

Guro Bjørneseth

Vurderingssamtaler i norskfaget på ungdomsskolen

En kvalitativ studie

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Veileder: Marit Olave Riis-Johansen

Medveileder: Henning Fjørtoft

Mai 2023

Guro Bjørneseth

Vurderingssamtaler i norskfaget på ungdomsskolen

En kvalitativ studie

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Marit Olave Riis-Johansen
Medveileder: Henning Fjørtoft
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg individuelle vurderingssamtaler mellom en norsklærer og fire tiendeklassinger. Studien peker på kjennetegn ved samtaletypen med hovedvekt på hva samtaledeltakerne gjør i vurderingssamtalen og hvordan læreren formidler tilbakemeldinger til elevene. Problemstillinga jeg har formulert for oppgava er:

Hva karakteriserer vurderingssamtaler i norskfaget på ungdomsskolen?

For å svare på problemstillinga har jeg formulert to forskningsspørsmål: «Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?» og «Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?». Et dialogisk syn på språk og kommunikasjon er lagt til grunn for studien. Linell (2011) sin teori om samtale som kommunikativ virksomhet, Goffman (1967) sin teori om ansikt og Brown og Levinson (1987) sin teori om høflighet danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I tillegg er teori om institusjonelle samtaler et viktig bakteppe for analysen og diskusjonen (Svennevig, 2020; Skovholt et. al, 2021; Drew & Heritage, 1992).

Analysen av det empiriske samtalemateriale viser at vurderingssamtalene er hybride virksomheter der læreren og elevene orienterer seg mot fem ulike kommunikative prosjekt: *informere, gjenkalle, vurdere, reflektere og realitetsorientere*. Krav og retningslinjer til læreren som representant for skolen som institusjon og som profesjonell yrkesutøver, skaper behov for å orientere seg mot flere kommunikative prosjekt og stiller læreren tidvis i kommunikative dilemma. De ulike krava til lærerens profesjonelle rolle og hans institusjonelle rolle, krever blant annet at han overveier i hvor stor grad elevstemmen skal få plass i vurderingssamtalene. I formidlinga av kritikk og direktiver balanserer læreren det å gi tydelig kritikk og direktiver slik at elevene forstår tilbakemeldingene, og det å bevare lærer-elev relasjonen og elevens motivasjon for læring, ved å ta i bruk høflighetsstrategier.

Ettersom studien finner at den interaksjonelle dynamikken varierer avhengig av hvilke kommunikative prosjekt samtaledeltakerne orienterer seg mot, vil jeg antyde at man bør være forsiktig med å utvikle og følge generelle retningslinjer for «den gode samtalen». Isteden bør formålet med og konteksten ved den spesifikke samtalen tas i betraktning i lærerens planlegging og gjennomføring av vurderingssamtaler. Empiriske studier av autentiske samtaler kan være med på å gi mer kunnskap om hva som faktisk skjer i vurderingssamtaler i skolen og hjelpe lærerstudenter til å utvikle praksisnær kunnskap. Samtidig kan analyse av samtaler fungere som et verktøy for lærerens refleksjon og utvikling av egen praksis, samt som en del av elevenes opplæring i muntlige ferdigheter.

Abstract

This master's thesis examines individual feedback conversations between a teacher of Norwegian, and four tenth grade students. By analyzing live recordings of the encounters, the study points to characteristics of the conversation type, with the main emphasis on what the conversation participants do in the conversation and how the teacher conveys feedback to the students. The research question is:

What characterizes feedback conversations in Norwegian at lower secondary school?

A dialogic view of language and communication is the basis for the study. Linell's (2011) framework of *communicative activity types*, Goffman's (1967) study of *face-to-face interaction* and Brown and Levinson's (1987) *politeness theory* form the theoretical framework of this thesis. In addition, the theory of institutional conversations is an important foundation for the analysis and discussion (Svennevig, 2020; Skovholt et. al, 2021; Drew & Heritage, 1992).

The analysis of the empirical conversation material shows that the feedback conversation is a hybrid activity where the teacher and the students orientate towards five different communicative projects: *inform, recall, assess, reflect and reality check*. Requirements and guidelines for the teacher as a representative of the school and as a professional practitioner create a need to orientate themselves towards several communicative projects. Sometimes this presents the teacher with communicative dilemmas. The different requirements for the teacher's professional role and his institutional role require, among other things, that he consider to what extent the student's voice should have a place in the feedback encounter. In communicating criticism and directives the teacher uses politeness strategies to balance the need to preserve the teacher-student relationship and the student's motivation while still giving clear criticism and directives so that the student understands the feedback.

The study finds that the interactional dynamics vary depending on which communicative project the conversation participants orientate themselves towards. Therefore, I would suggest that one should be careful in developing and following general guidelines for "the good conversation". Instead, the purpose and context of the specific conversation should be considered in the teacher's planning and implementation of feedback encounters. Empirical studies of authentic conversations can help to provide more knowledge about what actually happens in assessment conversations in schools and help teacher-education students to develop practical knowledge. At the same time, conversation analysis can function as a tool for the teacher's reflection and development of their own practice, as well as a part of the students' training in oral skills.

Forord

Gjennom fem innholdsrike år på lærerstudiet i Trondheim har jeg møtt mange fantastiske mennesker! Både forelesere, praksislærere, elever og medstudenter har engasjert, interessert og gjort inntrykk på meg. Denne masteroppgaven setter punktum på en lærerik opplevelse, og det er flere jeg vil takke for hjelpa på veien til ferdigstilt oppgave.

For det første vil jeg takke min veileder Marit Olave Riis-Johansen. Dine innspill i starten av denne prosessen var interessante og hjelpsomme for en ubesluttosom lærerstudent som skulle velge tema for masteroppgaven i norskdidaktikk. Takk for spennende refleksjoner og ditt smittende engasjement for forskning på samtaler. Jeg vil også takke min biveileder Henning Fjørtoft som har gitt meg innsikt i og erfaring med gjennomføring av større forskningsprosjekt, i tillegg til nyttige tilbakemeldinger på masteroppgaven.

Viktigst av alt vil jeg takke den fantastiske skolen og læreren og elevene ved den, som er de som i det hele tatt gjorde dette prosjektet mulig. Takk for at dere nok en gang tok meg imot med åpne armer og møtte meg og prosjektet mitt med nysgjerrighet og velvilje.

Jeg vil også rette en stor takk til norskjengen på mastersalen. Dere har bidratt til at tilværelsen på Sukkerhuset har blitt fylt med mer glede og mindre stress.

Tusen takk til familie og venner for korrekturlesing og oppløftende ord. Og sist, men ikke minst takk til min samboer Anders som har stått i mine frustrasjoner og hengt med på mine monologiske resonnementer om hva som bør gjøres når og på hvilken måte. Du gjør hverdagen bra.

Som paps alltid sier: gjør ditt beste, så er det godt nok!

Jeg krysser fingrene.

Guro Bjørneseth

Trondheim, mai 2023

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Vurderingssamtale som institusjonell samtale.....	1
1.1.1 Begrepsavklaring: hva er en vurderingssamtale?	3
1.2 Tidligere studier.....	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4 Oppgavens struktur	5
2. Teori	7
2.1 Dialogisk tilnærming til språk og meningskaping	7
2.2 Samtaler som kommunikativ virksomhet	7
2.3 Institusjonelle samtaler.....	8
2.4 Samtaler og relasjoner	10
2.5 Sentrale analytiske begrep	10
2.5.1 Interaksjonell dynamikk.....	10
2.5.2 Kommunikative prosjekt	12
2.5.3 Ansikt og høflighet.....	13
2.5.4 Kommunikative dilemma	15
3 Metode og materiale.....	17
3.1 Forskningsdesign	17
3.2 Det empiriske materialet	18
3.2.1 Bakgrunnskunnskap om vurderingssamtalene	19
3.3 Forskerrollen.....	19
3.4 Fremskaffing av det empiriske materialet	20
3.4.1 Rekruttering av deltakere.....	20
3.4.2 Videoopptak av vurderingssamtaler	21
3.4.3 Lydopptak av intervju	22
3.4.4 Kontakt med SIKT	22
3.5 Bearbeiding av det empiriske materialet.....	22
3.5.1 Transkripsjon.....	22
3.5.2 Transkripsjonskonvensjoner	23
3.6 Analysemetode	23

3.6.1 Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?	24
3.6.2 Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?.....	24
4 Funn	27
4.1 Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?	27
4.1.1 Hva sier læreren om samtalen?	27
4.1.2 Hva sier elevene om samtalen?	28
4.1.4 Informere	30
4.1.5 Gjenkalle	31
4.1.6 Vurdere	33
4.1.7 Reflektere	37
4.1.8 Realitetsorientere	39
4.1.9 Oppsummering av kommunikative prosjekt i samtalen.....	41
4.2 Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?	42
4.2.1 Kritikk og direktiver innramma av nærhetsstrategier	42
4.2.2 Kritikk formulert som kompliment	44
4.2.3 Kritikk og direktiver framstilt som generelle regler.....	46
4.2.4 Oppsummering av høflighetsstrategier i samtalen	48
5 Diskusjon	51
5.1 Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?	51
5.1.1 Hvordan inkluderer læreren elevene i samtalen?	52
5.1.2 Kommunikativt dilemma	53
5.2 Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?	54
5.2.1 Kommunikativt dilemma	54
5.3 Studiens begrensninger og muligheter	55
5.4 Didaktiske implikasjoner.....	56
5.4.1 Hvorfor bruke tid på individuelle vurderingssamtaler?	56
5.4.2 Samtaleanalyse som verktøy for læring og refleksjon for læreren....	57
5.4.3 Samtaleanalyse som verktøy for læring og refleksjon for elevene....	58
5.5 Avsluttende refleksjoner	58
Litteratur	59
Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT.....	64
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	67
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	72
Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel	76

1 Innledning

Hver dag deltar vi i mange ulike samtaler som på en eller annen måte er betydningsfulle for oss. Gjennom samtaler formidler vi egne tanker og erfaringer, samt får et innblikk i andres forståelse av verden. Samtidig bidrar samtaler til å skape og opprettholde relasjoner, hvilket muliggjør sosial samhandling (Skovholt et al., 2021, s. 13). I en lærers arbeidsdag er samtaler helt sentrale for selve yrkesutøvelsen. Kolleger, ledelsen, helsesykepleier, sosiallærere, foreldre og ikke minst elever, er noen av de menneskene læreren kommuniserer med som en del av sitt profesjonelle arbeid. Skovholt et al. (2021) skriver at «Å lære seg et yrke innebærer i høy grad å lære seg spesifikke måter å samtale på.» (s. 14). Ettersom læreren i ulike kontekster er i samtale med mennesker med ulike institusjonelle roller, er de spesifikke måtene å lære seg å samtale på mange. Denne oppgava skal handle om én av disse måtene lærere samtaler med elever på, nemlig vurderingssamtaler.

Ulleberg (2020) poengterer at «kommunikasjonen vi har med elevene våre om både faglige og sosiale temaer, er kjernen i arbeidet vårt.» (s. 15). For en lærer er det å vurdere, veilede og instruere sentrale måter å samtale med elevene på. I visse kontekster vil kanskje læreren få bruk for alle disse ulike måtene å samtale på i en og samme samtale. Underveisvurdering er et eksempel på en sammensatt kommunikativ situasjon, som krever at læreren har en brei samtalekompetanse. I læreplanen i norsk etter 10. trinn står det om underveisvurdering at:

Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og i skriftlig hovedmål og sidemål. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Med andre ord skal eleven ta del i sin egen vurdering ved å være i dialog med læreren. Dermed blir det å vurdere en sentral måte å samtale på. Læreplanen i norsk beskriver også at underveisvurdering «skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Det å veilede og instruere blir dermed også viktige måter å samtale på for å imøtekomme læreplanens krav om underveisvurdering. Det at underveisvurdering i norskfaget presenteres som et prosjekt med flere formål, skaper en forventning om retningslinjer for hvordan dette prosjektet skal gjennomføres. Men i læreplanen er det ingen spesifiserte retningslinjer for underveisvurderinga. Av den grunn er det interessant å studere hvordan slike samtaler faktisk kan se ut i skolen.

I denne masteroppgaven presenterer jeg en kvalitativ studie av fire individuelle vurderingssamtaler mellom en norsklærer og fire tiendeklassinger. Gjennom å analysere disse samtalene, ønsker jeg å få større innsikt i hva samtaledeltakerne gjør i samtalene og hvordan læreren formidler kritikk og direktiver til elevene.

1.1 Vurderingssamtale som institusjonell samtale

Samtaler er en stor del av skolehverdagen. De forgår som en viktig del av opplæringa i form av institusjonelle samtaler, men også som mer hverdagslige samtaler i uformelle situasjoner som under matpausen, på gangen og i friminuttet. De institusjonelle samtalene skiller seg fra hverdagssamtalene, fordi de er ledet av det Skovholt et al. (2021) betegner som institusjonelle mål (s. 23). Drew og Heritage (1992) peker på tre

dimensjoner ved institusjonelle samtaler: målorientering styrt av institusjonell identitet, institusjonsspesifikke muligheter og begrensninger for hvilke bidrag som er tillatt, samt kontekstuelle rammer og prosedyrer skapt av den institusjonelle konteksten (s. 22). Underveisvurderinga i norskfaget er et eksempel på en institusjonell samtale. Lærerens målorientering mot vurdering og veiledning, samt tilrettelegging for elevens egenvurdering, er en konsekvens av hans institusjonelle identitet. Med seg inn i en dialog om elevens prestasjoner, har læreren og eleven også tanker om hvilke ytringer som er passende og ikke. Samtidig er tid, sted og rom for samtalen, og det at læreren og eleven i det hele tatt har samtalen, skapt av den konteksten skolen som institusjon er.

Et av skolens største og viktigste institusjonelle mål er læring, og sentralt i denne prosessen står vurdering. Noe av grunnen til at læring og vurdering er tett knyttet sammen, er at et prosessuelt syn på vurdering er lagt til grunn i lærernes retningslinjer som kommer til uttrykk i læreplanen. Dette betyr kort forklart at vurderinga er en del av læringsprosessen. Satsinga *vurdering for læring* blei etablert av Utdanningsdirektoratet i 2010 og videreført fra 2014-2018 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne satsinga skulle fremme og støtte læringsfremmende vurderingspraksiser, og var et tydelig signal om et prosessuelt vurderingssyn. Uten å gå videre inn på skillet mellom summativ og formativ vurdering, vil jeg understreke at tilbakemeldinger i et prosessuelt og formativt vurderingssyn, er et av de viktigste tiltakene for å sikre elevens læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 102).

