrelsemöte, har en sen position i samtalet: Det är inte bara vad man (eventuellt) ägnar sig åt innan mötet avslutas, det är också en fingervisning om att mötet står inför sitt slut. Denna position manifesteras ofta i de fall läraren (i samtalets inledning) ger en disposition för samtalet (se s. 90).

ralt förhållningssätt till hur lärare, elever och föräldrar *gör* ”elevsamtal” som en särskild typ av verksamhetsanknuten social praktik: När man om ett enskilt elevsamtal kan konstatera att det saknade tillfälle för elev och förälder att ta upp övriga frågor, vore det ett ideologiskt ställningstagande att samtidigt hävda att t.ex. läraren har *misslyckats* utföra jobbet på rätt sätt. I ett mer neutralt förhållningssätt, där forskaren dessutom gör anspråk på att analysera interaktionen utifrån ett deltagarperspektiv, handlar det snarare om vad deltagarna, där och då, förhindrar respektive gör tillgängligt för varandra: En icke-förekomst av ett tillfälle för övriga frågor kan i ett sådant perspektiv lika gärna tyda på att t.ex. läraren har *lyckats* (och att elev och förälder avsiktligt har berövats sådant tillfälle). I elevsamtals materialiseringsvärld, långt bortom den värld där man ägnar sig åt att formulera elevsamtals egentliga syften, tillkommer syften som har sina rötter i vad det innebär att ha att göra med människor av kött och blod, och detta ackompanjerat av sådana omständigheter som t.ex. underliggande konflikter, brist på samsyn och engagemang, frågvisa föräldrar, ett pressat (och kanske redan spräckt) tidsschema, etc..

Att övriga frågor hör hemma i elevsamtals senare skede, ligger helt i linje med hävdvunnen praxis för en agendaorienterad kommunikativ verksamhet. Detta till den grad att då den som ansvarar för agendan ställer frågan om det finns några övriga frågor, kan övriga deltagare förutse att de befinner sig nära avslutningen. Kort sagt, ett förlängningserbjudande ger en ”nära-slutet”-upplevelse. Denna konvention har även till följd att lekmannen avhåller sig från att initiera övriga frågor till dess att de ett erbjudande infinner sig eller, åtminstone, till dess att det dyker upp ett tillfälle då det faller sig naturligt att självpåtaget föra övriga frågor på tal (Schegloff & Sacks 1973; Downing 2000; Robinson 2001). Den naturliga platsen för lekmannens självpåtagna initiering av övriga frågor är en plats som inte gör intrång på expertens agenda och därmed en plats *efter* agendans slutförande.

6.2 Potentiella föravslutningar

Till att börja med avser jag analysera ett ganska implicit förlängningserbjudande. Bakgrunden är följande: Att avsluta ett samtal är egentligen en ganska komplicerad sak. Deltagarna måste etablera en fullmakt att initiera en avslutning eller etablera en samtalskontext där ett förslag om att avsluta samtalet uppfattas som sådant (Schegloff & Sacks 1973), en s.k. *avslutningsrelevant kontext*.¹⁷⁴ Men att föreslå en avslutning – t.ex. ”Jaha, är vi klara nu eller?” – kan vara riskabelt. Möjligheten finns att en eller flera av samtals övriga deltagare har ytterligare ett eller flera ärenden som de vill lyfta innan man skiljs åt. Att initiera en avslutning utan att ha etablerat en fullmakt kan därför inkräkta på övriga talares ”agendor” (Schegloff & Sacks 1973). Standard-sättet att lösa båda dessa problem samtidigt är att talaren använder vad Schegloff

¹⁷⁴ Benämningen är hämtad från Robinson (2001), ”closing-relevant environment”.

och Sacks kallar en ”pre-closing”, hädanefter *föravslutning*. En föravslutning motsvaras av ett kort yttrande, t.ex. ”Jaha”, ”Okej”, ”Dåså” (jfr. eng. ”Well”, ”O.K.”, ”Alright”). Ett sådant yttrande varslar om ”avslutning på gång”; yttrandet är *avslutningsimplicerande*. Det uppfattas som en anhållan om att avsluta samtalet (Silverman 1998; Robinson 2001), det framställs ofta med fallande intonation (Schegloff & Sacks 1973; Goldberg 2004) och omfattar ofta referens till den eller de personer som därmed tilltalas, t.ex. ”Okej Stefan”, ”Bra hör ni”, ”Jaha du” (Goldberg 2004). En föravslutning signalerar att talaren inte har något mer (eller nytt) att säga och därmed att talaren är redo för en ny aktivitet, nämligen att avsluta samtalet. Samtidigt avhåller sig alltså talaren från att initiera något på egen hand:

... in producing them a speaker declines to continue the preceding topic of discussion, or to begin some new topic, in effect “passing” the opportunity to add anything of substance to the conversation. (Clayman & Heritage 2002a:76)

Därmed skapas talutrymme för en annan talare som nu kan ta tillfället i akt att initiera någonting nytt, t.ex. en fråga innan man skiljs åt:

[Pre-closing items] give a ‘free’ turn to a next, who, because such an utterance can be treated as having broken with any prior topic, can without violating topical coherence take the occasion to introduce a new topic, e.g., some heretofore unmentioned [topic]. (Schegloff & Sacks 1973:304)¹⁷⁵

Detta är en viktig poäng: *En föravslutning bryter samtalets topikala koherens*. Därmed kan en annan talare initiera ett samtalsämne som inte behöver höra samman med tidigare berörda samtalsämnen. Föravslutningen skapar ett ”koherensbefriat” utrymme som kan utnyttjas för att initiera en ny topik. Detta betyder emellertid inte att utrymmet kan utnyttjas för vilken som helst typ av topik. I ett elevsamtal (t.ex.) skulle det förmodligen anses underligt om förälder valde att utnyttja ett sådant tillfälle för att berätta en rolig historia eller för att rapportera om en händelse i mataffären här-om-dagen. ”Koherensbefrielse” ska därför uppfattas i en *lokal* (men inte en *global*) bemärkelse. Utrymmet lämpar sig för sådant som hör hemma inom ramen för ett elevsamtal (med elevsamtalen som global koherens), dvs. det bör rimligtvis handla om skola och skolgång i allmänhet, men det behöver alltså inte koherera med vad man har talat om alldeles nyss eller i samtalets tidigare skeden.¹⁷⁶

¹⁷⁵ En föravslutning ”may provide the occasion for the ‘natural occurrence’ of someone else’s mentionable in a fitted manner” (Schegloff & Sacks 1973:304).

¹⁷⁶ Jfr. Button & Casey (1984) ang. topikval inom ”an open, though bounded domain” (1984:179).

En föravslutning försätter därmed nästa talare (elev och/eller förälder) i en valsituation: Att fortsätta tala, eller att bifalla föregående talares avslutningsanhållan:

... the pre-closing may be answered with an acknowledgement, a return ‘pass’ [...] thereby setting up the relevance of further collaborating on a closing section. (Schegloff & Sacks 1973:304)

Följaktligen, om nästa talare responderar med ett liknande yttrande (”Okej”, ”Ja”, ”(Vad) bra”, etc.) har samtalsdeltagarna visat för varandra att det finns en ömsesidig beredskap för att genomföra en avslutning: Talarna har tillsammans etablerat en fullmakt att avsluta samtalet. Yttrandena, ibland kallade ”passing turns” (Levinson 1983; Clayman & Heritage 2002a), bildar tillsammans en s.k. ”pre-closing sequence” (*föravslutningssekvens*) (Schegloff & Sacks 1973):

Utdrag (1): U14(M):EM Gabrielle – Föravslutningssekvens

660	M	:	nä:: så de e bra.	((topik avslutas))	
661			(.6)		
662	M	:	\$HH::: [hm]hmhmhm\$		
663	L	:	[kej.]		
664	M	:	·mff: [:		
665	→ L	:	[(m'n) dā så.	((anhållan))	} föravslutningssekvens
666			(.3)		
667	→ M	:	↑ja:↓:↑.	((bifall))	
668			(.9)		
669	L	:	då e vi ↑kla:↓ra.	((avslutningsfasen initieras))	

Om ett elevsamtal bör erbjuda elev och förälder tillfälle att lyfta övriga frågor, skapar en lärares föravslutning (i den mån den förekommer) ofta samtalets första ”naturliga tillfälle” då detta kan göras. En föravslutning kan i den här bemärkelsen betraktas som ett sätt att undersöka om övriga talare har för avsikt att initiera egna ärenden. Antingen utnyttjar de tillfället, eller också väljer de att avstå. (Av denna anledning, påpekar Schegloff och Sacks (1973), bör ett yttrande som lärarens ”(m'n) dā så.” (rad 665) egentligen kallas för en ”possible pre-closing”.) Det kan därmed tyckas som om läraren ger elev och förälder möjligheten att fritt bestämma över samtalets närmaste utveckling. Det finns emellertid en *asymmetri* mellan dessa alternativ:

It should be noted that the use of a possible pre-closing [...] can set up ‘proceeding to close’ as the central possibility, and the use of unmentioned [topics] by coparticipants as specific alternatives. That is to say, the alternatives made relevant by an utterance of that form are not symmetrical. Closing is the central possibility, further talk is alternative to it; the reverse is not the case (an asymmetry hopefully captured by the term ‘possible pre-closing’; ‘possible

topic reopener' would not do.) Unless the alternative is invoked, the central possibility is to be realized. (Schegloff & Sacks:313f)

Annorlunda uttryckt, en föravslutning prefererar¹⁷⁷ att nästa talare väljer alternativet att godkänna "proceeding to close". Om detta beskriver elevens och föräldrars tolkning av situationen, är det utrymme som skapas av en föravslutning inte ett lämpligt tillfälle att lyfta en övrig fråga eftersom läraren kan uppfattas vara primärt inriktad på att avsluta samtalet. I en sådan situation är det väldigt lätt att elev och förälder, även om de har övriga frågor, helt enkelt väljer att avstå.¹⁷⁸

Schegloff och Sacks (1973) noterar att yttranden som "Well", "O.K." (etc) "occur in conversations in capacities other than that of 'pre-closing'" (1973:305). Det är bara vid vissa särskilda tillfällen som de uppfattas som föravslutningar, nämligen i samband med ett topikslut. Men i ett elevsamtal finns det många topikslut. Så hur ska då elev och förälder kunna skilja mellan ett potentiellt föravslutande lärar-"jaha" 15 minuter in i samtalet och ett potentiellt föravslutande lärar-"jaha" 25 minuter in i samtalet? Ett sätt att försöka besvara den frågan, är att resonera enligt följande:

I ett institutionellt (agendaorienterat) samtal är det experten som ansvarar och förväntas ansvara för samtalets innehåll. Experten har och förväntas ha en agenda som förr eller senare når och som förväntas att förr eller senare nå sitt slut. Dessutom finns det en förväntan om att det är experten som kommer att säga eller på annat sätt signalera att syftet är uppnått och att samtalet kan avslutas. I ett vardagligt samtal har ingen talare ensamrätt till att avsluta samtalet och vem som helst kan dessutom plötsligt komma med en förevändning som etablerar en fullmakt att gå direkt till ett terminalt utbyte, t.ex. "Du, jag måste sluta. Affären stänger om 5 minuter." (Schegloff & Sacks 1973). I ett institutionellt samtal, däremot, finns det en outtalad överenskommelse som ger experten rättigheten att avgöra när tiden är mogen för att initiera/föreslå en avslutning.

I lekmannens perspektiv kan det agendaorienterade samtalet, teoretiskt sett, gå mot sitt slut efter varje enskilt topikslut. I praktiken, däremot, appliceras rimligtvis ett annat sätt för lekmannen att definiera situationen: Även om det inte är troligt att experten avslutar samtalets kärnverksamhet efter första och heller inte andra eller tredje topiken, kommer samtalet, förr eller senare, att avslutas efter *någon* topik. Ju längre in i samtalet man är, desto mer rimligt för lekmannen att förmoda att *aktuell* topik är samtalets sista. För den som inte har agendan framför sig, är "långt in i sam-

¹⁷⁷ Angående preferens, se avsnitt 3.5.2, s. 48.

¹⁷⁸ Jag vill här påminna om att Schegloffs och Sacks (1973) studie baserar sig på telefonsamtal inspelade i en tid då talarna (till skillnad från dagens teknik) garanterat inte kunde se varandra. När man istället har att göra med ett samtal där talarna befinner sig i varandras samnärvaro, kan (och kanske måste) valet att avstå från att initiera en ny topik manifesteras icke-verbalt, dvs. att talarna genom mimik, blick, kroppshållning (etc.) visar att de orienterar sig mot en (potentiell) avslutning. Detta fångas självklart inte av en ljudupptagning, vilket gäller för hela mitt material.

talet” förvisso en subjektiv ”tidsuppfattning”. Likväl kan den ha stor betydelse i lekmannens försök att uppskatta ”samtalets återstående varaktighet härifrån”, i synnerhet om lekmannen redan är bekant med samtalsformen, dess ”vanliga” agenda, ”vanliga” samtalslängd, etc.. Detta leder över till en annan aspekt av det hela.

Institutionella samtal består av en särskild uppsättning topiker och aktiviteter som avverkas i en typisk ordningsföljd (Drew & Heritage 1992a). I tidigare forskning har detta bl.a. noterats i verksamheter som t.ex. läkare–patient-samtal (Byrne & Long 1976), klassrumsundervisning (Mehan 1979) och domstolsförhandlingar (Maynard 1984). Lekmannen kan därför redan på förhand vara bekant med det aktuella samtalets topik-/aktivitetsstruktur, i synnerhet om det rör sig om ”ett samtal i en serie av samtal”, t.ex. skolans elevsamtal, och kan därför förvänta sig att samma (eller ett snarlikt) upplägg kommer att gälla även för ”detta samtal”. Detta gör att samtalet ofta har, vad Robinson (2001) kallar, en ”possibly last topic”, vad jag istället väljer att kalla *potentiellt sista (kommunikativt) projekt* eftersom det snarare verkar handla om handlingar än innehåll.¹⁷⁹ När ett sådant projekt når sitt slut, etableras därför en avslutningsrelevant kontext (Robinson 2001). I ett läkare–patient-samtal, t.ex., kan det kommunikativa projektet då läkaren instruerar patienten angående hur något ska behandlas eller själva aktiviteten då läkaren skriver ut ett recept etablera en avslutningsrelevant kontext (Heath 1986). Om experten i en sådan kontext levererar ett yttrande som i sin helhet utgörs av ett uttryck som ”Okej”, ”Jaha” (etc.), kan det komma att uppfattas som en potentiell föravslutning.

Eftersom elevsamtalen har drag av det vardagliga samtalets principer, är det i detta sammanhang relevant att ta med i beräkningen några av de särskilda ”occasions of use” som Schegloff och Sacks (1973) beskriver. Efter att ha konstaterat att yttranden som ”Okej”, ”Jaha” (etc.) ofta uppfattas som en potentiell föravslutning då det dyker upp i samband med ett topikslut, noterar de följande:

Not all topics have an analyzable end. One procedure whereby talk moves off a topic might be called ‘topic shading’, in that it involves no specific attention to ending a topic at all, but rather the fitting of differently focused but related talk to some last utterance in a topic’s development. But coconversationalists may specifically attend to accomplishing a topic boundary ... (Schegloff & Sacks 1973:305)

Med andra ord, i ett vardagligt samtal går talarna ofta från den ena topiken till nästa utan att det går att tala om ett egentligt topikslut. Istället kommer talarna till ett ske-

¹⁷⁹ Jfr. Schegloff (2004): Participants in ”[c]onversations initiated with ‘a reason’ as their warrant (i.e., as their sole warrant, when acquaintanceship is not employed) [...] may find where they are in the conversation by finding where they are in that topic, the end of the ‘reason topic’ serving as the occasion for starting the closing of the conversation ...” (2004:104).

de då *fortfarande-pågående-topik* går in i ett diminuendo – det avtar i termer av intensitet; talarna kommer inte längre med några substantiella bidrag – varpå någon ”plockar upp en tråd” från topiken vilket utvecklar sig till en ny topik; ett skede som Schegloff och Sacks (1973) kallar ”topic shading”. Och så poängen: Om talarna å andra sidan ”specifically attend to accomplishing a topic boundary” (1973:305) och om någon av talarna därefter levererar ett ”Okej”, ”Jaha”, ”Då så” (etc.), kan yttrandet komma att uppfattas som en potentiell föravslutning.

I elevsamtalet är det som sagt läraren som står för eventuella potentiella föravslutningar (för allmän översikt, se Tabell (4), s. 265). Följande kollektion ger en representativ bild av vad som händer i ett sådant sammanhang:

Utdrag (2): K17(M):MP Anja

- 248 L : åsså sen framf'r all:t så e d'ju lite <äldre ungar>
 249 då (bl_{ir'e ju} live) på en gång.
 250 M : _{mm:::~:]}
 251 P : ah:
 252 a (2.2)
 253 → L : JÄ:::↑ hmf:::
 254 b (.4)
 255 ► L : ska vi ta å ↑ge oss? =va säj'r du?
 256 M : ah

Utdrag (3): K21(M):EMP Fredrik

- 483 L : men så småningom ((hostar)) hmf::: (·) har man kommit
 484 ö:ver'e där.=
 485 P : =ja=
 486 L : =hmf::: [:: \$ (h) ja hh] hh\$ (·) ·hh:::
 487 P : _[(de har man)]
 488 a (.5)
 489 → L : HA:↑
 490 b (2.4)
 491 ► L : e vi kl_a↑ra?
 492 (.9)
 493 L : (·mt) tror n_i?
 494 M : _{mm:↓:↑}

Utdrag (4): U27(M):EP Jasmine

- 1197 L : (asså) de e kul å- a_{tt dom (·)]} tänker lite olika.=
 1198 P : _[·hh:::~:]
 1199 L : =så kan man visa på de. ((L hanterar papper))
 1200 (.5)
 1201 P : ja: visst.
 1202 (.4)
 1203 L : ·ah:::
 1204 (1.3)
 1205 L : mm:::↑
 1206 a (2.5)

1207 → L : ·mthh:: (·) J \underline{A} :↓:↑ (·) Jasmine,
 1208 b (3.1)
 1209 ► L : de va ↑de: de.
 1210 (.4)
 1211 E : mm=
 1212 L : =\$HH:HEH heh heh h $\left[\begin{smallmatrix} eh\$ \\ \circ mm \end{smallmatrix} \right]$ ·hh: :=
 1213 P :
 1214 E : =·hh:::

Utdrag (5): U30(M):EP Jennifer

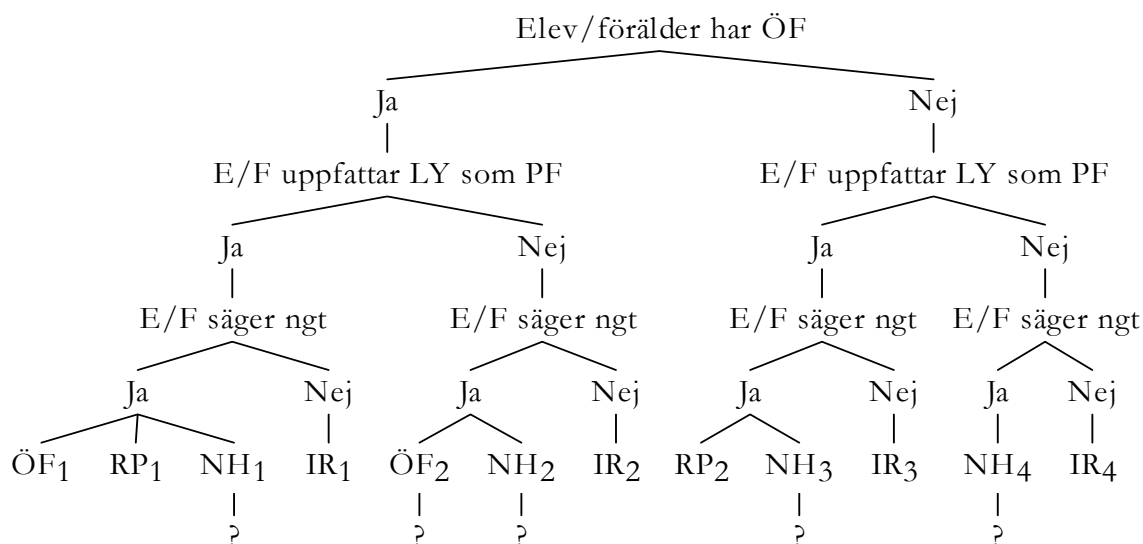
1207 L : ja ↑ska: (.4) fö \underline{r} a're på ↑ta:l me honom imorr↑on.
 1208 (å s $\left[\begin{smallmatrix} e \\ \underline{j}a \end{smallmatrix} \right]$ v $\left[\begin{smallmatrix} a \\ \underline{j}a \end{smallmatrix} \right]$ a're)= ((? L hanterar papper))
 1209 P :
 1210 P : =mm.=
 1211 L : =va're (.6) kan be $\left[\begin{smallmatrix} \uparrow ro \\ \cdot mff \end{smallmatrix} \right]$ på.
 1212 P :
 1213 a (2.6)
 1214 → L : °·mthh::° (.7) J \underline{A} :↓:↑
 1215 b (1.1)
 1216 ► L : d \underline{a} :↑ va de (·) a \underline{l} l:↑es.

I samtliga fall inleds utdraget med att samtalsdeltagarna når ett topikslut. Därefter kommer en långvarig paus (*a*), ibland flera sekunder lång, vilket ytterligare understryker att talarna har nått någon typ av aktivitetsgräns och därmed står i begrepp att initiera ett nytt moment. Efter pausen kommer läraren med en potentiell föravslutning [→], i tur och ordning uttrycken ”J \underline{A} :::↑”, ”HA:↑”, ”J \underline{A} :↓:↑ Jasmine,” ”J \underline{A} :↓:↑” och ”mm::↑”, i det typiska fallet alltså ett kraftigt betonat ”J/HA” och i samtliga fall med stigande intonationskontur. Till skillnad från potentiella föravslutningar i vardagliga samtal, där en första ”passing turn” vanligen följs av en andra (Schegloff & Sacks 1973) för att därmed fullborda en potentiell föravslutningssekvens, händer alltså i dessa fall *ingenting*, åtminstone inte verbalt. Istället uppstår ett nytt paustillstånd (*b*), även denna ibland flera sekunder lång varpå läraren åter tar vid för att initiera en avslutningsfas [►], t.ex. med yttranden som ”e vi kl \underline{a} ↑ra?”, ”de va ↑de: de.”, ”d \underline{a} : ↑va de (·) a \underline{l} l:↑es.”. Notera att det är mot bakgrund av att (1) talarna har genomfört ett topikslut och att (2) läraren initierar en avslutningsfas efter den *b*-markerade pausen som det är möjligt att analysera dessa pilmarkerade yttranden som potentiella föravslutningar. Detta innebär inte att elev och förälder analyserar ett topikfinalt lärar-”J \underline{A} :::↑” som en potentiell föravslutning, vilket just är en av de poänger jag vill göra: Läraren använder (vad som i efterhand kan konstateras ha varit) en potentiell föravslutning,¹⁸⁰ men eftersom elev och förälder i det typiska fallet inte säger något,

¹⁸⁰ Som deltagare i ett samtal finns det ingen möjlighet att i ett givet ”nu” ta med i beräkningen ”vad som (verkligen) hände(r) i efterhand” i ett försök att avgöra vilken typ av situation ”nu” är, även om ”i efterhand” i många fall är projicerat och förväntat.

finns det ingenting att ta på i ett försök att bedöma hur de uppfattar yttrandet. Där-
emot är det möjligt att resonera enligt följande: Omständigheten att det inte finns
något att ta på – att elev och förälder inte säger något –, berättigar inte slutsatsen att
eever och föräldrar inte uppfattar inte yttrandet som en potentiell föravslutning. Vad
som däremot kan sägas – och här ska det tas med i beräkningen att materialet enbart
fångar deltagarnas verbala handlingar –, är att de *antingen* uppfattar yttrandet som en
potentiell föravslutning *eller* som något annat och *i vilket fall* väljer att avstå från att
bidra till samtalet. Till detta kommer en viktigare anmärkning: Omständigheten att
elev och förälder inte säger något, berättigar heller inte slutsatsen att man därmed
kan konstatera att elev och förälder inte har några övriga frågor. Det handlar alltså
om två tänkbara scenarier på två olika sätt vilket kan illustreras med hjälp av följande
figur:

Figur (6): Den potentiella föravslutningens responsscenarier



TECKENFÖRKLARING:

- | | | |
|-----------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| ÖF Övrig(a) Fråga/or | PF Potentiell Föravslutning | NH Någon (annan) Handling |
| LY Lärarens Yttrande | RP "Return pass" | IR Icke-Responser (= icke-tal) |

Figuren visar att det finns två möjliga scenarier då elev/förälder initierar en övrig fråga (ÖF₁ och ÖF₂) varav den senare inte är sannolik (därav frågetecken).¹⁸¹

Figuren visar också att icke-responser (IR) kan ha fyra möjliga scenarier, t.ex. IR₁ där elev/förälder *har* övrig fråga och *uppfattar* lärarens yttrande som en potentiell fö-

¹⁸¹ Det är inte rimligt att anta, och strider mot topikinitieringens "fitting procedure" (Schegloff & Sacks 1973), att elev/förälder initierar en övrig fråga när de inte uppfattar lärarens yttrande som en potentiell föravslutning. Jag återkommer till detta strax.

ravslutning men likväl väljer att inte säga något. (Möjligheten finns givetvis att vad jag kallar icke-respons möjligen motsvaras av en icke-verbal respons.) Scenariots omfattning är naturligtvis svårt att studera och därför omöjligt att uttala sig om. En rimlig hypotes, emellertid, är att (icke-)talaren väljer detta alternativ pga. t.ex. hur samtalet i övrigt har genomförts (om kommentarer, följdfrågor, inlägg etc. har varit välkomna eller ej), hur stressade och i allmänhet ”annat-orienterade” övriga deltagare uppfattas vara (om övriga talare har ”tagit sig tid”, varit engagerade, visat att de verkligen bryr sig), vilken typ av ”social stämning” som för tillfället uppfattas råda (om talarna har förtroende för varandra, om det är möjligt att lyfta kritik utan att samtidigt beskyllas för att vara ”gnällig” eller ”känslig”), etc.¹⁸² Hur som helst representerar IR₁ ett val att *inte* utnyttja ett ”naturligt tillfälle”. Dess rimliga, uttalade motsvarighet – att ha något men att ändå inte initiera tal om det –, är att elev/förälder istället levererar en ”return pass” (RP₁). Med en sådan hade elev/förälder manifesterat sin tolkning av situationen, godkänt ”proceeding to close” och därmed redovisat sin (åtminstone ”officiella”) version av att ha eller att inte ha några övriga frågor.

I den mån läraren anser sig ha erbjudit elev/förälder en chans att lyfta övriga frågor, kan man om responsscenario IR₂ säga att *elev/förälder uppfattade inte tillfället som ett tillfälle att initiera övriga frågor och gick därmed miste om sin chans* medan IR₄ i denna bemärkelse är ett mindre allvarligt scenario – elev/förälder uppfattade inte lärarens yttrande som en ”naturligt tillfälle” – eftersom de ändå inte hade några övriga frågor. Det bör emellertid betonas att det är rimligt att anta att elev/förälder likväl sätter stort värde på att läraren (enligt deras uppfattning) erbjuder dem ett tillfälle – och därigenom en chans att avböja på egen hand –, inte minst för deras helhetsintryck av samtalet (som ett ”öppet”, ”angeläget”, ”väl villigt” samtal). Att bli ställd inför ett *fait accompli* kan upplevas forcerat och respektlöst, även om man aldrig hade några särskilda tillägg. Annorlunda uttryckt, för både IR₂ och IR₄ gäller att *elev/förälder kan uppleva att de därigenom har blivit förbigångna i beslutsprocessen vilket kan komma att påverka deras helhetsintryck av samtalet som ett ”demokratiskt” samtal*.

Scenario IR₃ – elev/förälder har inga övriga frågor, uppfattar lärarens yttrande som en potentiell föravslutning men säger inget – kan eventuellt förstås å ena sidan som ett uttryck för deras fokus på yttrandets *potentialitet* (dvs. icke-nödvändighet; det är inte säkert att läraren avsåg ”härmed avslutning”). Även om yttrandet uppfattas som en potentiell föravslutning, kan det vara riskabelt att blottlägga denna ”analys” (vilket t.ex. kunde ha varit fallet med responsens uttalade motsvarighet, RP₂): Det finns ingenting som garanterar att yttrandets projicering av ”nytt projekt” gäller just ”att avsluta samtalet”, hur än förväntat eller rimligt detta alternativ kan verka. Till detta kommer att elevsamtalen – till skillnad från t.ex. samtal mellan läkare och patient (Byrne & Long 1976; Heath 1986) – inte har en allmänt känd, allmänt förväntat

¹⁸² Jfr. Robinson (2001): ”Patients can be anxious or embarrassed about raising and talking about additional concerns [...] (e.g., patients might fear being labeled a hypochondriac)” (2001:640).

projekt som samtalets potentiellt sista projekt. Elevsamtalet har inte en påfallande transparent projektstruktur med konsekvensen att ett lärar-”JΔ:↓:↑” kan uppfattas (av elev och förälder) som (”ännu en”) diskursmarkör mellan två kärnverksamhetsrelaterade (kommunikativa) projekt (Frankel 1990; Jefferson 1993; Beach 1995a, b; Schiffrin 1987, 2001). Alltså, i den mån detta beskriver elevens/förälderns tolkning av situationen, finns det av försiktighetsskäl en asymmetrisk relation mellan alternativen RP₂ och IR₃ – den senare responsen blottlägger inte en potentiellt felaktig tolkning. Notera att samma asymmetri, av samma skäl, råder mellan RP₁ och IR₁, ungefär som om elev/förälder lydde under principen ”Om läraren avser ’dags att avsluta’ eller ’dags för övriga frågor’, får han/hon allt visa det tydligare än att jag riskerar göra intrång på hans/hennes agenda”.

Å andra sidan kan IR₃ eventuellt ses som ett uttryck för att elev och (i synnerhet) förälder, i den mån det är möjligt, inte vill blotta det faktum att de inte har några övriga frågor: Som jag kommer att visa i ett senare avsnitt (6.5), verkar det som om föräldrar upplever att de behöver ange motiv och förklara (”account for”) hur det kommer sig att de inte har några övriga frågor. Sådan redogörelse kommer enbart och nästan varje gång då förlängningserbjudandet (i) är explicit och (ii) har förälder som adressat (t.ex. ”Har {mamma; du [mamma]; ni [mamma + pappa]} några frågor?”). Det finns därmed stöd för hypotesen att då föräldrar inte har några övriga frågor, blottlägger de inte detta faktum om de inte ”måste” (dvs. om de inte särskilt ombeds besvara ett explicit förlängningserbjudande). Uttryckt på ett annat sätt, så länge läraren inte etablerar ett explicit ”naturligt tillfälle”, duger förälders tystnad som ett sätt att aldrig hamna i den situationen där det krävs en motivering (etc.) för hur det kommer sig att man inte har några övriga frågor. Detta i kombination med ovan berörda risk för felaktig tolkning gör en icke-respons till den potentiella föravslutningens mest rimliga fortsättning.

Kvar återstår nu alternativen att elev/förälder utför *någon (annan) handling* (NH), dvs. inte en initiering av övrig fråga, inte en ”return pass” och inte en icke-respons. I samtliga fall har jag tilldelat dessa scenarier ett frågetecken vilket indikerar att någon annan handling, efter allt att döma, inte är en sannolik fortsättning, och detta av följande skäl: Oavsett om lärarens yttrande uppfattas som en potentiell föravslutning eller ej, har yttrandet (som ovan nämndes) ett starkt projicerande drag över sig: Yttrandet ger elev/förälder en föraning om att det nu har blivit dags för ett nytt projekt ”av något slag” (Frankel 1990; Jefferson 1993; Beach 1995a, b; Schiffrin 1987, 2001). Lägg därtill att det är *läraren* (den part som har en institutionaliserad agenda) som utför projiceringen, som *gör* signalen ”och nu något annat”. Därmed skapas ett *utrymme-av-ett-visst-slag* ämnat för ett ”något nytt” till vilket samtalsdeltagarna förhåller sig på ett asymmetriskt sätt: Medan läraren, den som gjorde signalen, kan förväntas ha ett *specifikt* ”något nytt” i åtanke, kan elev/förälder aldrig komma detta närmare än genom en sorts uppskattning grundad på vad de, där och då, uppfattar som ett *rimligt* ”något nytt”. Det inträffar aldrig i mitt material att elev eller förälder utför en handling som ”bryter” den samtalsriktning som läraren har slagit in på, en handling

som ignorerar, försöker upphäva eller (i allmänhet) inte ligger i linje med vad läraren förmodligen har i åtanke om en fortsättning. I den mån elev eller förälder säger något alls, följer de en ”fitting procedure” (Schegloff & Sacks 1973).¹⁸³ En ”någon (annan) handling” är en sekventiellt, topikalt, rättighetsmässigt och förväntningsmässigt uteslutet handling. Av samma skäl är det alltså inte sannolikt att elev/förälder initierar en övrig fråga i det fall de aldrig uppfattade lärarens yttrande som en potentiell föravslutning (ÖF₂).