I norsk kontekst er opplæringslova og forskrift til opplæringslova noen av de styringsdokumenta som skaper kontekstuelle rammer og legger føringer for prosedyrer ved vurdering i skolen som institusjon (Forskrift til opplæringslova, 2006; Opplæringslova, 1998). Forskrift til opplæringslova inneholder viktige punkter når det kommer til elevens rett til underveisvurdering. Kapittel 3 i denne forskriften slår blant annet fast at elevene har rett på underveisvurdering som fremmer læring og bidrar til lærelyst (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2; §3-3). I paragraf 3-10 poengteres det at alt som skjer av vurdering før opplæringa er avslutta er underveisvurdering, og at denne underveisvurderinga blant annet kan være muntlig. Elevene skal delta i vurderinga av eget arbeid og reflektere over det de har lært og hvilke faglige utfordringer de har. De skal forstå hvilke forventninger som stilles til dem og hva de skal lære. Det understrekes også at elevene skal få vite hva de mestrer og at de skal få veiledning på hvordan de kan jobbe videre for å øke sin kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10).

Selv om kravene til underveisvurdering er mange, er det få konkrete retningslinjer for hvor ofte og hvordan vurderinga skal se ut. Det er altså læreren som i stor grad bestemmer hvordan gjennomføringa av underveisvurderinga gjøres. Likevel er det enkelte deler av læreplanen og forskrift til opplæringslova som legger et premiss om at noe av underveisvurderinga må være muntlig. I læreplanen er disse formuleringene om underveisvurdering i norskfaget et eksempel på dette: «Læreren og elevene skal være i *dialog* om utviklingen» og eleven skal «få mulighet til å *sette ord på* hva de opplever at de får til» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10, mine uthevninger). Et lignende krav om dialog er også å finne i forskrift til opplæringslova, hvor det poengteres at eleven skal «*delta* i vurderinga av eige arbeid og *reflektere* over eiga læring og faglege utvikling» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-10, min utheving). Selv om man kan delta og reflektere i et skriftlig format, vil jeg påstå at denne formuleringa viser til handlinger vi oftere anser som sosiale og samhandlende. Dersom de institusjonelle måla for underveisvurdering skal oppnås, vil jeg derfor hevde at læreren må legge til rette for at vurderingsarbeid også skjer gjennom samtaler med elevene.

1.1.1 Begrepsavklaring: hva er en vurderingssamtale?

Det å finne en god betegnelse for samtaler har vært en utfordring i dette prosjektet. Ettersom samtaledeltakerne samtaler om flere tematikker og fordi formidling av tilbakemeldinger kan foregå i mange ulike kontekster, er det krevende å finne ett passende begrep. Faktorer som tid, sted, antall deltakere og tematikk gjør at samtaler om tilbakemeldinger kan se veldig forskjellige ut. I boka «Kommunikasjon mellom lærer og elev» skriver Ulleberg (2020) om ulike former for institusjonelle samtaler i skolen. Forfatteren har utvikla et kart over kommunikasjonssituasjoner som læreren i sin profesjonsutøvelse bør mestre (Ulleberg 2020, s. 110). Dette kartet viser mangfoldet i den kommunikative kompetansen som er forventa av læreren og variasjonen i samtaletyper.

Med et formativt vurderingssyn, vil det å samtale om tilbakemeldinger faktisk være vurdering. CAiTE er et forskningsprosjekt som undersøker vurderingssamtaler i Norge empirisk, med mål om å utvikle et oppøvningsverktøy i samtaleferdigheter for lærerstudenter (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.). I dette prosjektets første delstudie, som er en litteraturgjennomgang av retningslinjer for samtalepraksiser i vurderingssituasjoner, møtte forskerne på den samme utfordringa: begrepa for samtaler er mange og bruken er lite konstant (Solem & Skovholt, 2020). Ettersom studien undersøker hvilke retningslinjer som fins for disse samtalerne, hadde de behov for et samlebegrep. Løsninga blei å definere samtalerne som vurderingssamtaler og understreke en brei forståelse av begrepet. Ifølge Solem og Skovholt (2020) er vurderingssamtaler ulike samtaletyper og aktiviteter der vurdering av elevenes kompetanse inngår. Noen eksempler på aktiviteter som inngår i begrepet vurderingssamtale er formativ vurdering der læreren veileder en gruppe elever i en faglig problemstilling og summativ vurdering som for eksempel muntlig eksamen (s. 2).

Jeg har valgt å betegne samtaler i denne studien som vurderingssamtaler for å konsolidere begrepsbruken som er foreslått av (Solem & Skovholt, 2020). Fordi begrepet vurderingssamtale kan skape assosiasjoner til en test-situasjon, er det viktig å understreke at vurderingssamtalerne i denne studien ikke er en prøvesituasjon. Isteden rommer samtalerne tilbakemeldinger, framovermeldinger, veiledning, repetisjon av undervisninga, refleksjon over læring og planlegging av en presentasjon. Selv om samtalerne jeg undersøker ikke er en del av en test-situasjon, er det viktig å understreke at disse vurderingssamtalerne i høyeste grad innebærer vurdering. Faktisk, som beskrevet innledningsvis, er lærerens formidling av kritikk og direktiver et av to moment jeg vil fokusere på i analysen. Her forstår jeg direktiver som en betegnelse på råd og veiledning.

1.2 Tidligere studier

I det følgende vil jeg presentere tidligere studier for å sette mitt prosjekt i en forskningskontekst. Ettersom det fins færre studier av vurderingssamtaler, har jeg valgt å inkludere studier av skriftlige tilbakemeldinger i tillegg. Jeg presenterer først mer generell forskning om tilbakemeldinger, med fokus på det relasjonelle, før jeg ser nærmere på studier av muntlige tilbakemeldingssituasjoner.

Bueie (2016) trekker fram at et diskusjonstema innen forskning på tilbakemeldingspreferanser er hvilket språk som brukes og balansen mellom ros og kritikk (s. 4-5). Studier av skriftlige tilbakemeldinger i skolen har vist at vurdering kan være en ekstra sårbar situasjon, og at den som vurderer som følge av dette tar i bruk strategier for å bevare relasjonen (Rubin, 2002, s. 390). Dette kan for eksempel være

strategier som å pakke inn budskapet med ros eller å formidle kritikk som et spørsmål, hvilket Rubin (2002) observerte at amerikanske college-elever gjorde i medelevervurderinger (s. 386-389). Forskning viser at høflighetsstrategier som dette gjør at mottakeren lettere kan ta imot konstruktiv kritikk og forbedre seg, i tillegg bidrar strategiene til å bevare mottakerens selvtillit og skape mestringfølelse (Rubin, 2002; Treglia, 2009). Enkelte studier har kritisert overdreven bruk av ros, og stilt spørsmål ved om dette kan hindre at budskapet i tilbakemeldingene når fram, særlig med tanke på elever med et anna morsmål (Hyland & Hyland, 2001). Andre studier har tilbakevist disse påstandene og funnet at tilbakemeldinger som ikke er gjort mildere skaper mest forvirring og engstelse, samt at de mest kritiske og negative tilbakemeldingene er de minst nyttige (Lea & Street, 2000; Weaver, 2006).

Tidligere studier av muntlige tilbakemeldinger har vist at relasjonen er en avgjørende faktor for om eleven opplever vurderingssamtalen som god eller ikke. Kontekstuelle faktorer som humør, atmosfære og forventninger påvirker også elevenes opplevelse av tilbakemeldingssituasjonen (Buland & Sandvik, 2016; Kerr, 2017; Tangen, 2019). Forskning har vist at muntlige tilbakemeldinger har en utdypende og oppklarende funksjon (Bueie, 2015; Kerr, 2017). Prinsippet vurdering for læring avhenger av at elevene forstår sine tilbakemeldinger, slik at de kan ta de i bruk i det videre arbeidet. Dermed er disse funna argumenter for å ta seg tida til å gjennomføre vurderingssamtaler. Sett bort ifra styringsdokumentene som legger føringer for institusjonens gjennomføring av muntlig undervisningsvurdering, fins det altså argumenter forankra i forskning i tillegg.

Lærere kan ta i bruk den muntlige tilbakemeldingssituasjonen for å forbedre sin profesjonsutøvelse, i tillegg til å forsikre seg om at elevene forstår tilbakemeldingene de får. Van der Kleij et al. (2017) har gjennomført en studie der videoopptak av vurderingssamtaler er tatt i bruk for å få elever og lærere til å reflektere over egen praksis i etterkant av tilbakemeldingssituasjonen. Bruken av videoopptak gir læreren mulighet til å se hvordan elever responderer på tilbakemelding, ikke bare verbalt, men også gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Van der Kleij et al., 2017, s. 1103). I denne studien kom det fram at for å oppnå en dialogisk tilbakemeldingspraksis er det viktig at lærere er lydhøre overfor elevenes læring og personlige egenskaper når de gir tilbakemeldinger, samt at de strukturerer tilbakemeldingene på en slik måte at de fasiliterer elevstemmen i samtalen (Van der Kleij et al., 2017, s. 1102). Målet med å gi plass til elevstemmen er å sikre effektiv tilbakemelding der elevene får muligheten til å ta ansvar for egen læring og dermed bli mer selv-regulerte. Det at læreren går i dialog med elevene istedenfor å kun fortelle dem hva de skal gjøre, kan hindre at elevene misforstår lærerens tilbakemeldinger (Van der Kleij et al., 2017, s. 1094). Flere retningslinjer for læreres samtaler anbefaler åpne spørsmål for å involvere elevene i samtaler (Lauvås & Handal, 2014, s. 260). Men som Solem og Skovholt (2020) finner er mange av retningslinjene basert på personlige erfaringer, og ikke empiriske studier av faktiske samtaler. Av den grunn kan det tenkes at det eksisterer et sprik mellom anbefalinger og faktiske funn fra autentiske samtaler.

Skovholt (2017) beskriver hvordan en muntlig vurderingssituasjon er bygd opp ved å analysere en autentisk vurderingssamtale fra en ungdomsskole i Norge. Hun finner at lærerens åpne spørsmål som inviterer eleven til egenvurdering ikke fører til utdypa responser, men isteden fører til minimale responser fra elevene. En av grunnene til dette kan være elevenes «preference against self-praise» (Skovholt, 2017, s. 152). En studie av elevers egenvurdering viste også at åpne spørsmål ikke nødvendigvis legger til rette

for refleksjon og utvida responser (Skovholt et al., 2019). Solem og Skovholt (2020) poengterer at empiriske studier kan bidra til å nansere det instrumentelle synet på åpne spørsmål som oppskriften på dialog og vise behovet for å inkludere kommunikasjonskonteksten i formulering av råd og retningslinjer for samtaler (s. 6 & 36). Skovholt (2017) identifiserer at læreren opplever krasjende mål i arbeidet med å involvere elevstemmen i samtalen. På den ene siden inviterer læreren eleven til å være aktiv i samtalen, men på den andre siden manipulerer læreren de i utgangspunktet «frie» responsene fra eleven, slik at de passer til de institusjonelle måla for aktiviteten vurdering og veiledning (s. 152). Videre nevner hun at det som følge av disse funna er behov for studier som tar i bruk samtaleanalyse som metode for å undersøke hvordan tilbakemeldingssituasjoner ser ut og hvordan tilbakemeldinger formidles (Skovholt, 2017, s. 152). I første delrapport av CAiTE prosjektet støtter Solem og Skovholt (2020) seg til andre studier som har funnet lignende behov når de hevder at det mangler empiriske studier av autentiske vurderingssamtaler.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å få et innblikk i hvordan en norsklærer gjennomfører individuelle vurderingssamtaler med fire tiendeklassinger. Av den grunn har jeg formulert problemstillinga:

Hva karakteriserer vurderingssamtaler i norskfaget på ungdomsskolen?

Ettersom dette er en vid problemstilling, er det nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Fordi jeg er interessert i hva samtaledeltakerne gjør i samtalen, og særskilt hvordan selve formidlinga av tilbakemeldinger ser ut, har jeg stilt forskningsspørsmåla:

1. Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?
2. Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?

Formålet med denne studien er å undersøke vurderingssamtalene som fenomen empirisk for å forstå mer av hva som skjer i individuelle vurderingssamtaler, samt hvordan slike samtaler mellom en norsklærer og tiendeklassinger gjennomføres. Ved å analysere disse samtalen, ønsker jeg å få et klarere bilde av hvordan den muntlige underveisvurderinga i norskfaget faktisk kan se ut. Forhåpentligvis kan empirisk innsikt i vurderingssamtalene gi et innblikk i og skape kunnskap om, hva læreren og eleven gjør i slike samtaler, med et særlig søkelys mot lærerens samtalestrategier i formidling av kritikk og direktiver til elevene. Med dette håper jeg å kunne bidra til lærerstudenters og læreres kunnskap om og bevissthet rundt, sentrale moment ved individuelle vurderingssamtaler. Som Norrby (2004) påpeker, kan det å studere samtaler kanskje øke vår forståelse av oss selv: «Samtalandet ses som en grunnleggende och viktig mänsklig verksamhet och genom att studera samtal av skilda slag kan vi kanske i förlängningen nå en bättre förståelse av oss själva.» (s. 16).

1.4 Oppgavens struktur

Dette kapittelet aktualiserer denne studien og beskriver bakgrunnen for problemstillinga ved hjelp av teori om institusjonelle samtaler, læreplanen og forskrift til opplæringslova, samt tidligere studier. Videre vil jeg i oppgavens teorikapittel gjøre rede for relevant teori, som vil bli tatt i bruk i analysekapittelet. Dette innebærer blant annet teori om samtaler som kommunikativ virksomhet. I tillegg vil jeg gjøre rede for sentrale begrep i min studie, deriblant ansikt, høflighet, kommunikative prosjekt og kommunikative dilemma. I kapittelet Metode og materiale vil jeg presentere mitt forskningsdesign, mitt datamateriale og beskrive min framgang for innhenting og bearbeiding av data. I tillegg

vil etiske vurderinger knytta til den metodiske tilnærminga drøftes. I kapittel 4 gjør jeg en analyse av samtalene med utgangspunkt i de to forskningsspørsmåla jeg har presentert innledningsvis. Her vil begrep presentert i teorikapittelet brukes. Dette kapittelet vil også inneholde en oversikt over mine funn. I oppgavens diskusjonskapittel vil studiens funn diskuteres, og mulige didaktiske implikasjoner presenteres. Helt til slutt vil jeg peke på muligheter for videre forskning.

2. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg en dialogisk tilnærming til språk og kommunikasjon, hvor forhandling om mening og det relasjonelle er sentralt. Jeg gjør også rede for teori om samtaler som kommunikative virksomheter og teori om institusjonelle samtaler. Avslutningsvis definerer jeg *initiativ* og *respons*, *kommunikative prosjekt*, *ansikt* og *høflighet* i tillegg til *kommunikative dilemma*, ettersom dette er sentrale begrep i analysen.

2.1 Dialogisk tilnærming til språk og meningsskapning

En samtale er «en muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid.» (Svennevig et al., 1995, s. 56). Per Linell (2011a) argumenterer for at det å samtale er det samme som å handle, og understreker dette med uttrykket *språkande* (s. 9). Riis-Johansen (2020) oversetter dette svenske verbalsubstantivet til *språking* (s. 97). Jeg støtter meg til disse definisjonen av samtale og dermed til et dialogisk språksyn. Med forståelsen av at språk er handling og at samtaler er noe vi skaper sammen, settes intersubjektiviteten og forståelsen av språk som noe sosialt i sentrum (Riis-Johansen, 2020). Linell (1998) forklarer dette teoretiske perspektivet som «a general framework for understanding discourse, cognition and communication.» (s. 67). Ettersom denne studien etterstreber å forstå kommunikasjon med utgangspunkt i problemstillinga «Hva karakteriserer vurderingssamtaler i norskfaget på ungdomsskolen?», utgjør dialogismen det sentrale rammeverket for oppgaven.

Som konsekvens av denne orienteringa mot språk som dialogisk, også kjent som funksjonell eller pragmatisk språkorientering, blir det kontekstuelle og situasjonelle helt sentralt for forskninga. I og med at ytringer ikke har en iboende mening, er det samspillet mellom samtaledeltakere, samt konteksten og situasjonen for samtalen, som gir ytringa mening (Linell, 1998, s. 48). Når vi samtaler skaper vi mening sammen ved å forhandle om språket med hverandre. Dette er en del av forklaringa for hvorfor datamateriale i denne studien er videoopptak, og hvorfor utdraga i analysen inkluderer både lærerens og elevenes replikker, selv om jeg i hovedsak undersøker lærerens ytringer. Ved å se den lokale interaksjonen og de kontekstuelle faktorene i sammenheng, kan vi forstå mer av hva felles meningsskapning som vurderingssamtaler innebærer, og hvordan slike samtaler gjennomføres i skolen.

2.2 Samtaler som kommunikativ virksomhet

Linell (2011) beskriver samtaler som *kommunikative virksomheter* og henviser med dette begrepet til en dialogisk og kontekstuell forståelse av språk. Med sin teori ønsker han å utvikle både en teori og et analyseverktøy som kan gi et klarere bilde av samtalene man studerer, ved å inkludere relasjonelle, situasjonelle og kontekstuelle faktorer i tillegg til de konkrete ytringene i en samtale (Linell, 2011a, s. 4). På den måten skaper teorien en bro mellom mikro-interaksjoner, altså det som skjer lokalt i samtalen, og makro-strukturer som henviser til samtalen som medium for å gjennomføre overordna kommunikative aktiviteter (Linell, 2011a, s. 4-5). Med andre ord hevder teorien en gjensidighet mellom det lokalt interaksjonelle og de overordnede institusjonelle og situasjonelle rammene. Denne tosidige teoretiske innfallsvinkelen definerer Linell (2011a) selv som *meso-teoretisk*, altså mellom-teoretisk (s. 4-5). Dette mellom-teoretiske perspektivet kommer til syne når Linell (2011a) forklarer hvordan han drar veksler på CA-tradisjonen og egne teoretiske ideer: «Mitt fokus ligger på å utvidga och komplettera grundläggande CA.» (s. 4).

Kommunikative virksomheter er temporalt avgrensede handlinger som kommuniserer noe (Linell, 2011a, s. 75-76). Linell (2011a) tar i bruk handlinga å lukke en dør som eksempel for å forklare skillet mellom kommunikative og ikke-kommunikative virksomheter (s. 76). Han poengterer at det å lukke en dør er en virksomhet, fordi det ikke kommuniserer noe utover den faktiske handlinga. I kontrast er det å smelle igjen en dør for å markere at man er sur, en virksomhet som kommuniserer noe utover den konkrete handlinga. Handlinga kan dermed defineres som en kommunikativ virksomhet (Linell, 2011a, s. 76). Dette tolker jeg som et eksempel på at det å kommunisere rommer mer enn våre konkrete kommunikative handlinger. Vår kommunikasjon er ramma inn av situasjonen og konteksten vi er i. Disse faktorene påvirker igjen hva vi mener med våre utsagn og hvordan samtalepartneren fortolker disse utsagnene. Dersom døra smelles igjen av søstera di rett etter dere har hatt en krangel, er det rimelig å fortolke handlinga som en kommunikativ virksomhet der formålet er å kommunisere misnøye. Er det derimot en gjest som aldri har lukka den overraskende lette døra tidligere som smeller den, er dette en mer søkt fortolkning av handlinga. Etter min mening understreker dette at situasjonelle og kontekstuelle faktorer bør inkluderes for å kunne beskrive og forstå samtaler på best mulig måte.

Likevel vil jeg ikke påstå at konteksten er et stabilt rammeverk som alltid former samtalen. I tråd med det dialogiske språksynet jeg har lagt til grunn, har aktørene i samtaler også muligheten til å forme konteksten og forventningene til meningsskapninga, selv om de ofte er prega av konteksten og dens normer for gyldige ytringer. I boka *Rethinking context* har Duranti og Goodwin (1992) samla essay skrevet av ulike teoretikere for å diskutere hvordan kontekst ikke bare legger føringer for språkbruk, men også er et produkt av språkbruk. Innledningsvis presenterer redaktørene en oversikt over aspekt ved dette skiftet i perspektiv på kontekst. Kapittelet oppsummeres med at «Instead of viewing context as a set of variables that statically surround strips of talk, context and talk are now argued to stand in a mutually reflexive relationship to each other” (Duranti & Goodwin, 1992, s. 31). Samtale påvirker konteksten i like stor grad som konteksten former samtalen.

Kommunikativ virksomhetstype er et begrep som viser til en samtalsituasjon der rammene for samtalen er såpass bestemte, at samtaledeltakerne gjenkjenner visse samtalemønstre. Når man kjenner igjen en virksomhetstype, skaper dette forventninger til og grenser for hvilke språkhandlingar som er aksepterte i den gitte situasjonen (Linell, 2011a, s. 85). Tid, sted, formål og samtaledeltakernes roller er eksempler på slike rammer som skaper premisser for selve kommunikasjonen. Forut for Linell har flere teoretikere poengtert at kommunikative situasjoner er gjenkjennbare for mennesker, og at hvordan vi forstår disse situasjonene påvirker hvordan vi handler, samt fungerer som en ressurs i vår fortolkning i meningsskapningsprosessen (Goffman, 1974; Levinson, 1992; Wittgenstein, 1958). Linell (2011a) understreker at ikke alle kommunikative virksomheter kan defineres som virksomhetstyper. De har ikke nødvendigvis så klare rammer at et visst mønster skapes og blir gjenkjennelig (s. 85). Det fins også *hybride virksomheter*, altså kommunikative virksomheter som har mønstre fra flere ulike virksomhetstyper, eller som ennå ikke har krystallisert seg som én virksomhetstype (Linell, 2011a, s. 85).

2.3 Institusjonelle samtaler

Institusjonelle samtaler er samtaler som foregår innad i en institusjon. De institusjonelle samtalene skiller seg fra hverdagssamtalene, fordi de er ledet av det Skovholt et. al (2021) betegner som institusjonelle mål (s. 23). Drew og Heritage (1992) understreker

at det ikke nødvendigvis er et strengt skille mellom hverdagslige og institusjonelle samtaler, men peker likevel på tre dimensjoner ved institusjonelle samtaler (s. 21-22). For det første er målorienteringa i institusjonelle samtaler styrt av institusjonell identitet. For det andre eksisterer det institusjonsspesifikke muligheter og begrensninger for hvilke bidrag som er tillatt. For det tredje kan institusjonelle samtaler være assosiert med prosedyrer og kontekstuelle rammer spesifikke for den institusjonelle konteksten (Drew & Heritage, 1992, s. 22). I skolen vil lærerens målorientering være prega av styringsdokumenter som opplæringslova og læreplanen, men også av den enkeltes tolkning av institusjonelle mål ettersom lovverket og retningslinjene lærerne følger i noen grad gir den profesjonelle handlingsfrihet. Ettersom læreres og elevs målorientering er prega av deres institusjonelle identitet, vil den ikke nødvendigvis samsvare. For ikke å bli stempla som nerd, kan en elev for eksempel være opptatt av å unngå gode karakterer. Hen legger derfor ikke mye innsats i skolearbeidet, mens en lærer kan være opptatt av at eleven skal få gode resultater på nasjonale prøver og gir derfor eleven oppgaver som ligner på tidligere prøver. Drew og Heritage (1992) forklarer at hvorvidt det er strenge begrensninger for hva som er gyldige ytringer, er svært situasjonsavhengig og derfor noe som kan variere fra interaksjon til interaksjon eller innad i en interaksjon (s. 23-24). I samtaler mellom lærer og elev vil for eksempel gyldige bidrag i lunsjpausen ikke være gyldige i en muntlig prøve. I de ulike samtalene i skolen vil samtaledeltakerne trolig gjenkjenne kontekstuelle rammer og prosedyrer som er typiske for skolen som institusjon. Et eksempel er helklassesamtalen, der elevene må rekke opp en hånd og vente på tur for å få yttra noe, i tillegg kan de forvente å få sin ytring evaluert av læreren. At det er mange elever til stede i klasserommet sammen med kun én lærer, samt at formålet med samtalen er læring, er kontekstuelle rammer som påvirker utfallet av helklassesamtaler.

I institusjonelle samtaler har samtaledeltakerne tildelte roller og disse rollene preger makt- og dominansbalansen. Det å ha en rolle innebærer at man står i relasjon til noen og med en rolle følger forpliktelser og rettigheter overfor hverandre (Svennevig, 2020, s. 135). Institusjonelle roller fører som regel med seg en asymmetrisk relasjon mellom representanten for institusjonen og den ikke-profesjonelle (Svennevig, 2020, s. 135). I skolen er det for eksempel forventa at læreren skal spørre eleven om hva den kan og hvordan den har det, mens det ikke er forventa at eleven spør læreren om det samme. Det at læreren dominerer i den enkelte samtalen, er en konsekvens av den institusjonelle rollen hen innehar. Ifølge Svennevig (2020) kan vi si at «maktrelasjoner i samfunnet og individers utførelse av dominans i enkeltsituasjoner står i et gjensidig avhengighetsforhold.» (s. 146).

En måte å dominere en samtale på er å ha flest og sterkest initiativ, samt mange, lange turer. Dette betegnes som *kvantitativ dominans* (Svennevig, 2020, s. 146-147). Svennevig et al. (1995) påpeker at «Karakteristikkene av ulike typer initiativ og respons kan være et redskap til å indikere hvem som dominerer i samtalen» (s. 72). Dette kan forklares ved at sterke initiativ krever noe av samtalepartneren. Det å pålegge den andre noe, er med på å styrke talerens dominans. En annen måte å dominere på er å ta mye initiativ og på den måten styre samtalens emner og retning. Dette kalles *interaksjonell dominans*. Sterke initiativ som spørsmål, stilt som lukka ja/nei spørsmål som gir samtalepartneren lite frihet i sin respons, kan øke den interaksjonelle dominansen ytterligere (Svennevig, 2020, s. 148-151). Drew og Heritage (1992) skriver at en viktig årsak til det asymmetriske forholdet mellom samtaledeltakere i institusjonelle samtaler, er det spørsmål-svar mønstret som ofte kjennetegner samtalene (s. 49). Et eksempel på dette finner vi i skolen der det i mange samtalsituasjoner er forventa at læreren stiller

spørsmåla. Flere studier har vist at institusjonelle aktører aktivt bruker retten til å stille spørsmål strategisk ved å velge ut det de syns var viktigst i det forrige svaret, og styre temaet videre i den retningen som passer dem (Drew & Heritage, 1992). Svennevig (2020) påpeker at den som får bestemme samtalen tema, får større handlingsfrihet og definerer dette som *tematisk dominans* (s. 151). I institusjonelle samtaler er det representanten for institusjonen «som uten videre har rett til å innlede nye emner, avslutte emner eller skifte emne underveis.» (Svennevig, 2020, s. 151). I skolen er det rimelig å anta at en elev som er invitert til en samtale med sin lærer, forventer at læreren har planlagt hvilke temaer de skal ta opp. Et unntak kan være elevstyrte utviklingssamtaler, en nyere metode for å gjennomføre utviklingssamtaler, der eleven på forhånd får beskjed om å lage en presentasjon som inneholder det hen selv ønsker å ta opp.

2.4 Samtaler og relasjoner

Samtaler er mer enn bare kommunikasjon, de inkluderer også relasjoner. Relasjoner er en viktig del av en samtale, fordi samtalen blir til ved at samtaledeltakerne sammen skaper mening i øyeblikket. Samtidig som vi står i en relasjon til samtaledeltakeren fordi meningsskapinga er en forhandling og et samarbeid, formidler vi også våre tanker om relasjonen til samtalepartneren gjennom valg vi tar når vi formulerer ytringer (Svennevig, 2020, s. 22). For eksempel vil det å dominere samtalen kunne formidle at en står i relasjon til en person med mindre makt enn en selv. Om en formulerer seg formelt eller ikke, vil også kunne si noe om relasjonen mellom en selv og samtalepartnerne. Dersom man er usikker på hvor nær relasjonen til samtalepartneren er, kan det være en utfordring å formulere ytringer. Det som i alle fall er sikkert, er at språkvalga vil fortelle noe om ens eget syn på relasjonen: «Vi kan altså ikke unngå å sende et budskap om vår oppfatning av relasjonen når vi snakker med andre.» (Svennevig et al., 1995, s. 98). Viktigheten av relasjonen mellom samtaledeltakerne kommer fram i Tangen (2019) sin studie, der videregående elever forteller om sine erfaringer med elevsamtaler. Ut ifra elevenes svar peker Tangen (2019) på det relasjonelle som et omdreiningspunkt; relasjonen er en avgjørende faktor for om elevene får positive eller negative erfaringer av samtalen (s. 233).