Av de ursprungliga 12 responsscenarierna kan nu fem räknas bort (dvs. ÖH₂ + NH₁₋₄). Jag har också hävdad att det finns stöd för hypotesen att elev/förälder föredrar alternativen IR₁ och IR₃ framför RP₁ och RP₂ eftersom de senare kan blottlägga en felaktig tolkning. Kvar återstår nu ÖF₁ som står ensam mot fyra anledningar till att inte säga något över huvud taget. Mot denna bakgrund kan det sägas att den potentiella föravslutningen inte är lämplig som metod i den mån lärare vill locka fram eventuella övriga frågor samtidigt som den är väldigt effektiv som metod i den mån lärare avsevärt vill begränsa elevs och föräldrars initiering av övriga frågor. En viktig poäng här är att läraren, med en potentiell föravslutning, möjligen anser sig ha gett elev och förälder en chans att initiera övriga frågor. Vad läraren i själva verket tycks ha gjort, är att ha försatt elev och förälder i en situation där de, i den mån de har övriga frågor, måste ”chansa” – dvs. där de måste våga utgå från (den eventuella) tolkningen att yttrandet etablerade ett ”naturligt tillfälle” – med risk för att därmed blottlägga en felaktig tolkning och, följaktligen, att göra intrång på lärarens agenda. Till allt detta kommer omständigheten att en potentiell föravslutning mer banar väg för avslutning än vad den lockar fram en initiering av något nytt: ”Closing is the central possibility, further talk is alternative to it; the reverse is not the case (Schegloff & Sacks 1973: 314). Om ”closing is the central possibility” i och med en potentiell föravslutning i ett (NB) *vardagligt* samtal, är yttrandets avslutningsprojicering avsevärt mycket starkare då det används av experten i ett institutionellt samtal. Översatt till ett elevsamtal: *Med en potentiell föravslutning ges elev och förälder en chans att lyfta övriga frågor, men genom sitt yttrande låter läraren (avsiktligt eller ej) samtidigt meddela att han/bon primärt uppmärksammar det faktum att kärnverksamheten har nått sitt slut och att det nu är dags att avsluta samtalet. Med ”chans” ska därmed förstås en avsevärt decimerad chans.* Problemet kan även uttryckas på ett annat sätt: Med en potentiell föravslutning kan läraren möjligen anse sig ha gett elev och förälder en *chans-som-de-uppfattade-som-chans-att-lyfta-övriga-frågor* för att därefter (möjligen felaktigt) dra slutsatsen att det inte fanns några övriga frågor eftersom elev och förälder aldrig ”nappade

¹⁸³ Med ”fitting procedure” avses konventionen att avvakta initieringen av en topik tills naturligt tillfälle infinner sig: ”A further feature of the organization of topic talk seems to involve ‘fitting’ as a preferred procedure. That is, it appears that a preferred way of getting [topics] mentioned is to employ the resources of the local organization of utterances in the course of the conversation. That involves holding off the mention of a [topic] until it can ‘occur naturally’, that is, until it can be fitted to another conversationalist’s prior utterance, allowing his utterance to serve as a sufficient source for the mentioning of the [topic] ...” (Schegloff & Sacks 1973:301).

på tillfället”. Till elevers och föräldrars försvar bör det emellertid då betonas, för det första, att en potentiell föravslutning är ett väldigt subtilt förpackat förlängningserbjudande som konkurrerar mot att uppfattas som en diskursmarkör mellan två kärnverksamhetsrelaterade kommunikativa projekt samtidigt som, för det andra, lärarens *sätt att etablera chans* inte visar intresse för eventuella övriga frågor.

6.3 Det ställs mot att sluta

Ett förlängningserbjudande kommer nästan aldrig neutralt: I över 35 procent av de fall då läraren explicit efterfrågar om elev/förälder har några övriga frågor (se kommentarer till Tabell (4)), kommer erbjudandet i en förpackning där läraren samtidigt meddelar att han eller hon själv inte har något mer att säga. Det framgår därmed att agendan har nått sitt slut varför ”tillfället” framstår som ett ”sista chansen”-tillfälle; det är stämplat som ”det sista vi ägnar oss åt”, något som dessutom förstärks av yttrandekomponenter som t.ex. ”passa på”, ”lägg till”, ”nu när du har chansen”, etc.:

Utdrag (6): U23(K):EP Hilda

1212 → L : ·hh:: DÅ HADE INTE JA SÅ MYCKE =E DE NÅNTING ↑DU VILL
 1213 → PASSA PÅ Å SÄJA när du eh::: har både mej å °din
 1214 → °pappa här =(s'är)° de ↑där °skulle ja vilja ta upp
 1215 → å°° un°dra över eller°° prä°ta om. ·hh:::
 1216 (3.1)
 1217 E : mnä.

Utdrag (7): K8(K):EM Torsten

305 → L : (d'e) ingenting du vill (·) lägga till nu innan vi
 306 → a:vslutar de här?
 307 (.5)
 308 E? : (hmf::)
 309 L : som du ska (·) skvallra för mamma.
 310 (.6)
 311 E : \$HH::\$ (·) [nä.
 312 M? : [\$hm ↑hm\$

Utdrag (8): K4(K):EM Ester

416 → L : ·hh MEN DÅ E DE INGE annat. =e're nåt ↑du undrar över?
 417 M : HH::: nä::↓:↑

Utdrag (9): K9(M):EMP Rut

918 → L : ·hh:: (·) o:↓kej. =ska v [i säja nå] mer Rut=
 919 E : [()]
 920 → L : =eller e d [e ↑brä? ((L hanterar papper))
 921 E : [hmf::: (·) ja: d'e brä nu-hh.

Utdrag (10): U19(K):EP Hanna

- 760 P : \$heh hh\$ ·HH:::=
 761 → L : =>JA D [Å HADE] INTE JA SÅ MYCKE mer.= ((L han. papper))
 762 P : [JO rå.]
 763 → L : =de va ing [a andra frågor å funderingar?
 764 P : [nä:: (ja v-) (·) JA:::G eh:: tycker att=
 765 P : =de e eh::: koloss↑alt bra.

Utdrag (11): U6(M):EM Björn – från utdrag (6)

- 1081 → L : s::ka vi va ↓n_{öj}↑da?
 1082 (·)
 1083 M : j [a:↓:↑
 1084 E : [mm:↑
 1085 → L : eller har ni nåt speciellt?
 1086 E : n [ä:
 1087 M : [nä:↓e:↑

I varje utdrag ser man en och samma typ av yttrande från läraren (se pilmarkering). Yttrandet utför två saker. Å ena sidan meddelar det att läraren är klar, å andra sidan är det ett förlängningserbjudande. (Lärarens ”Jag är klar”-besked framgår antingen (och huvudsakligen) explicit eller, som i utdrag (9), implicit, här genom att läraren frågar ”ska vi säga nå mer Rut?” (rad 918)¹⁸⁴ vilket starkt implicerar att läraren själv är klar.) *Yttrandet har inte sällan en mycket stark betoning*, och detta gäller framför allt den delen av yttrandet där läraren meddelar sitt eget ”jag är klar”.¹⁸⁵ Därmed hamnar lärarens klarbesked i förgrunden. Notera också att klarbesked och förlängningserbjudande typiskt kommer i ett och samma svep, dvs. utan mellanliggande paus, även om de två handlingarna i vissa fall kan analyseras som syntaktiskt och/eller prosodiskt avgränsade enheter. Undantaget är utdrag (11) där jag noterar en mikropaus mellan de två handlingarna (rad 1082). Även om mamman hinner påbörja sin respons, kan man inte säga att läraren *inväntar* någon respons. Istället fortsätter läraren raskt över till nästa handling. Det finns också exempel där båda handlingarna är integrerade inom ramen för en och samma syntaktiska/prosodiska enhet, t.ex. som i utdrag (7) och (9): ”(d’e) ingenting du vill (·) lägga till nu innan vi a:vslutar de här?” respektive ”o:↓kej. =ska vi säga nå mer Rut eller e de ↑bra?”. I utdrag (9) och (11) kan man notera att läraren använder *eller*-konstruktioner: [ska vi säga nå mer Rut] + [eller] + [e de ↑bra?] respektive [s:ka vi va ↓n_{öj}↑da?] + [eller] + [har ni nåt speciellt?]. *På så sätt ställs en eventuell initiering av övriga frågor i relation till ett konkurrerande kommunikativt projekt, nämligen att avsluta samtalet.* Annorlunda uttryckt, handlingen att förlängningserbjuda kommer inte som den enda handlingen – det levereras inte som ett neutralt kommunikativt projekt. Elev och förälder ska ta ställning till erbjudandet i ett

¹⁸⁴ Jfr. utdrag (30), s. 192, rad 354.

¹⁸⁵ Se även utdrag (22), s. 188.

sammanhang där läraren antyder att han/hon själv är klar (och att slutet därmed är nära). Denna antydan förstärks dessutom ofta av ackompanjerande icke-verbala handlingar, t.ex. genom att läraren, som i utdrag (9) och (10), samtidigt börjar hantera papper.¹⁸⁶

Lärarens förlängningserbjudande kan beskrivas i termer av en sorts ”överlåtelse” av ansvaret gällande samtalets varaktighet. I denna bemärkelse implicerar dessa yttranden ”I den mån ni *inte* har några övriga frågor, kommer jag att avsluta samtalet”. Det bör emellertid betonas – och detta är en viktig poäng – att sådan överlåtelse kan komma i en neutral förpackning, dvs. utan att läraren samtidigt levererar ett ”Jag är klar”-besked och, i vilket fall, utan att läraren samtidigt antyder att ett slut är nära. Som alternativ till ”(d’e) ingenting du vill (·) lägga till nu innan vi avslutar de här?” eller ”s:ka vi va ↓nōj↑da? eller har ni nåt speciellt?” skulle läraren mycket väl t.ex. kunna säga ”Har ni några frågor eller något som ni vill diskutera?”. Andra tänkbara varianter vore t.ex. ”Vad har ni för något som ni vill prata om?” eller ”Finns det något som ni vill ta upp?”. En annan möjlighet vore att läraren framställde själva överlåtelserna som om den vore *ett fast inslag i samtalet* – och inte som ett ”addendum” till kärnverksamheten – t.ex. ”Jaha, och nu kommer vi till den delen då jag vill höra vad ni har för funderingar” eller ”Då vill jag höra vad ni vill diskutera”. *Poängen är att läraren gör ett val*. Det finns alternativ som *bara* överlåter ansvaret för eventuell förlängning och det finns alternativ som *dessutom* gör *någonting annat*. I mitt material gör lärarna i nästan samtliga fall bådadera. ”Adressatens” (den tillfrågades) val handlar i ett sådant läge inte enbart om valet mellan att initiera eller att *inte* initiera övriga frågor. Valet ska dessutom ske inom ramen för ett annat val, nämligen att ”varaktighetsförlänga” eller att *inte* ”varaktighetsförlänga” samtalet. I termer av ”face-work”, kan det vara socialt ansträngande för elev och förälder att bryta den samtalsriktning som läraren därmed kan uppfattas ha slagit in på.

6.4 Negativ polaritet och negerade frågor

Vissa förlängningserbjudanden har ett format som mer eller mindre tydligt prefererar¹⁸⁷ en nej-respons. I 7 procent av fallen ser erbjudandet ut enligt nedan (typ E):

Utdrag (12): K25(K):MP Sixten

524 → L : nånting annat? hh:::::::::: ((L hanterar papper))
 525 P : n \bar{a} .
 526 (·)
 527 M : ·mtn \bar{a} ::.

¹⁸⁶ Se även utdrag (22), s. 188.

¹⁸⁷ För definition, se avsnitt 3.5.2, s. 48.

Utdrag (13): K15(M):P Astrid

323 → L : ·hh::: (·) JA:::↑ hh::: <nånting annat-hh>.
324 (1.1)
325 L : °nåt du funderar på°.
326 (.6) ((? L klickar med penna))
327 P : nå-ehh.

Utdrag (14): K23(M):EMP Folke

486 → L : har du nånting annat som- ((L hanterar papper))
487 (1.7)
488 E : n:ä:e:↑.

Utdrag (15): U14(M):EM Gabrielle

600 → L : nånting annat?
601 (3.3)
602 E : hnä-ehh:.

Utdrag (16): U34(M):EM Jonas

1402 → L : ·hh::: (·) AH:↓:↑ (·) Jonas, =har'u nåt annat som du
1403 undrar över eller funderar över eller så?
1404 E : n:::::::::::::::ä-hh.

Nedan presenteras analysen av dessa och kommande utdrag under separata rubriker.

6.4.1 Nånting annat?

Frågeyttrandet ”nånting annat?” är en ja/nej-fråga som i slutskedet av t.ex. ett elev-samtal prefererar en nej-respons. Detta kan verka förvirrande när man tittar på utdragen ovan: I samtliga fall är nämligen responsen fördröjd vilket vanligen kännetecknar en *disprefererad* respons. Hur går då detta ihop? Jag vill hävda att elever och föräldrar hamnar i ett dilemma när de får ett förlängningserbjudande av *just detta slag*. Bakgrunden är följande: Å ena sidan finns det en preferensorganisation för de alternativa *handlingar* som ett förstaled gör relevanta, å andra sidan har varje ja/nej-fråga en viss polaritet (affirmativ eller negativ) som skapar en asymmetri mellan svarsalternativen ”ja” (eller motsvarande) och ”nej” (eller motsvarande). Raymond (2003) ser detta som en skillnad mellan ”action-type preference” och ”polarity preference” (eller ”preference for type-conforming responses”):

A speaker can ask: ‘Can you give me a ride home?’ In terms of its action-type preference, such a request prefers granting. In addition, the polarity of such a [first pair part; yttrandeparets förstaled] prefers a “yes.” Thus, in such a request, both the action-type preference and the polarity of the interrogative align in preferring a “yes.” However, speakers can “reverse” the polarity of

their utterances, as in “You can’t give me a ride home can you?” While the request embodied in such a turn still prefers granting, its polarity prefers, or anticipates, a “no.” (Raymond 2003:943)

Samma fenomen har t.ex. iakttagits av Mazeland (2004), ”[t]he speaker of the second pair part [yttrandeparets andraled] has to consider multiple preferences that may not be compatible” (2004:105), och samma fenomen uppstår genom frågeyttrandet ”nånting annat?”. Det har gått ungefär ett halvår sedan lärare, elev och förälder senast sågs i ett elevsamtal och det kan därför framstå underligt att elev och förälder likväl inte har en enda fråga att ställa. Som engagerad elev/förälder är det alltså å ena sidan prefererat att *ha* övriga frågor, och detta är något som föräldrar orienterar sig mot.¹⁸⁸ Å andra sidan, när det gäller just frågeyttrandet ”nånting annat?”, ställd t.ex. av en lärare i förmodad närhet av elevsamtalets avslutning, vill jag hävda att detta yttrande används för att preferera en nej-respons: Frågeyttrandet ”nånting annat?” prefererar att det inte finns någonting annat. Därav dilemmat. *Elever och föräldrar löser detta dilemma genom att leverera frågeyttrandets prefererade respons (“nej”) i ett disprefererat format (fördröjt)*, eller för att ta hänsyn till Schegloffs (1988) begrepp om ”practice-based preference”, fördröjningen vittnar i detta fall enbart om att talaren väljer att göra sin respons ”as a dispreferred” (1988:453). När jag talar om att ”nånting annat?” prefererar en nej-respons, gör jag det utifrån lärarens perspektiv: Den som säger ”nånting annat?” kan uppfattas säga ”Ha inga frågor!”. Detta kan elaboreras på följande sätt:

Uttrycket ”nånting annat”, precis som t.ex. ”nånting särskilt”, ”nånting speciellt” (etc.),¹⁸⁹ förekommer ofta i *negerande kontexter*, vad som i SAG (1999) inräknas bland s.k. *icke-affirmativa satser*, t.ex.:¹⁹⁰

1. Hon hade inte *något annat* {för sig; att ha på sig; förslag att komma med; etc.}
2. Han har inte *något särskilt* {emot henne; att invända mot det; önskemål; etc.}
3. Jag har inte *något speciellt* {mandat att ...; tema som går igen...; budskap; etc.}

Med icke-affirmativ sats avses ”framför allt frågesatser, negerade satser och hypotetiska satser” (SAG 1999:1:180), t.ex. enligt följande:

¹⁸⁸ Se respons utdrag (22), s. 188, rad 720: ”\$HH::\$ nu b(h)orde man ju ha masser me frågor\$”.

¹⁸⁹ Jfr. utdrag (11), s. 178, rad 1085.

¹⁹⁰ Genom att göra exakta frassökningar på Google.se [050824] har jag försökt kartlägga hur de två uttrycken ”något speciellt” respektive ”något annat” används tillsammans med konstruktionen ”jag har/hade (inte)”. Det första uttrycket gav 358 träffar och det senare 1359 träffar. Undersökningen visar att uttrycken förekommer i icke-affirmativ kontext i 88,9 procent (n=322) respektive 83,8 procent (n=1139) av fallen. Jag har dock inte haft möjlighet att närmare beräkna i hur många av dessa fall uttrycken förekommer i t.ex. just negerande satser.

Icke-affirmativa satser

- Frågesats : {Har du; Var det} något annat?
Negerad sats : {Jag har; Nu finns det} inte något annat.
Hypotetisk sats : Om jag vore rik, hade jag sysslat med något annat.

Till detta kommer vad som i SAG kallas *negationsberoende uttryck*: ”Vissa uttryck används inte gärna i affirmativ kontext [...] utan förekommer främst i negerad sats” (1999:4:187). Hit hör uttryck som t.ex. ”[d]et icke-specifika *någon*” (1999:4:187) med bl.a. varianten ”någonting” (ibid.). Detta kan nu jämföras med följande: I engelskan finns ett motsatsförhållande mellan ”any” och ”some” (Boyd & Heritage u.u.; Musolino, Crain & Thornton 2000), en skillnad mellan negativ och positiv polaritet.¹⁹¹ Detta kan ha en avgörande betydelse, kanske i synnerhet då uttrycket förekommer i ett frågeyttranden. Clayman och Heritage (2002a) har t.ex. analyserat hur journalisters olika sätt att fråga påverkar intervjuobjektens möjligheter att svara. Bland de samtalsutdrag som studeras, förekommer t.ex. frågeyttrandet ”Does anybody disagree with that?” som kommenteras enligt följande:

Considered as a strictly grammatical object, this yes/no question is formulated in such a way – via the stressed negative polarity item “anybody” – as to prefer a “no” answer. (Clayman & Heritage 2002a:328)

I en annan studie, Heritage (2003), analyseras ett liknande frågeyttrande, nämligen ”Do you believe there’s any justification for that at all?”. Yttrandet rymmer två negativa polaritetsuttryck (”any” respektive ”at all”): ”This question [...] is ‘cautiously’ designed for a negative answer” (2003:77).^{192 193} Den poäng jag vill göra är följande:

¹⁹¹ Polaritet förekommer också i svenskan. Bland s.k. *negativa polaritetsuttryck* förekommer enskilda ord som t.ex. *alls, heller, nånsin, ens* (Allwood & Andersson 1996) och flerordsuttryck som *ett rött öre, ett smack, ett dyft, lyfta ett finger* (Waldmann 2002). Dessa uttryck förutsätter en negativ kontext, t.ex. ”Det är {inte alls farligt; *alls farligt}”, ”Jag förstår {inte ett dyft; *ett dyft}”. (För fördjupad diskussion, se t.ex. Anward 2000.) Uttrycken har negativ polaritet eftersom de nästan uteslutande förekommer tillsammans med ett negerande uttryck (*inte, knappast, aldrig, sällan*, etc.). I SAG (1999) används inte ”negativt polaritetsuttryck”. Istället används alltså *negationsberoende uttryck* (1999:4:§79) bland vilka inräknas t.ex. *det minsta, så värst, ett dyft* (jfr. Waldmann 2002 ovan) samt speciella användningar av *någon, någonting, någonsin, särskilt* (etc.).

¹⁹² Jfr. West (u.u.; i: Maynard & Heritage u.u.) angående en liknande situation i samtal mellan läkare och patient. Wests studie omnämns i Maynard & Heritage (2005): ”There are preclosing moves, which may invite, while discouraging, new and previously unmentioned topics” (2005:433).

¹⁹³ I USA och på Nya Zeeland har man sedan 15–20 år tillbaka börjat införa s.k. ”student-led (parent teacher) conferences” (se t.ex. Guyton & Fielstein 1989; Moyers 1994). I dessa leder eleven samtalet medan läraren agerar ”observatör”. Mycket tyder på att Sverige är på väg i samma riktning och idag hittar man flera skolor där man har börjat införa s.k. *elevledda utvecklingsamtal* (eller elevledda portfoliosamtal), se Ormkärsskolan [051130: <http://www.vasteras.se/>]; Kärrtorps gymnasium [051201: <http://www2.kap.edu.stockholm.se/>]; Ekenässkolan [051201:

Även om det i svenskan inte finns någon direkt motsvarighet till engelskans nyansskillnad mellan "any" och "some", kan ett frågeyttrande som omfattar en konstruktion som t.ex. "nånting annat", "nånting särskilt" (etc.) uppfattas implicera att talaren förväntar sig (eller "hoppas på") att det inte finns "nånting annat" – att talaren, samtidigt som han/hon respekterar en eventuell förekomst av "nånting annat", i själva verket meddelar att han/hon själv är beredd att avsluta vad än "nånting ytterligare" skulle ha varit en del av och att talaren därmed varsamt implicerar ett "Säg nej!". Detta kan jämföras med följande två belägg från den litterära världen:

Han tog sig friheten att helt familjärt slå sig ned på en stol och börja att betrakta henne, där hon vred sig i löje framför spegelglaset, fastän han tydligt såg, att hon helst önskade han skulle gå sin väg. »Var det något annat du ville?» frågade hon på ett otåligt, impertinent sätt. Jaså, hon körde af honom, körde bort honom från så godt som hans egen våning. (Från *Bakom Fälda Rullgardiner. Sederkildringar ur Stockholmslivet* av Rudolf Björnsson, 1896:179)

Över 100 år senare hittar man bl.a. följande:

"Ni ville fråga något?" sa Anton Pavlovitj hostande, medan han satte ner behandlingsväskan på bordet i gatukafét på Kutuzovski Prospekt, där studenten väntade. "Hur når man fram till en annan människa?" sa studenten. Han hade försagd rest sig. "Hur rör man vid närheten?" "Vad tror ni själv?" sa Anton Pavlovitj trött. "Sätt er! Och tänk självständigt!" "Ett språk för lyssnandet", mumlade studenten. "Förtroende och trygghet. Inlevelsekraft ... Och förmågan att älska sig själv." "Bra!" sa Anton Pavlovitj. "Men också övertygelsen att närheten är möjlig, eller hur? ... Var det något annat?" Studenten skakade förvirrat på huvudet. "Då så", sa Anton Pavlovitj. "Nu måste jag gå hem och tvätta mig. Sova ut. Jag har varit på hembesök hos Gud." (Från prosadikten *Anton Tjechovs hembesök hos gud* av Per Odensten, 2000)

I båda fallen har författarna valt att lägga yttrandet "Var det något annat (...) ?" i mun på den person som, vilket tydligt framgår, vill få ett slut på den tillvaro i vilken han/hon befinner sig. (Notera att författaren i det första exemplet förtydligar på vilket sätt yttrandet framställs för att framhäva dess rätta innebörd. I detta syfte gör

<http://utbildning.sten.ungsund.se/>; Internationella skolan i Nacka [051201: <http://www.isn.nacka.se/>]; Skolverket (1998:23)). Eleven följer ofta en agenda ("script") som skolan har tagit fram. I appendix bifogas två exempel (ss. 267–268). Av dessa framgår inte bara att frågor uppmanas sparas till slutet av samtalet. När det gäller själva förlängningserbjudandet hittar man bl.a. följande (till eleven) föreslagna formulering: "Do you have any questions or comments?", jfr. Clayman & Heritage (2002a:328) och Heritage (2003:77). Se även fotnot 192.

emellertid förtydligandet ett mindre jobb än vad som är möjligt att ana utifrån just detta yttrande i just denna kontext.) Med andra ord, bland de olika saker som ett ”Nånting annat?” eller ”Var det något annat?” kan vara, är yttrandet bl.a. för svenska språkets del en kulturhistoriskt förankrad resurs för att markera att talaren anser att en given aktivitet (ett kommunikativt projekt, ett helt samtal, en sporadisk eller planerad sammanstrålning, etc.) har nått eller härmed bör gå mot sitt slut. I sin värsta form, ”på ett otåligt, impertinent sätt”, handlar det om en oförsämd artighet. I sin mildaste variant kan ”adressaten” likväl tycka sig ana att det inte är lämpligt att initiera någonting annat. Lägg därtill att lärarens yttrande ibland ackompanjeras av att läraren börjar hantera papper (21 och 23) eller (som jag gissar) klickar med pennan (22) och därmed icke-verbalt manifesterar att han/hon redan har börjat orientera sig mot ett uppbrott. Det explicita förlängningserbjudandet framstår här inte bara som elevsamtalets potentiellt sista projekt – erbjudandet kan även uppfattas gälla ett projekt vars ”utrymmesetablering”, dvs. det sätt på vilket utrymme skapades för ett särskilt kommunikativt projekt, meddelar att sådant projekt egentligen inte bör initieras. ”Nånting annat?” har mer av ett ”Är du klar?” och mer av ett ointresserat ”Några frågor?” över sig än vad det tjänar som ett verkligen engagerat, välkomnande sätt att locka fram övriga frågor.

6.4.2 Inte du heller Hugo?

En så eventuellt uppfattad implicerad ”säg nej”-innebörd är desto mer rimlig när lärarens fråga tycks *förutsätta* att det inte finns några övriga frågor, eller då läraren kombinerar sitt erbjudande tillsammans med uttryck som ”inget”, ”inte” (etc.):

Utdrag (17): U14(M):EM Gabrielle – förlängning av utdrag (15)

600 L : nånting ↓ann↑at?
 601 (3.3)
 602 E : hnä-ehh:
 603 (1.8)
 604 E : °°in:te va ja kan tänka°°.=
 605 → L : =inget speciellt sådär?
 606 (·)
 607 E : hnä-ehh

Utdrag (18): K7(K):EM Tora

460 → L : å DU har inget du funderar på hell:er.=
 461 M : =nä:↓e:↑=
 462 L : =n[ä::
 463 M : [·hh de har in:te va::r[i(t) nånting.
 464 L?: : [·mffhh:::~::~

Utdrag (19): K8(K):EM Torsten – tidigare utdrag (16)

305 → L : (d'e) ingenting du vill (·) lägga till nu innan vi
 306 → a:vslutar de här?
 307 (.5)
 308 E? : (hmf::)
 309 → L : som du ska (·) skvalla för mamma.
 310 (.6)
 311 E : \$HH::\$ (·) [nä.
 312 M? : [hm ↑hm\$

Utdrag (20): K12(M):EM Roberta

770 → L : du har ing:↑e mer du vill säja nu då.
 771 (2.0) ((någon hamrar med fingrarna på bordet))
 772 E : ↑n↓ä-hh

Utdrag (21): U20(K):EM Hugo – förlängning av utdrag (14)

782 L : ·mthh:: (.4) annars hade inte ↓ja:↑ nå(n) mer
 783 °speciellt så° där.
 784 M : [·hh: nä.]
 785 (.4)
 786 → L : inte du heller Hu↑go?
 787 (·)
 788 E : m_m (n) äh:::
 789 L : [·hh: (·) kommer du ihåg va'ru ska tr_äna på nu'ra?

Denna grupp (typ C) står för nästan 19 procent av förlängningserbjudandena i materialet. Här är det åter aktuellt att tala om det samtalsanalytiska preferensbegreppet. Ett yttrande som t.ex. ”du har ing:↑e mer du vill säja nu då.” (20) eller ”inte du heller Hu↑go?” (21) har en design som prefererar en *nej*-respons; frågeyttrandets form skapar en kontext med en *nej*-respons som nästa relevant handling vilket också sker i samtliga fall. I utdrag (17) och (21) är denna kontext ytterligare förstärkt då båda frågeyttrandena omfattar det negativa polaritetsordet ”heller”. Det finns också stöd för antagandet att denna preferens genomskådas av elev och förälder, i synnerhet av den senare parten: I tre av utdragen inom kollektionen – nämligen i utdrag (17), (18) och (21) – kommer *nej*-responsen utan nämnvärd fördröjning. (I utdrag (20) kommer mammans ”nä:↓e:↑” i direkt anslutning till lärarens erbjudande.) I termer av ”face-work” verkar det vara lätt att leverera en *nej*-respons i den mån lärarens förlängningserbjudande redan tycks förutsätta den.

Situationen i utdrag (19) bör skrivas fram något mer detaljerat: Precis som i övriga utdrag inom kollektionen, har lärarens förlängningserbjudande formen av ett negerat frågeyttrande, ”(d'e) ingenting du [eleven] vill (·) lägga till nu innan vi a:vslutar de här?”, men här finns också en skillnad: Frågan besvaras inte, eller annorlunda uttryckt, läraren gör ett tillägg innan eleven hinner svara på frågan, nämligen ”som du ska (·) skvalla för mamma”. Två saker om detta: För det första, att skvalla anses i allmänhet vara en moraliskt förkastlig handling och står i detta avseende

på samma nivå som att ägna sig åt ryktesspridning, förtal, baktaleri (etc.). Vad jag här vill betona, utgår inte från en dekontextualiserad bokstavlig tolkning av vad läraren säger – det är uppenbart att läraren *gör sitt tillägg som ett skämt* vilket bekräftas av de responser yttrandet får från både elev och förälder – utan snarare faktumet att läraren, i harmoni med det negerade frågeyttrandet, modifierar sitt erbjudande i form av att föreslå en omoralisk handling (skvallra), dvs. något man *inte* bör ägna sig åt. *Detta understryker den preferens som redan finns inbyggd i lärarens första yttrande, nämligen en preferens för en nej-respons.* För det andra, i samma tillägg utnämns mamman som den (eventuella) övriga frågans mottagare. Läraren ”pratar bort” sin egen delaktighet genom att föreslå att eleven utnyttjar tillfället till att ”skvallra för mamma”.¹⁹⁴

I samtliga utdrag inom kollektionen tycks lärarens frågeyttrande å ena sidan initiera det kommunikativa projektet ”att få veta”, å andra sidan tjäna som s.k. ”candidate answer” (Pomerantz 1988; jfr. Heritage 2002, 2003), dvs. själva frågeyttrandet föreslår just den omständighet som skulle kunna motsvara adressatens skäl till att komma med en *nej-respons*, t.ex. eftersom adressaten inte har ”något speciellt”, inte har något han/hon ”funderar på heller”, inte har ”några andra frågor och funderingar”, etc.. Följande sekvenser vore därmed tänkbara motsvarigheter:

Tänkbara motsvarigheter – negerade frågeyttranden

Exempel (1)

B: Jag gick inte på festen.
 → A: Du hade inte tid?
 B: Nä/Jo, TID hade jag...

Exempel (2)

A: Jag håller inte med honom.
 → Inte du heller, Stefan?
 B: Nä/Jo, det gör jag...

I både exempel (1) och (2) är talare A's pilmarkerade yttrande en s.k. ”B-event” (Labov & Fanshel 1977),¹⁹⁵ dvs. å ena sidan ett frågeyttrande, å andra sidan ett kandidatsvar (ett svarsförslag) på den fråga som därmed kommer till uttryck. Frågeyttrandet ”Du hade inte tid?” initierar ett kommunikativt projekt (av något slag), t.ex. ”talare A vill veta B-orsak”,¹⁹⁶ samtidigt som yttrandet kandiderar som svar på sig själv. Samma sak gäller i exempel (2), ”Inte du heller, Stefan?”. *Dessa frågeyttranden, i likhet med de i utdrag (17)–(21), innehåller stoff från och ”föregriper” en specifik respons med den följden att ett specifikt sakförhållande framhävs bland potentiellt flera möjliga sakförhållanden.* I denna bemärkelse vore följande tänkbara motsvarigheter mer ”neutrala”.¹⁹⁷

¹⁹⁴ Jfr. K7(K):EM Tora, lärare: ”Vad jag tänkte på nu Tora, är det nånting som du har funderat på som du tycker att du vill säga till mamma nu? Nu har du chansen.”

¹⁹⁵ Angående ”B-event”-frågor, se fotnot 92, s. 83.

¹⁹⁶ Därutöver allt från ”Talare A vill att B säger orsak X” till ”Talare A vill påskynda samtalet”.

¹⁹⁷ Att ett givet frågeyttrande (”Hur kommer det sig?”) är mer ”neutralt” än ett annat (”Du hade inte tid?”) ska dock tas med en nypa salt. Om B vet eller har rimliga skäl att förmoda var A står i någon fråga, eller om A, som är fallet i exempel (2) och (4), redan i det tidigare har förmedlat *sin* ståndpunkt (jfr. avsnitt 6.3), kan B uppleva att det finns ett specifikt svar att föredra framför andra alternativ, nämligen det som lägger honom/henne i linje med A's ståndpunkt.

Tänkbara motsvarigheter – icke-negerade frågeyttranden

Exempel (3)

B: Jag gick inte på festen.

→ A: Hur kommer det sig?

B: Hade inte tid/råd/lust etc.

Exempel (4)

A: Jag håller inte med honom.

→ Vad tycker du?

B: Jag tycker att...

I dessa exempel kandiderar inte frågeyttrandena som svar på sig själva. De är mer ”neutrala” i det avseendet att de inte framhäver något specifikt sakförhållande som B har att ta ställning till. Däremot är de båda *förutsättande*. I exempel (3) förutsätts att det *finns* någon särskild anledning (till att B inte gick på festen) och i exempel (4) att det *finns* någon typ av B-åsikt (om den sak som diskuteras). I ett elevsamtal vore det t.ex. möjligt att läraren valde att *förutsätta* att det finns övriga frågor (”Vad har du för något som du vill diskutera?”) istället för att *föreslå* att de inte finns (”inte du heller Hu↑go?”). Ett förlängningserbjudande i form av en negerad ”B-event” är således en ja/nej-fråga som, genom att omfatta uttryck som ”inte”, ”inget” ”ingen(ting)” (etc.) sätter ett ”inte mer”, ”inget mer”, ”ingen(ting) mer” (etc.) i fokus. Läraren framhåller ett *specifikt* sakförhållande vilket adressaten (elev/förälder) därmed kan uppfatta som vad läraren önskar (hoppas på, förväntar sig) att höra. *Lärarens frågeyttrande kan på så sätt sägas forcera samtalet i en specifik riktning, nämligen just den där adressaten levererar en nej-respons*. Detta kan jämföras med vad Clayman och Heritage (2002b), i denna studie angående journalisters frågor på presskonferenser, kallar ”assertiveness”:

[What we term *assertiveness*] concerns the degree to which the journalist manages to suggest or imply or push for a particular response in the course of asking a question. Of course, no question is neutral in an absolute sense, but questions do vary in the degree to which they manage to express an opinion on the subject being inquired about, *thereby portraying one type of answer as expectable or preferable*. (Clayman & Heritage: 2002b:762; min kurs.)