2.5 Sentrale analytiske begrep

I denne studien er initiativ og respons, kommunikative prosjekt, ansikt, høflighet samt kommunikative dilemma, sentrale begrep for analysen. I det følgende gjør jeg rede for disse begrepene. For å besvare det første forskningsspørsmålet: «Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?», er initiativ, respons og kommunikative prosjekt særlig aktuelle begrep. Ansikt og høflighet er sentrale teoretiske termer for å undersøke forskningsspørsmål to: «Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?». Kommunikative dilemma er et begrep jeg vil dra nytte av i diskusjonen av mine funn.

2.5.1 Interaksjonell dynamikk

Samtaler er styrt av forhandling om felles forståelse og *initiativ* og *respons* er en viktig del av denne prosessen. Svennevig et al. (1995) forklarer at det å ta initiativ i samtalen «er å drive den framover, enten ved å tilføre nye opplysninger eller ved å oppfordre den andre til å ta ordet.» (s. 67). Dermed er både påstander og spørsmål initiativer. Ettersom det å stille et spørsmål eksplisitt stiller et krav til samtalepartneren om å komme med en respons, defineres spørsmål som *sterke initiativ* (Svennevig et al., 1995, s. 67). Det som får oss til å gjenkjenne en ytring som et spørsmål er i hovedsak basert på tre faktorer:

grammatisk struktur, prosodi og epistemiske rettigheter (Skovholt et al., 2021, s. 50-51). *Interrogativ* setningsstruktur er det som på norsk vanligvis realiserer et spørsmål, men *deklarativer*, altså påstander, kan også være spørsmål. Disse er vanskeligere å tolke, fordi hvorvidt replikken er en påstand eller et spørsmål formidles gjennom *prosodi*, altså tonefall. Sluttintonasjon og stigende intonasjon eller interrogativ prosodi signaliserer at en påstand er et spørsmål (Skovholt et al., 2021, s. 50). Deklarativer kan også forstås som spørsmål ut ifra *epistemiske rettigheter*. Epistemiske rettigheter er personers rett til kunnskap. Hvem som har rett til hvilken kunnskap varierer. I institusjonelle samtaler har ofte samtaledeltakerne, i kraft av sine ulike roller, ulike epistemiske rettigheter. Av den grunn kan påstander om noe man selv ikke har kunnskap om, men som er samtalepartnerens epistemiske rettigheter, tolkes som et spørsmål (Skovholt et al., 2021, s. 51). I skolen vil for eksempel læreren ha epistemiske rettigheter over et kunnskapsområde, mens eleven vil ha epistemiske rettigheter over egne meninger og erfaringer (Skovholt et al., 2021, s. 47-48). Dersom læreren uttaler seg om elevens erfaringer, kan påstanden derfor tolkes som et spørsmål: «du liker vel bedre å skrive engelsk enn norsk».

Respons defineres som det «å reagere på tidligere ytringer og dermed knytte an bakover.» (Svennevig et al., 1995, s. 67). Det å knytte an bakover behøver ikke å innebære at man eksplisitt henviser til tidligere replikker ved hjelp av svarord. Så lenge replikken knytter an til en tidligere replikk innholdsmessig, defineres den som en respons (Svennevig et al., 1995, s. 67). Responser kan være *minimale*, hvilket betyr at de kun inneholder det den forrige talerens initiativ krever, uten å tilføre ny informasjon. Eksempler på dette kan være å bekrefte eller avkrefte en påstand med «ja» eller «nei». Taleren kan også velge å utvide sin respons og tilføre mer informasjon enn det initiativet krever. Tilbakekoplingssignaler som det å nikke eller si «mhm» er ikke responser, men tegn på at man lytter og oppfordrer den andre taleren til å fortsette sin tur (Svennevig et al., 1995, s. 67-68). Etersom de fleste initiativ på en eller annen måte har noe å gjøre med foregående ytringer gjør Svennevig et al. (1995) sitt poeng om at de fleste replikker både har egenskaper tilknyttet initiativ og respons seg gjeldende (s. 67).

Selv om sterke initiativ stiller krav til samtalepartneren om å respondere, og på den måten inviterer hen inn i samtalen, er det ikke slik at alle spørsmål inviterer andre til å delta i samtalen i like stor grad. Skovholt et al. (2021) poengterer at spørsmålsdesignet legger føringer og begrensninger for handlingsrommet til den neste taleren (s. 49-50). Et eksempel på spørsmål som begrenser handlingsrommet til den neste taleren er ja/nei-spørsmål. Slike lukka spørsmål inviterer i liten grad til lange turer og krever i all hovedsak en minimal respons. Et unntak er når ja/nei-spørsmålet fungerer som et emneinnledende spørsmål, der samtalepartneren ut ifra konteksten forstår at det er forventet at responsen skal være mer enn bare ja eller nei (Skovholt et al., 2021, s. 51; Svennevig, 2020, s. 123). Ja/nei-spørsmål som introduserer et nytt emne på denne måten kan for eksempel være: «husker du hva vi gjorde i forrige norsktime?». Dersom samtalepartneren på tross av det situasjonelle og kontekstuelle ved samtalen likevel kun responderer med en minimal respons som «ja», kan den som har turen følge opp spørsmålet sitt med et mer spesifikt spørsmål, som for eksempel «hvordan syns du det var å lese den artikkelen?». Dersom den som tok initiativ anser responsen som inadekvat, kan en annen løsning være å repetere initiativet hen tok. Når taleren som tok initiativet går videre, er responsen å regne som godkjent.

Spørsmål er sentrale for samtalen fordi de bygger på tidligere utsagn, samt former den videre gangen i samtalen. Som i mange profesjoner, er spørsmål en helt sentral del av

skolevirksomheten og lærerens praksis. Flere studier av spørsmål i skolen har identifisert ulike initiativ-respons mønstre og pekt på at visse spørsmålstyper legger opp til visse responser. Myhill (2006) har studert hvordan britiske lærere bruker spørsmål i helklassesamtaler og skriver om hvordan spørsmålstyper får konsekvenser for responsen. I sin beskrivelse av ulike typer spørsmål skiller hun mellom spørsmålsformer og spørsmålsfunksjoner (Myhill, 2006, s. 26-27). Formen på et spørsmål får konsekvenser for responsen, for eksempel har enkelte spørsmål en form som inviterer elevene til å gjengi forutbestemte svar: «hvorfør har planter blomster?» (Myhill, 2006, s. 26). Andre spørsmålsformer inviterer ikke til å dele forutbestemte svar, men har heller en form som viser interesse for elevenes meninger, hypoteser og ideer (Myhill, 2006, s. 26). Spørsmålsfunksjoner viser til hvilke funksjoner spørsmåla har, altså hvorfor læreren stiller dem. Her er klasseledelse, fakta-fremkalling, oppsummering, sjekke tidligere erfaringer eller kunnskap, sjekke forståelse og utvikle elevens refleksjonsevne noen eksempler (Myhill, 2006, s. 27). Kategoriene åpne og lukka spørsmål er også mye brukt, og som nevnt innledningsvis er det flere retningslinjer som fremmer åpne spørsmål som det beste grunnlaget for å skape gode dialoger med elevene (Lauvås & Handal, 2014).

Annen skoleforskning har studert lærerens spørsmål og gjenkjent et sekvensmønster som ikke bare inkluderer nærhetsparet spørsmål-svar, men også peker på lærerens tredje tur. Penne et al. (2020) skriver om dette gjenkjennelige sekvens-mønsteret fra helklassesamtaler der den første turen inneholder *initiativ* fra læreren, den andre er *respons* fra eleven og den tredje turen er lærerens *evaluering* av elevens respons, derav betegnelse *IRE* (s. 59-60). IRE-strukturen er et mønster som samtaler mellom lærere og elever ofte følger. Sekvenser med dette mønstret er mindre vanlig å finne i hverdagssamtaler, og gir samtaler et institusjonelt preg (Penne et al., 2020, s. 60). Forventninga om å møte slike samtalesekvenser i skolen er basert på kjennskap til virksomhetstypen helklassesamtale og pedagogiske samtaler for øvrig, og gjør at vi ikke reagerer på et samtalemønster vi kanskje ville reagert på dersom konteksten var en annen.

Kategorier som åpne og lukka spørsmål er mye brukt, og Solem og Skovholt (2020) peker på at rådet om at åpne spørsmål fører til dialog går igjen i retningslinjer for samtaler (s. 36). Videre understreker de at slike generelle presentasjoner av kommunikasjonsstrategier som positive eller negative kan føre til en instrumentell forståelse av kommunikasjon, der kontekst er lite vektlagt (Solem & Skovholt, 2020, s. 36). Når autentiske samtaler har blitt analysert har det vist seg at typen spørsmål er mindre viktig. Hvordan spørsmålet blir stilt, når i samtalen det stilles, i hvilken undervisningssituasjon og med hva slags lærer-elev relasjon er også aspekt som har betydning for om samtalen blir «god» og inviterer til elevdeltakelse (Kjelaas, 2020, s. 36-37). I en empirisk studie av telefonsamtaler mellom helserådgivere og pasienter kom Landqvist (2012) fram til at pasientene utvida sine responser selv om helsesekretærene stilte lukka spørsmål, slik deres retningslinjer ba dem om. Denne studien framviser viktigheten av det situasjonelle og kontekstuelle og at dette er faktorer som påvirker vår fortolkning av spørsmål. I en situasjon hvor man søker hjelp og den man søker hjelp fra ikke vet noe om en, men er profesjonell, vil det være naturlig å anse lengre responser med mer informasjon som nødvendige, slik pasientene gjorde i disse telefonsamtalene.

2.5.2 Kommunikative prosjekt

Linell (2009) poengterer at man i tråd med et dialogisk språksyn best kan forklare samtalens utvikling med utgangspunkt i *kommunikative prosjekt* (s. 178). Kommunikative prosjekt sentrerer deltakerne rundt en oppgave. Likevel skiller

kommunikative prosjekt seg fra det man ellers tenker på som ett prosjekt, fordi de er mer dynamiske. prosjekta kan endres underveis, og selv om de er prega av kontekstuelle og institusjonelle faktorer, påvirkes prosjekta også av det situasjonelle og ekstraordinære ved samtalen. Initiativet til og arbeidet med prosjektet er ikke nødvendigvis jevnt fordelt mellom samtaledeltakerne. Deltakerne bidrar i varierende grad til større eller mindre prosjekt og utfører dermed kommunikative handlinger i fellesskap (Linell, 2009, s. 178). Etter min forståelse mener Linell (2009) det er denne samhandlinga om felles prosjekt som skaper kommunikasjon (s. 178). Slik jeg forstår det dreier kommunikative prosjekt seg om hva samtaledeltakerne får gjort med språket i en samtale. Dette teoretiske perspektivet forklarer hvordan enkeltreplikker er en del av større prosjekt, både på et overordnet og et mer underordnet plan. Eksempelvis kan et kommunikativt prosjekt på et mer overordnet plan være det å ha en elevsamtale, mens det å styrke lærer-elev-relasjonen kan være et kommunikativt prosjekt innad i elevsamtalen. I sin studie av barns samtaler, har Matre (2000) brukt begrepet kommunikative prosjekt for å studere hvilke formål barna har med det de gjør med språket (s. 75-77). I den forbindelse understreker hun at «Informantane vil alltid ha ein eller annan beveggrunn for det dei gjer med språket.» (Matre, 2000, s. 75). I en institusjon vil det samtaledeltakerne gjør med språket trolig henge sammen med institusjonelle mål. I denne studien bruker jeg begrepet kommunikative prosjekt for å gripe hva læreren og elevene gjør i vurderingssamtalene, og se dette i sammenheng med den institusjonelle konteksten.

2.5.3 Ansikt og høflighet

Svennevig (2020) poengterer at samhandling er med på å forme vår identitet, uavhengig av om man anser identitet som en stabil kjerne eller noe mer dynamisk. I samtaler med andre blir vi evaluert, samtidig som vi også evaluerer vår samtalepartner. Andres reaksjoner på våre språklige handlinger er med på å skape vårt selvbilde og vår identitet (s. 156). Sosiologen Erving Goffman (1967) introduserte begrepet *ansikt* for å beskrive hvordan språklig samhandling skaper og opprettholder menneskers selvbilde og identitet. Han definerer begrepet slik: «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» (Goffman, 1967, s. 5). Ettersom det foregår mye språklig samhandling i skolen, er dette en arena der forhandling om ansikt ofte skjer.

Som forklart tidligere i teorikapittelet involvere det å samtale å stå i relasjon til noen, samt å formidle ens egen forståelse av relasjonen en står i. I disse relasjonene føler vi oss forpliktet til å bevare andres ansikt og vi tar som regel hensyn til hverandre for å unngå å ødelegge den sosiale relasjonen (Goffman, 2004, s. 40; Svennevig et al., 1995, s. 97). Det er særlig to viktige faktorer for å bevare andres ansikt. For det første bevarer vi andres ansikt ved å anerkjenne dem og gi dem positiv oppmerksomhet for personlige kvaliteter som holdninger, oppfatninger og preferanser. Dette betegnes som vårt *positive ansikt*. For det andre er det å unngå å trenge seg inn på andres personlige territorium eller begrense deres handlingsfrihet også sentralt. Å unngå dette bevarer det *negative ansiktet*. (Svennevig, 2020, s. 156-158; Svennevig et al., 1995, s. 98-99). Dette understreker den sosiale dimensjonen ved menneskers utvikling av selvbilde og identitet: «For å få bekreftet sitt eget ansikt er man avhengig av andre. Man bygger opp sitt *selv* i praktisk interaksjon med andre.» (Svennevig et al., 1995, s. 99). Kort oppsummert ønsker man altså positiv oppmerksomhet for sine personlige kvaliteter, samtidig som man ønsker at andre skal respektere det som er rettmessig ditt og din handlingsfrihet (Svennevig, 2020, s. 157; Svennevig et al., 1995, s. 99). Ettersom de man samtaler med

vil ha de samme behova for å bevare og minimere trusler mot sitt ansikt, kan det bli en utfordring å bevare både sitt eget og andres ansikt.

Egne og samtalepartnerens behov kan komme i konflikt, og enkelte kommunikasjonssituasjoner er truende i seg selv (Brown & Levinson, 1987, s. 65). For eksempel er det å innlede en samtale med noen en ansiktstruende handling i seg selv, fordi man med denne handlinga krever retten til å disponere andres tid. Å komme med forslag, råd eller invitasjoner kan også true andres ansikt, fordi disse språklige handlingene innskrenker den andres handlingsfrihet. Dette er eksempler på trusler mot det negative ansiktet. Det positive ansiktet kan også trues, for eksempel hvis andre stiller seg negative eller likegyldige til dine holdninger eller verdier ved å kritisere, motsi eller fordømme ytringene dine (Svennevig, 2020, s. 157-158; Svennevig et al., 1995, s. 99-100). Vurderingssamtaler i skolen er et eksempel på kommunikasjon der ansiktstruende handlinger er vanskelig å unngå. Fordi kritikk er en del av vurdering, vil denne samtalsituasjonen kunne true elevens positive ansikt. Ettersom vurderinga kan føre til at eleven får et dårligere inntrykk av lærerens holdninger og oppfatninger, eksempelvis om hen føler seg urettferdig vurdert, kan situasjonen også true lærerens positive ansikt. Samtidig krever en vurderingssamtale både elevens og lærerens tid og oppmerksomhet, noe som er en trussel for begge negative ansikt. Likevel, siden læreren er pålagt å vurdere eleven gjennom ulike styringsdokumenter, er vurdering en språklig handling med flere potensielle ansiktstruende handlinger som må gjennomføres.