”Assertiveness” kan översättas på olika sätt, t.ex. *bestämmdhet, alltför stor säkerhet, påstridighet* (etc.). Jag väljer ”bestämmdhet” eftersom det verkar vara det minst intentionsladdade alternativet: Lärarens bestämmdhet – att det *inte* finns ”något speciellt”, att det *inte* finns några ”andra frågor och funderingar” (etc.) – går helt och hållet tillbaka på frågeyttrandets formulering snarare än att det handlar om ett försök att sätta ord på lärarens eventuella avsikt(er). Detta utesluter inte möjligheten att läraren kan uppfattas som påstridig och alltför säker i ett elev-/förälderperspektiv.

6.4.3 Sammanfattning

Jag har i detta avsnitt visat att lärarens förlängningserbjudande per konvention eller design prefererar en *nej-respons*. Detta resultat ligger i linje med Robinson (2001)

angående samtal mellan läkare och patient: "physicians' final-concern questions [förlängningserbjudande] are frequently designed with a bias such that they 'prefer' 'no'-type answers" (2001:647). Tillsammans svarar typerna *Nånting annat?* och *Inte du heller Hugo?* för 25,8 procent av lärarens förlängningserbjudande (se Tabell (4)), dvs. var fjärde erbjudande. Frågeyttrandet "nånting annat?" kan uppfattas (av elev och förälder) som ett sätt att få till stånd en avslutning och har dessutom negativ polaritet. Ett sådant förlängningserbjudande försätter elev/förälder i en tvetydig situation. Å ena sidan ges de möjlighet att lyfta övriga frågor, å andra sidan verkar det som om de har svårt att avgöra vad som är lämpligast att göra. Som erbjudande kan ett "nånting annat?" uppfattas som om läraren är ointresserad av en fortsättning och primärt sätter elevsamtalets avslutning i fokus. Till saken hör även att läraren ibland ackompanjerar sitt erbjudande med att t.ex. hantera papper och klicka med pennan, dvs. handlingar som starkt indikerar att läraren redan har börjat orientera sig mot någonting annat, dvs. ett uppbrott. Elever/föräldrar väljer i dessa fall att leverera sin *nej*-respons i ett disprefererat format (den föregås av en lång paus) vilket också motsvarar det säkraste alternativet i termer av "face-work". I just denna bemärkelse har ett förlängningserbjudande enligt typen "inte du heller Hu↑go?", "de va inga andra frågor å funderingar?" (etc.) en mer transparent preferensorganisation: Läraren tycks *förutsätta* (och kan därför uppfattas förvänta sig) en *nej*-respons. Denna transparens syns i elevers/föräldrars responser, som här i majoriteten av fall inte föregås av en paus utan levereras mer eller mindre obehindrat.

Poängen här är inte att läraren nödvändigtvis avser förmedla ett "Säg nej!" i samband med sitt erbjudande, även om detta mycket väl kan vara fallet. Det handlar sammantaget snarare om att det finns en risk att *elever-och-föräldrar-med-övriga-frågor*, istället för att initiera dessa, hellre väljer att lägga sig i linje med den samtalsriktning som läraren kan uppfattas ha slagit in på genom att låta erbjudandet omfattas av negativa polaritetsuttryck och/eller att leverera erbjudandet i form av en negerad fråga.

6.5 Nej-redogörelser

Föräldrar utan övriga frågor hamnar i ett dilemma när de får ett förlängningserbjudande. Hur löser man problemet att likväl framstå som engagerad förälder? Följande utdrag ger en bild av den moral som väcks till liv av ett förlängningserbjudande:

Utdrag (22): U22(K):EM Hedda

716 L : ·hh:: (·) me(n) ALL:↑MÄNT SÅ::: de va ungefär va ja
 717 hade. =e're nånting som ↑du har som du funderar över
 718 ·hh (·) nu när du h[ar (·) både mej: å Hedda hä:r?
 719 M : L·mff::: (hmf) JA: PRECI::S.=
 720 M : =\$HH::\$ n[du b(h)orde man ju ha mass]er me fråger\$=
 721 L : [å (när du) kan passa på:?]]
 722 M : =men hmf:
 723 (.5)

mån det handlar just om ett elaborerat ”Nej”, snarare kommer att kalla för en *nej-redogörelse* (motsvarar nästan 20 procent av föräldrarnas respons, se Tabell (4)): Yttrandet omfattar karakteristiskt en sorts förklaring eller redogörelse för (”account”) hur det kommer sig att talaren/föräldern inte har några övriga frågor. Mammans *nej-redogörelse* har samma *interaktionella* konsekvens som elevens *nej-respons* – det finns inga övriga frågor och läraren har därmed ett tillräckligt underlag för att initiera en avslutningsfas (vilket också sker i samtals fortsättning).

I utdrag (32) är det lätt att se på vilket sätt elevers och föräldrars ”Nej” skiljer sig åt, men faktum är att skillnaden även kan observeras på mer subtil nivå, t.ex. som i följande fall där både elev och förälder avböjer erbjudandet med enbart ”Ja”/”Nej”:

Utdrag (24): U6(M):EM Björn – tidigare utdrag (11)

- 1081 L : s::ka vi va ↓n_öj↑da?
 1082 (·)
 1083 → M : j[a:↓:↑
 1084 E : |mm:↑
 1085 L : |eller har ni nåt speciellt?
 1086 E : n[ä:
 1087 → M : |n_ä:↓e:↑

Förälders *ja/nej*-respons är helt enkelt längre, mer betonade, har en mer utarbetad prosodisk kontur/prosodisk variation – [j_äa_äa_ä], [n_ää_äe_e] – och, som en konsekvens, ”säger mer” än bara ett kort ”Ja”/”Nej”: I sin kontext låter det som om förälder även lyckas förmedla ett, i första fallet, ”Ja, det låter väl som en trevlig idé” och, i det senare fallet, ”Nej, jag är rädd för att jag inte har det”. (Direkt efter detta utdrag tilllägger mamman ”Jag har inget speciellt”.) Kort sagt, mamman (och i synnerhet föräldrar) men *inte* eleven, använder responstillfället som ett tillfälle att förmedla mer och göra mer än enbart svara ja eller nej.¹⁹⁸ Även om utdrag (23) och (24) är av skilda slag, visar båda exemplen att förälders ”nej-till-erbjudande” är ett praktiskt utförande av en moralisk/social ordning. (Jag återkommer till detta strax.)

I det som följer kommer jag emellertid att koncentrera mig på *nej-redogörelser* och för detta ändamål använder jag följande kollektion:

Utdrag (25): K15(M):P Astrid – förlängning av utdrag (13)

- 323 L : ·hh::: (·) JA:::↑ hh::: <nånting annat-hh>.
 324 (1.1)
 325 L : °nåt du funderar på°.
 326 (.6) ((? L klickar med penna))
 327 → P : nå-ehh.
 328 (1.4)
 329 → P : (de har gå-) (.9) d'har ju gått ↑bra så.

¹⁹⁸ Jfr. förälders respons i utdrag (3), s. 171, rad 494, (8), s. 177, rad 417 och (18), s. 184, rad 461.

Utdrag (26): K31(M):EMP Ulla

- 261 L : ·mt (e're) nånting ni själva vill ta upp?
262 (1.9) ((L hanterar papper))
263 → P : ·mthh::: (·) ↑n↓a:e:↑.
264 (.3)
265 M : (nähh[::])
266 → P : ((hostar)) hmf: all:t fungerar bra tycker vi.
267 (·)
268 M : ·ja

Utdrag (27): U16(M):EM Gina – ur utdrag (32)

I detta utdrag, tidigare redovisat i utdrag (32), utelämnas lärarens förelämningserbjudande.

- 797 → M : nä[:: ja] tror:↑ inte de ↑va?
798 E : [nä::]
799 (.6)
800 → M : de va Gina som va lite: nervös inför de här å kolla n-
801 hur de hade gått me dom natio nella prov(en)=
802 L : [mm::↓ (·) mm::]
803 → M : =vi prova- prata om (d')inn:↑an. ·hh:: men de va inget-
804 annars så kom- ↑kom: vi'nte på nånting va;

Utdrag (28): K33(M):EMP Ursula

- 231 L : nånting ni [själva vi]ll ta upp? ((L hanterar papper))
232 M : [mm::↓::↑]
233 (.3)
234 M? : ·mt
235 (2.8)
236 → M : ·mt nä-äh d[e va:] väl inget-hh (·) speciellt-§hh§.
237 P [§hmf§]
238 (.6) ((L hanterar papper))
239 → M : ja försö:kte å tän:ka men ↓ja'ar'nte kommit på nåt.
240 ·hh:::
241 P : [·nä:

Utdrag (29): K30(M):EMP Ulrik

I detta fokus bortser jag från vad P gör fr.o.m. rad 273, vilket vid en första granskning förefaller vara en initiering av en övrig fråga (jfr. nästa avsnitt) men som vid närmare analys visar sig vara en sorts rekapitulation, i detta fall en angelägenhet som har behandlats tidigare i samtalet.

- 266 L : E'RE NÅNTING NI SJÄLVA VILL TA UPP så
267 (·) ((L hanterar papper))
268 → M : (nä)=
269 L : =gör gärna de.
270 → M : [nä:↓:↑ vi prata just om de i nnan (men) vi kom=
271 P : [↑NJ↓A:::E:::]=
272 M : =inte på nåt särskilt. hh:::
273 P : =de va väl (de där::: (·)) vi skulle höra de där=
274 P : =me va du ansåg om d'här me RÄ:kningen å de.

Utdrag (30): K45(K):EM Lotta

- 354 L : har vi ↑mer saker? =e're nånting som ↑ni har funderat
355 över som= ((L hanterar papper))
356 → M : =·hh::: NÄ: [↓ VI ↑PRA(·)]TA INN:AN Å VI hh:: (.3)=
357 L : [ska komma fram.]
358 → M : kund' in:te komma på nå [(·)]t.
359 L : [nä::↑]

Först en allmän anmärkning: I etnometodologin, där samtalsanalysen har sina rötter, är begreppet ”accountability” av central betydelse. Begreppet tar fasta på följande: Människor i samspel, oavsett vilket socialt sammanhang det gäller, är kontinuerligt sysselsatta med att objektifiera och manifesteras *just den typen av handlingar* som (be)visar att varje del av ”vad vi håller på med” ingår som begriplig, förklarlig, naturlig del inom ramen för *vad* de ”håller på med” (Garfinkel 1967; Garfinkel & Sacks 1970).

... actors are supposed to design their actions in such a way that their sense is clear right away or at least explicable on demand. (ten Have 2004:19f)

Vad som här beskrivs är inte vad människor i samspel (preskriptivt) *bör* hålla på med utan vad de på eget bevåg gör inför varandra som tecken på att de befinner sig i, handlar inom ramen för och därmed realiserar en *särskild* typ av social ordning. Ten Have (2004) ger exempel från den sociala ordningen ”att köa”:

People who stand in line at a service point [...] show that they are doing just that by the way they position their bodies, but they are also able to understand and answer a question like ‘Are you standing in line?’ or ‘Are you in the queue?’ So the understandability and expressibility of an activity as a sensible action is, at the same time, an essential part of that action. (ten Have 2004:20)

Varje social ordning är vidare en kulturellt betingad *moralisk ordning* med sin egen gallringsmetod för ”underligt” och ”självklart” utan att det behöver särskilt påpekas. Människor i samspel vet i normalfallet vilken typ av moralisk/social ordning de utgör en del av och vad som krävs av dem. I den mån de inte lever upp till dessa förväntningar, gäller en ny förväntning, nämligen att ”händelsen”, ”omständigheten”, ”saken” har någon typ av begriplig och naturlig förklaring (är ”account-able”) – att ”missdådaren” kan redogöra för hur ordningen (trots allt) fortfarande är intakt.¹⁹⁹

¹⁹⁹ Här måste hänsyn givetvis tas till kulturell variation: ”Like other esteemed values, accountability’s definition is inseparable from the moral groundings we choose to espouse – the meaning we assign to accountability depends directly on our understanding of concepts like responsibility, fault, and guilt ...” (David 2004:1f).

... it is deviance from these institutionalized designs which is the inferentially rich, morally accountable, face-threatening and sanctionable form of action. (Heritage 1984b:268)

Två spår har därmed berörts: I samtalsanalys, liksom i etnometodologi, används begreppet "accountability" å ena sidan för att tala om "the running index through which interaction is given constantly updated interpretation" (Heritage 1988:139), å andra sidan "the occasions and the ways in which participants explain their actions" (ibid.). Det är "accountability" i den senare bemärkelsen som jag här tar fasta på vilket åter gör det relevant att beröra preferensbegreppet: *När man noterar att en talare motiverar, förklarar och redogör för någon handling, kan detta vara en fingervisning om att talaren har utfört (och orienterar sig mot att ha utfört) en disprefererad handling.* (Handlingen att avböja ett erbjudande brukar framhållas som ett typiskt exempel på en disprefererad respons, t.ex. Levinson (1983:336) och Heritage (1984b:269).) Som deltagare, och som samtalsforskare, får man därför en inblick i talarens tolkning av situationen: Talaren redogör för sitt beteende eftersom han/hon, där och då, upplevde att en redogörelse var nödvändig för att "reparera" den moraliska/sociala ordningen. Om en god vän frågar mig om jag vill komma på hans fest, behöver jag inte förklara hur det kommer sig att jag tackar ja till hans inbjudan vilket just är fallet (eller åtminstone uppfattas vara fallet) om jag av någon anledning måste tacka nej. Min förklaring, som ofta omfattar ett beklagande, visar att jag har utfört en handling (ett avböjande svar) som jag själv klassificerar som disprefererad samtidigt som förklaringen visar att jag själv har registrerat att det nu krävdes en viss insats för att återställa den (önskvärda) moraliska/sociala ordningen. Det är i just detta avseende som sociala sammanhang är, vad Garfinkel (1967) kallar, "självorganiserande".

På samma sätt vittnar föräldrars *nej*-redogörelser om hur de tolkar situationen. Jag analyserar deras redogörelser enligt följande: En förälder förväntas ta ansvar och engagera sig för sitt barns skolgång och förväntas ta detta ansvar och engagemang på fullt allvar. Med ett sådant ansvar och engagemang kan det (i lärarens perspektiv), av första intrycket att döma, verka underligt att föräldrarna inte har några övriga frågor. "Hur kan de vara engagerade och samtidigt inte ha en enda fråga?" Alltså, i den mån föräldrar inte har några övriga frågor, hamnar de i ett kommunikativt dilemma när de får ett förlängningserbjudande. Dilemmat består i "Hur hanterar man problemet att blottlägga att man inte har några övriga frågor och samtidigt visa att man (likväl) tar sitt ansvar?". *Nej*-redogörelsen är lösningen, dvs. att motivera och förklara hur [Jag har inga övriga frågor] och [Jag tar mitt ansvar] hänger ihop. I det typiska fallet bygger denna redogörelse på att föräldrar har tänkt på eller pratat om detta innan men inte kommit på något. Det är ganska anmärkningsvärt att just denna redogörelsevariant dyker upp fyra gånger inom kollektionen, nämligen i utdrag (27)–(30). Det finns därför starkt stöd för hypotesen att detta är en av de vanligaste redogörelsevarianterna. Föräldrar säger sig ha övervägt saken, t.o.m. pratat om det innan, och under den fasen kommit underfund med att man inte har kommit på något att fråga

om eller föra på tal. Deras engagemang och ansvar tonar fram i en redogörelse för vad de har ägnat sig åt ”innan”. Kollektionens återstående två exempel – utdrag (25) och (26) – har redogörelsen att förälder inte har några övriga frågor eftersom det går bra (för eleven). *Sammantaget visar föräldrarna att de orienterar sig mot faktumet att en redogörelse av något slag är nödvändig: De visar, genom att inte bara säga ”Nej” och sedan låta saken bero, att avsikten av övriga frågor kräver någon typ av förklaring – avsikten gör dem redogörelseskyldiga (”accountable”).* Elever förklarar nästan aldrig varför de inte har några övriga frågor. Elever gör inte ”ansvar och engagemang” för sig själva. Åter igen, elevsamtalet är i huvudsak ”vuxnas business”.

En viktig poäng i detta sammanhang, är att föräldrarna, avsiktligt eller ej, får ”hjälp på traven” med att komma till insikt om att de är redogörelseskyldiga. I de fyra utdragen (25)–(28) håller sig läraren i bakgrunden, fastän det finns en eller flera långa pauser under vilka läraren skulle ha kunnat komma tillbaka in i samtalet.²⁰⁰ Genom att inte bidra till samtal, kan läraren sägas visa ”Detta är ert tillfälle, er avdelning, ert ansvar”, men eftersom föräldrarna i denna kollektion inte har några övriga frågor, skapar lärarens icke-tal och därmed pauserna en samtalskontext där det blir nödvändigt för föräldrar (enligt deras sätt att se på saken) att säga mer, nämligen att redogöra för det ”nej-till-erbjudande” som föregick pausen. Detta kan jämföras med en liknande analys av följande samtalsutdrag:

Citerat samtalsutdrag (1): Heritage (1988:134)

Talare S har berättat om ett provresultat med följden att hon nu inte kommer att kunna studera juridik. Talare G frågar henne om hon kommer att göra provet på nytt och använder ett yttrandeformat som tydligt visar att detta är vad G utgår ifrån.

- 1 G: So yih g'nna take it agai:n?=
2 S: =nNo.
3 (0.5)
- 4 G: 1 → No:?
5 S: No.
6 (0.3)
- 7 G: 2 → Why no:t.=
8 S: =·t·hhhh I don't rilly wan'to.

Heritage själv angående detta utdrag:

... after S's initial and unexplained reply, G waits for fully half a second (a long time in a conversational context) for some explanatory elaboration before prompting it with a turn (arrow 1) that queries S's announced decision. S's next response is also unelaborate and G waits for a further period before initi-

²⁰⁰ Se t.ex. utdrag (25), s. 190, rad 328, utdrag (27), s. 191, rad 799, och utdrag (28), s. 191, rad 238.

ating an overt request for an explanation. Thus G's conduct throughout the sequence evidences her belief that an explanation is due. (Heritage 1988:134)

Jämför nu detta med utdrag (25)–(28) ovan där det finns en lång paus mellan förälders första och andra yttrande efter en lärarens förlängningserbjudande, t.ex. enligt följande (där lärarens förlängningserbjudande utelämnas):

Utdrag (31): K15(M):P Astrid – ur utdrag (25)

327 P : nä-ehh.
328 → (1.4)
329 → P : (de har gå-) (.9) d'har ju gått ↑bra så.

Utdrag (32): K33(M):EMP Ursula – ur utdrag (28)

236 M : ·mt nä-äh d[e va:] väl inget-hh (·) speciellt-šhhš.
237 P [šhmfš]
238 → (.6) ((L hanterar papper))
239 → M : ja försö:kte å tän:ka men ↓ja'ar'nte kommit på nåt.

Föräldrarnas första yttrande är i båda fallen en (antingen minimal eller en något elaborerad) *nej*-respons. I båda fallen når dessa responser en "transition relevance place", dvs. av allt att döma²⁰¹ finns det ingenting som säger att föräldern kommer att fortsätta tala varför responsen skapar relevans för ett turbyte och därmed relevans för ett samtalsbidrag från nästa talare. ("Nästa talare" ska uppfattas som *läraren* eftersom responsen utgör del av en sekvens initierad av lärarens förlängningserbjudande.) Nu poängen: *Läraren säger ingenting*. Istället uppstår en lång paus varpå (i båda fallen) föräldern tar till orda igen, denna gång med en *nej*-redogörelse. Alltså, i likhet med pauserna i det citerade samtalsutdraget, där talare G "waits [...] for some explanatory elaboration" (Heritage 1988:134), kan pauserna i utdrag (31) och (32), i föräldrarnas perspektiv, analyseras som att *läraren avstår från att bidra till samtal som ett sätt att få förälder att säga mer*. För att låna ett uttryckssätt från Heritage (1988), "both parties exhibit an orientation to the moral requiredness of an account" (1988:135).²⁰²

För att sammanfatta: Elever och föräldrar gör sina "nej-till-erbjudande" på olika sätt; föräldrars *nej* bär prägel av vuxenhet, ansvar och engagemang. Fokus har emellertid varit följande: Föräldrar som inte har en övrig fråga hamnar i ett kommunikativt dilemma när de får ett förlängningserbjudande. Det räcker inte med att säga *nej* eftersom en sådan respons skulle kunna tolkas som om förälder inte tar sitt barns skolgång (eller samtalet som sådant) på tillräckligt stort allvar. För att motverka en

²⁰¹ Yttrandena har båda (i) en fullständig syntax; vad föräldern säger efter pausen är inte en syntaktiskt motiverad fortsättning, (ii) en avslutande intonationskontur; yttrandena projicerar t.ex. inte "det kommer mer", samt att båda yttrandena är (iii) pragmatiskt fullständiga; båda utför de handlingen (och hela handlingen) "att avböja".

²⁰² Jfr. även Heritages analys (1988:135).

sådan tolkning, kommer föräldrar ofta med en redogörelse där de berättar att de har övervägt saken (men inte kommit på någonting) eller att de inte ser någon anledning att ha några frågor (eftersom det verkar gå så bra för eleven). *Själva förekomsten av dessa redogörelser vittnar om att detta moment är ett känsligt moment – ett moment där föräldrars ansvar och engagemang för sitt barns skolgång (liksom deras syn på samtalet som sådant) är ”upp till bevis” (“accountable”) och därför ett moment som kräver särskild hantering.* Föräldrar är redogörelseskyldiga för det som inte blir sagt och gjort (övriga frågor). Genom att t.ex. hävda att de redan tidigare har tänkt på övriga frågor men då inte kommit på några, kan föräldrar visa att (önskvärd) moralisk/social ordning fortfarande är intakt – deras ansvar och engagemang har utövats i ett ”innan” och kan meddelas i ett ”nu”. Jag har också demonstrerat att även lärare orienterar sig mot föräldrars redogörelseskyldighet genom att i detta moment inte bidra till samtal. Det skapas därför en längre paus på andra sidan om förälders *nej*-respons vilket etablerar en samtalskontext där förälders *nej*-redogörelse interaktionellt görs till och uppfattas som relevant nästa handling.

6.6 Övrig fråga initierad

Elevsamtalet är ett samtal vars utrymme i huvudsak upptas av att läraren ger eller inhämtar information. Det är läraren som har en agenda som tar verklig gestalt i form av att *förevisa* (provresultat, teckningar, skrivarbeten, etc.), *meddela* (vad som kommer att hända i nästa årskurs, etc.) och att *fråga* (hur eleven trivs i skolan, etc.). Elevs och förälders huvudsakliga ”uppgift” är att *titta* (på vad som förevisas), *ta del av* (olika meddelanden) och att *svara* (på lärarens frågor). I den mån elever eller föräldrar initierar egna kommunikativa projekt, kommer dessa i majoriteten av fall i anslutning till och inom ramen för vad läraren redan har initierat. Ett exempel nedan:

Utdrag (33): U22(K):EM Hedda

169 L : jobbar ni mycke me läxerna hemm:a? =frågar du mamm:a
 170 nåt eller fixar du'(r) om själrv? ·hh[:::]
 171 E : [mm [I(·)] BLAN:D.=
 172 M : [()]
 173 E : =eh D'E VÄL MATTEN, =då frågar ja Bo: iblan: [:::↑d=
 174 L : [§ja(h)a=
 175 E : = [·hh:::
 176 L : = [jus::t de. =de \$ve(h)t (ja)/(eh) HE heh\$
 177 E : m:::\$men [·\$-hh: ·HH: å sen s]å e're såhär eng:elskan=
 178 L : [·\$hh-hh\$ (·) ·hh:::]
 179 E : =(ehm) ähmen: ·hh::: (·) eh-ENG:ELSKA >KLARAR JA JU<
 180 SJÄL:V men dom får förhö::ra o [ckså] iblan:↑d å (så)=
 181 L : [mm:↑-
 182 E : =så skri:ver ja å sådär men ·hh: <matten de går- eh:>
 183 <hjäl:p(er väl) l Bo: till \$me-hh.\$ ·hh::: så hh[:::
 184 M : [·mt=

185 M : =(p)å s_{ven:]}skan ingenting.
 186 L : _{mm.}
 187 (.4)
 188 E : NÄ_{[::E} svenskan _{[e helt sj]ä}l(v). ·hh: (·)
 189 L : _{nä: °den fixar'u sj}_[älv. (·) mm°.]
 190 M : _[(ja::.) (·) mm.]
 191 E : å matten iblan:d också helt själv. =de kan va lite
 192 s'är klurit iblan.
 193 (.5)
 194 L : °mm:°.
 195 (.3)
 196 → M : ·mthh (·) men däremot så undrar ja ju lite över-
 197 → faktist både ↑ja å Bo (har) un:dr_{a'} öve_r de här me=
 198 L : _{mm:::↑}
 199 → M : =k_{ort} division. =e're ·hh::: (·) när de bara:: (·)
 200 → står <uppställt> å så får'om (.6) divide:ra (.9)
 201 → ((knackar i bordet)) eller DELA menar ja. =dela direkt
 202 → (.7) ifrån den hära (.3) uppställninge_{n.}
 203 L : _{ah:::↑}
 204 (·)
 205 → M : ·hh::: _[::::: FÖR] (·) vi för_↑STÅR den inte riktigt (va).=
 206 L : _[°precis°.]
 207 → M : =(vi) förstä- förstår inte sy_{f:tet me v]}arför man=
 208 E : _[·mthh::::]
 209 → M : =an:vänder den.

Vad jag vill fokusera är vad som händer i samband med att mamman initierar ett eget kommunikativt projekt (rad 196f). På raderna 191–192 levererar eleven vad som avslutar ett svar i en ganska elaborerad fråga/svar-sekvens. Detta markeras å ena sidan semantiskt/pragmatisk,²⁰³ å andra sidan av vad som därefter följer: Först en 0,5 sekunder lång paus (rad 193), sedan ett lågmält och avrundningsimplicerande ”°mm:°” från läraren (rad 194) och därefter ytterligare en paus på 0,3 sekunder (rad 195). Det är i detta skede, i denna lokala kontext, då eleven är klar med sitt svar, då turen i enlighet med det kommunikativa projektets initieringsvillkor (potentiellt) går över till förälder, då topiken håller på att nå sitt potentiella slut markerat av pauser och av lärarens lågmälda, avslutningsimplicerande, minimala, utrymmesavstående och därmed (möjligen) ”förälderinväntande” ”°mm:°” som mamman (rad 196f) initierar ett eget kommunikativt projekt i form av en ”undran” som här, även om yttrandet aldrig omfattar några sådana (i traditionell bemärkelse) syntaktiska egenska-

²⁰³ Som en konsekvens av mammans ”bidragande responsfragment”, kommer elevens svar i två omgångar/svarstillfällen (raderna 171–183 respektive raderna 188–192). Det är här värt att notera att det första svarstillfället inleds med att eleven talar om ”mitt arbete med matematiken” och att eleven därefter använder just matematiken som ett responsfinalt element vid båda svarstillfällena. Det är matematiken som vållar henne bekymmer och därför matematiken som bör nämnas först och sist. I båda fallen ger detta ett inramande, avslutningsimplicerande intryck.

per, ska analyseras (och analyseras av läraren)²⁰⁴ som en *frågande* språkhandling. Det kommunikativa projektets initieringsegenskaper (hur initieringen genomförs, dess position, etc.) bekräftar resultat från tidigare studier. Frankel (1990), som har studerat samtal mellan läkare och patient, noterar att ”patient-initiated utterances” har följande egenskaper:

Patientinitierade kommunikativa projekt (Frankel 1990)

1. har en inledning (”preface”) ”by a query or a noticing” (1990:231): [Pt: *I wanna ask yih som’n. (...)*] eller [Pt: *That’s pretty int’resting. (=How come you ...)*];²⁰⁵
2. kommer i respons till ”solicits by the physician” (ibid.): (Dr: Något annat du vill visa mig nu när du är här?) + [Pt: Uhm, (0.2) No but *let me j’st ask you ...*];
3. kommer i samband med ”boundary points”: (Dr: Jaha, då var *den* biten klar.) + [Pt: *Okay, Pt. hhh let me just ask you one er two other questions (...)*], samt
4. kommer inom ”multi-component answers”: (Dr: Din andning är smärtsam?) + [Pt: *Well it-it-was. (0.6) I think- well lemme tell you this (anyway) (...)*].

Istället för att i enlighet med Frankel (1990) tala om t.ex. ”förälderinitierat yttrande”, kommer jag, i ett försök att undvika begreppsförvirring, att förstå detta i termer av ett *förälderinitierat kommunikativt projekt* (och motsvarande för elev): Vad jag intresserar mig för, är den typen av yttranden som förälder eller elev använder för att initiera ett kommunikativt projekt, inte ett ”yttrande” vilket som helst.

Tre (och möjligen samtliga fyra) av dessa egenskaper kan även noteras i utdrag (33) då mamman initierar en fråga angående kort division. För det första, frågan har en inledning (”preface”): ”mthh (·) men däremot så undrar ja ju lite över- faktist både ↑ja å Bo (har) un:dra’ över de här me kort division.”. Här bör även uppmärksammas inledningens inledning (”men däremot”) vilket visar att vad mamman kommer att göra, kommer att innebära ett ”perspektivskifte” av något slag. Mamman kan ha uppfattat att lärarens fråga primärt gällde *elevens* läxarbete och primärt därmed *elevens* eventuella svårigheter. Samtidigt visar detta också att ett sådant skifte, enligt mammans sätt att se på saken, kräver någon typ av bakgrund (som leder fram till en fråga eller någonting liknande). För det andra, frågan kommer i respons (eller vad Frankel (1990) kallar ”second position” i förhållande) till lärarens frågeyttrande (”solicit”) ”j_obbar ni mycke me läxerna hemm:a? =frågar du mamm:a nåt eller fixar du’(r)om själv?”. Det är i *detta* samband, inom den topikala ramen för vad läraren redan har initierat, som mammans kommunikativa projektet uppstår: Hennes fråga är inte ”fristående”, projektets topik går att inordna inom en topik initierad av läraren. För det tredje, frågan kommer i ett samband då talarna befinner sig på gränsen (”boundary point”) mellan två kommunikativa projekt. Initieringen föregås av att

²⁰⁴ Detta syns emellertid inte i utdraget.

²⁰⁵ Yttranden inom hakparentes, [Pt: *I wanna ask yih som’n.*], kommer från Frankel (1990) och är därmed autentiska. Inom parentes anges läkarens (Dr) motsvarande språkhandling på svenska.

eleven avslutar sitt svar och av flera pauser som markerar slutet av föregående topik. För det fjärde, slutligen, om elev och förälder betraktas som en gemensam röst (eller med ett delat "representationsansvar") för "hemmet som samtalspart", ett intryck som återkommer ofta när man studerar materialet, kan även Frankels fjärde egenskap tillskrivas mammans initiering, dvs. hennes fråga kommer som del av ett "multi-component answer".²⁰⁶ (Se ovan angående mammans yttrande "(p)å sven:skan ingenting." som ett inskjutet bidragande responsfragment, dvs. en del av vad elev och förälder tillsammans konstruerar som svar.) Dessa egenskaper visar att föräldrar orienterar sig mot såväl sekventiella som topikala begränsningar. I linje med detta hävdar Frankel (1990, 1995) och West (1984) att patientinitierade frågor är en disprefererad handling samtalen rakt igenom. Liknande svårigheter/begränsningar iakttas även i en studie av Sandén, Linell, Starkhammar och Sätterlund Larsson (2001) vars material utgörs av uppföljningssamtal med män som har opererats för testikelcancer:

... it seems that for the patient, bringing up an issue is a complex communicative action, often carried out in several steps. Whereas doctors often ask straight questions, supported (as it seems) by the general framing of the encounter and its agenda, patients need more local contextual support for their questions. (Sandén et al. 2001:154)

Materialet visar att elevsamtalens föräldrar, i likhet med uppföljningssamtalens patienter i Sandén et al. (2001), upplever eller åtminstone orienterar sig mot att de behöver motivera och ange bakgrund till sina frågor, detta eftersom *deras* frågor (till skillnad från lärarens) varken har (eller ges) ett självklart sekventiellt eller topikalt utrymme. Med "topikalt utrymme" avses *koherens*, vilket här bör betonas: Vad förälder initierar under samtalsgången har alltid topikalt koherens i förhållande till vad läraren redan har initierat. Föräldrars frågor är inte topikalt fristående: De är knutna till, begränsas av och har koherens i en samtalskontext etablerad av läraren. I enlighet med principen för "fitting procedure" (Schegloff & Sacks 1973),²⁰⁷ som måste antas ha en desto mer begränsande inverkan på lekmannen i ett agendaorienterat samtal än på samtalsdeltagare i ett vardagligt samtal, innebär detta konkret, att *i den mån läraren inte initierar ett kommunikativt projekt (en topik) som enligt förälder samstämmer med förälders fråga, har eller ges föräldrar inte något "naturligt tillfälle" att föra frågan på tal* (bortsett från det "naturliga tillfälle" som ett förlängningserbjudande ger upphov till). Annorlunda uttryckt, i den mån föräldrar har frågor som rör typiska elevsamtalstopiker (samtal om skolämnen, hur eleven arbetar och betar sig, gamla och nya mål, särskilda incidenter,

²⁰⁶ Det finns många exempel på detta i materialet, dvs. där förälder i någon bemärkelse elaborerar (eller "översätter") vad eleven har svarat.