I situasjoner hvor vi er nødt til å true ansiktet til noen vi ønsker å bevare en god relasjon til, tar vi i bruk *høflighetsstrategier* for å minimere trusselen (Svennevig, 2020, s. 159). I denne forbindelse har høflighet en annen betydning enn i hverdagspråket. Brown og Levinson (1987) har med utgangspunkt i Goffmans (1967) begrep *ansikt* utvikla *politeness theory*, for å beskrive strategier mennesker tar i bruk for å minimere ansiktstruende handlinger. Brown og Levinson (1987) deler høflighetsstrategier i tre kategorier (s. 101-227). Svennevig (2020) har oversatt disse kategoriene til: *nærhetsstrategier*, *respektstrategier* og *implisitte strategier* (s. 160-162). Dette er begrepa jeg vil benytte for å omtale ulike høflighetsstrategier i denne oppgaven. Jeg vil i hovedsak trekke fram eksempler på ulike høflighetsstrategier som er relevante for min analyse. Av den grunn vil jeg understreke at dette langt ifra er en fullverdig gjennomgang av alle de ulike strategiene innenfor de tre kategoriene av høflighet.

Nærhetsstrategier dreier seg om det å skape nærhet eller likhet til personen man samtaler med ved å bygge opp deres selvbilde og skape en følelse av solidaritet. Disse strategiene kan gjøre at ansiktstruende handlinger oppleves mindre truende. Eksempler på nærhetsstrategier er det å gi komplimenter og beundre andre, det å framheve felles kunnskap og verdier og unngå uenighet, samt det å inkludere seg selv og den andre i handlinga ved å bruke «vi» istedenfor «du» (Brown & Levinson, 1987, s. 101-129; Svennevig, 2020, s. 160-161). Respektstrategier bevarer andres ansikt ved å vise respekt for samtalepartnerens territorium og unngå å innskrenke deres handlingsfrihet (Brown & Levinson, 1987, s. 129-130; Svennevig, 2020, s. 161-162). Respektstrategier skaper altså distanse til personen eller handlinga for å bevare deres negative ansikt. Eksempler på respektstrategier er det å ta i bruk språklige *dempere* som «kanskje» og «litt» og det å unnskyldte seg. Det å framstille noe som en generell regel og dermed allmenngjøre den truende handlinga ved formuleringer som «Her på skolen tar man av skoa når man kommer inn» istedenfor formuleringer som «Jeg vil ikke at du skal ha på sko inne» er også en respektstrategi. Som en del av denne allmenngjøringa benyttes ofte upersonlig pronomen som «man» og «en» istedenfor personlig pronomen (Brown &

Levinson, 1987, s. 129-210; Svennevig, 2020, s. 161-162). Implisitte strategier er strategier som gjør ytringas budskap eller hvem som er avsenderen av budskapet tvetydig. Ved å skape et behov for fortolkning, blir det mindre tydelig hva man krever av den andre og hvem som krever det, hvilket igjen gjør årsaken til den ansiktstruende handlinga implisitt (Brown & Levinson, 1987, s. 211). Et eksempel på implisitte strategier er det å gi hint i stedet for å be noen eksplisitt om å gjøre noe. Hint om at andre skal gjøre noe kan gis ved å poengtere at forutsetningene for å gjøre det er til stede, eller å ytre gode grunner for å gjøre det en ønsker at den andre skal gjøre. Implisitte strategier kan også være å bruke ironi, metaforer eller stille retoriske spørsmål. Vage og ufullstendige ytringer er også implisitte strategier som skaper behov for tolkning hos samtalepartneren, og dermed overfører ansvaret for hva ytringa betyr og hvorvidt den er ansiktstruende eller ikke fra taleren til lytteren (Brown & Levinson, 1987, s. 211-227; Svennevig, 2020, s. 162-163).

Slik høflighet framstilles her, og med ordlyden strategier, kan høflighetsstrategier virke som bevisste måter å handle på, men slik er det ikke. Det er viktig å understreke at vi som regel tar i bruk disse strategiene helt automatisk i språklig meningsskapning, uten å tenke oss om. Det å forhandle om eget og andres ansikt, og på best mulig måte bevare disse, kan defineres som taus kunnskap. Selv om høflighetsstrategier tas i bruk av de fleste, er det også viktig å understreke at hvordan, av hvem og i hvilke situasjoner strategiene tas i bruk vil variere avhengig av kontekst, fordi konteksten sier noe om hvor stor trusselen av en handling er. Svennevig et al. (1995) poengterer dette når de skriver at «graden av trussel er også avhengig av de sosiale dimensjonene makt og solidaritet» (s. 100). For eksempel kan den med mest makt ta seg større friheter når det kommer til det å trenge seg inn på den svakere parts territorium enn omvendt (Laver, 1975). I skolen kan læreren be elevene gjøre noe, men det er sjeldnere at elevene ber læreren gjøre noe. I sin studie av bruk av høflighetsstrategier i skeive maktforhold i organisasjoner så Morand (2000) at underordnede brukte langt flere høflighetsstrategier enn overordnede. I kontrast til dette viste Rubin (2002) sin studie av skriftlige medeleverresponser at elevene tok i bruk høflighetsstrategier i sine tilbakemeldinger til hverandre, til tross for at de som medelever har lik status. Rubin (2002) foreslår at det kanskje er den sårbare situasjonen som det kritikk er, som stimulerer til at personer med like mye makt bruker høflighetsstrategier (s. 390). Dette synliggjør at det ikke bare er det hierarkiske forholdet som skaper behov for økt bruk av høflighet. Også konteksten og hva mennesker gjør med språket legger føringer for bruken av høflighetsstrategier.

2.5.4 Kommunikative dilemma

De fleste kommunikative virksomheter rommer flere hensikter og formål. Både kommunikative virksomhetstyper og hybride virksomheter vil kunne ha innbyrdes motstridende formål, hvilket kan defineres som kommunikative dilemma (Linell, 2011b, s. 572). Dilemmaer er utfordringer som ikke har en klar løsning, og heller ikke kommunikative dilemmaer kan løses ved å ignorere den ene siden av problemet. Isteden krever kommunikative dilemmaer at man inngår kompromiss ved å balansere de ulike formåla med samtalen (Linell, 2011b, s. 572). Kommunikative dilemma kan dukke opp på flere ulike plan og hvilke hensikter en må navigere etter vil variere avhengig av kontekst. Videre vil jeg vise til noen av de eksemplene på kommunikative dilemma som Linell (2011b) omtaler (s. 572-595).

Et eksempel på samtaler hvor kommunikative dilemma kan oppstå er samtaler hvor kommunikativt svakere mennesker er deltakere eller tema. I slike samtaler er tendensen at den kommunikativt svakere personen ekskluderes, for eksempel når en foreldre henter

barnet sitt i barnehagen og spør de som jobber i barnehagen hvordan barnet har hatt det (Linell, 2011b, s. 579). I vurderingssamtaler er dette et potensielt kommunikativt dilemma, og hvorvidt eleven skal inkluderes i egen vurdering er noe som må overveies. For selv om skolen er lagd for elevene, er institusjonen styrt av voksne og Linell (2011b) skriver at «Dette utgör den samhälleliga bakgrunden för ett stort kommunikativt dilemma, mellan kraven på att dels dra in barnen i kommunikationen och dels ta ansvaret för samtal och beslut» (s. 579). Dette kommunikative dilemmaet blir aktuelt i veiledning: «Skal man opptre som modell eller som reflekterende samtalepartner?» (Olsen, 2013, s. 29). I sin studie av videregående elevs erfaringer med elevsamtaler påpeker Tangen (2019) at det å involvere elevstemmen i større grad utfordrer lærerens institusjonelle rolle og skolen som system, fordi disse faktorene tilsier at læreren skal bestemme over og har mest kunnskap om teamet (s. 236).

De fleste profesjonelle er også representanter for en institusjon og ulike krav til disse rollene kan skape kommunikative dilemma (Linell, 2011b, s. 579-581). Sarangi og Roberts (1999) forklarer skillet mellom det profesjonelle og det institusjonelle ved å antyde at det virker som profesjonelle yrkesutøvere har et større handlingsrom som følge av deres kunnskap og frihet, mens institusjonelle representanter i større grad er underlagt objektivitet og regelstyrte systemer (s. 14). I noen tilfeller kan pliktene til å følge regler og rutiner komme i konflikt med profesjonelle anbefalinger og retningslinjer. Tidspress er et tema som ofte fører til kommunikative dilemma (Linell, 2011b, s. 580-581). Forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap kan for eksempel fortelle læreren at det er viktig å bruke god tid på å bli kjent med hver enkelt elev, mens rutinene i skolen krever at læreren rekker å bli kjent med alle elevene og bruker tid på å undervise. Vurdering er også en kommunikativ virksomhet som setter institusjonelle og profesjonelle formål opp mot hverandre. Ettersom skolen som institusjon og samfunnet ellers krever bevis på hva elevene lærer, må elevene vurderes. Denne vurderinga skal også føre til læring og det er derfor viktig at det som må forbedres kommuniseres. På den andre siden er kritikk av prestasjoner et sensitivt tema som stille visse krav til læreren som profesjonsutøver. Linell (2011b) skriver om at det å samtale om et personlig problem er en utfordring både for taleren og den som lytter (s. 575). Likevel er det flere institusjoners virksomhet som er helt avhengige av og som legger til rette for samtaler der personlige utfordringer tas opp (Linell, 2011b, s. 575). Skolen er et eksempel på en slik situasjon og vurderingssamtalen har etter min mening flere kommunikative dilemma ved seg. Blant annet fordi hensikten med samtalen er flerfoldig, institusjonen stiller krav til objektiv og informativ vurdering, samtidig som den profesjonelle praksisen å lære av vurdering avhenger av at lærer-elev relasjonen er god og eleven er motivert.

3 Metode og materiale

Jeg har i dette forskningsprosjektet gjennomført en kvalitativ studie. Transkriberte videoopptak av fire vurderingssamtaler i norskfaget utgjør det primære datamaterialet, mens semistrukturerte intervjuer av elevene og læreren i etterkant av vurderingssamtalene danner sekundærmateriale. Forskning som baserer seg på kvalitative data er som regel fundert i humanvitenskapen eller samfunnsvitenskapen, og inngår ikke i den naturvitenskapelige tradisjonens tanke om at det eksisterer én metodisk tilnærming som fører fram til objektivitet i positivistisk forstand (Kjelaas, 2020, s. 46). Isteden er det som Harstad (2022) skriver viktig at forskeren er åpen i møtet med empirien og lar den «snakke for seg selv» (s. 90). På den måten kan metoden vokse fram av det faktiske datamaterialet, og dermed være tilpasset empirien. Etter min mening behøver ikke humanvitenskapen og samfunnsvitenskapen å utelukke hverandre. I tverrfaglige studier, som eksempelvis en empirisk studie av vurderingssamtaler i norskfaget slik som denne, bør forskeren heller dra nytte av begrep fra vitenskapstradisjonene som gjør seg gjeldende, og drive en vekselvirking mellom disse. Ettersom jeg selv har utarbeida og gjennomført studien uten bestemte metodiske retningslinjer, blir kravet om transparens og refleksivitet helt sentralt for å sikre objektivitet og kvalitet (Haraway, 1988 i Kjelaas, 2020, s. 46). Av den grunn vil jeg i dette kapitlet grundig gjøre rede for planlegginga, gjennomføringa og bearbeidinga av det empiriske materialet. Som en viktig del av kravet om refleksivitet vil jeg også legge fram etiske overveielser i forbindelse med studien.

I dette kapitlet gjør jeg først rede for mitt forskningsdesign. Deretter forklarer jeg hva det empiriske materialet består av, og presenterer relevant bakgrunnskunnskap om vurderingssamtalene. Ettersom min relasjon til deltakerne og forståelse av fenomenet påvirker studien, reflekterer jeg også over forskerrollen. Videre presenterer jeg hvordan datamaterialet blei innhenta. I den forbindelse drøfter jeg etiske utfordringer ved rekruttering av deltakere, samt innsamling og fremstilling av data. Dette inkluderer blant annet transkripsjon som fremstillingsmetode av empirisk materiale og kontakt med SIKT. Avslutningsvis legger jeg fram den analytiske metoden jeg har benytta for å analysere datamaterialet.

3.1 Forskningsdesign

Kjelaas (2020) skriver at «problemstillinga – det du tar sikte på å utforske – legger føringer på utforminga av det konkrete *forskningsdesignet*.» (s. 39). Problemstillinga i denne studien er «Hva karakteriserer vurderingssamtaler i norskfaget på ungdomsskolen?» og det er altså dette spørsmålet som legger føringer for hva jeg konkret vil gjøre i forskninga.

Som Riis-Johansen (2020) skriver kan studier av samtaler «sette selve interaksjonen i forgrunnen» (s. 91). Ettersom jeg er interessert i det interaksjonelle ved vurderingssamtaler, er det meningsfylt å ha samtaler som det primære datamaterialet i min studie. Videre har jeg valgt å ta videoopptak av samtalene, istedenfor å observere dem. Haw og Hadfield (2011) beskriver videoopptak «as a form of 'indirect' observation, allowing for detailed coding of individual and group behaviours» (s. 9). Ved å gjøre videoopptak får man altså muligheten til å indirekte observere individers oppførsel på en detaljert måte. Fordi det eksisterer lite empirisk forskning på vurderingssamtaler i skolen, er en slik detaljert indirekte observasjon nyttig i mitt eksplorerende forskningsarbeid.