²⁰⁷ Se fotnot 183, s. 176.

etc.), har föräldrar (åtminstone) i *topikal bemärkelse* massvis med tillfällen att föra dessa på tal. En granskning av materialet visar emellertid att föräldrars eventuella frågor oftast handlar om någonting annat (om elevernas användning av mobiltelefoner, om en förestående skolresa, om en kommande ledighet, om läraren planerar att stanna kvar på skolan, etc.) eller att föräldrar helt enkelt väljer eller (pga. sekventiella skäl) ”tvingas” reservera sina frågor till det moment då läraren ger dem ett förlängningserbjudande, vilket alltså inte är ett garanterat moment i elevsamtalen. Även detta ligger i linje med resultaten hos Frankel (1990):

[The] concluding phase of the encounter [...] contains the fewest question initiations by physicians *and the largest number of questions and utterance initiations by patients.* (Frankel 1990:243; min kurs.)

Under elevsamtalens gång tar föräldrar och elever inte initiativ till så mycket av ”projektkaraktär” utöver sådant som t.ex. ”Vad sa du?”, ”Hur menar du?”, etc.. I den mån elev eller förälder initierar egna kommunikativa projekt, kommer dessa huvudsakligen som övriga frågor i *övrig-fråga-position*, dvs. i samband med en potentiell föravslutning eller ett konkret förlängningserbjudande. Som en del av analysen av hur ett elevsamtal avslutas, hör alltså även de fall där elev eller förälder initierar en övrig fråga. Följande kollektion visar på några kännetecknande drag:

Utdrag (34): K38(M):EM Ivar

- 258 L : e're nåt som ↑du: tycker att (du vill ha) eh (·) som du
 259 vill veta, (.6) ·hh me:↑ra som du tycker att ja inte-
 260 (1.7)
- 261 → M : ·mthh (·) nä:e de- i så fall är de ju de här an:dra som
 262 vi: brukar diskutera på dom här (.4) kvartssamtalen=
 263 L : ah::↑
- 264 M : =de här me eh j- Jesper å [Ivar] de shär (då). [(h)hu-=
 265 L : [ja:↑] [ja::
- 266 M : =(h)hurdant de e.\$ ·hh: [:::
 267 L : [ja:↑
- 268 (.7)
- 269 M : för dom fick ju byta i] slöjd va?
 270 L : [·mff (·) ja:]
- 271 L : ja:a:↑
 272 (.6)
- 273 M : så (där) e dom (i)nte tisammans.
 274 (.5)
- 275 E : hmf [f ((suckar?))
- 276 L : [NÄ: d'e klart, =JES↑per å: eh å Ivar går (eh)=
 277 L : =går ju'nte bra: (1.5) på lektio:↑ner å sådär å i
 278 gru(·)↑pper de- de går inge vidare.

Utdrag (35): U23(K):EP Hilda

- 1222 L : e're nånting som ni har fundera' hemma på?
 1223 → P : ·mt [hh::: (·) nå:
 1224 L : [·hh varför vi jobbar på de eller de=
 1225 L : = [<sättet> eller n]ät.
 1226 P : [(hostar)]
 1227 (·)
 1228 L : ·hh: [:::
 1229 → P : [·mt NÄ:: de enda ja kan känna ·hh:: men de kanske=
 1230 P : =finns en tan:ke me de å eh: d'e bara för att ja'nt'e
 1231 ↑va:n vi' de, =de e- d'e faktist ↑eng:elskan å glosorna
 1232 i engelskan.
 1233 L : mm:↑=
 1234 P : =·hh: som ja inte känner mej bekvä:m me, =men d'e ju-
 1235 d'e ju m- d'e ju ↑JA:↓.
 1236 L : \$HMF: [:::\$
 1237 P : [de- de- ·hh: så ('tt) de e ju egentlien ganska=
 1238 P : =ovä↑sentlit me n ·hh ja tä(n)- m: emellanåt så (ehm)
 1239 L : [·hh:: (.6) °nä:: alla måste ju=
 1240 L : =få känna°.
 1241 P : ·mff:
 1242 L : ·hh
 1243 (.3)
 1244 P : m-mm::: (knarrigt)) (·) ·mt (·) eh::m
 1245 L : >(e de om) vicka< ty:per a-v ↑or:d dom har ()
 1246 P : [·hh::: (·) JA:: asså de=-
 1247 P : =dom- dom e: ehm (·) hh översättningarna från dom är-
 1248 är- >å d'e klart< d'e ju mera <talspråk> ...
 1249 ((fortsätter elaborera sin fråga/undran))

Utdrag (36) U8(K):EM Conrad – ”programmet” ang. ett TV-program

- 1596 L : DÄR tycker ja att vi har ringat in de vikti [aste.] =
 1597 M : [mm::↑]
 1598 L : =känner du att de e nåt ja har miss:at eller e're nåt
 1599 du un:drar över?
 1600 (·)
 1601 L? : ·mffhh
 1602 (·)
 1603 → M : ·mthh äh de- (·) de enda ja kände va lite d'här me
 1604 <mobiltele|foner>. ·hh:: (·) f: [ör: e]hm (·) \$HH\$=
 1605 L : [mm::↑]
 1606 M : =Conrad sa att ehm::: d'e nån som <fottar>, (·) ·mthh
 1607 (·) m- har en sån här >mobiltelefon där man (t) kan ta<
 1608 ↑kort inne på omklädningsrummet på <jum:(·)↑pan> å då
 1609 blev ja lite såhär efter de här pro↑gram:et [då,
 1610 L : [ah:↑.=
 1611 L : =j [a. (·) ja:.
 1612 M : [·hh där ja vet att de kan <ut↑nyttjas> å sk [ickas=
 1613 L : [ah:↑

1614 M : =in bil:der å ·hh: [:(.5) eh]:::m=
 1615 L : [·mff:::~::~:]
 1616 M : =men Conrad sa att de va inga problem ↑så: utan de va
 1617 mer (.5) ·hh (·) ja frå:gade å fick ett ↑sva:r att ja:
 1618 de finns en som <fo↑tar> men in:te på mej: utan p[å=
 1619 L : [nä
 1620 M : =sina eg↑na k_{omp}isar men=
 1621 L : =ah [:::
 1622 M : [·hh (·) de [n dan han f]örstår att han kan=
 1623 L : [men ändå:↑.]
 1624 M : =ut\$(h)nytt(h)ja d(h)e här k(h) [anske\$] som ett ·hh:::=
 1625 L : [ah:::
 1626 M : =(ja ba') t[änk]te om de va eh=
 1627 L : [mm]
 1628 L : ·hh::: [:
 1629 M : [ja vet inte om d'e nå- nåt som har
 1630 (.4)
 1631 L : asså de j[ä]- de ja
 1632 M : [kommit upp efter de här programmet.

Utdrag (37): U15(M):EMP Gustav

1425 L : å de här säj_{er} ju a(tt) (·) nä du glej- grejar dom
 1426 flesta delarna ·hh men de finns saker att arbeta med.
 1427 (.8)
 1428 L : de tycker ja e bra.
 1429 M : mm:=
 1430 L : =så e're.=
 1431 M : =mm:↑
 1432 (.6)
 1433 M : ↑·mm
 1434 (2.0)
 1435 M : så ↑bra:..
 1436 (2.8)
 1437 M : e du nöjd?
 1438 (.6)
 1439 E : ah
 1440 (1.6)
 1441 L : \$hmf-hm\$
 1442 (.4)
 1443 → E : m-m:: (.3) bara en fråga,
 1444 (·)
 1445 L : j [a:↓
 1446 E : [(eh) gick ja vidare ti sexan elle::r (·) stanna=
 1447 E : =j[ä kvar på femman?
 1448 M : [shmh he he ha hm\$
 1449 L : ·hh eh:::~::~ (·) du får va kvar i femman ett år till.
 1450 E : \$ok(h)ej-heh\$
 1451 L : sk[ä vi köra på de?
 1452 M : [sh hm hm hm he hm\$

1453 E : \$HH:\$
 1454 (.3)
 1455 P : \$H_↑E heh heh heh\$
 1456 E : L(\$nä-HH\$) ·hh::

Utdrag (38): U10(K):EP Christian

1622 L : annars tycker ja de går som tå:get Christian.
 1623 (.4)
 1624 E : mm:
 1625 (.3)
 1626 L : mm
 1627 (1.6)
 1628 → P : hur e're i ↑klass:en nu'ra om man går in på ↑den:
 1629 numera'ra.
 1630 L : ·mff:: ·m_↑t du tä- JA DE E (eh)
 1631 P : L_↑efter- (·) me allt me:: ·hh när de va (då) .=
 1632 P : =(i) vin:tras va hände va?
 1633 (·)
 1634 L : ·mt vi hade e_↑[tt eh] s- ja: eh ru- nånstans runt=
 1635 P : L_↑.mff:]
 1636 L : =°sportlovet va°?
 1637 P : ja: [↑
 1638 L : L_↑.hh:: (.3) asså ja:- ja(g) (.3) ja TRO:R att >även=
 1639 L : om de va ett< valddit jobbit mö:te, (·) så tror ja att
 1640 de va bra:.

När man betraktar kollektionens utdrag i närmare detalj, upptäcker man att de är av två olika slag. I de tre första utdragen, (34)–(36), föregås den övriga frågans initiering av en konkret förfrågan (ett konkret förlängningserbjudande). I utdrag (37) och (38), emellertid, sker övriga frågors initiering på ”initierarens” (elevs eller förälders) eget initiativ. Kollektionens utdrag representerar därför två olika lokala kontexter för övriga frågors initiering. I den analys som följer ska hänsyn tas till denna skillnad, men samtidigt vill jag låta alla utdragen i kollektionen ingå i ett övergripande perspektiv.

Vad kan dessa initieringar ha att säga vad det innebär att lyfta en övrig fråga i ett elevsamtal? Jag kommer att göra sex nedslag som nedan redovisas i separata avsnitt. Nedslagen tar fasta på följande observationer:

1. Observationer med referens till att den övriga frågan initieras:
 - i. som respons till lärarens förlängningserbjudande (utdrag (34)–(36))
 - ii. eller på elevs/förälders eget initiativ (utdrag (37)–(38)).
2. Övriga frågor som inleds med ”Nej”.
3. Förlängningserbjudanden av varianten ”Har jag missat något?”.
4. Övrig fråga *kommenteras*.
5. Övrig fråga *kontextualiseras*.
6. Övrig fråga *implikeras*.

Nedan elaboreras dessa observationer i separata avsnitt.

6.6.1 Övrig fråga som respons eller på eget initiativ

Utdrag (34)–(36) visar, i likhet med Frankel (1990) och Sandén et al. (2001), att övriga frågor kan komma som respons till en konkret förfrågan. Detta sker totalt sex gånger i materialet (se Tabell (4)). Emellertid, i likhet med utdrag (37) och (38) finns det lika många fall där elev (n=1) eller förälder (n=5) initierar övrig fråga på eget initiativ (varav två kommer från samma förälder), dock samtliga i en avslutningsrelevant kontext. Övriga frågor dyker därmed upp i två olika typer av lokal kontext: Antingen som respons till ett förlängningserbjudande eller på eget initiativ. I det senare fallet handlar det om initieringar vid ”boundary points” (Frankel 1990), dvs. i skeden där samtalet har nått ett topikslut och därför (ofta) befinner sig i något av ett ”paustillstånd”. Som syns i utdrag (34)–(36) har ett förlängningserbjudande ofta en ganska komplicerad form. Istället för enkla former som t.ex. ”Har ni något som ni vill fråga om?” eller ”Några övriga funderingar eller kommentarer?”, ser man ibland å ena sidan ganska ”olediga” varianter, t.ex. som i utdrag (34) ”e’re nåt som ↑du: tycker att (du vill ha) eh (·) som du vill veta, (.6) ·hh mē:↑ra som du tycker att ja inte-”. Å andra sidan handlar det väldigt ofta om flerledade frågor²⁰⁸ där läraren ofta kombinerar själva erbjudandet med en *precisering* och därmed anger (eller åtminstone föreslår) vilken typ av övrig fråga som kvalificerar, (35) ”e’re nånting som ni har fundera’ hemma på? ·hh varför vi jobbar på de eller de <sättet> eller nåt.”, alternativt levererar sitt erbjudande i ett *eller*-format, (36) ”känner du att de e nåt ja har miss:at eller e’re nåt du un:drar över?”. Lärarens konkreta förlängningserbjudanden är i samtliga fall ja/nej-frågor (och aldrig t.ex. ”Vad har ni för övriga frågor?”). En uppenbar skillnad mellan (i) övrig fråga som respons och (ii) övrig fråga på eget initiativ är således att den förra har en lokal kontext där initieringen har en dialogisk inramning: Oavsett vad elev/förälder gör som nästa handling, inleds dessa (respons)turer i majoriteten av fall av att först säga antingen ja eller nej, vilket också är fallet i utdrag (34)–(36).

6.6.2 Nej-inledda övriga frågor

När man betraktar vad föräldrarna i utdrag (34)–(37) säger, kan man notera att deras turer har en särskild typ av inledning: ”mthh (·) nä:e ...”, ”mt NÄ:: ...” och ”mthh äh ...”, dvs. dels inandnings-/klickljudet [mt(hh)], dels ett *nej*.²⁰⁹ Vad är det då för ett *nej* man har att göra med här, för det är inte ett vanligt svarsords-*nej* av typen

²⁰⁸ Se fotnot 136, s. 117.

²⁰⁹ Detta gäller även i utdrag (36), där ett ”äh” analyseras som en nekande respons.

[Har du några frågor? » *Nej*]? Till att börja med är *nej* en interjektion, just som t.ex. *ja, oj, jäklar, äsch*, etc.. I Svenska Akademiens Grammatik (SAG 1999) påstås det att "[d]e flesta interjektioner uttrycker talarens reaktion inför något" (1999:2:747), t.ex. en känsla, och detta illustreras bl.a. med exempel som "*Usch* jag kan inte vänja mig vid den, sade Johanna." och "*Jäklar*, vad fina krukväxter du har!" (1999:2:748). Ett *nej* kan t.ex. användas för att uttrycka förvåning, t.ex. "*Nej* vad du har blivit stor!" (1999:2:749). Interjektioner som t.ex. *ja, jo* och *nej* "anger i sin grundbetydelse om talaren går med på det som föregående talare har sagt eller ej" (1999:2:751). Samtalsforskningen har visat att sådana uttryckselement kräver en dialogisk analys. Ett *jo*, exempelvis, förutsätter i normalfallet att föregående fråga eller påstående är negativt formulerad och att talaren invänder (eller tar avstånd ifrån) detta (Linell 2005a). I samtalsanalytisk forskning används ibland termen "pre-beginning" (Schegloff 1996c) för att tala om olika sorters företeelser och handlingar som talare ägnar sig åt i början av (eller inför) en tur. Detta har bl.a. studerats av J. Lindström (2002a) och London (2002), som båda använder översättningen *förbegynnelse*, och gäller sådana företeelser som t.ex. gester, inandningar, harklingar, tvekljud (*eh*) men även *språkliga* enheter som t.ex. konnektorer (*alltså, så att*), yttrandepartiklar (*du förstår, hör du*) och dialogpartiklar (*ja, jo, nej*) (Steensig 2001; J. Lindström 2002a). En förbegynnelse ger ofta övriga deltagare upplysning om hur talaren i fråga ställer sig till det som har utspelat sig i det föregående, och kanske främst till samtals närmast föregående tur(er). Som en därmed betydelsebärande *reaktion* (jfr. SAG 1999), kan förbegynnelsen projicera en viss fortsättning (J. Lindström 2002a). A. Lindström (1999) visar i sin avhandling att ett responsinledande "krusigt" *ja* (med förlängd vokal och stigande intonationskurva) kan projicera ett icke-prefererat svar: "en tvekan (eng. *hedge*), ett förebud om avvisande (eng. *pre-rejection*) eller faktiskt avvisande" (1999:183).²¹⁰ I utdrag (34)–(36) tycks föräldrarnas *nej*-inledningar användas på ett likartat sätt, men eftersom det här handlar om ett *nej* bör analysen fördjupas ytterligare.

Man kan i viss utsträckning säga att föräldrarnas *nej* handlar om *att reagera på ett förslag*. Lärarnas förlängningserbjudanden i utdrag (34)–(36) är av "förslagstyp", dvs. erbjudandet etablerar inte bara ett tillfälle att initiera en övrig fråga, det har även ett format där läraren samtidigt föreslår (eller nominerar) vad en eventuell övrig fråga skulle kunna gälla. I både utdrag (34) och (36) föreslår läraren att övrig fråga t.ex. kan gälla vad läraren eventuellt har missat (glömt bort). I utdrag (35) gäller förslaget "varför vi jobbar på de eller de <sättet> eller nåt.". Detta etablerar ett ställningstagande (ja eller nej) som relevant nästa handling. I detta perspektiv kan ett *nej* användas för att markera att förslaget inte fångar vad ärendet gäller och samtidigt (som en konsekvens därav) bana väg för ett ärende av ett annat slag. En sådan analys är rimlig när man har att göra med ett förlängningserbjudande enligt utdrag (35), där läraren föreslår ett specifikt ämne (här *hur vi jobbar*), men analysen är mindre lyckad när

²¹⁰ Jfr. Linell (2005): "föregående frågan kan alltså inte besvaras med ett entydigt 'ja'." (2005:28).

förslaget är mer generellt ("nåt ja har miss:at") eftersom föräldrarna trots allt lyfter ärenden som inte har berörts tidigare i samtalet. Det ska också tilläggas att ärendet, i föräldrarnas perspektiv, inte behöver vara ett "läramissat" ärende bara för att det inte har berörts tidigare. På så sätt kan man betrakta denna sekvens som en sorts implicit "samtalsutvärdering": "Har jag missat något? (=Har vi pga. mig haft ett ofullständigt samtal?)" » "Nej. (=Jag ser inte att det saknas något pga. dig.)". Ett sådant *nej* utesluter alltså inte möjligheten att förälder likväl har en övrig fråga.

Enligt min bedömning är det emellertid mer rimligt att anta att dessa *nej*-inledda initieringar används för att bana väg för ett problem (av något slag) på ett sådant sätt att problemet i fråga inte tillskrivs alltför hög grad av betydelse. *Nej*-inledningen används för att reducera den övriga frågans angelägenhet och vittnar därmed om en orientering mot "face-work", eller som Svennevig (2001) uttrycker det:

By hedging one's claims or opinions, one achieves an effect of modesty and cautiousness, and thereby one shows respect for the potentially diverging opinions of the interlocutor. (Svennevig 2001:152)

Nej-inledningen sätter därmed en särskild prägel på responsens fortsättning, i klartext ungefär "Min fråga gäller inte något alldeles särskilt viktigt" (jfr. t.ex. utdrag (34) där *nej*-inledningen följs av ett "i så fall ..."). Man kan göra en koppling till en studie av Jefferson (1980): När en talare vill föra något problem(atiskt) på tal, vilket är fallet i utdrag (34)–(36), går det ofta att iaktta "a tension between attending to the 'trouble' and attending to the 'business as usual'" (1980:153). Å ena sidan vill föräldrarna ställa en fråga om ett problem – hur deras barn fungerar ihop med andra barn (mot bakgrund av att det *inte* har fungerat bra tidigare), om skolan har någon policy angående mobiltelefoner (som används på ett otillbörligt sätt), etc. –, å andra sidan vill föräldrarna samtidigt undvika lärarens potentiella tolkning att problemet i fråga är vad föräldrarna själva ser som ett *otvivelaktigt allvarligt* problem.²¹¹ *Nej*-inledningen används för att reducera en potentiell övertolkning. Men hur kan man förstå detta? Varför reducera betydelsen av sin övriga fråga när det trots allt kan gälla sådant som hur mobiltelefoner används? Enligt min bedömning finns det ingen annan förklaring än att (åter igen) se detta beteende i ljuset av "face-work". I förälders perspektiv är initieringen av en övrig fråga förenad med en risk, t.ex. att man därmed uppfattas ifrågasätta lärarens arbete (eller skolans ansvar), att man därmed framstår som överdrivet orolig, att man därmed visar tydliga tecken på att man inte engagerar sig tillräckligt mycket i sitt barns skolgång, eller en sådan sak som att läraren därmed kommer att utveckla en icke önskvärd relation till barnet. Paradoxalt nog hamnar alltså föräldrar i ett dilemma oavsett de har en övrig fråga eller ej. När det inte finns några övriga frågor, löper de risken att uppfattas vara oengagerade i sitt barns skol-

²¹¹ Jfr. Heritage (1998).

gång. När övriga frågor finns, löper de risken att sätta sin egen eller sitt barns relation till läraren på spel. I det första fallet räddas situationen av en *nej*-redogörelse. I det andra fallet kan man notera ett reducerande, förmildrande, avdramatiserande arbete.

6.6.3 Har jag missat något?

Att en *nej*-inledd initiering av en övrig fråga återspeglar handlingen som disprefererad handling, innebär inte per automatik att det i allmänhet är disprefererat att initiera övriga frågor. Hur elev/förälder uppfattar situationen, beror till stor del på relationen till läraren, hur samtalet hittills har gått, och, kanske framför allt, hur läraren genomför sitt förlängningserbjudande (dvs. på vilket sätt läraren erbjuder tillfälle att lyfta övrig fråga). Som ett viktigt tillägg bör därför här påpekas att lärarens förlängningserbjudande, just som i utdrag (34) och (36), är av typen ”Har jag missat något?” i 10,3 procent av fallen ($n=10$).²¹² Erbjudandet i sig prefererar en *nej*-respons eftersom ett *ja* vore att påpeka att läraren har begått ett fel av något slag. Den elev eller förälder som har en övrig fråga, hamnar i ett sådant fall i ett ganska delikat kommunikativt dilemma. Å ena sidan kan det i termer av ”face” vara ansiktshotande att påpeka att läraren har begått ett fel, å andra sidan finns det ett behov att initiera en övrig fråga. En *nej*-inledd initiering är eventuellt en lösning på mer än ett problem: Ett *nej* minimerar den övriga frågans grad av betydelse samtidigt som det bemöter den preferens som etableras av lärarens förlängningserbjudande.

6.6.4 Att kommentera sin fråga

Det finns en mycket betydelsefull skillnad mellan de övriga frågor som föregås av ett konkret förlängningserbjudande och de övriga frågor som initieras på eget initiativ. Skillnaden består i följande: Ett förlängningserbjudande (eller potentiell föravslutning) skapar ett utrymme som lämpar sig särskilt väl för att avböja eller utnyttja möjligheten att lyfta en övrig fråga. Nästa talare (elev eller förälder) behöver därmed inte skapa utrymmet på egen hand och bär i ett sådant läge alltså inte ansvar för utrymmets etablering. I nästa talares perspektiv är utrymmet redan där i och med lärarens erbjudande. Vad innebär detta konkret? Det är rimligt att anta att samtalsdeltagare i (t.ex.) ett elevsamtal följer en ganska användbar och komplementär princip för initieringen av övriga frågor, nämligen att som övrig fråga bara lyfta den typen av ärenden (funderingar, kommentarer, etc.) som kan betraktas vara av tillräckligt stor betydelse (av tillräckligt hög relevans). Om elev eller förälder på eget initiativ skapar

²¹² Kvantssamtal $n=8$ (13,1 %) respektive utvecklingssamtal $n=2$ (5,6 %). Dessa registreras som typ A i Tabell (4).

eller tar sig utrymme för en övrig fråga, kan läraren förvänta sig att ärendet uppfyller just sådana villkor, ungefär som om principen i klartext lydde ”Om du lyfter något på eget initiativ, gäller det rimligtvis något som du anser har tillräckligt stor betydelse”.²¹³ Att initiera en övrig fråga på eget initiativ är därför belagt med ett visst ansvar och med hänsyn tagen till en sådan tyst överenskommelse. Här är då skillnaden: Elev och förälder är befriade från sådant ansvar och sådan förväntan när de ”serveras” ett utrymme. Principen är inte applicerbar när läraren har levererat ett förlängningserbjudande. I ett sådant läge kommer en eventuell övrig fråga som respons och som sådan inträder den i samtalet pga. en *annan* talares (lärarens) initiativ. Det går nu inte längre att tillskriva en eventuell övrig fråga en ”tillräckligt stor angelägenhet” per automatik. Tvärtom ger detta istället initieraren möjligheten att *kommentera* den övriga frågans angelägenhetsgrad och likväl föra den på tal, ungefär ”Jag säger inte detta för att jag själv nödvändigtvis finner ärendet särskilt angeläget – och hade i annat fall kanske inte lyft saken på egen hand – utan mest eftersom du frågade”. Detta är bara ett annat sätt att säga, att det är mycket lättare för elev och förälder att lyfta en övrig fråga utan att den (i deras perspektiv) måste vara av stor betydelse om den föregås av en explicit förfrågan. Elev och förälder kan nu lyfta sådant som de i annat fall, pga. den omnämnda principens censurerande verkan, möjligen hade valt att diskvalificera. Möjligheten finns även att elev och förälder, inför samtalet, har kommit överens om vad de vill föra på tal. Om läraren levererar ett förlängningserbjudande, finns det ingen möjlighet för elev eller förälder att i efterhand hävda att de aldrig fick något tillfälle att lyfta sitt ärende. (Rimligtvis finns det många ärenden som aldrig initieras, å ena sidan eftersom de bedöms vara alldeles ”för stora” i termer av t.ex. meningskiljaktighet, å andra sidan eftersom de bedöms vara alldeles ”för små” i termer av t.ex. trivialitet.) I den mån det finns en sådan överenskommelse mellan elev och förälder, kan ett konkret förlängningserbjudande – beroende på hur man ser på saken – å ena sidan underlätta ärendets initiering, å andra sidan göra det svårt att *inte* föra på tal vad man har kommit överens om att föra på tal. Det är i detta ljus man ska förstå de turinledande komponenterna ”[mthh (·) nã:c] *de- i så fall ...*”, ”[mt NÄ:] *de enda ja kan känna ...*” och ”[mthh äh] *de- (·) de enda ja kände ...*”. I harmoni med initieringens *nej*-inledning, kommenteras och reduceras ärendets angelägenhet. I utdrag (34) ger komponenten ”i så fall” upplysning om att ärendet (i allmänhet) inte är särskilt angeläget och (i synnerhet) är just av typen ”eftersom du frågar”. I utdrag (35) och (36) ser man en (i dessa tider) ganska vanlig konstruktion, [det enda jag kan känna], som i det typiska fallet föregår och därmed signalerar om ett problem av något slag – uttrycket ”kan känna” ersätter ”(det enda jag) *ser som ett problem*” – samtidigt som konstruktionen har en minimerande verkan eftersom tala-

²¹³ Ett sådant resonemang finner stöd t.ex. hos Schegloff (1980) som bl.a. skriver att ”the projection [att t.ex. säga ”jag har en fråga...”] is both delicate and a preliminary to something further, *which may also be delicate*” (1980:134; min kurs.).

ren säger sig ha bara *ett* problem, ”det enda ...”, och inga andra.²¹⁴ Dessutom finns det en inbyggd försiktighet här: ”Det enda jag kan känna ...” är mycket mjukare, mycket försiktigare och därmed mindre ansiktshotande än t.ex. den tänkbara varianten ”Det finns ett problem här ...” (eller motsvarande). Vad man *känner som något* har ingen nödvändig koppling till vad man *vet som något*. Det handlar här om en ganska vanlig typ av gardering, en *respektstrategi* (Norrby 1996), där talaren framför sin åsikt (sin fråga, etc.) med propositionella attityder som t.ex. *tror*, *känner* och *upplever*.²¹⁵ Notera även minimeringens mer utarbetade form i utdrag (44): ”mt NÄ:: de enda ja kan känna hh:: men de kanske finns en tanke me de å eh: d’e bara för att ja’nt’e ↑va:n vi’ de, ...”. Något senare ”men d’e ju- d’e ju m- d’e ju ↑JA:↓.” och strax därpå ”de- de- hh: så (’tt) de e ju egentlien ganska ovä↑sentlit ...”. Med andra ord, ett ganska långt ”Detta är inte nödvändigtvis någonting viktigt och kan helt och hållet gå tillbaka på min ovana/okunskap”. Sammantaget ger detta ett viktigt bidrag till en förståelse av vad det kan innebära att initiera en övrig fråga i ett agendaorienterat samtal: Övriga frågors initiering sker inom ramen för ”face-work”.

6.6.5 Frågor kontextualiseras: bakgrund, inledning och inbäddning

I utdrag (34)–(36) kommer förälder med en bakgrund till själva frågan. Detta ligger linje med resultaten hos Frankel (1990) och Sandén et al. (2001). Det verkar med andra ord som om föräldrarna behöver etablera en kontext som å ena sidan *förklarar* (preciserar) vad frågan gäller, å andra sidan *motiverar* varför den över huvud taget ställs. Samma sak har även noterats i en studie av t.ex. Thornborrow (2001), som analyserar radioprogram där lyssnare ringer in för att t.ex. ställa frågor. ”[C]allers do not come on air and straight away ask a question” (2001:122). Istället kan man notera att uppringarna använder ”pre-question frames”, t.ex. ”to give information which situates it [the question] within a particular personal context” (2001:130). Resultatet blir att frågan blir *flerledad* (jfr. Hofvendahl 2000; Lindholm 2003; Linell, Hofvendahl & Lindholm 2003), dvs. den förekommer tillsammans med och föregås av t.ex. bakgrundande (förklarande, motiverande) yttrandedelar. När lekmannens fråga inte är interaktionellt föranledd, verkar det som om han/hon på egen hand måste etablera en kontext för sina frågor genom att motivera, komma med vissa förklaringar, berättat vad andra personer har sagt, etc..

²¹⁴ En snabb sökning på Google (2005-10-26) visar att frasen ”det enda jag kan känna” i majoriteten av fall används i sammanhang då det handlar om ett problem av något slag (något negativt), t.ex. ”Det enda jag kan känna {mig lite osäker inför ...; är negativt är att ...; mig sorgsen över ...; som lite sorgligt är att ...; att jag saknar ...; är jobbigt; etc.}. Frasen används även flitigt i elevsamtalen, framför allt när läraren, efter att först ha nämnt någonting positivt, vill föra en ”negativ aspekt” eller ett ”mindre bekymmer” på tal (jfr. avsnitt 5.5, s. 135).

²¹⁵ Jfr. avsnitt 5.5, s. 135.

Även när den övriga frågan initieras på lekmannens eget initiativ, som i utdrag (37) och (38), finns det ofta ett contextualiserande arbete. I utdrag (37) kan man notera följande: Även om den övriga frågan visar sig vara ett skämt – eleven frågar om han kommer att gå vidare till årskurs 6 – föregås frågan av att eleven säger ”m-m:: (.3) bara en fråga,” (rad 1443). Den övriga frågan infogas därmed i elevsamtalen via en *inledning* (”preface”; jfr. Frankel 1990), en språkhandling som i samtalsanalytiska termer kan beskrivas som en första del av en *försekvens* (”pre-sequence”; Schegloff 1980)²¹⁶ och, vidare, att yttrandet därmed genomför en ”action projection” (Schegloff 1980; Lindholm & Lindström 2004). Lärarens ”j:a:↓” (rad 1445) ger klartecken (”go-ahead response”), vilket fullbordar försekvensen, varpå eleven ställer sin fråga. Schegloff (1980) noterar att språkhandlingar som t.ex. *Kan jag fråga dig en sak?* ”appears relevant when turn-taking systems other than the one used for ordinary conversation are involved” (1980:144).²¹⁷ Det verkar som om handlingen markerar en ”type of delicateness” (1980:144), nämligen ”the possibly violative or special character of the party in question talking at all” (1980:144f). Elevens inledning kan med andra ord bära vittne om hur eleven uppfattar talsituationen, även för en sådan handling som att skämta. Annorlunda uttryckt: Elevens ”m-m:: (.3) bara en fråga,” visar att talsituationen (enligt elevens bedömning) är av sådant slag att frågor möjligen kan uppfattas som ett sorts intrång och därmed i någon mening ansiktshotande. Andra exempel från materialet är t.ex. (mamma) ”Vi har en fråga ...” eller (pappa) ”Jag har två frågor ...”. I utdrag (37) bör man även notera att elevens fråga föregås av flera långa pauser (raderna 1432, 1434, 1436, 1438, 1440 och 1442). Det är därmed rimligt (för eleven) att anta att agendan har nått sitt slut – notera att mamman gör samma tolkning (t.ex. ”så ↑bra:”, ”e du nöjd?”, etc.) – och att *detta* skede därför kan vara ett *lämpligt* skede för att initiera ett kommunikativt projekt på eget initiativ. I denna bemärkelse framstår emellertid utdrag (37) som ett undantag i materialet. Det finns inga andra elevsamtal där ett lika omfattande ”paustillstånd” uppstår. (Det intressanta med utdrag (37) är att även om det är uppenbart att eleven skämtar, besvarar läraren frågan på just ett sådant sätt som är vanligt när det handlar om ett negativt besked: ”hh eh::::: (·) du får va kvar i femman ett år till.”²¹⁸)

I utdrag (38) ser man någonting annat. I likhet med utdrag (37) kommer pappans övriga fråga efter ett flertal pauser (raderna 1623, 1625 och 1627). Här finns det ingen inledning (”preface”), men contextualisering sker likväl på följande sätt: Pappan initierar sin fråga (rad 1628) ”hur e’re i ↑kl_{ass}:en nu’ra” med fortsättningen ”om man går in på ↑den numera’ra.” Yttrandets fortsättning kan ses som en *diskursmar-*

²¹⁶ Angående försekvens, se fotnot 86, s. 77.

²¹⁷ Detta kan jämföras med Lindholm & Lindström (2004). I studiens material ingår både institutionella och icke-institutionella samtal, men de fann inga förekomster av typen ”får jag fråga” (eller motsvarande) i den senare kategorin. Författarna är likväl försiktiga i sin tolkning av detta faktum och väljer att åtminstone konstatera en ”betydelsefull frekvensskillnad”.

²¹⁸ Jfr. avsnitt 5.4.3, s. 126.

kör som används för att infoga och etablera mandat för en ackompanjerande handling ("hur e're ..."). Som ett påhäng markerar turkomponenten "om man går in på X" att talaren är medveten om att handlingen medför ett topikskifte. Samtidigt manifesterar talaren därigenom att föregående topik (enligt hans/hennes bedömning) är avslutad. I detta fall handlar alltså contextualisering om vad lekmannen (förälder), utöver själva den övriga frågan, säger för att etablera frågan som ny topik.²¹⁹

För både utdrag (37) och (38) gäller att den övriga frågan kommer i ett skede då deltagarna har nått ett topikslut. Detta markeras dels av lärarnas topikfinala, avrundningsimplikerande yttranden – "så e're." i utdrag (37) och "annars tycker ja de går som tå:get Christian." i utdrag (38) –, dels av de långa pauser som därefter följer. Även detta ligger i linje med Frankel (1990) och Sandén et al. (2001), dvs. att lekmannens frågor dyker upp vid "boundary points".

6.6.6 Övriga frågor impliceras

I flera av utdragen kan man notera att den övriga frågan *impliceras*, dvs. istället för att säga t.ex. "Hur fungerar Ivar ihop med Jesper nu för tiden?" eller "Är det fortfarande problem mellan Ivar och Jesper?", säger mamman i utdrag (34) följande:

Från utdrag (34) exklusive lärarens lyssnarstöd

- M: (a) ·mthh (·) n̄a:e de-
 (b) i så fall är de ju de här an:dra som vi: brukar diskutera på dom här (.4) kvartssamtalen
 (c) de här me eh j- Jesper å Ivar de şhär (då) .
 (d) (h)hu- (h)hurdant de eş ·hh:::
 (.7)
 (e) för dom fick ju byta i slöjd va?
 L: ja:a:↑
 (f) så (där) e dom (i)nte t_isammans.

Mammas initiering inleds med en *nej*-respons (a). Därefter börjar hon *antyd*a vad den övriga frågan gäller, något som hon och läraren "brukar diskutera" (b). Hon lägger därefter till att ärendet har något med Jesper och (hennes son) Ivar att göra (c). När hon kommer till ärendets hittills mest konkreta gestaltning, (d), har hon skratt på rösten. Därefter följer en paus på 0,7 sekunder. Det är möjligt att mamman här inväntar att läraren ska ta över, och det är lika möjligt att läraren på samma sätt inväntar en konkret fråga eller fortsättning. Pausen bryts av att mamman tar till orda igen och denna gång ställer hon en fråga, (e), men hennes fråga i (e) är inte hennes *egentliga* fråga utan en fråga som gäller en konsekvens av det problem som samtidigt antyds. (Mammans övriga fråga gäller inte om Jesper och Ivar har bytt i slöjd eller ej.) Lära-

²¹⁹ Se även Lindholm & Lindström (2004) angående finalt placerade frågeramar.

ren svarar *ja* varpå mamman konstaterar (*Ĵ*). Detta motsvarar allt vad mamman säger och läraren påbörjar kort därefter sin respons. Inte någon enda gång nämner mamman att hennes fråga gäller ett *problem* eller att frågan för den delen rör sig om något som *besvarar* henne eller Ivar eller Jesper eller någon annan. Det finns över huvud taget ingenting som ger vid handen att mamman talar om någonting negativt. Hon vill veta "(h)urdant de *e*" och det är först i och med (*e*) som det börjar bli uppenbart att det rör sig om ett problem av något slag, även om det är möjligt att ana detta redan tidigare (men då endast mot bakgrund av att man redan känner till vilket samtal man har att göra med och vilka personer som här talar med varandra). Man kan sammanfatta detta enligt följande: (1) Mammans övriga fråga impliceras. (2) Frågans mest konkreta gestaltning, (*d*), har en sen position. (3) Själva frågan, (*d*), framställs med skratt på rösten som *eventuellt* kan betraktas som tecken på viss osäkerhet. (4) Pausen på 0,7 sekunder kan *eventuellt* betraktas som den tid som hinner att gå under det att mamman inväntar att läraren ska påbörja någon typ av respons. (Då detta ej sker, fortsätter hon att antyda sin fråga.) (5) Det finns ingenting i mammals framställning som konkret tyder på att hennes fråga rör sig om något problem(atiskt). Man kan nu jämföra detta med utdrag (35):

Från utdrag (35) exklusive lärarens lyssnarstöd

- P: (a) ·mt NÄ::
 (b) de enda ja kan känna ·hh::
 (c) men de kanske finns en tan:ke me de å eh:
 (d) d'e bara för att ja'nt'e ↑va:n vi' de,
 (e) de e- d'e faktist ↑eng:elskan å glosorna i engelskan.
 ·hh: som ja inte känner mej bekvä:m me,
 (f) men d'e ju- d'e ju m- d'e ju ↑JA:↓. de- de- ·hh:
 så ('tt) de e ju egentlien ganska ovä↑sentlit
 (g) men ·hh ja tä(n)- m: emellanåt så (ehm)
 L: °nä:: alla måste ju få känna°.
 P: (h) ·mff:
 (.3)
 P: (i) m-mm::::::::::::::: ((knarrigt)) (·) ·mt (·) eh::m
 L: >(e de om) vicka< ty:per av ↑or:d dom har ()
 P: (j) ·hh::: (·) JA:: asså de- dom- dom e: ehm (·)
 hh översättningarna från dom är- är-
 (k) >å d'e klart< d'e ju mera <talspråk> ...

Utan att gå igenom exemplet i detalj, kan man notera följande: Pappan inleder sin tur med en *nej*-respons (*a*), reducerar därefter frågans grad av betydelse (*b*), lägger till "de kanske finns en tan:ke me de" (*c*) (och för därmed på tal vad som skulle kunna utgöra en del av svaret på hans övriga fråga in spe) och nämner en anledning, egen ovana (*d*), som skulle kunna förklara hans ännu ej uttalade position (vilket i sig motiverar hans fråga). Det är först i och med (*e*) som det börjar bli tydligt vad frågan egentligen gäller, eller åtminstone vilket *område* frågan gäller, här "glosorna i engels-

kan”. Precis som i utdrag (34) kan man alltså notera att ”initieraren” närmar sig sin fråga *stegvis*. Till skillnad från utdrag (34), emellertid, framgår det klart i utdrag (35) att det rör sig om ett problem av något slag: I (e) framgår det att pappan inte är ”bekvä:m me” glosorna i engelskan, även om han snabbt förmildrar detta i (f) genom att hävda att hans obekvämheter kan gå tillbaka på honom själv (och hans person) och att hela ärendet därför ”egentligen [är] ganska *ovä↑sentlit*”. Så, även om pappan talar om sin övriga fråga i termer av ett problem (obekvämheter), är han samtidigt mån om att framhäva frågans subjektiva och därmed potentiellt irrelevanta prägel. I (g) är han emellertid tillbaka i ”problemdiskursen” via den adversativa konjunktionen *men*. På så sätt böljar framställningen fram och tillbaka mellan å ena sidan ett problem, å andra sidan inte så värst problematiskt egentligen (kanske snarare ”naturligt”), återigen problematiskt och så vidare. Man kan ännu en gång göra en koppling till Jefferson (1980; se ovan s. 206), dvs. det råder en sorts inre kamp mellan å ena sidan att lyfta/nämna problemet i fråga, å andra sidan att göra det på ett sådant sätt att problemet inte framstår som ett allvarligt hot mot ”allting som vanligt”. Vad jag framför allt vill fokusera, är hur pappan i utdrag (35) implicerar vad hans övriga fråga gäller. (Pappan tycker att det finns problem med engelskaglosorna, dels eftersom översättningarna ”inte är exakta” – de är ”mera <talspråk>” –, dels eftersom det fattas fonetiska transkriptioner.) Detta tar sig bl.a. uttryck att *läraren försöker gissa vad frågan gäller*, ”>(e de om) vicka< ty:per av ↑or:d dom har ()” (rad 1245). Samma fenomen kan noteras i utdrag (38) där föräldern (pappa) implicerar ett problem genom yttrandet ”hur e’re i ↑klass:en nu’ra om man går in på ↑den: numera’ra” (rad 1628f). Detta följs av lärarens ”mff:: mt du tä-” (rad 1630), som i viss utsträckning överlappar med pappans fortsättning. (Jag utgår från att läraren här är på väg att säga ”du tänker på ...”, dvs. en början på en sorts gissning.²²⁰) Istället för att därefter konkret nämna problemet i fråga, fortsätter pappan med att implicera problemet, nu genom att nämna tidpunkten då det omtalade problemet ägde rum: ”efter. (·) me allt me:: ·hh när de va (då). (i) vin:tras va hände va?” (rad 1631f). Detta kan jämföras med utdrag (34) där föräldern (mamma) nämner vilka personer som berörs av det implicerade problemet: ”de här me eh j- Jesper å Ivar de \$här (då).” (rad 264). *Man kan alltså konstatera att föräldrar undviker att tala i konkreta termer om själva det problem som för-*

²²⁰ Yttrandet som t.ex. ”du tänker på ...” eller ”du menar ...” är vad Garfinkel & Sacks (1970) kallar ”formulations” och har behandlats i stor utsträckning i samtalsanalytiska studier (se t.ex. Heritage 1985; Schegloff 1996; Ruusuvuori 2000; Beach & LeBaron 2002). ”A member [talare] may treat some part of the conversation as an occasion to describe that conversation, to explain it, or characterize it, or explicate, or translate, or summarize, or furnish the gist of it, or take note of its accordance with rules, or remark on its departure from rules. That is to say, a member may use some part of the conversation as an occasion to *formulate* the conversation ...” (Garfinkel & Sacks 1970:350). En *formulering* kan betraktas som en sorts *reparationsinledning* (”repair initiation”). Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) skriver angående yttrandet som ”You mean ...” att ”[t]he format employed is that of a guess, candidate, or ‘try’ ...” (1977:379). En fråga som ”Vad menar du?” får inte sällan ett ”Du vet vad jag menar” i retur. Det finns flera exempel på detta i Garfinkels berömda s.k. ”breaching experiments” (Garfinkel 1967).

anleder deras övriga fråga, något som visar att föräldrar orienterar sig mot en implicit framställning som en (förhoppningsvis) tillräckligt tydlig framställning. Läraren förväntas uppfatta vilket problem som ligger i botten, vad som ämnas-utan-att-nämnas, och att uppfatta detta via ledtrådar som t.ex. inblandade personer, själva tidpunkten för problemet, att det gäller något som man brukar tala om, problemets konsekvens(er), etc..²²¹

Liknande företeelser noteras av Sandén et al. (2001), dvs. "the patient [...] asks a question, defining the issue (implicitly) as a problem" (2001:154), men observationen lämnas okommenterad. Sundberg (2004), som analyserar rekryteringssamtal med andraspråkstalare, gör samma observation. Hon skriver t.ex. "[e]n annan hypotes är att omformuleringen sker på grund av att den arbetsökande verkar osäker och implicit ber om hjälp" och lägger därefter till "men detta går inte att belägga som ett enhetligt mönster" (2004:95). Wynn (1998), åter igen läkare-patient-samtal, noterar att patienternas frågor ofta har en implicit framställning när det handlar om känsliga ämnen²²² vilket kan jämföras med en studie om aidsrådgivning av Silverman och Peräkylä (1990) där "indirekthet" sätts i samband med "potentially delicate issues" (1990:315). Dessa studier handlar alla om samtal av ganska känslig art – samtal om testikelcancer, samtal som eventuellt leder till en anställning, samtal där man ska berätta om sina alkohol- eller sexualvanor, etc. – men mitt bidrag visar att samtalet inte behöver gälla "liv och död" för att hitta sekvenser som genomsyras av varsamhet, osäkerhet och känslighet. I ett elevsamtal hittar man tillräckligt delikata problem när det gäller hur "Jesper å Ivar" fungerar tillsammans eller hur det kommer sig att det saknas fonetiska transkriptioner till engelskaglosorna.

6.6.7 Sammanfattning

En analys av elevers och (i synnerhet) föräldrars initieringar av övriga frågor ger en bild av situationen såsom den uppfattas av dessa parter och är därmed ett viktigt bidrag i ett försök att komma närmare vad det innebär att genomföra, ta del av och, kort sagt, *göra* ett elevsamtal. I avsnitt 6.6 (med underavsnitt) har följande behandlats: (1) Övriga frågor kommer antingen som responser eller vid "boundary points" (jfr. Frankel 1990; Sandén et al. 2001). Alltså, i den mån elev/förälder har en övrig fråga, verkar initieringen kräva antingen ett förlängningserbjudande eller en samtalskontext där det (nästan över)tydligt framgår att samtalet är på väg att nå sitt slut. (2) Initieringar som följer ett förlängningserbjudande (en konkret fråga) har en *nej*-inledning ackompanjerad av yttrandekomponenter som t.ex. "det enda jag känner" eller

²²¹ Ett typiskt exempel hittar man i U2 där förälder (pappa) initierar en övrig fråga på följande sätt: "Jag måste nog- jag har faktiskt en fråga och det är- det var nånting som jag hörde om eh (.3) [till eleven:] var det på engelskalektionen, någon vikarie eller?". Eleven svarar "mm", mamman lägger till "det jag ringde och prata om" varpå läraren, nu insatt i vad saken gäller, fortsätter.

²²² Jfr. Lindholm (2003) som skriver "[n]är patienter lämnar sin patientroll och börjar tolka symptom eller ställa diagnoser, gör de det ofta på ett indirekt sätt" (2003:255).

”i så fall”. *Nej*-inledningen används för att reducera den övriga frågans angelägenhet. Lärarens förlängningserbjudande gäller ofta sådant som elever eller föräldrar ”har funderat på” eller ”har pratat om hemma” och kan därmed antas bana väg för riktigt viktiga, riktigt övervägda och därför riktigt angelägna frågor. En *nej*-inledd initiering bemöter och bryter udden av en sådan proposition: Den övriga frågan gäller inte något kritiskt, något särskilt förberett eller något som förälder har funderat på i någon större utsträckning. (3) Elevers/föräldrars övriga frågor tycks förutsätta ett contextualiserande arbete, allt från att föregås av yttrandedelar som ”bara en fråga,” till att gälla en ganska elaborerad bakgrund med uppgifter om t.ex. vad som har utspelat sig tidigare, vad olika personer har sagt, hur det kommer sig att man har en undran (eller fråga), etc. (jfr. Frankel 1990; Sandén et al. 2001). (4) Den övriga frågan impliceras. Istället för att nämna problemet i konkreta termer, antyds problemet via uppgifter om t.ex. berörda personer, referens till den tidpunkt då problemet (först) utspelade sig, problemets konsekvenser, att problemet gäller vad man brukar diskutera (och *har* diskuterat i tidigare elevsamtal), etc.. Sammantaget har jag i detta avsnitt visat att den övriga frågans initiering är ett problematiskt moment som till fullo genomsyras av deltagarnas orientering mot ”face-work”.

Mot den bakgrund som kapitlet hittills har tecknat avser jag som nästa moment att kort redogöra för den typen av samtalsavslutningar där avslutning kommer till stånd utan att det över huvud taget blir tal om några övriga frågor.

6.7 Abrupt avslutning

I samtliga föregående avsnitt har jag behandlat en särskild typ av elevsamtal, nämligen de samtal där läraren kommer med ett (implicit eller explicit) förlängningserbjudande. (De två undantagen är utdrag (37) och (38) där elev respektive förälder initierar övriga frågor på eget initiativ.) I detta avsnitt kommer jag kortfattat analysera motsatsen, dvs. de avslutningar som *inte* omfattar ett förlängningserbjudande. Sådana är ofta *abrupta*, men inte nödvändigtvis i bemärkelsen att de kommer till stånd på ett hänsynslöst, ohöveligt eller brutalt sätt (för att nämna några av ordets meningspotentialer), även om detta mycket väl *kan* motsvara hur elever och föräldrar uppfattar situationen. Med *abrupt avslutning* avses snarare att dessa slut ställer elev och förälder inför ett *fait accompli*, och detta i två bemärkelser. För det första, det framgår av vad läraren säger att samtalet *är* fullbordat (eller *bör* avslutas) och, för det andra, det handlar om en ”monologisk avslutning”, dvs. slutet genomförs av *en* talare (läraren) och omfattar ingen förhandling. I materialet finns totalt 20 sådana avslutningar, dvs. *drygt vart fjärde elevsamtal*.²²³ Följande två exempel åskådliggör detta:

²²³ I beräkningen utgår 11 elevsamtal, däribland (i) fem samtal där inspelningarna ej omfattar samtals avslutning samt (ii) sex samtal där elev eller förälder, som i utdrag (37) och (38), initierar öv-

Utdrag (39): K2(K):EMP Einar

Läraren har frågat om eleven känner sig besvärad av att läsa högt inför hela klassen, "för din dialekt är ju lite annorlunda". Utdraget fångar vad som utspelar sig några få rader senare.

- 781 M : \$hmf hmf (·) ·hh::\$ ↓bly:ger å ↓to:ker å
782 L : mja:↓ [↑ (·) NÄ::då, de e inga problem me gra]bben.
783 M : [·hh ↓glä:der \$tror (ja) hehehehe ·hh::\$]
784 (.9) ((L börjar hantera papper))
785 P : (bra)
786 (.3)
787 M : nä-äh.
788 (.6) ((L reser sig upp?))
789 → L : SÅ ↑JA E NÖJD. =å ↑E:'re nånting >så kan ni väl höra<
790 → ↑a:v er. ((L har rest sig upp och lämnat bordet?))
791 M : ↑mm::↓
792 (.6)
793 M : ·NÄ: (·) (n)ä vi har inget att
794 (1.1) ((det förbereds för fysiskt avsked))
795 P : nä vi e: hemst nöjda.
796 ((härefter skämtar L; kärnverksamheten är avslutad))

Utdrag (40): U9(K):EM Claudia

Det ska bildas nya klasser inför årskurs 6 och läraren har sagt att Claudia (i samråd med föräldrar) har viss möjlighet att påverka vilka "gamla" klasskamrater hon vill hamna tillsammans med.

- 1932 L : så. =f- f- fast dom kommer från- (från ung-) olika
1933 klasser från <början>. ·h[h:]::: så att eh:: (.3)=
1934 M : [mm]
1935 L : =TA den möjligheten tycker [ja.
1936 M : [mm:↑
1937 (.4)
1938 L : mm:↑
1939 (1.3)
1940 → L : nu tycker ja vi bry:ter.
1941 (.4)
1942 E : m[mm:↑
1943 → L : [nu tycker ja ni har (·) nu: eh: (·) tror ja att ni=
1944 → L : =har rätt bra koll på läget.
1945 (.6)
1946 E : [mm
1947 M : [(mm) e-hh::
1948 (·)
1949 L : JA. (·) får'u [hem å berätta för pappa sen.
1950 M : [(·) (·) får vi gå hem å (·) fi:ra \$hh\$=
1951 M : =\$HH h[eh heh heh\$
1952 L : [ja: preCIS. ((kärnverksamheten är avslutad))

rig fråga på eget initiativ. I det senare fallet kan man ej tala om en abrupt avslutning (eller motsvarande) eftersom läraren i annat fall hade kunnat erbjuda elev/förälder en förlängning.

I dessa två utdrag genomför respektive lärare en avslutning av ett slag som kraftigt hämmar elevs/förälders möjlighet att lyfta övriga frågor. I utdrag (39) säger läraren ”å ↑E:’re nånting >så kan ni väl höra< ↑a:v er.”, dvs. i den mån elev/förälder har ”nånting”, finns det en *framtida* möjlighet att föra sådant på tal. (Att ”höra av sig” gäller en kommande handling, inte ”här-och-nu”). I utdrag (40) når samtalet sitt slut kort och gott via lärarens ”nu tycker ja vi bry:ter.” med tillägget ”nu tycker ja ni har (·) nu: eh: (·) tror ja att ni har rätt bra koll på läget.”. Om det vid något tillfälle går att tala om att ”läraren klipper (av)”, verkar en sådan formulering lämplig i sammanhang som dessa. I materialet hittar man andra abrupta avslutningar i varianter som exempelvis följande:

Yttranden som genomför abrupt avslutning

Av utrymmesskäl följer jag här en mer skriftspråksnormerad transkription.

- K5 L : Då ska vi låta Ernst ...
- K27 L : Ja, hörni, jag tror att Nilla ville prata med er efteråt.
- K35 L : Ska du ta en liten paus så släpper vi in Fredrik.
- U1 L : Klockan tickar så fort. Jag tycker du ska gå hem och känna dig väldigt nöjd med din insats.
- U3 L : Hörni ni, gå hem och känn dig nöjd. Fundera på det här litegrann som vi har pratat om.
- U22 L : Nu ska vi se. Ska vi släppa in Ann-Marie? Ge lite tid för henne också. Trevlit hörni.
- U35 L : Ja, och nu är klockan mycket Julius, och du börjar väl bli lite trött snart?

Man kan här ta fasta på några kännetecknande drag, t.ex. att (i) läraren refererar till nästa elev(samtal), (ii) tiden är slut, (iii) det finns ett ”gå hem”-tema (som har berörts tidigare, se), (iv) elev och föräldrar ska ”känna sig nöjda” och att (v) läraren gärna hänvisar till *elevens* anledning att avsluta samtalet (t.ex. att eleven är trött eller ska ta en liten paus). I utdrag (39) bör man även iaktta (som påpekats vid flera tidigare tillfällen) att läraren ackompanjerar och därmed förstärker sin *verbala* avslutning genom att resa sig från bordet eller (som i många andra sammanhang) genom att samla ihop papper, plocka nycklar från bordet, och så vidare.

Man bör i detta sammanhanget emellertid fundera något över *lärarens* belägenhet. *Varje samtalsavslutning innebär en valsituation*: Att avsluta samtalet på ett *särskilt* sätt, t.ex. genom att ställa elev och förälder inför ett *fait accompli*, är ett val i den bemärkelsen att läraren alltid skulle ha kunnat avsluta samtalet på ett *annat* sätt. Den lärare som t.ex. väljer en abrupt avslutning, kan ha valt detta på grundval av den tolkning som han/hon gör av (och i) den aktuella situationen. Enligt läraren kan det t.ex. verka som om elev och förälder inget hellre önskar än att få ”gå hem”. Samtalet har uppnått en ”mognad” för avslutning och ingenting verkar tyda på att elev eller förälder kommer att göra den minsta ansats att förlänga samtalet. I en annan situation kan läraren göra tolkningen att det finns en eller flera övriga frågor som möjligen behöver hjälp på traven för att komma till ytan. Poängen är att det finns en dimen-

sion här som en ljudupptagning inte förmår fånga. Men i samma andetag kan man också göra två ”contra-poängar”. Den ena poängen är att samma valmoment sker inom ramen för ett annat val, nämligen att erbjuda eller *inte* erbjuda möjlighet till förlängning. Ett val som landar på en abrupt avslutning har tre möjliga scenarier (förutsatt att man antar en viss rationell grund): (1) läraren har ”registrerat” att elev och förälder inget hellre önskar än att få gå hem och väljer därför det avslutningssätt som på snabbast möjligaste sätt går en sådan önskan tillmötes, (2) läraren själv önskar att samtalet ska avslutas (och detta allt från att avsiktligt förhindra övriga frågor till att det handlar om att tiden är ute och ett nytt elev-förälder-ekipage väntar utanför dörren), eller (3) en kombination av (1) och (2). Oavsett fallet finns det en risk att en abrupt avslutning förefaller just ohövlig och brutal, å ena sidan eftersom lärarens tolkning är felbar, å andra sidan eftersom elev och förälder, även då de inte finns några övriga frågor, kan uppleva att de har blivit förbigångna i beslutsprocessen då de inte ens fick chansen att tacka nej. Den andra poängen, som enligt min bedömning är desto mer viktig och desto mer rimlig, visar att ett sådant resonemang egentligen ter sig irrelevant i sammanhanget. Det verkar nämligen inte som om läraren i någon större bemärkelse låter sitt avslutningsval styras av en situerad, individanpassad metod vilket jag kommer att demonstrera i nästa avsnitt.

6.8 Personlig stil

Det sista jag vill göra i detta kapitel är att betona ett resultat från tidigare forskning och samtidigt bryta ner det för att gälla på en mycket mer konkret nivå. I föregående avsnitt förde jag resonemanget att läraren möjligen låter sitt val av avslutningssätt styras av hur han/hon uppfattar *just-denna-situation-med-just-dessa-deltagare*. Jag kommer här visa att ett sådant resonemang inte verkar vara relevant. Materialets 45 kvartssamtal, fördelade på tio lärare, har tidigare bl.a. analyserats av Svensson (1994) som konstaterar att varje lärare ”har en särskild strategi som följs mer eller mindre konsekvent i alla samtal” (1994:8). Samma resultat återkommer i Adelswärd et al. (1997) som skriver att ”varje enskild lärares olika samtal uppvisar påfallande likhet med varandra” (1997:45). I båda fallen förs detta resultatet på tal när det gäller elevsamtalens uppläggning och innehåll; det finns vissa återkommande samtalsfaser och dessa har en typisk ordningsföljd, men från en lärare till nästa gör man olika betoningar och i övergången från en samtalsfas till nästa går det att iaktta återkommande individuella strategier. Vad jag vill betona, är att detta resultat inte enbart gäller hur varje lärare realiserar samtalets innehåll: *En analys av materialets samtliga 80 elevsamtal visar att varje enskild lärare ofta har en personlig stil (individuell strategi) när det gäller särskilda typer av enskilda handlingar, t.ex. på vilket sätt man erbjuder elev/förälder möjlighet att förlänga samtalet*. I materialet kan man t.ex. hitta följande exempel på detta:

Ex. (1): Samma lärare i 5 (av 6) fall inom serien (utvecklingssamtal)

Av utrymmesskäl följer jag här en mer skriftspråksnormerad transkription

Lärare : Jag tycker du ska gå hem Beatrice och känna dig väldigt nöjd ...

Lärare : Så att jag tycker att du ska känna dig jättenöjd.

Lärare : Hörni ni, gå hem och känn dig nöjd.

Lärare : Eh, så känn dig väldigt nöjd ...

Lärare : Jag tycker du ska gå hem och känna dig jättenöjd.

Ex. (2): Samma lärare i 5 (av 5) fall inom serien (kvartssamtal)

Lärare : Okej. Ska vi säga nåt mer Rut eller är det bra?

Lärare : Ska vi säga nåt mera Rakel?

Lärare : Ja. Ska vi säga nåt mera då?

Lärare : Ska vi säga nåt mer?

Lärare : Jamen då säger vi att vi ger oss nu då. (E: Ja). Ska vi säga det?

Ex. (3): Samma lärare i 4 (av 6) fall inom serien (kvartssamtal)

Lärare : Nånting du funderar på? (M: Nä). Nä, då ger vi oss där tycker jag.

Lärare : Vad säger vi, ska vi ta och ge oss?

Lärare : Ja, ska vi ta och ge oss, vad säger du?

Lärare : Ska vi ta och ge oss?

Ex. (4): Samma lärare i 6 (av 8) fall inom serien (utvecklingssamtal)

Lärare : Nä då hade inte jag så mycket mer faktiskt så nu får du kila hem

Lärare : Ja då hade inte jag så mycket mer. Det var inga andra frågor ...

Lärare : Annars hade inte jag nåt mer ... inte du heller Hugo?

Lärare : Nu har inte jag så mycket mer Herbert. Det blir bara hem

Lärare : Nu har jag inte så mycket mer om inte ni hade nåt ...

Lärare : Då hade inte jag så mycket. Är det nånting du vill ...

I dessa fall kan man iaktta en tydlig formmässig likhet från ett elevsamtal till nästa, men ibland är det snarare en specifik *handlingssekvens* som återkommer och utgör den enskilda lärarens personliga stil, varianten [Jag är klar + Har du någon fråga?] eller att en och samma lärare nästan konsekvent lägger till ett ”passa på”-tema (”nu när du har chansen”). Dessa exempel, som bekräftar och samtidigt bryter ner tidigare resultat mera i detalj, visar att lärare snarare följer individuella strategier än att det handlar om särskilda anpassningar efter aktuella övriga deltagare. Det är därför rimligt att anta att *sättet* att erbjuda (eller hämma) förlängning lika ofta ”går hem” som det kan ”gå galet”: Ett ”Ska vi ta och ge oss?” kan i det ena samtalet uppfattas som ett strålande förslag eftersom det råkar ligga precis i linje med vad både elev och förälder helts ser som nästa handling medan exakt samma *sätt-att-erbjuda* kan uppfattas som en plötslig, avspisande och ohövlig avslutning i nästa samtal.

Jag har här använt begreppet *strategi* och vill påminna om att jag med detta avser ett *återkommande* sätt att handla och därmed inte nödvändigtvis ett *utstuderat* sätt att handla.²²⁴ Det ena utesluter aldrig det andra, men samtidigt bör det betonas att det återkommande kan ge ett falskt intryck av att vara genomtänkt och planerat. Det är rimligt att anta att en lärares individuella strategier till viss del går tillbaka på egna aktiva reflektioner och medvetna överväganden och till viss del på helt oreflekterade, spontana personliga egenskaper och karaktärsdrag. Man kan i detta sammanhang möjligen anse att vissa sätt att förlängningserbjuda *kan verka* i någon mån övervägda, t.ex. ”Nu har inte jag något mer att säga. Har du några frågor?” (där läraren först signalerar att agendan har nått sitt slut och nu lämnar över ordet till elev och förälder), medan vissa andra sätt *kan verka* oövervägda, t.ex. ”Ska vi sluta?” eller i de fall då man enbart kan observera t.ex. en potentiell föravslutning. Hur det *egentligen* förhåller sig från fall till fall, emellertid, är omöjligt att besvara. Däremot har man inom t.ex. sociolingvistiska studier kunnat konstatera att språkbrukare utvecklar olika samtalsstilar. Johnstone (1991) har t.ex. visat att detta är fallet även i sammanhang där det förväntas (och t.o.m. krävs) att man håller tillbaka en personlig stil och istället anammar ett språkligt neutralt beteende. Johnstones studie är en analys av personer som genomför telefonintervjuer där varje samtal innebär en mängd olika frågor som ska besvaras. Fastän alla har genomgått en utbildning, och fastän samtalen ofta är handledda (via medhörning), noterar Johnstone att uppringarna ”make changes in the scripted introduction and add unscripted answer-acknowledgements and commentary throughout the interviews” (1991:557). Samtal, skriver Chambers (1995), ”is always a kind of personal expression, a form of verbal art *less self-conscious than story-telling or joking but nevertheless a performance in its own right*” (1995:3; min kurs.). Min gissning är att majoriteten av lärare – liksom människor i allmänhet som saknar utbildning i (och ett självbetraktande förhållningssätt till) att genomföra professionella samtal – sällan eller aldrig överväger sina samtal på en sådan ”mikronivå” som t.ex. *hur* (eller om) man erbjuder elev och/eller förälder möjlighet att lyfta övriga frågor. En personlig stil kan vara ett uttryck för en strävan efter att personifiera elevsamtal, att levandegöra samtalet och göra det ”till sitt eget”, men det finns samtidigt en risk att man därmed bortser från hur samtalet *kan* uppfattas av olika deltagare (med i sin tur olika personliga stilar) liksom risken att man helt och hållet bortser från att *sättet-att-avsluta* kan ha betydelse för vad man ägnar sig åt, vad man försöker uppnå, vilken typ av relation man vill etablera och upprätthålla gentemot elev och förälder. Ingenting av detta utesluter möjligheten att det skulle finnas lärare som önskar att elev och förälder inte har några övriga frågor liksom möjligheten att det skulle finnas lärare som aktivt hämmar eller kanske t.o.m. aktivt eliminerar själva eventualiteten.

²²⁴ Se definition på s. 14 samt fotnot 11, s. 7.

6.9 Slutsatser

Jag har i detta kapitel analyserat elevsamtalens avslutning med fokus på elevers och föräldrars möjlighet att lyfta övriga frågor. Sådan möjlighet går nästan uteslutande tillbaka på lärarens samtalsbidrag och särskild uppmärksamhet har ägnats åt de olika sätt på vilka lärarna skapar (eller hämmar) förutsättningar för att förlänga samtalet bortom den egna agendan. I allmänhet är elevsamtalens avslutning ett tillstånd av lättnad och en början till ett delikat dilemma, för samtidigt som alla parter på sitt sätt har anledning att eftertrakta och medverka till realiseringen av det skede då man reser sig från bordet och lämnar rummet, bör avslutningen och i synnerhet hanteringen av övriga frågor inte komma till stånd på ett sådant sätt att det därmed kan verka som om man inte tar elevens skolgång/bästa utveckling – eller samtalet som sådant – på tillräckligt stort allvar. För att hantera dessa olika dilemman, använder deltagarna vissa återkommande strategier. Mot bakgrund av dessa resultat kan man konstatera att elever och föräldrar i drygt 70 procent av fallen²²⁵ erbjuds möjlighet att lyfta övriga frågor men att sådan möjlighet starkt reduceras av lärarens *sätt att erbjuda* förlängning. Läraren tycks i majoriteten av fall vara primärt inriktad mot att avsluta samtalet. Detta måste emellertid förstås bl.a. mot bakgrunden att elevsamtal är ett tidspressat samtal. Det bildas inte sällan köer ”utanför dörren” och läraren kan därmed hamna i situationen att å ena sidan erbjuda tillfälle till förlängning, å andra sidan att göra detta på ett sådant sätt så att samtal med nytt elev-förälder-ekipage kan ta vid så snart som möjligt.

I detta kapitel har bl.a. konstaterats följande:

(1) Potentiella föravslutningar förekommer främst bland materialets utvecklingssamtal. Man kan därmed säga att utvecklingssamtal, såsom det gestaltar sig i materialet, har genomgått en ”informativisering”. Av analysen framgår att en potentiell föravslutning är förknippad med en rad av olika potentiella missförstånd. Det är inte säkert att lärarens ”Okej” (etc.) uppfattas som en signal om att slutet är nära och därför som en signal om att det nu finns tillfälle att lyfta en övrig fråga. Med en potentiell föravslutning ges elev och förälder en chans att lyfta övriga frågor, men genom sitt yttrande låter läraren samtidigt meddela att han/hon primärt uppmärksammar det faktum att kärnverksamheten har nått sitt slut och att det nu är dags att avsluta samtalet. Med ”chans” ska därmed förstås en avsevärt decimerad chans.