En annen grunn til at jeg har valgt å gjøre videoopptak av vurderingssamtalene, er for å få et mer helhetlig bilde av samtalene. Som nevnt innledningsvis er kontekst avgjørende for samtaler, og videoopptak fanger kontekst i større grad enn lydopptak. Ved bruk av et videoopptak får man for eksempel tilgang til informasjon om hvordan samtaledeltakerne sitter i forhold til hverandre, samt hvilke hjelpemidler de benytter og hvordan de bruker disse (Riis-Johansen, 2020, s. 99). I samspillet som oppstår mellom samtaledeltakerne, drar eleven og læreren nytte av blikk, gestikulering og deiktiske markører i tillegg til verbalspråk. Dette er noe en lydopptaker ikke fanger opp. For å gjøre disse elementene ved samtaledeltakernes meningsskaping tilgjengelig for meg, blei det derfor nødvendig å benytte videoopptak som innsamlingsmetode. Videoopptak gir muligheten til å observere interaksjonen mellom deltakere (Blikstad-Balas, 2017, s. 512). Videoopptak som innsamlingsmetode muliggjør også ikke-deltakende observasjon. Jeg vil argumentere for at min tilstedeværelse under samtalen ville vært mer merkbar for informantene, enn det et lite kamera er. Dessuten ville ikke mine observasjonsnotater vært like detaljerte som et videoopptak. Ettersom det er så mye som skjer i en samtale er det også fordelaktig å kunne observere samtalen flere ganger. I en rapport om videoopptak som innsamlingsmetode i forskning skriver Jewitt (2012) at fordeler ved videoopptak er at man kan gå tilbake til materiale mange ganger og at man da går tilbake til opptakssituasjonen «not as past but formerly present» (s. 8). Som konsekvens av dette kan man bli påmint fenomen man tidligere la merke til, men også oppdage stadig flere elementer ved interaksjonen som er tatt opp.

Samtidig som jeg er interessert i hva som skjer i vurderingssamtalene, er jeg også nysgjerrig på hva samtaledeltakerne selv synes om samtalene. For å finne ut av dette er intervju en hensiktsmessig metode. Neteland (2020) skriver at «hvis du har ei problemstilling som handler om å få kunnskap om hvordan folk tenker om et tema, eller hvilke erfaringer de har, så kan intervju passe godt som metode» (s. 51). Det bør nevnes at samtaledeltakernes erfaring av vurderingssamtalene ikke er direkte knytta til min problemstilling. Likevel anser jeg det som viktig kontekstuell informasjon som kan utfylle og nyansere min analyse av vurderingssamtalene, særlig i tilknytning til forskningsspørsmålet: Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot? I denne studien vil derfor intervju fungere som sekundærmateriale.

3.2 Det empiriske materialet

Det empiriske materialet i denne studien er videoopptak av fire vurderingssamtaler i en tiendeklasse i en mellomstor kommune i Norge. Hver av samtalene har en norsklærer og en elev som deltakere. Det er den samme læreren som gjennomfører alle samtalene. Videre er det gjennomført intervjuer av både læreren og de fire elevene i etterkant av samtalene. Disse blei dokumentert ved hjelp av lydopptak. I tillegg fotograferte jeg noen av dokumenta norsklæreren brukte underveis i vurderingssamtalene, ettersom disse er en del av samtalens kontekst. Datainnsamlinga resulterte altså i videoopptak av fire vurderingssamtaler og lydopptak av fem intervjuer. Til sammen satt jeg igjen med litt over 1 time videoopptak og nesten 1,5 timer lydopptak.

Tabell 1*Det empiriske materiale*

Informant	Videoopptak av samtale med lærer	Lydopptak av intervju
Marthe	25 minutter og 7 sekunder	14 minutter og 52 sekunder
Emil	16 minutter og 45 sekunder	12 minutter og 21 sekunder
Jens	17 minutter og 7 sekunder	14 minutter og 3 sekunder
Ingvild	16 minutter og 37 sekunder	14 minutter og 4 sekunder
Lærer		27 minutter og 10 sekunder

Navna på informantene i denne tabellen er fiktive.

I utvelgelsen av det empiriske materialet var det viktig at selve vurderingssamtalen skulle stå sentralt i studien. Av den grunn utgjør transkripsjonene av disse fire samtalerne det primære datamaterialet.

3.2.1 Bakgrunnskunnskap om vurderingssamtalene

Gjennom uformelle samtaler fikk jeg på forhånd vite at læreren hadde tre temaer han ville ta opp med elevene: nynorsktentamen, artikkelen «Hjelp, jeg klarer ikke å konsentrere meg» som de hadde lest sammen i timen og en framføring de snart skulle ha (Sandvik, 2023). Nynorsktentamen blei gjennomført i desember mens vurderingssamtalene foregikk i begynnelsen av januar. De to andre temaene, artikkelen og framføringa, var nærere vurderingssamtalen i tid. Artikkelen som dreide seg om hvordan sosiale medier påvirker hverdagslivet vårt og da særlig konsentrasjonsevnen, hadde de lest i en norsktime samme dag. Mens framføringa, som var et tverrfaglig prosjekt mellom norsk og KRLE, skulle finne sted dagen etter vurderingssamtalene. En annen relevant opplysning læreren ga var at han hadde kjent elevene i 2,5 år og at de derfor hadde en nær relasjon.

3.3 Forskerrollen

Når man trer inn i forskerrollen er det viktig å være bevisst de faktorene som påvirker denne rollen. I mitt prosjekt er det nødvendig å nevne at jeg brukte mitt sosiale nettverk for å skaffe informanter. Læreren i studien er en av mine tidligere praksislærere. Ettersom denne læreren har fulgt de samme elevene over en lengre periode, har jeg også kjennskap til elevene fra før. Dette medfører visse utfordringer, men skaper også enkelte fordeler for gjennomføringa av prosjektet. Først vil jeg påpeke at det var kjennskapet til læreren og elevene som gjorde det mulig å i det hele tatt komme i kontakt med informantene og å gjennomføre dette prosjektet. Det kan også tenkes at vår relasjon gjorde det enklere for dem å slippe meg inn i en del av skolehverdagen deres. Jeg vil også hevde at deltakernes kjennskap til meg kan tenkes å ha en positiv effekt på informantene i intervjusituasjonen, fordi det kan skape trygghet som igjen kan føre til ærlighet. Utfordringer ved relasjonen mellom meg som forsker og informantene er at forholdet kan ha påvirket dem til å opptre på en slik måte som de tenker er ønskelig for meg og mitt prosjekt. Eller at relasjonen fører til en følelse av lojalitet som svekker mine analytiske evner (Skilbrei, 2019, s. 143).

En annen viktig del av forskerrollen, særlig i et norskfaglig prosjekt med fokus på språkfeltet, er forskerens perspektiver på språk. Med henvisninger til Linell (2011) og Svennevig (2020) er det ingen overraskelse at jeg støtter meg til et dialogisk språksyn. Fordi jeg i denne studien tar utgangspunkt i hva mennesker gjør for å undersøke et fenomen, vil jeg påstå at denne studien delvis er forankra i sosialkonstruktivismen. Grunnen til at dette er viktig å skrive fram er at denne ontologiske antakelsen legger føringer for epistemologiske perspektiv. Grunntanken om at språk er dialogisk og sosialt bringer konteksten for språkbruken i søkelyset, hvilket er i tråd med et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Mitt ontologiske ståsted kan i dette tilfellet være med på å forklare hvorfor jeg har valgt videoopptak som min datainnsamlingsmetode. Samtidig fører dette vitenskapsteoretiske utgangspunktet med seg en kritisk holdning til det å «samle inn» data. For dersom meningsskaping er sosialt og påvirket av kontekst, vil det empiriske materiale være påvirket av at det er en del av et forskningsprosjekt. Av den grunn er *datakonstruksjon* en bedre term for hvordan jeg anskaffer datamateriale i denne oppgava enn datainnsamling (Kjelaas, 2020, s. 31).

3.4 Fremskaffing av det empiriske materialet

I forkant av innsamlinga av empiri var jeg jevnlig i dialog med læreren på mail og telefon. I disse uformelle samtale presiserte jeg at jeg var interessert i lærerens egen praksis og avklarte at han skulle stå for planlegginga og gjennomføringa av vurderingssamtalene, fordi jeg ønska så praksisnære samtaler som mulig. Nedenfor gjør jeg rede for rekrutteringa av deltakere, innsamling av videoopptak og lydopptak, samt kontakt med SIKT. Etske overveielser ved fremskaffing av det empiriske materiale vil drøftes underveis i denne redegjørelsen.

3.4.1 Rekruttering av deltakere

I rekrutteringa av deltakere til prosjektet tok jeg i bruk mitt eget nettverk. Etter at en av mine tidligere praksislærere bekreftet at han ønska å delta, blei vi enige om at han skulle rekruttere elever til å delta i prosjektet og at fire elever virket som et passende antall. Vi var begge enige om at det var ønskelig med informanter av begge kjønn. Ellers gjorde læreren et strategisk utvalg og prioriterte det han omtalte som «meddelsomme» elever som han tenkte ville være komfortable med datainnsamlingsmetoden. Videre tok læreren ansvaret for utdelinga av informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet jeg hadde skrevet.

Det å overlata rekrutteringa av elever til læreren har både fordeler og ulemper. På den ene sida mister forskeren den fulle kontrollen over valg som blir tatt og hvilken informasjon som blir kommunisert til informantene. På den andre sida kjenner læreren elevene best og ettersom vurderingssamtalene vil inneholde lærerens omtale av elevene, vil enkelte elever kunne oppleve dette som en sårbar situasjon. Dermed er det hensiktsmessig at læreren får bruke sin kunnskap om elevene til å rekruttere de elevene han tenker håndterer det å bli filma i en vurderingssituasjon på en god måte. Som nevnt blei de mest meddelsomme elevene spurt av læreren om å delta i prosjektet. Gjennom uformelle samtaler med læreren og analysen av vurderingssamtalene, blei det tydelig for meg at elevene som er valgt ut er elever som mestrer skolehverdagen ganske godt. I vurderingssamtalene beskriver læreren samtlige av elevene som «flinke». Dermed kan vi konstatere at det strategiske utvalget læreren gjorde var på bakgrunn av hvem som kunne bidra og engasjere seg i vurderingssamtalene.

En konsekvens av dette er at det kan dannes et idealisert bilde av vurderingssamtalene. Kanskje har læreren større utfordringer og tar i bruk andre samtalestrategier med elever som er vanskeligere å få i tale, eller som har mindre motivasjon for arbeidet med

norskfaget. Dette vil ikke komme fram av denne studien. Det hadde vært både interessant og berikende å observere samtaler med elever som opplever norskfaget som mer utfordrende og som kanskje er mindre motivert i skolearbeidet. Kunnskap om hvordan tilbakemeldinger formidles når elevene i mindre grad mestrer norskfaget, kunne vært med på å gi et mer helhetlig bilde. Likevel er det som med det meste av skoleforskning, man må som forsker gripe de mulighetene man får, og være takknemlig overfor elever og lærere som er villige til å dele av skolehverdagen sin. Det strategiske utvalget i rekrutteringa fører til at denne studien kun beskriver en liten del av praksisfeltet, og langt ifra gir et helhetlig bilde av vurderingssamtaler i norskfaget.

3.4.2 Videoopptak av vurderingssamtaler

Innhentinga av vurderingssamtalene som empiri blei gjort ved at et lite kamera blei satt på bordet der læreren og eleven skulle sitte i forkant av samtalen. På den måten trengte jeg ikke å være til stede under samtalene. For sikkerhets skyld blei lyden tatt opp med en lydopptaker i tillegg. Dette var i tilfelle lyd kvaliteten på kameraet ikke skulle være god nok. Sammen med læreren fant jeg et passende rom på skolen, hvor læreren kunne prate uforstyrret med elevene. Dette var et møterom i lærergangen, og dermed et rom som lå avsides fra resten av elevene. Selv om døra til møterommet hadde et glassvindu, var dette matt og det var heller ikke mye aktivitet i gangen utenfor. Av den grunn var det minimalt med forstyrrelsesmomenter. De fire vurderingssamtalene mellom norsklæreren og elevene blei alle filma i løpet av en skoledag.

Kameraet som blei brukt for å gjøre videoopptak var lite av størrelse. Likevel blei det til tider lagt merke til. Reaktivitet, altså det at atferden endres som følge av tilstedeværelsen av for eksempel et kamera, er derfor en mulig feilkilde i mitt datamateriale. Blikstad-Balas (2017) definerer dette fenomenet som en normal konsekvens av videoopptak som innsamlingsmetode (s. 513-515). Naturlig nok legger samtaledeltakerne merke til kameraet som er i rommet, og anerkjennelsen av dets tilstedeværelse er forventet ettersom informantene er informert om dette på forhånd og kameraet i tillegg er plassert svært synlig for dem. Det kan virke som om kameraet blir særlig lagt merke til ved oppstart og avslutning av samtalene. Læreren og elevene samtaler i flere tilfeller eksplisitt om at de har blitt filma, enten i starten eller slutten av samtalen. Det hender også at læreren henvender seg direkte til kameraet som om det er en slags erstatning for meg. Eksempelvis løfter læreren opp artikkelen de har lest i timen og viser den fram foran kameraet. I et annet tilfelle beklager han gjentakende tematikk og påpeker at jeg allerede har hørt utsagnet. En annen konsekvens av kameraets tilstedeværelse kan være lærerens selvkorrigeringer i form av omformuleringer av definisjoner. Likevel vil jeg argumentere for at kameraets tilstedeværelse ikke har endra samtalene drastisk. For det meste henvender samtaledeltakerne seg til hverandre, uten blick mot kameraet. Læreren og elevene snakker om de temaene læreren har planlagt å ta opp og deler villig egen praksis og erfaringer med norskfaget på en tilsynelatende naturlig måte.

Selv om videoopptak er empiri som gir tilgang på mye informasjon, er det viktig å være innforstått med innsamlingsmetodens begrensninger (Haw & Hadfield, 2011, s. 26). Riis-Johansen (2020) påpeker at både kameravinkel og tid setter begrensninger for hvilke kontekstuelle faktorer som blir inkludert i et videoopptak (s. 100). Med dette tatt i betraktning blir det som med rekrutteringa, sentralt å poengtere at denne studien kun beskriver en del av virkeligheten. Videre er det også viktig å være bevisst hva videoopptak faktisk kan fortelle oss. Her eksisterer et viktig skille mellom

Med utgangspunkt i videoopptak kan forskeren gi beskrivelser av hva som blir sagt og gjort, men fortolkende antakelser om intensjonene bak disse språklige handlingene er ikke holdbare (Haw & Hadfield, 2011, s. 27; Riis-Johansen, 2020, s. 104). Forskeren kan altså ikke bruke videoopptak til å finne ut hva informantene tenker eller ønsker.

3.4.3 Lydopptak av intervju

Dagen etter vurderingssamtalene var jeg tilbake på skolen for å gjennomføre intervju med de samme informantene. Vi tok i bruk det samme møterommet som dagen før. I gjennomføringa av intervju blei kun lydopptaker brukt. Jeg intervju læreren først. På slutten av dagen sendte læreren en og en av de fire elevene inn til meg, slik at jeg fikk intervju de og. Intervju var semistrukturerte og de fleste av spørsmåla blei stilt til både læreren og elevene, med visse modifikasjoner med tanke på deres ulike institusjonelle roller. Spørsmåla omhandla kort fortalt forståelsen og opplevelsen av vurderingssamtalen dagen før, samt vurdering i norskfaget mer generelt.

Et valg jeg gjorde i forbindelse med intervju var å ha individuelle intervju framfor gruppeintervju. Dette gjorde jeg for å sikre at informantene skulle tørre å dele sin opplevelse og forståelse av vurderingssamtalen og vurdering i norskfaget, uten ytre påvirkning fra medelevers meninger. Skilbrei (2019) skriver at «Ved å gjennomføre intervju med en person av gangen trer den individuelle fortellingen og fortolkningen klarere fram enn om man skulle gjennomført et intervju med flere til stede.» (s. 67). Likevel er det viktig å understreke at elevenes og lærerens utsagn i intervju ikke er upåvirka. Spørsmåla jeg stilte og måten jeg stilte dem på, samt min tilstedeværelse og rolle som lærerstudent og forsker kan ha påvirka deres svar.

3.4.4 Kontakt med SIKT

I tråd med forskningsetiske retningslinjer sendte jeg inn en søknad om å gjennomføre dette prosjektet til SIKT. Studien er godkjent av SIKT og godkjenninga er lagt ved som vedlegg. Alle deltakerne fikk informasjon om prosjektet og signerte før opptakene. Lydopptak og videoopptak er lagra på et skjerma lagringsområde. Jeg har tatt i bruk NTNUs fillagringsområde NICE1, som krever tofaktorautentisering. Datamaterialet oppbevares kun fram til prosjektets slutt og slettes innen 01.06.23, slik SIKT har gitt tillatelse til (se vedlegg).

3.5 Bearbeiding av det empiriske materialet

For at materialet skal bli tilgjengelig for leseren, men fortsatt være i tråd med personvernretningslinjer, samt mulig å analysere, er det nødvendig med en form for bearbeiding. Nedenfor gjør jeg rede for denne bearbeidinga når jeg skriver om transkripsjon og konsekvenser av denne prosessen.

3.5.1 Transkripsjon

I en transkripsjon skriver forskeren ned det som sies, og ofte også hvordan det sies. Riis-Johansen (2020) beskriver tre funksjoner transkribering har (s. 101). For det første er prosessen med på å «fryse» øyeblikket som er fanget på videoopptak eller lydopptak. Dette gir forskeren muligheten til å jobbe med noe mer håndfast enn flyktige samtaler, som igjen gjør det mulig å se gjennom samtalen flere ganger. For det andre fører transkriberinga til en distanse mellom forskeren og datamaterialet. I skreven form blir nemlig ubevisste handlinger som finner sted i muntlig språkbruk, som eksempelvis nøling og omformulering, helt tydelige for oss (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Den tredje

funksjonen transkripsjon har er at den muliggjør anonymitet for deltakerne i prosjektet som igjen gjør samarbeid med medstudenter og veileder i analysearbeidet enklere for forskeren (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Anonymitet er også en viktig del av de forskningsetiske retningslinjene for å beskytte deltakeres identitet og integritet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 22-23). Selv om transkripsjon er et verktøy som har mange fordeler, har bearbeidingsmetoden også noen utfordringer. Linell (2011) påpeker at en transkripsjon aldri vil være et fullkomment bilde av virkeligheten, fordi formatet tekst setter visse begrensninger for hva man kan inkludere (s. 130-131). Nettopp fordi ikke alt kan inkluderes, må forskeren gjøre noen avveielser i forbindelse med hva som skal få plass i transkripsjonen. Disse vurderingene og avgjørelsene tilsier at prosessen med å fortolke og bearbeide data allerede er i gang i arbeidet med transkripsjonen (Linell, 2011, s. 129). Hva forskeren anser som sentralt og dermed inkluderer i transkripsjonen er et resultat av fortolkning av datamateriale.

3.5.2 Transkripsjonskonvensjoner

I transkripsjonen av vurderingssamtalene har jeg valgt å ta utgangspunkt i Riis-Johansen (2020) sitt forslag til transkripsjonsnøkkel, som er en forenkla versjon av Gail Jeffersons transkripsjonssymboler (s. 110). Jeg har lagt til alfakrøll som symbol for latter og markerer trykksterke ord eller stavelser med understrek. Transkripsjonsnøkkelen er lagt ved denne oppgava som vedlegg. I transkripsjonen har jeg markert overlappende tale med klammer. Forlenga lyd er markert med kolon, mens det å avbryte seg selv er markert med bindestrek. Oppadgående intonasjon er markert med spørsmålsteget, fallende intonasjon med punktum og fortsettende intonasjon med komma. Mine egne kommentarer om kroppsspråk og hvordan ytringer sies er skrevet innenfor parenteser og ytringer som ikke er hørbare er markert med «xx». Jeg har valgt å markere lengden på pauser i de tilfellene dette er avgjørende for min analyse. I mine transkripsjoner har jeg valgt å gi elevene fiktive navn. Dette kan gjøre det enklere å skille informantene fra hverandre.

I transkripsjonen av intervjuet har jeg ikke fulgt transkripsjonsnøkkelen som beskrevet ovenfor. Fordi formålet med dette datamateriale ikke er å studere hvordan deltakerne samtaler, men heller det tematiske innholdet de formidler, har jeg kun gjort en grovtranskripsjon. Jeg har valgt å utelate nøleord for å gjøre det lettere å følge informantens utsagn om vurderingssamtalene.

3.6 Analysemetode

Dersom man forstår reliabilitet som det å kunne gjenskape et forskningsprosjekt og få samme resultater, har ikke kvalitative metoder som observasjon av videoopptak og intervju av noen få informanter høy reliabilitet. Når man forsker på mennesker, blir det krevende og irrelevant å følge naturvitenskapelige krav om lovmessighet. I stedet baserer reliabilitet seg på et krav om gjennomsiktighet, forskeren må gjøre rede for sin forskningsprosess slik at andre får innsyn i hvilke valg man har tatt og hvordan man har arbeidet med datamaterialet (Neteland, 2020, s. 65). I det følgende vil jeg derfor greie ut om min analyseprosess.

I teorikapittelet gjennomgikk jeg Linells (2011) teori og metode om språklig meningsskaping som virksomhet. I denne studien har jeg ikke gjort en fullstendig virksomhetsanalyse av samtalene, men i stedet valgt ut to dimensjoner ved dem som sto fram som særlig interessante for meg som fremtidig lærer. Disse er samtaledeltakernes kommunikative prosjekt og hva læreren gjør når han gir kritikk og direktiver. De to dimensjonene har vært viktige i utforminga av forskningsspørsmåla. I prosessen fram til

formuleringa av forskningsspørsmåla her jeg brukt mye tid på å bli kjent med datamaterialet. Første gang jeg så gjennom videoopptaka noterte jeg ned mitt førsteinntrykk og de momentene som da sto fram som særlig interessante. Etter å ha gjennomført grovtranskripsjon av både vurderingssamtalene og intervjua, systematiserte og koda jeg materialet på flere ulike vis. «Koding handler om å merke seg detaljer og nyanser i materialet, og gjennom det finner man ideelt mønstre som hjelper en å se det større bildet. Forskeren skal altså tenke både smått og stort.» (Skilbrei, 2019, s. 186). Blant annet kategoriserte jeg samtalene i faser, koda de tematisk og telte antall lange turer deltakerne hadde. Mange av disse kategoriseringene blei forkasta, men hjalp meg likevel med å bli bedre kjent med datamaterialet. Parallelt med analysearbeidet har jeg henvendt meg til tidligere studier og annen litteratur om lignende samtaler. Jeg har også lest om fenomener jeg oppdaga i empirien, for eksempel kjennetegn ved institusjonelle samtaler og høflighetsstrategier. Dette har gitt meg ny innsikt, som jeg har tatt med meg tilbake til empirien og analyseprosessen. Denne vekselvirkninga mellom empiri og teori betegnes som *abduktiv* tilnærming og er en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode (Skilbrei, 2019, s. 55).

3.6.1 Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?

Mangelen på faste begrep for ulike samtaler i skolen, var noe av det som gjorde meg nysgjerrig på hva som egentlig foregår i vurderingssamtaler. For å finne ut hva som karakteriserer vurderingssamtalene, var hva samtaledeltakerne faktisk gjør i den språklige meningsskapinga et naturlig utgangspunkt. Som forklart i teorikapittelet har mennesker alltid et formål med den språklige handlinga. For å identifisere disse kategoriserte jeg først samtalene i tematiske sekvenser. Etter hvert innså jeg at samtaledeltakerne gjorde flere forskjellige ting innenfor hvert av temaene, og ved å igjen studere samtalene med fokus på hva læreren og elevene gjør med språket, kom jeg fram til de fem kommunikative prosjekta: *informere*, *gjenkalle*, *vurdere*, *reflektere* og *realitetsorientere*. Det er viktig å understreke at disse kategoriene ikke er gjensidig utelukkende. I flere deler av samtalene orienterer samtaledeltakerne mot aktiviteter som kan være del av flere av kategoriene jeg har konstruert. I kategoriseringa av de kommunikative prosjekta har også mine forkunnskaper om skolens formål og hensikter vært en påvirkning.

I arbeidet med å identifisere de kommunikative prosjekta i vurderingssamtalene har intervjua også vært en ressurs. Som forklart tidligere kan ikke videoopptak fortelle forskeren noe om deltakernes intensjoner, til dette egner intervju seg bedre. Jeg vil påpeke at intervjua ikke nødvendigvis er en riktigere framstilling av de kommunikative prosjekta samtaledeltakerne orienterer mot, fordi disse bare er deltakernes egne forståelse av situasjonen. Ofte gjør vi noe vi selv ikke er klar over, og dermed er videoopptaka også en viktig kilde i denne studien. Likevel kan deltakernes egne uttalelser om formålet og utbyttet av vurderingssamtalene tilføre analysen av samtaledeltakernes kommunikative prosjekt noe.

3.6.2 Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?

Det som først ledet meg inn på lærerens formidling av kritikk og direktiver var at jeg la merke til at læreren ga elevene mange komplimenter. Som følge av dette leste jeg tidligere studier om det å gi tilbakemeldinger, hvilket førte meg videre til teori om høflighet. Etter å ha lest om ansikt og høflighetsstrategier vendte jeg tilbake til datamateriale og koda nærhetsstrategier, respektstrategier og implisitte strategier med hver sin farge. Jeg gjorde meg også notater av hvilke former for strategier innenfor de

tre kategoriene som var å gjenkjenne i vurderingssamtalene. Etter hvert i kodingsarbeidet blei det tydelig at høflighetsstrategiene var særlig knytta til lærerens formidling av kritikk og direktiver. Fordi det er læreren som formidler kritikk og direktiver, bestemte jeg meg for å fokusere på hans bruk av høflighetsstrategier. Etter å ha koda og kategorisert lærerens bruk av høflighetsstrategier i alle vurderingssamtalene i flere omganger, begynte jeg å se etter mønstre i bruken av høflighetsstrategier. Dette resulterte i identifiseringa av tre framtrepende måter å bruke høflighetsstrategier på i bestemte situasjoner som gikk igjen i alle samtalene.

4 Funn

I dette kapitlet presenterer jeg funna fra analysen av de fire vurderingssamtalene og presenterer hovedfunna i analysen. Som beskrevet i kapittel 3 Metode og materiale, er mitt materiale fire videoopptak av individuelle vurderingssamtaler mellom en norsklærer og en tiendeklassing. Hver av samtalene har en varighet på 15-25 minutter, og det tematiske innholdet er nynorsktentamen elevene har hatt, og artikkelen «Hjelp, jeg klarer ikke å konsentrere meg» som de har arbeida med i undervisninga, i tillegg til en framføring de skal ha. Individuelle intervju av de fire elevene, samt læreren er også en del av det empiriske materiale. I kapittel 3 presenterte jeg samtalene kort hver for seg. Videre vil jeg studere de fire samtalene under ett. Utdrag fra samtalene vil benyttes for å framvise og argumentere for mine funn.

I det analytiske arbeidet tar jeg utgangspunkt i de to forskningsspørsmåla jeg presenterte i innledninga. Til å begynne med presenterer jeg hvilke kommunikative prosjekt samtaledeltakerne ser ut til å orientere seg mot, samt hvordan disse initieres. For å identifisere hvilke kommunikative prosjekt samtaledeltakerne orienterer seg mot, ser jeg først på samtaledeltakernes egne omtaler av formålet med samtalene. Videre analyserer jeg samtalene ved hjelp av begrepa som blei introdusert i teorikapitlet. Etter å ha oppsummert funna til dette første forskningsspørsmålet, stiller jeg meg spørsmålet: «Hva gjør læreren når han formidler kritikk og direktiver til elevene?». I denne delen av analysen blir fagtermene *ansikt* og *høflighetsstrategier* som er presentert i teorikapitlet, helt sentrale. Avslutningsvis gjør jeg rede for mønstre jeg har identifisert og oppsummerer mine funn i tilknytning til lærerens formidling av kritikk og direktiver.

4.1 Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?

Kommunikative prosjekt kan forklares som det å *få gjort noe med språket* (Linell, 1998, s. 218). Jeg har identifisert fem ulike kommunikative prosjekt i samtalene: *informere*, *gjenkalle*, *vurdere*, *reflektere* og *realitetsorientere*. *Informere* innebærer at elevene gir læreren informasjon om sin arbeidsprosess. *Gjenkalle* er sekvenser der læreren og eleven samtaler om foregående undervisning. *Vurdere* innebærer vurderinger av nynorsktentamen. I prosjektet *reflektere* reflekterer læreren og elevene rundt skolearbeid og tematikken i artikkelen de har lest, mens *realitetsorienteringer* er ytringer om hvordan og hvorfor skolen og dens krav er som de er. Som nevnt i metodekapitlet er ikke kategoriene gjensidig utelukkende, og enkelte sekvenser har trekk av flere ulike kommunikative prosjekt. Likevel har jeg valgt å kategorisere sekvensene etter det mest framtreddende kommunikative prosjektet. I tillegg vil jeg poengtere at relasjonsarbeid er noe som kjennetegner alle samtalene. Dette er noe jeg ikke har kategorisert som en egen kategori. Isteden ser jeg at arbeid med relasjonen gjennomsyrrer alle de kommunikative prosjekta, og hele samtalen, fordi jeg med mitt teoretiske ståsted anser relasjonen som en ufravikelig del av kommunikativ samhandling. De fem prosjekta er å finne i alle vurderingssamtalene, men på bakgrunn av denne oppgavens omfang har jeg kun valgt ett til tre utdrag for å demonstrere hvert av de kommunikative prosjekta og hvordan disse initieres. For å innlede dette forskningsspørsmålet, vil jeg se nærmere på hva læreren og elevene selv mener de gjør i vurderingssamtalene.