(2) Ett förlängningserbjudande – t.ex. ”Har ni några frågor?”, ”Var det någonting annat?” – kommer nästan aldrig neutralt. I över 35 procent av fallen kommer ett sådant erbjudande i en förpackning där läraren samtidigt meddelar att han/hon själv

²²⁵ Se sammanställning i (och kommentarer till) Tabell (4), s. 265.

inte har något mer att säga. Det framgår därmed att agendan har nått sitt slut varför *tillfället-för-övrig-fråga* framstår som ett ”sista chansen”-tillfälle. Detta förstärks ofta av ackompanjerande kommentarer med konstruktioner som t.ex. ”passa på”, ”lägga till”, ”nu när du har chansen”, etc.. Därmed ställs en eventuell initiering av övriga frågor i relation till ett konkurrerande kommunikativt projekt, nämligen att avsluta samtalet. Läraren ”ger med den ena handen och tar med den andra”.

(3) Förlängningserbjudandet ”Nånting annat?” (eller motsvarande) försätter elev och förälder i ett kommunikativt dilemma. Å ena sidan prefererar yttrandets konventionella användning en nej-respons, å andra sidan kan ett prompt nej ge uppfattningen att engagemang och intresse saknas. Elever och föräldrar löser detta dilemma genom att leverera frågeyttrandets prefererade respons (”nej”) i ett disprefererat format (fördröjt); de gör sin respons ”as a dispreferred” (Schegloff 1988:453).

(4) Nästan vart femte förlängningserbjudande har en form varmed läraren tycks förutsätta att det inte finns några övriga frågor, t.ex. ”Det var inga andra frågor eller funderingar?”. Sådana yttranden har en design som prefererar en nej-respons; frågeyttrandets form skapar en kontext med en nej-respons som nästa relevant handling. Ett sådant erbjudande motsvarar ofta en negerad ”B-event”: Läraren framhåller ett specifikt sakförhållande vilket elev/förälder kan uppfatta som den samtalsutveckling läraren helst vill gå till mötes. Lärarens frågeyttrande kan därmed uppfattas forcera samtalet i en specifik riktning och det finns därför en risk att *elever-och-föräldrar-med-övriga-frågor* väljer att hellre lägga sig i linje med denna än att initiera sina frågor.

(5) Föräldrar utan övriga frågor hamnar i ett kommunikativt dilemma när de får ett förlängningserbjudande. Det räcker inte med att säga nej eftersom en sådan respons skulle kunna tolkas som om förälder inte tar sitt barns skolgång (eller samtalet som sådant) på tillräckligt stort allvar. För att motverka en sådan tolkning, kommer föräldrar ofta med en ”nej-redogörelse” där de berättar att de har övervägt saken – mamma och pappa har ”pratad om det innan” men inte kommit på någonting – eller att de inte ser någon anledning att ha några frågor (eftersom samtalet har visat att det verkar gå bra för eleven). Själva förekomsten av dessa redogörelser vittnar om att detta moment väcker till liv tankar om förälders ansvar och engagemang för sitt barns skolgång (liksom deras syn på samtalet som sådant). Momentet är därför ett känsligt moment eftersom dessa frågor här kan uppfattas vara ”upp till bevis”.

(6) Elevers/föräldrars övriga frågor föregås typiskt av en kontextualisering (”Både jag och Bo [pappa] har undrat över det här med ...”), de kommer ofta inom ramen för en respons – är i denna bemärkelse inte fristående – och de infinner sig i gränsområdet mellan två kommunikativa projekt (precis innan någonting annat initieras). Föräldrars frågeinitiering har ofta en nej-inledning som tycks användas för att reducera frågans angelägenhet och vittnar därmed om en orientering mot ”face-work”.

Frågorna uttrycks ofta med propositionella attityder som ger uttryck för gardering ("Det enda jag kan känna ..."). När övrig fråga gäller ett potentiellt problem, undviker föräldrar att tala om problemet i konkreta termer vilket visar att de orienterar sig mot en implicit framställning som en (förhoppningsvis) tillräckligt tydlig framställning. Läraren förväntas uppfatta vilket problem som ligger i botten via antydningar och ledtrådar, t.ex. att frågan gäller "... det här andra som vi brukar diskutera ...".

(7) Av materialets elevsamtal har 25 procent (n=20) en "abrupt avslutning", dvs. en avslutning initieras utan att omfatta ett förlängningserbjudande. Detta sker med yttranden som t.ex. "Då ska vi låta Ernst [nästa elev] få komma in ...", "Klockan tickar så fort. Jag tycker du ska gå hem och känna dig väldigt nöjd med din insats.", etc..

(8) Lärare tycks använda och följa en personlig stil (individuell strategi) för att initiera en avslutning. Sättet att erbjuda förlängning (eller sättet att initiera en avslutningsfas) kan därmed inte betraktas som en anpassning efter vilken elev (och förälder) som läraren har att göra med. En av lärarna använder t.ex. formuleringen "Ska vi säga nåt mer?" (i fem av fem fall), en annan lärare genomför avslutning (i fem av sex fall) genom att säga till eleven att han/hon ska "gå hem och känna sig nöjd".

DEL III

Avslutning

7 DISKUSSION

7.1 Inledning

I detta kapitel diskuteras analysarbetets resultat i förhållande till avhandlingens syfte (avsnitt 7.2 – 7.4). Kapitlet tjänar också som kommenterande tillägg till varje enskilt analyskapitel. I detta arbete har det aldrig varit mitt syfte att komma med den stora pekpinnen eftersom detta lätt kan bli en käpp i hjulet. Detta utesluter inte möjligheten att mellan dessa rader hitta sådant som kan utgöra underlag till reflektion och eftertanke, oavsett om man är lärare, elev eller förälder.

7.2 Samtalet börjar

Elevsamtalets ankomstfas och inledningsfas skiljer sig åt i termer av deltagande och innehåll. I ankomstfasen ägnar man sig åt att skämta och att fälla avväpnande kommentarer. Här är deltagandet närmast ”dialogiskt” (jfr. Svensson 1994). Efter någon minut sker en förändring. Läraren initierar elevsamtalets inledningsfas med ett yttrande som t.ex. ”då ska vi se”, ”Ja Jonas”, ”Okej Johanna”. Ett sådant yttrande har flera praktiska konsekvenser. Ankomstfasen får ett definitivt slut samtidigt som läraren projicerar en ny fas i antågande. Yttrandet söker elevens uppmärksamhet och ger upplysning om att man nu står inför en initiering av elevsamtalets kärnverksamhet. Yttrandet kan även betraktas som ett sätt att ta reda på om eleven är beredd på att gå in i kärnverksamheten. Ett sådant yttrande följs nästan alltid av ett svar från eleven (och därmed fullbordas en anrop/svar-sekvens). Därmed ligger vägen öppen för läraren att avancera i riktning mot kärnverksamheten. Det verkar dessutom rimligt att anta att lärarens yttrande är ett sätt att ”lyssna av” eleven angående en potentiell nervositet. Inledningsfasen kan därmed utvecklas till det kommunikativa projektet att kartlägga nervositeten. I materialet finns exempel på hur läraren i denna fas kommer med svarsalternativ (som anledningar till oro och nervositet). Dessa svarsalternativ ger således en bild av vad läraren vet eller kan ana om elevens förhållningsätt till samtalet.

Analysen visar att lärare ofta ”vanliggör” elevsamtalet. Detta sker genom att använda frågeinledningar som t.ex. ”Nu gör vi som vi brukar göra”, ”Jag tänkte börja med dig som vi brukar börja dom här samtalen”. Samtalet kan (och ska) därmed inte uppfattas som en unik anpassning efter just denna elev; samtalet följer en rutin. Sådant information har ofta en avdramatiserande innebörd. Dessa och andra inledande yttranden har ofta ett elevinkluderande ”vi” i sig (jfr. Adelswärd et al. 1997). Eleven involveras som relevant deltagare i ett kommunikativt projekt som bygger på samarbete och gemensamt ansvar. Lärarens första fråga gäller nästan alltid något allmänt, ”Hur trivs du i skolan?”, och kan därför uppfattas som en ”mjukstart”. Sådana frågor kan betraktas som en del av projektet att etablera elevsamtalet snarare än att det

handlar om nödvändigtvis kritiska frågor. Ett sådant antagande förstärks av att eleven i nästan samtliga fall kommer med en ”inga problem”-respons. Därmed visar eleven att det inte finns någon anledning att gå närmare in på saken.

Analysresultaten visar att elevsamtals inledning är en orientering mot eventualiteten att eleven är nervös. Detta i sig bemöter en verklighet där eleverna ofta är nervösa. Lärarens anrop gör eleven delaktig i övergången till elevsamtals kärnverksamhet. Medan samtal under ankomstfasen är ”inte på riktigt”, är samtal under inledningsfasen ”inte riktigt än på riktigt” utan snarare ett moment som går ut på att genomföra en koordinerad entré. Lärarens anrop påkallar elevens uppmärksamhet och söker tecken på beredskap. Samtidigt tycks detta motsvara ett försök att ”lyssna av” elevens tillstånd och förhållningssätt till elevsamtal. Läraren inbjuder eleven till att ”följa med” in i kärnverksamheten via ett ”vi” – det är en varsam övergång och en övergång som man gör tillsammans. Lärarens anrop och vanliggörande möter alltså en verklighet präglad av nervositet och osäkerhet. Jämte samtals ankomstfas kan man alltså notera en stegvis nedmontering av ”vanlig verklighet” till en situation som potentiellt sett är obehaglig för eleven. Från ankomstfasens ”vanlighet” flyter ett löfte om en fortsatt (och bibehållen) ”vanlighet” vidare in i elevsamtals kärnverksamhet. Samtalet följer en rutin, frågor är ”vanliga frågor”, läraren börjar samtalet på samma sätt som vilket annat elevsamtal som helst. I ankomstfasen kan man ofta iaktta skämt och skratt. Därmed visar deltagarna upp ett vänligt bemötande (och beredskap för ett fortsatt vänligt bemötande), en ”social ton” präglad av omtanke och närhet. Inledningsfasen är ett försök att bemöta eventuell oro och ångest. Det ska samtidigt betonas att dessa strategier enbart ytligt sett riktar sig primärt till eleven, för genom eleven kanaliseras en avdramatisering som även riktar sig till föräldrar. Den elev som får beskedet att samtalet är ett ”vanligt samtal” har bredvid sig föräldrar som (rimligtvis) inget annat vill än att ta del just av ett ”vanligt samtal”.

7.3 Problemmoment

Tal om problem medför ofta ett annat tempo, ett annat tonläge och talet omfattar ofta störningar och upphakningar, indirekta påståenden och förmildrande uttryck (”kanske”, ”ibland”, ”lite”). Dessa egenskaper kan hos övriga talare uppfattas som en indikation – ett varsel – gällande samtals närmaste utveckling. Det verkar därmed som om tal om problem kräver en förändrad kontext. Som konsekvens har talaren gett ifrån sig upplysningar om samtals utveckling. Talaren gör därmed det ännu ej uttalade till något delikat, varslar om något negativt och mobiliserar övriga talares beredskap ”by the very act of talking about it cautiously and discreetly” (Bergmann 1992:154).

Ett ”eh”-inlett yttrande kan, beroende på kontexten, indikera att talaren står i begrepp att initiera ett problemmoment. Genom att säga ”eh” visar talaren att han eller hon orienterar sig mot nästa handling som en potentiellt ansiktshotande hand-

ling. Detta intryck förstärks då "eh" förekommer tillsammans med pauser. Ett "eh"-inlett positivt omdöme kan uppfattas som en indikation på att talaren inte bara avser framföra beröm. Möjligheten finns därmed att ett "eh" används för att "soften the blow" (Rose 1998:39). Ett problemyttrande omfattar väldigt ofta förmildrande, modifierande uttryck. En annan resurs är att använda en propositionell attityd. I detta fall undviker talaren varianter som "Jag {vet; har sett; har märkt; etc.} att ..." för att istället använda konstruktioner som "Jag {upplever; känner; tror} att". När en talare säger "Jag upplever att...", är det rimligt att anta att yttrandet är ett problemyttrande: "To some extent, both by accident and by design, our manner, intonation, and choice of words betray our attitude and prepares our hearers" (Urmson 1952:484).

Ett problemmoment föregås ofta av ett positivt omdöme. När detta är fallet, har det omdömet ofta sådana egenskaper att det är möjligt att förutse ett "men". Detta gäller t.ex. då ett omdömet har en "eh"-inledning. Denna strategi ("smörgåstekniken") tycks ha en omfattande utbredning.

Läraren kan även initiera ett problemmoment genom att använda en perspektivelicitering. Som strategi kan detta emellertid skapa osäkerhet hos eleven. En perspektivelicitering kan dessutom vara vansklig som metod. Den tycks nämligen förutsätta att eleven först "erkänner" problemet för att göra problemet tillgängligt. En perspektivelicitering motsvarar ett försök att få eleven att vara den som först för ett problem på tal.

När man jämför problemmoment med positiva moment kan man göra vissa intressanta observationer. Positiva moment har kraftigt betonade positivt värdeladdade uttryck som framställer eleven som (i någon mån) unik person. (Detta är särskilt intressant eftersom problemmoment gärna avslutas med att eleven trots allt "inte är ensam om det här" och att saken-i-fråga istället ofta kan betraktas som ett tecken på att allting är normalt.) Ett positivt besked (där läraren *bara* gör positivt besked) möter ofta tackord och glädjeyttringar. Föräldrar skämtar om varifrån eleven har fått sina talanger.

Strategier i samband med problemmoment visar att elevsamtalets deltagare har anledning att göra garderingar, att använda förmildrande uttryck och propositionella attityder som försvagar problemets omfattning. Detta tyder i sin tur på att relationen mellan lärare, elever och föräldrar är en skör relation.

Det verkar inte rimligt att anta att en lärare, som håller kanske upp mot 20–30 elevsamtal per termin, skulle "råka ut för" störningar varje gång han/hon behöver föra något potentiellt känsligt på tal. Detta innebär inte att varje förekomst av en störning är en eller annan materialiserad strategi för att hantera ett potentiellt riskmoment. Det innebär inte heller att läraren, inför ett problemyttrande, aktivt och medvetet tänker "Nu fyller jag mitt yttrande med en massa störningar och upphakningar så att mina lyssnare förstår att saken gäller ett problem". Istället, i den språkgemenskap som vi tillhör finns det vissa rutiner för hur man talar om saker på ett varsamt sätt; rutiner som har utvecklats genom århundraden och som varje individ under sin utveckling till kompetent språkbrukare möter i sina kontakter med andra

personer. Strategin må vara omedveten men har likväl som konsekvens att övriga samtalsdeltagare kan förutse den samtalsutveckling de står inför. Det är rimligt att anta att den talare som förbereds på ett potentiellt känsligt ämne är bättre rustad för att ta emot ett negativt besked (eller en dålig nyhet). Lärarens visade känslighet visar samtidigt att det potentiella problemet förtjänar att tas på allvar (och respekteras). Läraren kan ha erfarenheter av att ämnet i fråga i annat fall hastas förbi.

7.4 Samtalet avslutas

I samband med elevsamtalets avslutning erbjuds elever och föräldrar ofta tillfälle att ”förlänga samtalet”, dvs. att lyfta egna frågor och funderingar. Analysen visar emellertid att sådan möjlighet är starkt reducerad vilket ofta går tillbaka på lärarens sätt att förlängningserbjuda. Förlängningserbjudanden kommer i olika format varav en potentiell föravslutning tycks vara den som är mest implicit. Dessa förekommer framför allt i materialets utvecklingssamtal (vilket eventuellt skulle kunna betraktas som att elevsamtalet har genomgått en informalisering. En potentiell föravslutning bryter samtalets topikala koherens och skapar därför utrymme för elev och förälder att lyfta övriga frågor utan att behöva ta hänsyn till en ”fitting procedure”. Samtidigt låter läraren meddela att han/hon själv inte är intresserad av en fortsättning.

I analysen visas också att ett förlängningserbjudande sällan kommer ”neutralt”. I över 35 procent av fallen paketerar läraren erbjudandet tillsammans med upplysningen att läraren är klar (eller inte har något mer att säga). I ett sådant scenario ställs tillfället att lyfta övriga frågor i relation till ett konkurrerande projekt, dvs. att avsluta samtalet. Denna konkurrens förstärks av det faktum att läraren ibland lägger till att eleven eller föräldern ska ”passa på” (eller motsvarande).

Vissa förlängningserbjudanden har negativ polaritet antingen per språklig konvention eller pga. grammatiska egenskaper. Till den förra varianten hör t.ex. erbjudandet ”Nånting annat?” som ger upphov till ”cross-cutting preferences”, dvs. erbjudandet prefererar både ett ja och ett nej, detta eftersom föräldrar riskerar uppfattas som oengagerade av den anledningen att de inte har någon övrig fråga. Dessutom har nästan 20 procent av lärarens förlängningserbjudanden en yttrandeform som tycks förutsätta att övriga frågor inte finns: ”(Då hade jag inte så mycket mer att säga,) inte du heller Hugo?”. Frågeyttrandet låter elev och/eller förälder ta ställning till ett förutsatt sakförhållande. Det finns därmed en risk att ett sådant förlängningserbjudande betraktas som ett försök att styra samtalet i en viss riktning.

Förlängningserbjudanden kan även försätta förälder i ett kommunikativt dilemma. Sedan förra samtalet har det gått ca. 6 månader och det kan därför verka anmärkningsvärt att en förälder inte över huvud taget har någon fråga. För att motverka en sådan tolkning kommer föräldrar med en nej-redogörelse, dvs. de förklarar hur det kommer sig att frågor inte finns. Detta visar samtidigt att det finns en moral som väcks till liv av ett förlängningserbjudande: En engagerad förälder är en förälder med

frågor. En nej-redogörelse omfattar den typen av uppgifter som anger att förälder har utagerat sitt engagemang, fast i ett tidigare skede, ”Vi pratade om det innan fast vi kunde inte komma på någonting”. Därmed framgår att föräldrar har övervägt saken i ett tidigare skede. Detta dilemma uttrycker momentets känslighet.

Elevers och föräldrars övriga frågor initieras främst inom ramen för en respons. Föräldrars övriga frågor har ofta en *nej-inledning*. Detta reducerar frågans angelägenhetsgrad och kan betraktas som ett uttryck för ”face-work”. ”Jag har en fråga, fast det gäller inte något jätteviktigt”. Man kan även notera garderingar i form av propositionella attityder – ”Det enda jag kan känna”. Över huvud taget gäller att föräldrar undviker att tala om problemet i fråga i konkreta termer. Istället kommer föräldrar med antydningar och refererar till ”det här andra som vi brukar diskutera”.

Vart fjärde elevsamtal har en ”abrupt avslutning”: Samtalet omfattar inget förlängningserbjudande utan elev och förälder ställs (mer eller mindre) inför *fait accompli*. I analysen förs på tal att detta eventuellt kan bero på att läraren har registrerat en ”mognad” hos elev och förälder att avsluta samtalet utan att man behöver gå via ett förlängningserbjudande. Detta skulle i så fall innebära att läraren låter anpassa varje avslutning beroende på vilken elev/förälder som han/hon har att göra med. Vid närmare analys visar det sig emellertid att detta inte verkar sannolikt. Snarare tycks lärare följa en personlig stil (en individuell strategi) vad gäller samtalets avslutning.

Det kan vara intressant att notera att lärarens förlängningserbjudande (såvida det inte handlar om en potentiell föravslutning) alltid kommer i formen av en fråga: Det finns inga alternativ. Det vore t.ex. fullt tänkbart att läraren hade *förutsatt* att övriga frågor fanns, t.ex. ”Nu vill jag höra vad ni har för frågor.” (eller motsvarande). I detta material konkurrerar förlängningserbjudandet med en halvt initierad avslutning. Läraren ”ger med den ena handen och tar med den andra”.

Avslutningen är ett riskabelt moment. Möjligheten finns att elev och förälder har något som de vill ta upp till behandling, något som de vill att läraren ska kommentera, värdera eller uttala sig om på något sätt. Inte sällan handlar ”något” om ett tillfälle att ifrågasätta eller framföra kritik. Det kan även vara riskabelt för läraren att erbjuda en förlängning som samtidigt stakar ut vägen för en avslutning. Om elev eller förälder i en sådan situation upplever att läraren hoppar över något, kan läraren uppfattas nonchalant och samtalet som ett uttryck för en skendemokrati. Detta kan i sin tur uppfattas som ett tecken på att läraren inte känner till vad han/hon borde känna till eller att läraren saknar viktiga delar ”helheten”. Men även ett omvänt scenario är tänkbart. Det är rimligt att anta att elevsamtalens fullbordan är (på det stora hela) ett efterlängtat moment – ett moment där deltagarna känner lättnad över att saken är avklarad, ett moment då man får resa sig från stolarna, då elev och förälder får ta på sig jackorna och gå hem, då läraren (åtminstone för denna gång) inte längre behöver tampas med dilemmat att ”vara rak” utan att sära eller möta försvar och överdrivna reaktioner. Med ett sådant antagande, har elever och föräldrar ingenting att invända mot att samtalet håller på att nå sitt slut, och kanske att de t.o.m. hjälper till. Problemet är helt enkelt att man inte vet.

ENGLISH SUMMARY

Title:

Risky conversations – an analysis of potential dangers in parent-teacher-student conferences

Concise background:

In this thesis, conversation analysis (CA) is applied to study “risk strategies” in parent-teacher-student conferences in the Swedish nine-year compulsory school. The material consists of 80 conferences collected at two different points in time: 45 from the period 1992–93 (at that time called *kvartssamtal*, lit. “quarter of an hour conference”) and another 35 collected in 2004 (at the present time, and since the latest curriculum from 1994, called *utvecklingsamtal*, lit. “development conference”). All conferences in the material concern students in the 5th grade, i.e. when students are 11–12 years old. In the Swedish compulsory school, students get their report cards for the first time in the 8th grade. As the governing documents put it, student conferences “replace” and “complement” what report cards otherwise would have said. In what follows, I summarize chapter 1 – 6 in separate sections.

Chapter 1: Introduction

In this chapter, I give a background to the aim of knowledge and to the aim of the study. Each year, approximately 2.6 million student conferences in total are held in the Swedish compulsory school and upper-secondary school, involving about 5.5 million participants. Yet, we have virtually no knowledge of what actually happens in these conferences, i.e. *how* they are conducted. Hence, this study contributes to “filling the gap” and to meeting this want, the *how* of the student conference as a practical achievement. From interviews (rendered in earlier research, newspaper articles, etc.), it is evident that the student conference, according to its participants, is a “risky conversation”. Misapprehensions are momentarily at hand, parents claim that their criticism may put their child in an vulnerable situation, teachers say it is hard and venturesome to talk (e.g.) about shortcomings, the student/child, being the topic of the conference and at the same time a contributing participant, is in the centre among grown-ups and is (reportedly and often observably) quite tensed up and nervous. The aim of the study is to analyze conversational strategies in use to handle “risk”, i.e. a moment whose outcome is uncertain and that potentially leads up to a problem. Here, *strategy* refers to *recurrent line of action* and does not necessarily comprise *speaker awareness*. Strategies are part of (and the materialization of) everyday cultural norms, rules of social behaviour and habitualized “ways of practice”. They are used “for self”, “for someone else” or “for all” and should be considered in the light of “face-work” (Goffman 1967), i.e. what the speaker does in order to “coun-

teract ‘incidents’ – that is, events whose effective symbolic implications threaten face” (1967:12). The study is aimed at three particular situations of considerable analytic value: (i) the opening of the conference, (ii) the initiation of talk about trouble (problem), and (iii) the closing of the conference, or more immediately, the possibility for students and parents to raise their own issues. (Each focus is further elaborated in section 4–6.)

Chapter 2: Study material

The material consists of 80 conferences collected at two different points in time: 45 from the period 1992–93 (at that time called *kvartssamtal*, lit. “quarter of an hour conference”) and another 35 collected in 2004 (at the present time, and since the latest curriculum from 1994, called *utvecklingsamtal*, lit. “development conference”). All conferences in the material concern students in the 5th grade, i.e. when students are 11–12 years old. In the first collection, the selection covers conferences from metropolitan districts to thinly-populated areas. Conferences in the second collection come from Stockholm and its suburban areas. In the chapter, I discuss the risk of a potential imbalance between the two collections. For example, there is a new curriculum (Lpo94) regulating the conferences from the second collection. I also demonstrate some “obvious differences”, e.g. that the average length of a first collection conference is 20 minutes while a conference of today has an average length of 36 minutes. However, as I argue, a list of “obvious differences” counts for little compared with a corresponding list of “obvious resemblances”. Further, differences between the former and the latter way of “doing student conference” (if any) are quite unimportant in relation to the aim of the study: to analyze how the conference starts, how the participants initiate talk about a potential problem, and the possibility for the student and his/her parents to raise their own questions at the closing of the conference.

Chapter 3: Theory, method, earlier studies

In this thesis I apply methodological perspectives and analytic tools from the field of conversation analysis (CA) and, to some extent, from Goffman’s (1967) notion of “face-work”. In a CA perspective, a contribution to talk is considered as a *social action* that (not uncommonly) prepares the way for a certain subsequent action while other alternatives are prevented or at least could involve the accomplishment of a “dispreferred action”, i.e. what in a Goffmanian terminology would correspond to a “face-threat”. The main interest and main ambition from a CA point of view, is to analyze the interaction from the perspective of the participants. This entails an approach to talk-in-interaction as an emergent phenomenon, i.e. as a contingent social practice developing itself in the making. Each contribution is context-shaped, i.e. influenced by the local context, and transforms the context for a “next speaker”. From earlier research, student papers, governing documents, and teachers’ authorship, not uncommonly taking on the nature of operating instructions, we basically

know the *purpose* or *history* of the conference, how they *should be* accomplished, and how teachers, parents or students regard them.

Chapter 4: The opening of the conference

The results show that the conference opening is a coordinated achievement and to a great extent oriented to meet the possibility of the student being nervous. The conference is an “ordinary conference” and the opening questions are “what I ask any student”. The teacher use certain type of utterances (“Okay then,” “Let’s see,” “All-right John”) to signal the opening of the conference and to seek signs of preparedness from the student. From the response, teachers can register how students relate to the conference in terms of anxiety and worries. Opening questions are generally broad in scope and they commonly concern comfort and well-being. Teachers often give their question a preface that often comprise the pronoun *vi* (we) as in “Now, we ask the same question as always”.

Chapter 5: Moments of problem

When a speaker initiates talk about possible trouble, the pace decreases and utterances very often comprise “perturbations of delivery”, i.e. filled and unfilled pauses, mitigating expressions, abandoned turn beginnings and restarts, “repairs”, etc. These and other circumstances make it possible to forecast the action as (possibly) a trouble-initiating action. Trouble-initiations commonly comprise mitigating expressions such as *lite* (little), *kanske* (maybe), *ibland* (sometimes), and so on. “Uh”-prefaced positive assessments projects a “However”, i.e., a negative assessment as a sequel. (This corresponds to a widely known and widely spread technique called “sandwich method”, i.e., to put “bad news” between two slices of “good news”.) These and other features make it possible to forecast the turn-under-way as a trouble-initiating utterance.

Chapter 6: The closing of the conference

At the closing of the conference, students and parents are commonly offered the opportunity to raise their own issues. However, when analyzing the different ways of offering a prolongation of the conference, the study shows that the opportunity is strongly restricted, e.g. due to the design of the question. Teachers use possible pre-closings (with “proceeding to close” as a preferred “next”), some questions have negative polarity (“Anything else?”), some questions presuppose that the student and/or parent have no issues to raise (“You don’t have any questions?”). Frequently, teachers preface their offering questions by saying “Then I’m through ...”. Students’ and parents’ questions are implicit and need contextualization. Parents with no questions end up in a “communicative dilemma” when offered the opportunity to prolong the conference. The fact that they don’t have any questions needs to be explained and accounted for.

REFERENSER

- Adelswärd, Viveka., 1993: Kvantssamtalets komplexitet. Några reflektioner inför ett påbörjat projekt. *Utbildning och Demokrati*, årgång 2, nr 3: 5–22.
- Adelswärd, Viveka., 1994a: Kvantssamtalets anatomi. *LOCUS*, 1: 18–25.
- Adelswärd, Viveka., 1994b: Kvantssamtalets karaktärsrepertoar. I: Anders Holmberg & Kent Larsson (utg.) *Svenskans beskrivning 20*. Lund University Press: Lund, s. 61–70.
- Adelswärd, Viveka., 1995: Igår kvartssamtal – idag utvecklingssamtal. I: Lärarförbundet (utg.) *Låt föräldrarna bli en resurs!: en skrift om föräldrainflytande*. Stockholm: Lärarförbundet, s. 20–22.
- Adelswärd, Viveka., 1996: Utvecklingssamtalet i skolan. *LOCUS*, 2: 42–45.
- Adelswärd, Viveka., 1997a: Samtal mellan hem och skola. Det komplexa samtalet. *Svenska i skolan*, 2:40–44.
- Adelswärd, Viveka., 1997b: Att vara *direkt* eller *indirekt*. *KRUT*, 87(3): 12–19.
- Adelswärd, Viveka., 1998: Moral dilemmas and moral rhetoric in interviews with conscientious objectors. *Research on Language and Social Interaction*, 31: 439–464.
- Adelswärd, Viveka., & Nilholm, Claes., 1994: Barnets väg till berättelsen – en studie av berättande som situationsbunden aktivitet. *Språk och Stil*, 3: 77–91.
- Adelswärd, Viveka., & Nilholm, Claes., 1998: Discourse about children with mental disablement – an analysis of teacher-parent conferences in special education. *Language and Education*, 12(2): 81–98.
- Adelswärd, Viveka., & Nilholm, Claes., 1999: ”Så kan man så ett litet frö” – om tolkning och förståelse i samtal mellan förälder och lärare i träningskolan. I: Ullabeth Sätterlund Larsson & Kerstin Bergqvist (utg.) *Möten – en vänbok till Roger Säljö*. SIC 39. Linköpings universitet: tema Kommunikation, s 17–42.
- Adelswärd, Viveka., & Nilholm, Claes., 2000a: Who is Cindy? Aspects of identity-work in a teacher-parent-pupil talk in the special school. *Text*, 20(4): 1–24.
- Adelswärd, Viveka., & Nilholm, Claes., 2000b: ”... so one can plant a little seed” – an analysis of a teacher’s way of solving a communicative problem in talks with parents. *Nordisk Pedagogik*, 20(4): 191–205.
- Adelswärd, Viveka., & Svensson, Christian., 1995: Tala om problem – lärarstrategier i skolans kvartssamtal. *LOCUS*, 3: 4–16.
- Adelswärd, Viveka., Evaldsson, Ann-Carita., & Reimers, Eva., 1997: *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.

- Adelswärd, Viveka., Nilholm, Claes., & Säljö, Roger., 1997: Communicative apprenticeship – learning to account for the past. I: Michèle Grossen & Bernard Py (utg.) *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berlin: Peter Lang, s. 97–120.
- Adelswärd, Viveka., Aronsson, Karin., Jönsson, Linda., & Linell, Per., 1987: The unequal distribution of interactional space: Dominance and control in courtroom interaction. *Text*, 7: 313–346.
- Adolfsson, Lennart., 2003: *Föräldrasamverkan i skolan: ur ett elevperspektiv*. Examensarbete. Institutionen för utbildningsvetenskap. Linköpings universitet.
- Aktuellt från Skolöverstyrelsen – se ASÖ ...
- Alingfeldt, Lars-Peder., 1975: *Analys av kvartssamtalet: den formaliserade personliga kontakten mellan skolan och hemmet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Allwood, Jens., & Andersson, Lars-Gunnar., 1996: *Semantik*. 13. uppl. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Alsterdal, Lotte., u.u.: *Dilemman och glädjeämnen – perspektiv på lärarens yrkeskunnande. Tio lärare skriver om erfarenheter och vardag*. Preliminärt manus (2005-10-12).
- Andersson, Caroline., 1999: *Utvecklingssamtal*. Examensarbete. Grundskolläraryrket, Institutionen för tillämpad lärarkunskap, Linköpings universitet.
- Andersson, Sara., 2002: *Utvecklingssamtal: En jämförelse mellan gårdagens kvartssamtal och dagens utvecklingssamtal*. Examensarbete. Grundskolläraryrket, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- Andersson, Inga., 2003: *Föräldrars möte med skolan*. Individ, omvärld och lärande/ Forskning nr 15. Institutionen för individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Andersson, Christine., & Jarl, Mariana., 2004: *Kontaktformer mellan skolan och hemmet*. Examensarbete. Lärarutbildningen, Högskolan Kristianstad.
- Anward, Jan., 2000: Allt du önskar kan du få? Om SAG och talspråket. *Språk och Stil*, 10: 197–220.
- Aronsson, Karin., & Rundström, Bengt., 1989: Cats, dogs, and sweets in the clinical negotiation of reality: On politeness and coherence in pediatric discourse. *Language in Society*, 18: 483–504.
- Aronsson, Karin., Jönsson, Linda., & Linell, Per., 1987: The courtroom hearing as a middle ground: speech accommodation by lawyers and defendants. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(2): 99–115.
- Aronsson, Mats., 2002: *Kommunikation skola/hem*. Examensarbete. Grundskolläraryrket, Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet.
- ASÖ (Aktuellt från Skolöverstyrelsen) 1970/71 nr 36. *Kontakten mellan hem och skola*. Stockholm: Utbildningsförlaget.

- Atkinson, J. Maxwell., & Drew, Paul., 1979: *Order in Court: The Organisation of Verbal Interaction in Judicial Settings*. London: Macmillan.
- Atkinson, J. Maxwell., & Heritage, John., 1984 (utg.): *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Auer, Peter., 2002: Projection in interaction and projection in grammar. *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures*, No. 33, December 2002. [Internet 050202] <<http://www.uni-potsdam.de/u/inlist/issues/33/index.htm>>
- Bakhtin, Michail. M., 1986: *Speech genres and other late essays*. Utgiven av Caryl Emerson & Michael Holquist. Övers. Vern W. McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, Gregory., 1972: *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Beach, Wayne. A., 1995a: Preserving and Constraining Options: "Okays" and 'Official' Priorities in Medical Interviews. I: Morris & Chenail (1995), s. 259–289.
- Beach, Wayne. A., 1995b: Conversation Analysis: "Okay" as a Clue for Understanding Consequentiality. I: Stuart J. Sigman (utg.) *The Consequentiality of Communication*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, s. 121–161.
- Beach, Wayne. A., 2002: Between Dad and Son: Initiating, Delivering, and Assimilating Bad Cancer News. *Health Communication*, 14(3): 271–298.
- Beach, Wayne. A., Easter, David. W., Good, Jeffrey. S., & Pigeron, Elisa., 2005: Disclosing and responding to cancer "fears" during oncology interviews. *Social Science & Medicine*, 60: 893–910.
- Bengts, Marie., Bruno, Uli., & Falkenmark, Anna., 2004: *Att växa upp i Sverige: den svenska SKOLkoden*. Bromma: KnowWare Publications.
- Berger, Peter, L., & Luckmann, Thomas., 1967: *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Bergmann, Jörg. R., 1992: Veiled morality: notes on discretion in psychiatry. I: Drew & Heritage (1992), s. 137–162.
- Bilmes, Jack., 1988: The concept of preference in conversation analysis. *Language in Society*, 17: 161–181.
- Björnsson, Rudolf., 1896: *Bakom Fälda Rullgardiner: Sedeskildringar ur Stockholmslifvet*. Stockholm: Gullberg & Hallberg.
- Blase, Joseph., 1991: The Micropolitical Perspective. I: Joseph Blase (utg.), *The Politics of Life in Schools*. London: SAGE Publications, s. 1–18.
- Blossing, Ulf., 2004: *Skolors förbättringskulturer*. Karlstad University Studies 2004:45, Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik, Karlstads universitet.
- Boden, Deirdre., & Zimmermann, Don., 1991 (utg.): *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, Cambridge: Polity Press.

- Bourdieu, Pierre., 1977: *Outline of a theory of praxis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boyd, Elizabeth., & Heritage, John., u.u.: Taking the Patient's Medical History: Questioning During Comprehensive History Taking. I: Heritage & Maynard (utg.) (u.u.).
- Boyle, Ronald., 2000: Whatever happened to preference organisation? *Journal of Pragmatics*, 32: 583–604.
- Bredmar, Margareta, 1999: *Att göra det ovanliga normalt: kommunikativ varsambet och medicinska uppgifter i barnmorskors samtal med gravida kvinnor*. Linköping Studies in Arts and Science nr 195, Linköping: Tema, Linköpings universitet.
- Brown, Penelope., & Levinson, Stephen. C., 1987 [1978]: *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buckhøj Lago, Lena., 2000: *Utvecklingsamtal: perspektiv och genomförande*. Stockholm: Gothia.
- Button, Graham., 1987: Moving out of closings. I: Button & Lee (1987), s. 101–151.
- Button, Graham., & Casey, Neil., 1984: Generating topic: the use of topic initial elicitors. I: Atkinson & Heritage (1984), s. 167–190.
- Button, Graham., & Casey, Neil., 1985: Topic nomination and topic pursuit. *Human Studies*, 8(3): 3–55.
- Button, Graham., & Casey, Neil., 1989: Topic initiation: Business-at-hand. *Research on Language and Social Interaction*, 22: 61–92.
- Button, Graham., & Lee, John. R. E., 1987 (utg.): *Talk and Social Organisation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byrne, Patrick. S., & Long, Barrie. E. L., 1976: *Doctors talking to patients: a study of the verbal behaviours of doctors in the consultation*. London: HMSO.
- Carlin, Andrew. P., 2003: On 'owning' silence: Talk, texts, and the 'semiotics' of bibliographies. *Semiotica*, 146(1–4): 117–138.
- Chafe, Wallace. L., 1980: Some reasons for hesitating. I: Hans W. Dechert & Manfred Raupach (utg.) *Temporal variables in speech: Studies in honour of Frieda Goldman-Eisler*. The Haag: Mouton, s. 169–180.
- Chambers, Jack, K., 1995: *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and its Social Significance*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Clark, Herbert. H., & Fox Tree, Jean. E., 2002: Using *uh* and *um* in spontaneous speaking. *Cognition*, 84: 73–111.
- Clayman, Steven. E., & Heritage, John., 2002a: *The News Interview: Journalists and Public Figures on the Air*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clayman, Steven. E., & Heritage, John., 2002b: Questioning Presidents: Journalistic Deference and Adversarialness in the Press Conferences of U.S. Presidents Eisenhower and Reagan. *Journal of Communication*, December 2002: 749–775.

- Countryman, Lynn. L., & Schroeder, Merrie., 1996: When Students Lead Parent-Teacher Conferences. *Education Leadership*, 53(7), 64–68.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth., 2001: Constructing reason-for-the-call turns in everyday telephone conversation. *InLiSt – Interaction and Linguistic Structures*, No. 25, June 2002. [Internet 050208] <<http://www.uni-potsdam.de/u/inlist/issues/25/index.htm>>
- Couper-Kuhlen, Elizabeth., & Selting, Margret., 1996: Towards an interactional perspective on prosody and a prosodic perspective on interaction. I: Elizabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting (utg.) *Prosody in conversation: Interactional studies*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 11–56.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth., & Selting, Margret., 2001: Introducing Interactional Linguistics. I: Margret Selting & Elizabeth Couper-Kuhlen (utg.), *Studies in Interactional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, s. 1–22.
- Crane, Tim., 2003: *The mechanical mind: A philosophical introduction to minds, machines, and mental representation*. 2nd ed.. London: Routledge.
- Cuff, Edward. C., & Francis, David. W., 1978: Some features of ‘invited stories’ about marriage breakdown. *International Journal of the Sociology of Language*, 18: 111–133.
- Dagens Nyheter (Internetupplaga) 2005-11-02: *En dålig grund för grundskolan* (Dagens huvudledare) [Internet 051108] <<http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?d=576&a=482259&previousRendeType=1>>
- David, Shay., 2004: Opening the sources of accountability. *First Monday* 9 (11). [Internet 050903] <http://firstmonday.org/issues/issue9_11/david/index.html>
- DeLancey, Craig., 2002: *Passionate engines: what emotions reveal about mind and artificial intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Downing, Angela., 2000: Talking topically. *CIRCLE of Linguistics Applied to Communication (CLAC)* 3, September 2000. Universidad Complutense de Madrid. [Internet 050810] <<http://www.ucm.es/info/circulo/no3/index.htm>>
- Drew, Paul., & Heritage, John., 1992 (utg.): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul., & Heritage, John., 1992a: Analyzing talk at work: an introduction. I: Drew & Heritage (1992), s. 3–65.
- Duranti, Allesandro., & Goodwin, Charles., 1992 (utg.): *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, Derek., 1994: Script formulations: A study of event descriptions in conversation. *Journal of Language and Social Psychology*, 13(3): 211–247.
- Edwards, Derek., 1995: Two to tango: Script formulations, dispositions, and rhetorical symmetry in relationship troubles talk. *Research on Language and Social Interaction*, 28: 319–350.

- Ellmin, Roger., & Josefsson, Lennart., 1995: *Utvecklingssamtal i skolan: en levande dialog*. Göteborg: Gothia.
- Engblom, Charlotte., 2004: *Samtal, identiteter och positionering: ungdomars interaktion i en mångkulturell miljö*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series. 34. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Evaldsson, Ann-Carita., 1994: *Med kvartssamtalet i fokus. En studie av hur personlighet och fostran framställs i de officiella dokumenten för skolan under 40–90-tal*. Arbetsrapporter från Tema Kommunikation, 1994:1. Linköpings universitet: tema Kommunikation.
- Fairclough, Norman., 1992: *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press.
- Fidler, Barbara., & Krieger, Jason., 2005: *Student-Led Conferences: Fostering Accountability Through Self-Assessment*. [Internet 051130] <http://www.coreknowledge.org/CK/resrcs/lessons/05_Admin_StudentConf.pdf>
- Ford, Cecilia. E., Fox, Barbara., & Thompson, Sandra. A., 2002 (utg): *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: Oxford University Press.
- Ford, Cecilia. E., & Thompson, Sandra. A., 1996: Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. I: Ochs, Schegloff & Thompson (1996), s. 132–184.
- Forsström, Ann-Louise., 2000: *I dialog med chefen. Makt och dominans i utvecklingssamtal*. Examensarbete. TeFa (Text- och Fackspråksforskning) nr 32. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Fox, Barbara. A., Hayashi, Makoto., & Jasperson, Robert., 1996: Resources and repair: a cross-linguistic study of syntax and repair. I: Ochs, Schegloff & Thompson (1996), s. 185–237.
- Frankel, Richard., 1990: Talking in Interviews: A Dispreference for Patient-Initiated Questions in Physician-Patient Encounters. I: George Psathas (utg.) *Interaction Competence*. Lanham, Md: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, s. 231–262.
- Frankel, Richard., 1995: Some answers about questions in clinical interviews. I: Morris & Chenail (1995), s. 49–70.
- Freese, Jeremy., & Maynard, Douglas. W., 1998: Prosodic features of bad news and good news in conversation. *Language in Society*, 27: 195–219.
- Frennesson, Gunilla., 2004: *Samtal som ska leda till utveckling – en studie om utvecklingssamtal i grundskolan*. Examensarbete. Lärarprogrammet. Linköpings universitet.
- Gagnert, Maria., & Keränen, Helena., 2005: *Samarbetet mellan hem och skola genom utvecklingssamtal ur ett lärarperspektiv – en intervjustudie*. Examensarbete. Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.

- Gardner, Rod., 2001: *When Listeners Talk: Response tokens and listener stance*. Amsterdam: John Benjamins.
- Garfinkel, Harold., 1967: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold., 1968: I: Hill & Crittenden (1968).
- Garfinkel, Harold., & Sacks, Harvey., 1970: On Formal Structures of Practical Actions. I: John C. McKinney & Edward A. Tiryakian (utg.) *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*. New York: Appleton-Century-Croft, s. 337–366.
- Garman, Michael., 1990: *Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving., 1967 [1955]: On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. I: *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon Books, s. 5–45.
- Goffman, Erving., 1972: *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. London: Harper & Row.
- Goffman, Erving., 1981: *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia.
- Goldberg, Jo Ann., 2004: The amplitude shift mechanism in conversational closing sequences. I: Lerner (2004), s. 257–297.
- Goldman, Alvin. I., 1999: *Knowledge in a social world*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodwin, Charles., 1996: Transparent vision. I: Ochs, Schegloff & Thompson (1996): 370–404.
- Goodwin, Charles., & Duranti, Alessandro., 1992: Rethinking context: an introduction. I: Duranti & Goodwin (1992), s. 1–42.
- Goodwin, Charles., Goodwin, Marjorie. H., & Olsher, David., 2002: Producing Sense with Nonsense Syllables: Turn and Sequence in Conversations with a Man with Severe Aphasia. I: Ford, Fox & Thompson (2002), s. 56–80.
- Goodwin., Charles., & Heritage, John., 1990: Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19: 283–307.
- Greatbatch, David., 1992: *System use and interpersonal communication in the general practice consultation: Preliminary observations*. Technical Report EPC-1992-107. Rank Xerox Research Centre. Cambridge: Rank Xerox Ltd.
- Guyton, Jane. M., & Fielstein, Lynda. L., 1989: Student-led conferences: a model for teaching responsibility. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(2): 169–172.
- Hanks, William. F., 1996: *Language and Communicative Practices*. Oxford: Westview.
- Heath, Christian., 1986: *Body movement and speech in medical interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heath, Christian., & Hindmarsh, Jon., 2002: Analysing interaction: Video, ethnography and situated conduct. I: Tim May (utg.), *Qualitative Research in Practice*. London: SAGE Publications, s. 99–121.
- Heritage, John., 1984a: A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I: Atkinson & Heritage (1984), s. 299–345.
- Heritage, John., 1984b: *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, John., 1988: Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. I: Charles Antaki (utg.) *Analysing Everyday Explanation: A Case Book of Methods*. London: SAGE Publications.
- Heritage, John., 1997: Conversation Analysis and Institutional Talk. I: David Silverman (utg.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. London: SAGE Publications, s. 161–182.
- Heritage, John., 1998: Oh-prefaces responses to inquiry. *Language in Society*, 27: 291–334.
- Heritage, John., 2002: The limits of questioning: Negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics*, 34 (2002):1427–1446.
- Heritage, John., 2003: Designing Questions and Setting Agendas in the News Interview. I: Phillip J. Glenn, Curtis D. LeBaron & Jenny Mandelbaum (utg.) *Studies in Language and Social Interaction: In Honor of Robert Hopper*. London: Erlbaum, s. 57–90.
- Heritage, John., & Greatbatch, David., 1991: On the institutional character of institutional talk: The case of news interviews. I: Boden & Zimmerman (1991), s. 93–137.
- Heritage, John., & Maynard, Douglas., u.u.: *Communication in Medical Care: Interactions between Primary Care Physicians and Patients*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John., & Robinson, Jeffrey., u.u.: The Structure of Patients' Presenting Concerns: Physicians' Opening Questions. *Health Communication*. (Pre-print). [Internet 050713] <<http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/heritage/publications/>>
- Hill, Richard. J., & Crittenden, Kathleen. S., 1968 (utg.): *Proceedings of the Purdue Symposium on Ethnomethodology*. Institute Monograph Series No. 1, Institute for the Study of Social Change, Purdue University.
- Hiltunen, Susanna., 2001: *Utvecklingssamtalets problem och möjligheter – ur ett lärarperspektiv*. Examensarbete. Grundskolläroprogrammet, Institutionen för tematisk utbildning och forskning, Linköpings universitet.
- Hofvendahl, Johan., 2000: *Flerledade frågor i institutionella samtal*. Magisteruppsats från Tema K, 2000:1, Linköpings universitet.
- Hofvendahl, Johan., 2004: Relata refero: ”Positiv, pigg och bra attityd”. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, 2004:2. <<http://www.upi.artisan.se>>

- Hofvendahl, Johan., u.u.: Förpapprade samtal och talande papper. I: Eva Forsberg & Erik Wallin, *Skolan som moraliskt rum* (preliminär titel).
- Houtkoop-Steenstra, Hanneke., 2000: *Interaction and the Standardized Survey Interview*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, Everett. C., 1971: *The Sociological Eye*. Chicago: Aldine.
- Huitfeldt, Pia., 2003: *Kontakten mellan hem och skola ur ett föräldraperspektiv*. Examensarbete. Grundskolläraprogrammet. Linköpings universitet.
- Hutchby, Ian., & Wooffitt, Robin., 1998: *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Oxford: Polity Press.
- Ica-kuriren nr 11/2005.
- Jefferson, Gail., 1978: Sequential aspects of story telling in conversation. I: Schenkein (1978), s. 219–248.
- Jefferson, Gail., 1980: On “Trouble-Premonitory” Response to Inquiry. *Sociological Inquiry*, 50 (3/4): 153–185.
- Jefferson, Gail., 1984: On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next-positioned matters. I: Atkinson & Heritage (1984), s. 191–222.
- Jefferson, Gail., 1987: On exposed and embedded correction in conversation. I: Button & Lee (1987), s. 86–100.
- Jefferson, Gail., 1993: Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature. *Research on Language and Social Interaction*, 26(1): 1–30.
- Jefferson, Gail., & Lee, John., 1992: The rejection of advice: managing the problematic convergence of a “troubles-telling” and a “service encounter”. I: Drew & Heritage (1992): 521–548.
- Johansson, Gunilla., & Wahlberg Orving, Karin., 1993: *Samarbete mellan hem och skola. Erfarenheter från elevers, föräldrars och lärares arbete*. Umeå universitet: Pedagogiska institutonen.
- Johnstone, Barbara., 1991: Individual style in an American public opinion survey: personal performance and the ideology of referentiality. *Language in Society*, 20: 557–576.
- Josefsson, Lennart., 1992: *Kvartssamtalen ur tre perspektiv*. Examensarbete. Örebro: Skolledarhögskolan. Högskolan i Örebro.
- Kammarens snabbprotokoll 1999/2000:75, tisdagen den 7 mars, 14 § Svar på interpellation 1999/2000:263 om betyg.
- Kammarens snabbprotokoll 1999/2000:60, torsdagen den 3 februari, 3 § Svar på interpellation 1999/2000:185 om information till föräldrar om elevers prestation.
- Krogius, Susanna., 1995: *Att vara samtalsämne och samtalsdeltagare: en analys av elevyttranden i kvartssamtal*. Examensarbete. Linköpings universitet: tema Kommunikation.

- Labov, William., & Fanshel, David., 1977: *Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- LeBaron, Curtis., & Streeck, Jürgen., 2000: Gesture, knowledge, and the world. I: David McNeill (utg.) *Language and gesture: Window into Thought and Action*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 118-138.
- Lerner, Gene., 2003: Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. *Language in Society*, 32: 177–201.
- Lerner, Gene., 2004 (utg.): *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Levinson, Stephen. C., 1983: *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lgr80 – se Läroplan ...
- Lindblom Larsson, Cilla., 2002: *En studie om utvecklingssamtal i grundskolan*. Magisteruppsats i utbildningsvetenskap med inriktning mot praktisk pedagogik. Malmö högskola.
- Lindh, Gunnel., & Lindh-Munther, Agneta., 2005: ”Antingen får man skäll eller beröm”: En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, 2005:1. <<http://www.upi.artisan.se>>
- Lindholm, Camilla., 2003: *Frågor i praktiken: flerledade frågeturer i läkare-patientsamtal*. (Skrifter utgivna av Svenska Litteratursällskapet i Finland, 651.) Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Lindholm, Camilla., & Lindström, Jan., 2004: ”Får jag fråga?” Frågeramar i institutionell interaktion. *Språk och Stil*, 13: 35–64.
- Lindström, Anna., 1999: *Language as social action: grammar, prosody and interaction in Swedish conversation*. Diss. (Skrifter utgivna av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet, 46). Uppsala: Uppsala universitet.
- Lindström, Jan., 1993: Ego- och sociocentricitet i tal och skrift. *Språk och Stil*, 3: 57–76.
- Lindström, Jan., 2002a: Från satsschema till turschema? Förfältet i fokus. *Språk och Stil*, 11: 25–80.
- Lindström, Jan., 2002b: *Grammar in the service of interaction: exploring turn construction in Swedish*. Baserad på föredrag vid ICCA-02, Köpenhamn 18.5.02. [Internet 050208] <<http://www.tema.liu.se/tema-k/gris/texter.html#j-lindstrom>>
- Linell, Per., 1978: *Människans språk*. Malmö: Gleerups.
- Linell, Per., 1990: De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning*, 17(4): 18–35.
- Linell, Per., 1998: *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

- Linell, Per., 2005a: En dialogisk grammatik? I: Jan Anward & Bengt Nordberg (utg.) *Samtal och grammatik. Studier I svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur, s. 231–328.
- Linell, Per., 2005b: *Essentials of dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. (Ver. 050625). [Internet 060110] <http://www.tema.liu.se/tema-k/personal/perli/Linell_Essentials-of-dialogism050625.pdf>
- Linell, Per., & Bredmar, Margareta., 1996: Reconstructing Topical Sensitivity: Aspects of Face-Work in Talks Between Midwives and Expectant Mothers. *Research on Language and Social Interaction*, 29(4): 347–379.
- Linell, Per., Hofvendahl, Johan., & Lindholm, Camilla., 2003: Multi-unit questions in institutional interactions: Sequential organizations and communicative functions. *Text*, 23(4): 539–571.
- Linell, Per., Adelswärd, Viveka., Sachs, Lisbeth., Bredmar, Margareta., & Lindstedt, Ulla., 2002: Expert Talk in Medical Contexts: Explicit and Implicit Orientation to Risks. *Research on Language and Social Interaction*, 35(2): 195–218.
- Lpo94 – se Läroplan ...
- Londen, Anne-Marie., 2002: *Om turinledning och turavslutning: partiklar och konnektorer*. Ms 020601. [Internet 050208] <http://www.tema.liu.se/Tema-K/gris/pdf/Londen_Om_turinledning.pdf>
- Luckmann, Thomas., 1975: *The Sociology of Language*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Luckmann, Thomas., 1989: Prolegomena to a social theory of communicative genres. *Slovene Studies*, 11: 159–166.
- Lundell, Anna., 1999: *Utvecklingssamtal i skolan*. Examensarbete. Grundskolläraprogrammet, Institutionen för tillämpad lärarkunskap, Linköpings universitet.
- Lärarnas Tidning nr 8/2004. *Bättre stämning på skolan tack vare utvecklingssamtalen*.
- Läroplan för grundskolan (Lgr80), 1980. Allmän del. Stockholm: Liber.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94)., 1998. Stockholm: Fritzes.
- Maclay, Howard., & Osgood, Charles. E., 1959: Hesitation phenomena in spontaneous English speech. *Word*, 15: 19–44.
- Maynard, Douglas. W., 1980: Placement of topic changes in conversation. *Semiotica*, 30: 263–290.
- Maynard, Douglas. W., 1984: *Inside Plea Bargaining: the Language of Negotiation*. New York: Plenum.
- Maynard, Douglas. W., 1991: Interaction and Asymmetry in Clinical Discourse. *American Journal of Sociology*, 97(2): 448–495.

- Maynard, Douglas. W., 1992: On clinicians co-implicating recipients' perspective in the delivery of diagnostic news. I: Drew & Heritage (1992), s. 331–358.
- Maynard, Douglas. W., 1996: On “realization” in everyday life: The forecasting of bad news as a social relation. *American Sociological Review*, 61: 109–131.
- Maynard, Douglas. W., 2003: *Bad News, Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. London: University of Chicago Press.
- Maynard, Douglas. W., & Clayman, Steven. E., 2003: Ethnomethodology and Conversation Analysis. I: Larry Reynolds & Nancy Herman-Kinney (utg.) *Handbook of Symbolic Interactionism*. Walnut Creek, CA: Altamira Press, 173–202.
- Maynard, Douglas. W., & Heritage, John., 2005: Conversation analysis, doctor–patient interaction and medical communication. *Medical Education*, 39: 428–435.
- Mazeland, Harrie., 2004: Responding to the double implication of telemarketers' opinion queries. *Discourse Studies*, 6(1): 95–115.
- Mehan, Hugh., 1979: *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Metro, 2001-01-31
- Moerman, Michael., 1988: *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Morris., George. H., & Chenail, Ronald J., (utg.) 1995: *The Talk of the Clinic: Explorations in the Analysis of Medical and Therapeutic Discourse*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Moyers, Suzanne., 1994: Making elementary-schoolers a part of parent conferences. *Education Digest*, 60(4): 57–60.
- Musolino, Julien., Crain, Stephen., & Thornton, Rosalind., 2000: Navigating negative quantificational space. *Linguistics*, 38(1): 1–32.
- Nilsson, Eva., 1999: *Föräldrasamverkan i grundskolan: Varför samverkan och vilka former som används*. Examensarbete. Grundskolläraryrket. Institutionen för Pedagogik och Psykologi. Linköpings universitet.
- Nilsson, Jenny., 2005: *Adverb i interaktion*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 4. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Nilsson, Olle., 2005: *Vardagskommunikation skola–hem. Delrapport 2: Samtal med lärare*. Rapport 2005:4, Sundsvalls kommun, barn och utbildning.
- Nofsinger, Robert. E., 1991: *Everyday Conversation*. London: SAGE Publications.
- Norrby, Catrin., 1996: *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

- O'Connell, Daniel. C., & Kowal, Sabine., 2004: The History of Research on the Filled Pause as Evidence of *The Written Language Bias in Linguistics* (Linell, 1982). *Journal of Psycholinguistic Research*, 33(6): 459–474.
- Ochs, Ellinor., Schegloff, Emanuel. A., & Thompson, Sandra. A., (utg.) 1996: *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odensten, Per., 2000: Anton Tjechovs hembesök hos Gud. Prosadikt publicerad i *Pedagogiska Magasinet*, nr 2/2000 (Eftertanken).
- Oldbring, Gunnel., 2001: *Möjligheternas möte?: en studie av utvecklingssamtalet i skolan*. Malmö: Högskolan.
- Ottesjö, Cajsa., 2005: *Att fortsätta och att återgå. Studier i koherensskapande praktiker i vardagliga flerpersongesamtal*. Institutionen för lingvistik, Göteborgs universitet.
- Peirce, Charles. S., 1902: I: *Dictionary of Philosophy and Psychology*, vol. 2, London: Macmillan., s. 774.
- Persson, Ann-Marie., 2003: *Föräldrars berättelser om samverkan med en förskoleklass: Intervjuer med fyra föräldrar med barn på samma skola om deras erfarenheter av samverkan i f-klass, förskola och skola*. Institutionen för lärarutbildning. Uppsala universitet.
- Pollner, Melvin., 1979: Explicative Transactions: Making and managing meaning in traffic court. I: George Psathas (utg.) *Everyday Language*. New York: Irvington, s. 227–253.
- Pomerantz, Anita., 1980: Telling my side: 'limited access' as a 'fishing device'. *Sociological Inquiry*, 50: 186–198.
- Pomerantz, Anita., 1984: Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. I: Atkinson & Heritage (1984), s. 57–101.
- Pomerantz, Anita., 1986: Extreme Case Formulations. *Human Studies*, 9: 219–229.
- Pomerantz, Anita., 1988: Offering a candidate answer: an information seeking strategy. *Communication Monographs*, 55: 360–373.
- Psathas, George., 2004: Alfred Schutz's Influence on American Sociologists and Sociology. *Human Studies*, 27: 1–35.
- Raymond, Geoffrey., 2003: Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding. *American Sociological Review*, 68: 939–967.
- Reisigl, Martin., & Wodak, Ruth., 2001: *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and antisemitism*. London: Routledge.
- Reutersten, Maria., 1999: *Lärare och föräldrar i samverkan Om föräldraengagemang och kontaktformer ur lärarperspektiv*. Grundskolläraryrket. Linköpings universitet.
- Robinson, Jeffrey. D., 1998: Getting Down to Business: Talk, Gaze, and Body Orientation During Openings of Doctor-Patient Consultations. *Human Communication Research*, 25(1): 97–123.

- Robinson, Jeffrey. D., 2001: Closing medical encounters: two physician practices and their implications for the expression of patients' unstated concerns. *Social Science & Medicine*, 53: 639–656.
- Robinson, Jeffrey. D., & Stivers, Tanya., 2001: Achieving Activity Transitions in Physician-Patient Encounters: From History Taking to Physical Examination. *Human Communication Research*, 27(2): 253–298.
- Rose, Ralph. L., 1998: *The communicative value of filled pauses in spontaneous speech*. Centre for English Language Studies. The University of Birmingham.
- Ruusuvuori, Johanna., 2000: *Control in medical consultation: practices of giving and receiving the reason for the visit in primary health care*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 16. Tampere (Tammerfors): University of Tampere.
- Sacks, Harvey., 1987: On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. I: Button & Lee (1987), s. 54–69.
- Sacks, Harvey., 1992 [1964–1972]: *Lectures on Conversation. Volumes I & II*. Utgiven av Gail Jefferson. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sacks, Harvey., 1992a (Fall 1965, Lecture 5): Tying rules; Insult sequences. I: Sacks (1992): vol I: s. 157–162.
- Sacks, Harvey., 1992b (Spring 1967, Lecture 8 & 9): “Everyone has to Lie”. I: Sacks (1992): vol I: s. 549–566.
- Sacks, Harvey., 1992c (Fall 1967, Lecture 6): Next-speaker selection techniques; Paired utterances. I: Sacks (1992): vol I: s. 665–674.
- Sacks, Harvey., 1992d (Winter 1970, Lecture 4): Greetings; Adjacency pairs; Sequential implicativeness; The integrative function of public tragedy. I: Sacks (1992): vol II: s. 188–199.
- Sacks, Harvey., Schegloff, Emanuel. A., & Jefferson, Gail., 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50: 696–735.
- Saeed, John. I., 1997: *Semantics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- SAG., 1999: *Svenska Akademiens Grammatik*. Huvudförfattare: Ulf Teleman, Staffan Hellberg och Erik Andersson. Stockholm: Svenska Akademien.
- Sandén, Inger., Linell, Per., Starkhammar, Hans., & Sätterlund Larsson, Ullabeth., 2001: Routinization and sensitivity: interaction in oncological follow-up consultations. *Health*, 5(2): 139–163.
- Schachter, Stanley., Christenfeld, Nicholas., Ravina, Bernard., & Bilous, Frances., 1991: Speech Disfluency and the Structure of Knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3): 362–367.

- Schegloff, Emanuel. A., 1967: *The first five seconds: The order of conversational openings*. Opubli-cerad doktorsavhandling. University of California, Berkeley.
- Schegloff, Emanuel. A., 1968: Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70(6): 1075–1095.
- Schegloff, Emanuel. A., 1972: Notes on a conversational practice: Formulating place. I: David Sudnow (utg.) *Studies in Social Interaction*. New York: Free Press, s. 75–119.
- Schegloff, Emanuel. A., 1980: Preliminaries to Preliminaries: “Can I ask you a question?”. *Sociological Inquiry*, 50: 104–152.
- Schegloff, Emanuel. A., 1986: The routine as achievement. *Human Studies*, 9: 111–151.
- Schegloff, Emanuel. A., 1988: On an actual virtual servo-mechanism for guessing bad news: A single case conjecture. *Social Problems*, 35: 442–457.
- Schegloff, Emanuel. A., 1991: Reflections on Talk and Social Structure. I: Boden & Zimmermann (1991), s. 44–70.
- Schegloff, Emanuel. A., 1992a: Introduction (till vol II i *Lectures on Conversation*). I: Sacks (1992): vol II: s. ix–lii.
- Schegloff, Emanuel. A., 1992b: On talk and its institutional occasions. I: Drew & Heritage (1992), s. 101–134.
- Schegloff, Emanuel. A., 1996a: Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. *American Journal of Sociology*, 102(1): 161–216.
- Schegloff, Emanuel. A., 1996b: Issues of Relevance for Discourse Analysis: Contingency in Action, Interaction and Co-Participant Context. I: Eduard H. Hovy & Donia R. Scott (utg.) *Computational and Conversational Discourse: Burning Issues – An Interdisciplinary Account*. Berlin: Springer-Verlag, s. 3–35.
- Schegloff, Emanuel. A., 1996c: Turn organization: one intersection of grammar and inter-action. I: Ochs, Schegloff & Thompson (1996), s. 52–133.
- Schegloff, Emanuel. A., 1998: Reflections on Studying Prosody in Talk-in-Interaction. *Language and Speech*, 41(3–4): 235–263.
- Schegloff, Emanuel. A., 1999: Naivete vs sophistication or discipline vs self-indulgence: A rejoinder to Billig. *Discourse & Society*, 10: 577–582.
- Schegloff, Emanuel, A., 2000: Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in Society*, 29: 1–63.
- Schegloff, Emanuel, A., 2002: Beginnings in the Telephone. I: James E. Katz & Mark A. Aakhus (utg.), *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 284–300.
- Schegloff, Emanuel. A., 2004: Answering the phone. I: Lerner (2004), s. 63–107.

- Schegloff, Emanuel. A., u.u.: *A primer in conversation analysis: sequence organization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel. A., & Sacks, Harvey., 1973: Opening up closings. *Semiotica*, 7: 289–327.
- Schegloff, Emanuel. A., Jefferson, Gail., & Sacks, Harvey., 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53: 361–382.
- Schenkein, Jim. N., 1978 (utg.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York: Academic Press.
- Schiffrin, Deborah., 1987: *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, Deborah., 2001: Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. I: Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (utg.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 54–75.
- Seedhouse, Paul., 2004: *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Malden, Mass.: Blackwell Publishers.
- Seinfeld, Jerry., 1993: *Sein language*. New York: Bantam Books.
- Sernefalk, Eva., 2000: *Samarbete mellan hem och skola – betydelsefullt för barns utveckling*. Examensarbete. Institutionen för utbildningsvetenskap. Linköpings universitet.
- SFS 1994:1194 Grundskoleförordning.
- Silverman, David., 1994: Describing sexual activities in HIV counselling: The cooperative management of the moral order. *Text*, 14: 427–453.
- Silverman, David., 1998: *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Silverman, David., & Peräkylä, Anssi., 1990: AIDS counselling: the interactional organisation of talk about ‘delicate’ issues. *Sociology of Health & Illness*, 12(3): 293–318
- Silverstein, Michael., 2004: “Cultural” Concepts and the Language-Culture Nexus. *Current Anthropology*, 45(5): 621–652.
- Sinclair, John. M., & Coulthard, R. Malcolm., 1975: *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- SKOLFS 1994:1: *Förordning om läroplan för det obligatoriska skolväsendet*.
- Skolverket., 1998: *Vem tror på skolan? Attityder till skolan 1997*. Skolverkets rapport nr 144. Stockholm: Statens skolverk: Liber.
- Skolverket 1999a: *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Skolverkets rapport nr 160. Stockholm: Statens skolverk: Liber.
- Skolverket 1999b: *Reform i rörelse. Nr 3*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket 1999c: *Reform i rörelse. Nr 4*. Stockholm: Statens skolverk.

- Skolverket 2001a: *Attityder till skolan 2000*. Skolverkets rapport nr 197. Stockholm: Statens skolverk: Liber.
- Skolverket 2001b: *Attityder till skolan 2000: en sammanfattning*. Särtryck ur Skolverkets rapport nr 197 (Skolverket 2001a). Stockholm: Statens skolverk: Liber.
- Skolverket 2001c: *Möten för utveckling: om utvecklingssamtal*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket 2001d: *Utvecklingssamtal och skriftlig information: kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2002: *Nationella kvalitetsgranskningar 2001–2002. Information och kommunikation: nyckelfrågor i skola och barnomsorg*. Skolverkets rapport 220. Stockholm: Skolverket: Fritze.
- Skolverket 2004a: *Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium*. Skolverkets rapport nr 243. Stockholm: Skolverket: Fritze.
- Skolverket 2004b: *Barn, elever och personal – Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Del 2*. Skolverkets rapport nr 244. Stockholm: Skolverket: Fritze.
- Skolverket 2005: *Barn, elever och personal – Riksnivå. Sveriges officiella statistik om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Del 2*. Skolverkets rapport nr 260. Stockholm: Skolverket: Fritze.
- Skolvärlden nr 8/2005. *Kvalitet och tid att vinna med IT-stöd för utvecklingssamtalen*. [Internet 060206] <<http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/indexfrmset?readform&Url=http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/bykey/IFRS-6CAFBA?Opendocument&Big=1&>>
- SOU 1977:9: *Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning*. Stockholm: Liber.
- SOU 1980:21: *Hem och skola. Betänkande av utredningen om förstärkta kontakter mellan hem och skola*. Stockholm: Liber.
- SOU 1997:107: *Den nya gymnasieskolan - problem och möjligheter*. Stockholm: Fritze.
- Sperber, Dan., & Wilson, Deirdre., 1986: *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Statens offentliga utredningar – se SOU ...
- Steensig, Jakob., 2001: *Sprog i virkeligheden. Bidrag til en interaktionel lingvistik*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.
- Stivers, Tanya., & Heritage, John., 2001: Breaking the sequential mold: Answering ‘more than the question’ during comprehensive history taking. *Text*, 21(1/2): 151–185.
- Suchman, Lucy. A., 1987: *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sudnow, David., 1967: *Passing On: The Social Organization of Dying*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sundberg, Gunlög., 2004: *Asymmetrier och samförstånd i rekryteringssamtal med andraspråkstalare*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in Scandinavian Philology. New Series. 38. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Svennevig, Jan., 2001: *Ja, jo* and *nei* initiating responses to wh-questions in Norwegian. I: Heinz Vater & Ole Letnes (utg.) *Modalität und mehr* (Modality and more), (Fokus, Linguistisch-Philologische Studien) Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, s. 143–165.
- Svensk författningssamling – se SFS ...
- Svenska Akademiens Grammatik – se SAG ...
- Svensson, Christian., 1994: *Kvartssamtalets mål och praktik. En innehållsanalys av kvartssamtal i årskurs fem, relaterad till officiella dokument*. Examensarbete. Linköpings universitet: tema Kommunikation.
- Swerts, Marc., 1998: Filled pauses as markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 30: 485–496.
- ten Have, Paul., 1999: *Doing Conversation Analysis*. London: SAGE Publications.
- ten Have, Paul., 2004: *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: SAGE Publications.
- Terasaki, Alene. K., 2004 [1976]: Pre-announcements Sequences in Conversation. I: Lerner (2004): 171–223.
- Thornborrow, Joanna., 2001: Questions, control and the organization of talk in calls to a radio phone-in. *Discourse Studies*, 3(1): 119–143.
- Urmson, James. O., 1952: Parenthetical verbs. *Mind*, 61(244): 480–496.
- Vetenskapsrådet., 2002: *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Waldmann, Christian., 2002: Negativ polaritet i svenskan. En minimalistisk analys. I: Gunilla Byrman & Christer Platzack (utg.) *Två uppsatser i nordiska språk*. Scripta minora, 44. Institutionen för humaniora: Växjö universitet.
- Weijts, Wies., Houtkoop, Hanneke., & Mullen, Patricia., 1993: Talking delicacy: Speaking about sexuality during gynaecological consultations. *Sociology of Health & Illness*, 15(3): 295–314.
- West, Candace., 1984: *Routine Complications: Troubles with Talk between Doctors and Patients*. Bloomington: Indiana University Press.
- West, Candace., u.u.: Coordinating Closings in Medical Interviews: Producing Continuity of Care. I: Douglas W. Maynard & John Heritage (u.u.) *Communication in Medical Care: In-*

teraction between primary care physicians and patients. Cambridge: Cambridge University Press.

Woodall, W. Gill., & Folger, Joseph. P., 1985: Nonverbal cue context and episodic memory: On the availability and endurance of nonverbal behaviors as retrieval cues. *Communication Monographs*, 52: 319–333.

Wirdenäs, Karolina., & Norrby, Catrin., 2001: En diskurspartikel i vardande? Lite om *lite*. *Språk och Stil*, 11: 1–22.

Yule, George., 1996: *The study of language*. 2nd ed.. Cambridge: Cambridge University Press.

Öqvist, Jenny., 2005: *När man talar om trolLEN: Personreferens i svenskt samtalspråk*. Linköping Studies in Arts and Science nr 320, Linköping: Institutionen för Språk och Kultur, Linköpings universitet.

APPENDIX

**Transkriptionsnyckel, diagram,
tabeller och bilagor**

Transkriptionsnyckel

Sekventiella och temporala markeringar

1 A : j [a
2 B : [mm
Vänsterriktad hakparentes: indikerar den punkt i talflödet från och med vilken överlappning (samtidigt tal) tar vid ("onset")

1 A : [ok]ej
2 B : [ja]
Högerriktad hakparentes: indikerar den punkt i talflödet från och med vilken överlappning (samtidigt tal) upphör ("terminal"). Används oftast då talare på övre rad (A) fortsätter att tala genom överlappningen.

=
Likhetstecken: indikerar "direkt anslutning". Uppträder oftast i par: det första tecknet i slutet av en rad och det andra tecknet i början på undre rad. Några exempel nedan:

(1) Oavbrutet yttrande fortsätter efter radbrytning och/eller överlappning:

1 A : asså du- du måste kunna dra <grän:ser> ibland för hur=
2 = [långt du ka]n GÅ:
3 B : [jo. nä men--

1 A : att alla dessa människor <KOM [MER till rätt] PLATS=
2 B : [mm: :
3 A : =va>.

(2) Nästa talare tar vid i direkt anslutning till föregående talare ("latching"):

1 A : ↑e de så?=
2 B : =f- för ↑mej låter de som att hoppa in i en ROLL.

(3) Ny TKE påbörjas i direkt anslutning till föregående TKE ("rush-through"):

1 A : ah just de. =de e de ju ganska vanlit (att man gör) .

(·) Mikropaus (mindre än 0,3 sekunder)

(.8) Paus med angiven längd (från 0,3 sekunder och därutöver)

Intonation och talframställningssätt

Skiljetecken används ej för grammatiska enbeter utan för att indikera intonations-egenskaper för ett prosodiskt sammanhållet talsegment.

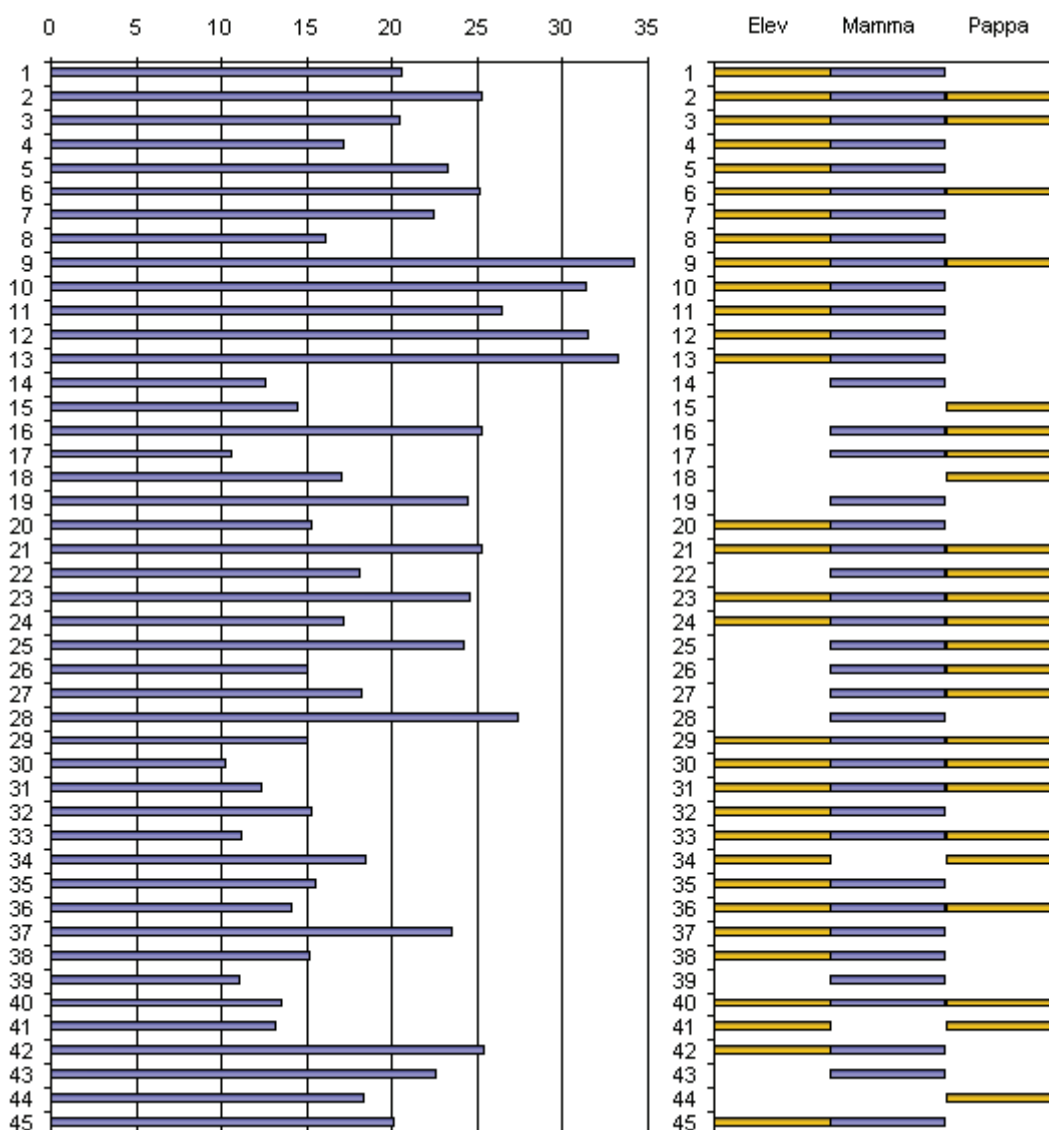
de e bra.	Punkt: indikerar avslutande/fallande intonationskontur [de e bra]
e de bra?	Frågetecken: indikerar stigande intonationskontur [e de bra]
då sa hon,	Kommatecken: indikerar fortsättningsintonation [då sa hon]
de va bra;	Inverterat frågetecken: indikerar svagt stigande intonationskontur
ja:::	Kolon: indikerar prolongering (förlängning) av direkt föregående språkljud [jaaaa]
de- men-	Bindestreck (efter ord eller del av ord): indikerar avbrytning ("cut-off")
ja-ah	Bindestreck (inuti ord): indikerar glottalt stopp [ja + ah!]
ja	Understrykning: indikerar emfas/betoning
förSTÖra	Versaler: indikerar klart starkt betonade ord (eller orddelar)
°mm°	Gradtecken (enskilt eller som inramning): indikerar svagare ljudstyrka
jo:↓	Kolon + nedåtpil: indikerar röstvariation med (ofta utdragen) fallande intonation; gäller produktion av direkt föregående språkljud [jo:↓o]
nä:↑	Kolon + uppåtpil: indikerar röstvariation med (ofta utdragen) stigande intonation; gäller produktion av direkt föregående språkljud [nä:↑ä]
be↑höva nån ↓annan	Uppåt-/nedåtpil: indikerar konturskarp, momentan röstförändring med skarpt högre resp. lägre intonation. Variationen gäller direkt påföljande stavelse. [be ^{hö} va] resp. [n ^{nån} ann ^{an}]
hh hh:::	Indikerar utandning (hmf: nasal utandning, suck, halvkvävt skratt.)
(h)	H inom parentes: indikerar skratt i samband med tal [jo(h)o(h)o]
§jo(h) då§	Dollartecken (enskilt eller som inramning): indikerar "skratt på rösten"
§he he he§	Indikerar skratt(salvor)
·ja	Indikerar tal (eller ljud) producerat på inandningsluft

·pt ·mthh	Indikerar smackljud, ibland i kombination med inandning [·mthh]
<jovisst> >nähä du< <men bara om	Kombinationen [<xxxxx>]: indikerar att inramat talsegment realiseras påtagligt långsammare Omvänd kombination, [>xxxxx<], indikerar motsatsen. Ett enskilt ”mindre än”, [<], indikerar påskyndad inledning med därpå avtagande hastighet.
försö(·)ka	Indikerar mikropaus (kort realiseringsuppehåll) inuti ord [försö ka]

Övriga markeringar

((knarrigt))	Dubbla parenteser: indikerar transkribentens kommentar.
(kanske)	Enkla parenteser: indikerar osäker transkription.
(vi) / (ni)	Två parenteskonstruktioner: indikerar osäker, alternativ transkription.
()	Enkla, tomma parenteser: indikerar ohörbart talsegment.

Diagram (1): Kvartssamtalens längd och deltagare (utöver lärare)



Tabell (1): Tid- och närvaroberäkningar för kvartssamtal

SAMTALSTID	TOTAL	MEDEL	MEDIAN	LÄNGST	KORTAST	DIFF. *
	15:00.23	20.00	18.36	34.13	10.17	23.56
			(K44)	(K9)	(K30)	

NÄRVARO %	ELEV	MAMMA	PAPPA	
TOTALT	68,9	88,9	53,3	
SAMNÄR. **	•	•	•	28,9
	•	•	•	35,6
			•	4,4
		•	•	13,3
		•		11,1
			•	6,7

FÖRÄLDRANÄRVARO % (sammanf.) ***			
(ELEV)	MAMMA	PAPPA	
(•)	•	•	42,2
(•)	•		46,7
(•)		•	11,1

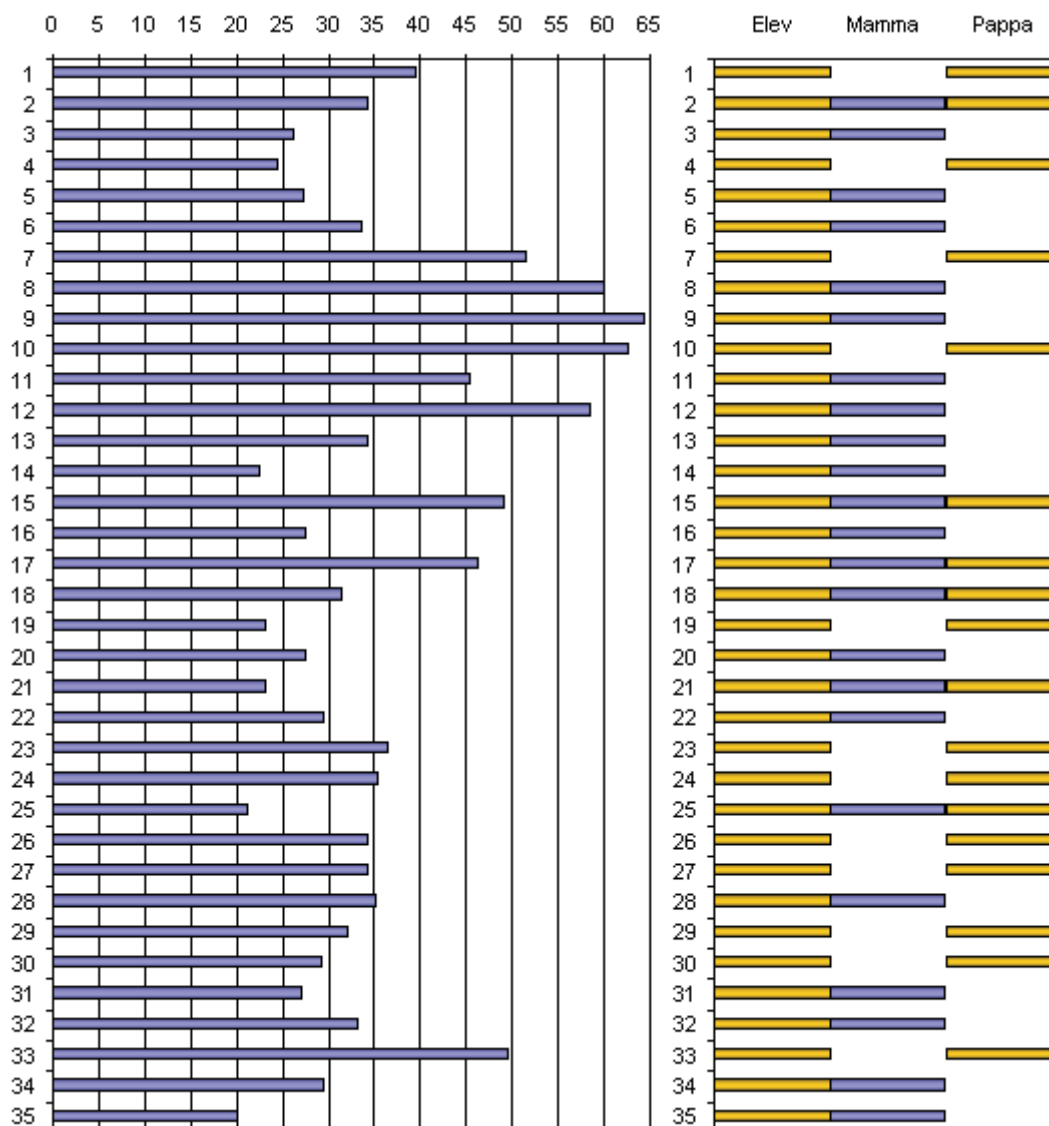
JFR »

JFR »

JFR »

* Skillnaden mellan längst och kortast samtal.
 ** Samnärvarande deltagare.
 *** För jämförelse med utvecklingssamtal.

Diagram (2): Utvecklingssamtalens längd och deltagare (utöver lärare)



Tabell (2): Tid- och närvaroberäkningar för utvecklingssamtal

SAMTALSTID	TOTAL	MEDEL	MEDIAN	LÄNGST	KORTAST	DIFF. *
	21:06.37	36.11	33.52	1.04.31	20.00	44.31
			(U6)	(U10)	(U35)	
NÄRVARO %	ELEV	MAMMA	PAPPA			
TOTALT	100	65,7	51,4			
SAMNÄR. **	•	•	•	17,1		
	•	•		48,6		
	•		•	34,3		

* Mellanskillnad, jfr. tabell (1).
 ** Samnärvaro, jfr. tabell (1).

Tabell (3): Jämförelse och sammanföring: tider och närvaro

SAMTAL	ANTAL	TOTALTID	MEDEL	MEDIAN	LÄNGST	KORTAST	DIFF. *																																																																																								
K-SAMTAL	45	15:00.23	20.00	18.36	34.13	10.17	23.56																																																																																								
				(K44)	(K9)	(K30)																																																																																									
U-SAMTAL	35	21:06.37	36.11	33.52	1.04.31	20.00	44.31																																																																																								
				(U6)	(U10)	(U35)																																																																																									
DIFF. *			+16.11		+30.18	+9.43																																																																																									
E-SAMTAL	80	36.07.00	27.05	25.00**	1.04.31	10.17	56.14																																																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>NÄRVARO %</th> <th>ELEV</th> <th>MAMMA</th> <th>PAPPA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>K TOTALT</td> <td>68,9</td> <td>88,9</td> <td>53,3</td> </tr> <tr> <td>U TOTALT</td> <td>100,0</td> <td>65,7</td> <td>51,4</td> </tr> <tr> <td>E MEDEL</td> <td>84,5</td> <td>77,3</td> <td>52,4</td> </tr> <tr> <td>DIFF. *</td> <td>+40,6</td> <td>-26,1</td> <td>-3,6</td> </tr> </tbody> </table>								NÄRVARO %	ELEV	MAMMA	PAPPA	K TOTALT	68,9	88,9	53,3	U TOTALT	100,0	65,7	51,4	E MEDEL	84,5	77,3	52,4	DIFF. *	+40,6	-26,1	-3,6																																																																				
NÄRVARO %	ELEV	MAMMA	PAPPA																																																																																												
K TOTALT	68,9	88,9	53,3																																																																																												
U TOTALT	100,0	65,7	51,4																																																																																												
E MEDEL	84,5	77,3	52,4																																																																																												
DIFF. *	+40,6	-26,1	-3,6																																																																																												
<table border="1"> <thead> <tr> <th>SAMNÄR. ***</th> <th>ELEV</th> <th>MAMMA</th> <th>PAPPA</th> <th>K %</th> <th>U %</th> <th>DIFF. *</th> <th>E %</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td>•</td> <td>•</td> <td>•</td> <td>28,9</td> <td>17,1</td> <td>-40,8</td> <td>23,75</td> </tr> <tr> <td></td> <td>•</td> <td>•</td> <td></td> <td>35,6</td> <td>48,6</td> <td>+36,5</td> <td>41,25</td> </tr> <tr> <td></td> <td>•</td> <td></td> <td>•</td> <td>4,4</td> <td>34,3</td> <td>+679,5</td> <td>17,50</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>•</td> <td>•</td> <td>13,3</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>7,50</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>•</td> <td></td> <td>11,1</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>6,25</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>•</td> <td>6,7</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>3,75</td> </tr> <tr> <td colspan="4">FÖRÄLDRANÄRVARO</td> <td>K %</td> <td>U %</td> <td>DIFF. *</td> <td>E %</td> </tr> <tr> <td></td> <td>(•)</td> <td>•</td> <td>•</td> <td>42,2</td> <td>17,1</td> <td>-59,5</td> <td>31,25</td> </tr> <tr> <td></td> <td>(•)</td> <td>•</td> <td></td> <td>46,7</td> <td>48,6</td> <td>+4,1</td> <td>47,50</td> </tr> <tr> <td></td> <td>(•)</td> <td></td> <td>•</td> <td>11,1</td> <td>34,3</td> <td>+209,0</td> <td>21,25</td> </tr> </tbody> </table>								SAMNÄR. ***	ELEV	MAMMA	PAPPA	K %	U %	DIFF. *	E %		•	•	•	28,9	17,1	-40,8	23,75		•	•		35,6	48,6	+36,5	41,25		•		•	4,4	34,3	+679,5	17,50			•	•	13,3	-	-	7,50			•		11,1	-	-	6,25				•	6,7	-	-	3,75	FÖRÄLDRANÄRVARO				K %	U %	DIFF. *	E %		(•)	•	•	42,2	17,1	-59,5	31,25		(•)	•		46,7	48,6	+4,1	47,50		(•)		•	11,1	34,3	+209,0	21,25
SAMNÄR. ***	ELEV	MAMMA	PAPPA	K %	U %	DIFF. *	E %																																																																																								
	•	•	•	28,9	17,1	-40,8	23,75																																																																																								
	•	•		35,6	48,6	+36,5	41,25																																																																																								
	•		•	4,4	34,3	+679,5	17,50																																																																																								
		•	•	13,3	-	-	7,50																																																																																								
		•		11,1	-	-	6,25																																																																																								
			•	6,7	-	-	3,75																																																																																								
FÖRÄLDRANÄRVARO				K %	U %	DIFF. *	E %																																																																																								
	(•)	•	•	42,2	17,1	-59,5	31,25																																																																																								
	(•)	•		46,7	48,6	+4,1	47,50																																																																																								
	(•)		•	11,1	34,3	+209,0	21,25																																																																																								

* Värdet anger utvecklingssamtalens förändring gentemot kvartssamtal.
 ** Median motsvarar medelvärdet av K6 (25.08) och K23 (24.53).
 *** Samnärvaro, jfr. tabellerna (1) och (2).

KOMMENTARER

1. Det kortaste utvecklingssamtal är dubbelt så långt (20 minuter) som det kortaste kvartssamtal (ca. 10 minuter).
2. Ett kvartssamtal är ca. 20 minuter långt. Ett utvecklingssamtal är ca. 35 minuter långt. Utvecklingssamtal är "ett kvartssamtal" längre (i bokstavig bemärkelse).
3. Vad det gäller föräldrars närvaro, är det framför allt mammans närvaro som har förändrats. Mammor kommer idag i en allt mindre utsträckning än förr (88,9/65,7 %). Pappornas närvaro ligger ungefär på samma nivå (53,3/51,4 %).
4. Sammanställningen visar att konstellationen lärare-(elev)-pappa har ökat med 209 %.
5. Konstellationen lärare-(elev)-mamma-pappa har minskat med 59,5 %. På kvartssamtalstiden kunde läraren förvänta sig att *båda* föräldrarna dök upp till samtalet i 42,2 % av fallen. I mitt material är motsvarande siffra idag nere i 17,1 %. Detta tyder på att föräldrar i allt större utsträckning tenderar dela på ansvaret idag, även om det fortfarande oftast är mamman som kommer om bara en förälder dyker upp till samtalet.

Tabell (4): Förlängningserbjudanden och responser

		KVARTSSAMTAL					UTVECKLINGSSAMTAL					
TYP	TOTALT		RESPONSER				TOTALT		RESPONSER			
	n	%	+i	-i	-i+	0	n	%	+i	-i	-i+	0
A	26	42,6	2	15	9	-	12	33,3	4	5	3	-
B	17	27,9	-	17	-	-	2	5,6	-	2	-	-
C	11	18,0	-	9	2	-	7	19,4	-	6	1	-
D	4	6,6	-	4	-	-	11	30,6	-	7	-	4
E	3	4,9	-	2	1	-	4	11,1	-	1	3	-
	61	↔	2	47	12	-	36	↔	4	21	7	4
SAMMANSTÄLLNING												
TYP	TOTALT		RESPONSER						DIFF. *			
	n	%	+i	%**	-i	%**	-i+	%**	0	%**	%	
A	38	39,2	6	6,2	20	20,6	12	12,4	-	-	-9,3	
B	19	19,6	-	-	19	19,6	-	-	-	-	-22,3	
C	18	18,6	-	-	15	15,5	3	3,1	-	-	+1,4	
D	15	15,4	-	-	11	11,3	-	-	4	4,1	+24,0	
E	7	7,2	-	-	3	3,1	4	4,1	-	-	+6,2	
	97	↔	4		68		19		4			
		100	↔	6,2		70,1		19,6		4,1		
Teckenförklaring												
A	Typ av erbjudande: "Vill {du; ni} säga något?", "Har jag missat något?"											
B	Typ av erbjudande: "Ska vi sluta?", "Är vi klara?", "Har vi skrutit färdigt?"											
C	Typ av erbjudande: "Du hade inget annat?", "Ni hade ingenting ni ville fråga om?"											
D	Typ av erbjudande: Potentiell föravslutning: "Så", "Jaha Beatrice", "Okej"											
E	Typ av erbjudande: "Något annat?", "Någonting annat särskilt?"											
+i	Verbal respons; (R)espondenten initierar övrig fråga											
-i	Verbal respons; R avböjer erbjudande (alt. svarar ja till att avsluta samtalet)											
-i+	Verbal respons; R avböjer erbjudande OCH ger <i>nej</i> -redogörelse											
0	Ingen verbal respons; elev/förälder gör ingenting (i verbal bemärkelse)											
*	Värdet anger utvecklingssamtalets förändring gentemot kvartssamtal											
**	Värdet anger responsens procentandel i förhållande till det totala antalet responser (97)											

KOMMENTARER

1. NOTERA: utöver de sex initieringar som redovisas i Tabell (4), initieras sex övriga frågor på elevs (n=1) eller förälders (n=5) eget initiativ (K n=1 resp. U n=5), dvs. utan att föregås av ett förlängningserbjudande. Totalt omfattar alltså hela materialet 12 initieringar, eller 0,16 initieringar per samtal. (Beräkningen gjord på 75 samtal, ej 80; se punkt 5 nedan.)
2. Elevs/förälders vanligaste respons är ett icke redogjort "Nej" (alternativt ett icke redogjort "Ja" till en fråga som "Ska vi sluta?"; notera att det finns fall där även ett "Ja" kombineras med en redogörelse). *Nej*-redogörelser kommer emellertid som var femte respons (19,6 %).
3. Bland förlängningserbjudanden av typ A kan man i sin tur göra andra kategoriseringar, t.ex. att det finns 14 fall (36,8 %) där erbjudandet föregås av eller kombineras med att läraren säger "Då var jag klar" (eller motsvarande), jfr. avsnitt 6.3. Här finns också 10 fall (26,3 %) enligt varianten "Har jag missat något?". En annan viktig aspekt gäller t.ex. lärarens hantering av papper, vilket kan uppfattas som en tydlig signal om att samtalet går mot sitt slut. Detta gäller samtliga typer av förlängningserbjudande.

4. I tabellens sammanställning syns att typ D (potentiella föravslutning) har en högre frekvens i utvecklingssamtalet (diff. +24 %). Detta kan tolkas som ett led i en förändring där elevsamtalet i en allt högre grad tycks närma sig principerna hos ett vardagligt samtal, dvs. ett samtal där ingen deltagare har ensamrätt att föreslå en avslutning och/eller där avslutningar helt enkelt inte kommer till stånd genom att t.ex. säga "Vill du/ni säga något?".
5. I materialet finns det fem samtal (n=5) där inspelningen avbryts innan samtalet är helt avslutat (E n=5 (6,25 %); K n=2 (4,4 %); U n=3 (8,6 %)). Bland övriga 75 samtal (80 - 5) finns det 20 samtal (n=20) där elev/förälder inte får något erbjudande (E n=20 (26,7 %); K n=14 (32,5 %); U n=6 (18,75 %)). Bland de återstående 55 samtalen (75 - 20) har 28 samtal endast *ett* lärarinitierat erbjudande per samtal (E n=28 (50,9 %); K n=16 (55,2 %); U n=12 (46,2 %)). Detta betyder att i de återstående 27 samtalen (55 - 28) initierar läraren 69 erbjudanden (97 - (28 x 1)), eller 2.6 erbjudanden per samtal (69/27). Utslaget på samtliga samtal (75) är motsvarande siffra 1.3 erbjudanden per samtal (97/75). Beträktat annorlunda, i 48 samtal (20 + 28; E 64,0 %) finns det *inga eller endast ett* erbjudande per samtal, eller omvänt, i 55 samtal (28 + 27; E 73,3 %) finns det *ett eller flera* erbjudanden per samtal.

Bilaga (1): ”Student-led (parent teacher) conference”, exempel 1

Följande agenda (”script”) är en avskrift från Countryman och Schroeder (1996:67).

Student-Led Conference Script

I. Introduction

- A. Thank your parents for taking time out of their day for coming.
- B. Introduce your parents and advisor to one another.
- C. Offer your parents some refreshments.

II. Conference

- A. “Please hold your questions or comments until the end.”
- B. Offer them an index card to jot down questions while you speak.
- C. Subject discussions
 1. “In Language Arts I have been. . . .”
 - a. “I chose this work because. . . .”
 - b. “My goal in Language Arts. . . .”
 2. “In Mathematics I have been. . . .”
 - a. “I chose this work because. . . .”
 - b. “My goal in Mathematics. . . .”
 3. “In Science I have been. . . .” [... etc. ...]
 4. “In Social Studies I have been. . . .” [... etc. ...]
 5. “In _____ I have been. . . .” [... etc. ...]
 6. “In _____ I have been. . . .” [... etc. ...]
- D. “This quarter, I have especially enjoyed. . . .”
- E. “It is easier to be successful in _____.”
- F. “It takes more work for me to be successful in _____.”

III. Conclusion

- A. “Do you have any questions or comments?”
- B. “Thank you for coming and listening.”

KOMMENTARER

1. Countryman och Schroeder (1996) återger en utvärdering av modellen, bl.a. kan man läsa följande: (i) ”... over 50 percent of the students responded that they liked the freedom to select what to show their parents.” (ibid.:66); (ii) ”When asked how they felt during the conferences, about one-third of the students said they were ‘nervous’ or felt ‘weird.’” (ibid.:66); (iii) ”One student’s response typified the most frequent objection: I didn’t like using scripts. They would mess me up when I was showing my parents my work. I also didn’t like scripts because I would lose my place a lot. Another thing I didn’t like was practicing the scripts so much. It got repetitive.” (ibid.:67).
2. Av punkt II/A framgår det tydligt att frågor (vilka som helst) ska behållas ”until the end” (jfr. nästa exempel, s. 268, kommentar 2).

Bilaga (2): ”Student-led (parent teacher) conference”, exempel 2

Följande upplägg/ tidschema är en avskrift från Fidler och Krieger (2005:9)

Student-Led Conference Agenda

1. Meet and greet parents/guardians, escort them to their station, introduce them to observing teacher, hold chairs out for parents. (About 1 minute.)
2. Offer refreshments to parents, serve refreshments if desired. (About 2 minutes.)
3. Explain to parents what the conference will entail and ask that they hold any questions until the end of the conference. (About 1 minute.)
4. Present and discuss the portfolio work collected. (About 8 minutes.)
5. Present and discuss the “How I See Myself” evaluation form. (About 2 minutes.)
6. Present and discuss “Student Action Form” goals. (About 2 minutes.)
7. Ask parents/guardians if they have any questions. (About 1–2 minutes.)
8. Parents, students, and observing teachers fill out evaluation forms. (About 2 minutes.)
9. Students thanks parents/guardians for attending, show them to door. (About 1 minute.)

KOMMENTARER

1. Utifrån denna agenda är det uppenbart att läraren enbart uppträder som ”observing teacher”; lärarens uppgift är att *observera* och har en roll i sammanhanget hamnar i bakgrunden och kommunikationen är i synnerhet en kommunikation mellan eleven och hans/hennes föräldrar.
2. Precis som i föregående exempel (s. 267) är detta ännu en agenda där eleven (punkt 3) talar om för sina föräldrar att de behåller sina eventuella frågor ”until the end of the conference”.
3. Eleven leder samtalet till den grad att det t.ex. är eleven som presenterar samtalsdeltagarna för varandra (punkt 1) och är den som slutligen ledsagar föräldrarna till dörren (punkt 9).
4. Hela samtalet beräknas ta (drygt) 20 minuter och enligt upplägget bör ”övriga frågor” kunna avklaras inom loppet av 1–2 minuter. Den planerade tidsåtgången erbjuder alltså inte tillfälle att initiera några frågor av mer komplicerad art. (Detta moment är för övrigt det enda moment där det verkar finnas en viss inbyggd osäkerhet gällande den planerade tidsåtgången.)