4.1.1 Hva sier læreren om samtalene?

Kort oppsummert ser det ut til at læreren selv mener han orienterer seg mot et mangfold av kommunikative prosjekt. I intervjuet av læreren i etterkant av samtalene uttalte han

seg både om formålet med, forventningene til og utbyttet av vurderingssamtalene. Han tematiserte tilbakemeldingene på sidemålstentamen og poengterte at formålet er «å bryte det ned til hver enkelt elev», særlig når det kommer til «spesielle ting som gjelder da den eller den eleven. Kanskje spesielt når det gjelder på innhold det da og den konkrete besvarelsen deres.». Det læreren selv sier han har som formål å gjøre i samtalen, er i tråd med det jeg har kategorisert som det å orientere seg mot å *vurdere*. Videre trakk læreren også fram verdien av at elevene får dele sine tanker uten andre tilhørere enn læreren:

Og så er det jo artig å høre da, når det gjelder andre ting sånn som den artikkelen vi leste, hvilke tanker de har, som kommer fram mye tydeligere selvfølgelig i en en-til-en samtale enn det gjør i klasserom.

Når læreren nevner det å høre elevenes tanker rundt artikkelen som et formål med samtalene, minner det om det kommunikative prosjektet jeg har valgt å kalle *reflektere*.

Læreren fortalte at forventningene til samtalen var forutsigbare, fordi han har kjent elevene i nesten tre år. Videre fortalte han at han forventa at de skulle:

utveksle synspunkter og at de skal eventuelt få kunne forklare ting hvis jeg lurur på noe. Eller at vi skal bare prate løst og fast. Så det er både, ja det heter ikke bonding, det heter relasjoner, relasjonsbygging og ikke minst norskfaglig, viktig.

Det at elevene skal få muligheten til å forklare, dersom læreren lurur på noe kan knyttes til de kommunikative prosjekta *reflektere* og *realitetsorientere*. I tillegg trekker læreren fram at han forventer at de skal drive relasjonsbygging som en del av vurderingssamtalen.

Da læreren blei spurt om utbyttet av samtalene trakk han fram det å bli betrygga på at elevene har forstått undervisninga og vurderinga. «For det første er jeg betrygga selv på at de har forstått hva vi har prata om». Det å undersøke om elevene har forstått undervisninga, er den kommunikative handlinga jeg har kategorisert som det kommunikative prosjektet *gjenkalle*. Det å bli betrygga på at elevene har forstått vurderinga, har jeg kategorisert som en del av det å *vurdere*. Læreren poengterer også at han er betrygga på at elevene sier ifra dersom det skulle være noe.

Og at de har på en måte, kanskje en annen forståelse av hva de skal gjøre og ikke gjøre. Og at de også er og betrygga på at de i en en-til-en lettere kan spørre om, eller kommentere eller klage for den saks skyld, på ting som ligger dem på hjertet.

Det å forsikre seg om at elevene vet hva de skal gjøre og hva de skal unngå å gjøre, kan minne om prosjektet *realitetsorientering*. Videre vil jeg påstå at det å være betrygga på at elevene tør å spørre eller i ifra om det meste, dreier seg om en forsikring om at det relasjonelle er på plass.

4.1.2 Hva sier elevene om samtalene?

For å få et klarere bilde av hva samtaledeltakerne selv mener de gjør i vurderingssamtalene, holder det ikke bare å legge lærerens tanker til grunn. Videre vil jeg derfor presentere hva elevene svarte på spørsmålet «Hva fikk du ut av samtalen?» i de individuelle intervjua i etterkant av gjennomføringa av vurderingssamtalene. Etter min mening kan disse utsagna gi et innblikk i hvilke kommunikative prosjekt elevene selv

mener de orienterte seg mot i vurderingssamtalene. I hovedsak svarer elevene at det de fikk ut av samtalen var vurdering. De forteller særlig om realitetsorienteringer om hvordan de bør endre seg og arbeide framover. Enkelte trekker fram at det de fikk ut av samtalen var å være sammen med og reflektere sammen med læreren, altså at samtalen hadde noe å si for deres relasjon til læreren.

I Marthe sitt svar trekker hun først fram relasjonsarbeid: «Altså, jeg synes bare det var veldig koselig å prate med han.». Videre beskriver hun at hun blei vurdert generelt i norskfaget og spesifikt på nynorsktentamen.

Og så fikk jeg jo vite hvordan det gikk da sånn muntlig og faglig i norsk og KRLE. Og det gikk jo bra. Han så på karakteren min på nynorsktentamen så så han på karakteren min og så hva han hadde skrevet og sånn.

Marthe poengterer at de brukte mest tid på *realitetsorienteringer*: «men han pratet mest om liksom at 'du kan egentlig bedre Marthe'. Så du må bare fokusere litt og liksom. Ta deg litt sammen.». Ifølge Marthe blei orienteringa mot *realitetsorienteringer* fulgt opp av orientering mot *refleksjoner* rundt det videre arbeidet. «Og så spurte han om det var noe som jeg følte at jeg tenkte han kunne gjøre for at jeg kunne gjøre det enda bedre.».

Emil trekker også fram orienteringa mot de kommunikative prosjekta *vurdere* og *realitetsorientere*. «Jeg fikk jo mye feedback på hva jeg hadde gjort riktig. Og også det jeg kunne forbedre meg på.» er et utsagn som tydelig orientere seg mot aktiviteten *vurdere*, og som inkluderer framovermeldinger som en del av vurderinga. Begrunninga av framovermeldingene kan minne om det kommunikative prosjektet *realitetsorientering*:

Og det var veldig godt å ha når man driver med sånne ting, og spesielt nå, som vi kommer opp mot eksamenstiden i tiende. Så er det er veldig godt å få bra feedback så man kan vite hva man skal gjøre videre.

Når Jens blir spurt hva han fikk ut av samtalen forteller han at han nå vet mer om hva han kan gjøre videre og påpeker selv at engasjement i faga han ikke liker, er sentralt for forbedring:

En god ide med hva jeg kan gjøre videre. Det er egentlig det som, den store ideen for meg da bak samtalen, med hva jeg kan gjøre bedre videre. Og da fikk jeg en bedre ide med at jeg først og fremst må vise mer engasjement i fagene som jeg kanskje ikke selv syns er like morsomme da.

Dette kan tolkes som å være i tråd med prosjekta *vurdere* og *realitetsorientere*.

Ingvild trekker fram et poeng som også læreren var opptatt av, nemlig at vurderingssamtalene kan føre til at elevene får en bedre forståelse for tilbakemeldingene. Hun fokuserer altså på god og forståelig vurdering som utbyttet fra samtalen.

Nei jeg syns det var bra. Man får jo litt mer sånn, når man får muntlig tilbakemelding så får jeg hvert fall mer, jeg skjønner på en måte mer hva det er jeg må gjøre bedre da, enn å bare få det skriftlig. Så, ja. Man forstår det litt bedre.

Det ser ut til at elevenes utsagn om samtaleformål i flere tilfeller samsvarer med lærerens ytringer om formålet med og utbyttet av vurderingssamtalene. Videre vil de kommunikative prosjekta poengteres med eksempler fra de faktiske samtalene.

4.1.4 Informere

Det første kommunikative prosjektet har jeg valgt å kalle *informere*. Som navnet på kategorien tilsier, er dette et prosjekt der samtaledeltakerne orienterer mot det å *informere* hverandre. Informasjonen som deles er kort og konsis og ofte tilknyttet praktiske avklaringer, som hvilket tema elevene har valgt til presentasjonen sin, hvor langt de har kommet i arbeidet, og når framføringa skal være. Ved å orientere seg mot dette kommunikative prosjektet, får elevene informasjon om framtidig skolearbeid, mens læreren blir informert om hvordan elevene har arbeida så langt. Kunnskapen om elevene og deres prosjekt, gir læreren grunnlag for å veilede dem videre. Informasjon og oversikt over elevenes arbeidsprosess er også en del av lærerens klasseledelse, fordi det skaper forutsetninger for lærerens planlegging av kommende undervisning. Klasseledelse er en sentral del av lærerens institusjonelle rolle, hvilket kan forklare lærerens orientering mot det kommunikative prosjektet *informere*.

4.1.4.1 Informasjon muliggjør veiledning

Læreren ber Ingvild om informasjon om temaet hun har valgt før en presentasjon i utdraget nedenfor. Videre bruker han denne informasjonen til å veilede henne i arbeidet.

- | | | |
|----|----------|--|
| 32 | Lærer: | Hva er det du har om for slags bevegelse igjen? |
| 33 | Ingvild: | Jeg har om buddhismen. |
| 34 | Lærer: | Jaja, stemmer det, det var buddhismen du hadde. |
| 35 | Ingvild: | Men det er veldig mye om det da, |
| 36 | Lærer: | Mhm. |
| 37 | Ingvild: | mye informasjon om det, så det går fint, det gjør det. |
| 38 | Lærer: | Mhm, de har som sagt en buddhistisk menighet her i |
| 39 | | bygda |
| 40 | | (peker ut i luften) |
| 41 | Ingvild: | Mhm. |
| 42 | Lærer: | Mhm, du kan jo bare spørre der og, hvis du lurte på noe? |
| 43 | Ingvild: | Ja: eh, jeg har ikke gjort det enda da. |
| 44 | Lærer: | Nei. Han som var lærer her før (peker bakover), |
| 45 | | han er aktiv der. |
| 46 | Ingvild: | Åja! |
| 47 | Lærer: | Veldig hyggelig fyr. Han kan du spør om hva som helst, |
| 48 | | så det. |

På linje 32 tar læreren initiativ til at Ingvild skal informere om sin framføring. Ingvild slutter seg til det kommunikative prosjektet læreren har initiert, når hun forteller hvilket tema hun har valgt på linje 33. Videre tilføyer hun på linje 35 at det fins mye informasjon om temaet, og at arbeidet derfor «går fint» (linje 37). På linje 38-39, 42, 44-45 og 47-48 bruker læreren informasjonen han har fått om Ingvilds prosjekt til å veilede henne i det videre arbeidet. Når læreren anbefaler Ingvild å kontakte en av skolens tidligere lærere som er aktiv i den buddhistiske menigheten (linje 47), gir han et direktiv til hvordan hun kan skaffe mer informasjon til presentasjonen sin.

4.1.4.2 Informasjon som en del av klasseledelse

Læreren er allerede informert om hvilket tema Jens har valgt for sin framføring. I utdraget fra samtalen mellom Jens og lærere, dreier informasjonsutvekslinga seg om hvor langt Jens har kommet i arbeidsprosessen og vurderinga av presentasjonen.

205	Lærer:	Du ehm i morgen har vi fremføring. Over til noe helt
206		anna.
207	Jens:	Ja.
208	Lærer:	Ehm, frelsesarmeen? (Nikker mot eleven) Er du ferdig
209		eller?
210	Jens:	Eh, ja.
211	Lærer:	Mhm og den teller jo både på norsk og KRLE, muntlig da.
212	Jens:	Jo.
213	Lærer:	Du har kontroll?
214	Jens:	Ja, jeg føler det.

Læreren innleder framføringa som emne med en preannonsering (linje 205). På linje 208 forsikrer han seg om at han husker hvilket tema Jens har valgt, men før Jens får muligheten til å svare tar han et nytt sterkt initiativ: «Er du ferdig eller?». Denne ytringas prefererte respons er positiv. Formuleringa formidler at læreren har et positivt bilde av eleven, fordi spørsmålet med en positiv preferert respons indikerer at han har troen på at Jens er ferdig. Det å stille spørsmål slik at samtalepartneren kan bekrefte talerens positive oppfatning av dem kalles *optimising questions* (Heritage & Clayman, 2010, s. 144). Jens bekrefter lærerens antakelser på linje 210. På linje 211 informerer læreren Jens om at vurderinga han får på framføringa vil telle både på norsk- og KRLE-karakteren. Etter dette stiller læreren nok et *optimising question* som gir Jens muligheten til å bekrefte lærerens positive inntrykk av han: «Du har kontroll?» (linje 213). På linje 214 følger Jens den prefererte responsen og hevder at han har kontroll.

Når samtaledeltakerne orienterer mot det å *informere*, har det kommunikative prosjektet i hovedsak to funksjoner. For det første bidrar informasjonsutvekslinga til vurdering, fordi læreren gir veiledning på bakgrunn av den. For det andre er informasjonsutvekslinga en viktig del av lærerens klasseledelse. Dette kommunikative prosjektet kjennetegnes av lukka spørsmål, hvilket er naturlig ettersom sterke initiativ med ett svar ofte er mest effektive for informasjonsuthenting.

4.1.5 Gjenkalle

Det kommunikative prosjektet *gjenkalle* har som formål å repetere undervisninga om artikkelen «Hjelp, jeg klarer ikke å konsentrere meg» (Sandvik, 2023). Det virker som læreren sjekker hvilket utbytte elevene har fått av undervisninga, og dermed gjør en slags evaluering av egen praksis. Forskrift til opplæringslova §1-3 understreker at et aspekt ved undervisninga er at den skal være tilpassa enkelteleven (forskrift til opplæringslova, 2006, §1-3). Dette institusjonelle målet er kun oppnåelig dersom læreren har en viss innsikt i elevenes forståelse av undervisninga. Læreren kan kun tilpasse opplæringa dersom han vet hvilket nivå elevene er på, og hvordan de best lærer. Derfor vil jeg påstå at det å orientere seg mot det å *gjenkalle*, er en konsekvens av det kontekstuelle og institusjonelle ved disse samtalene, og særlig da behovet for kunnskap om elevenes utbytte av opplæringa. Lærerens og elevens ulike institusjonelle roller kommer tydelig fram når de orienterer mot dette kommunikative prosjektet. Utspørringa, som i all hovedsak følger IRE-strukturen vi gjenkjenner fra helklassesamtaler, vitner om et asymmetrisk maktforhold der den ene samtalepartneren er profesjonell, mens den andre er ikke-profesjonell. Det er i hovedsak læreren som tar initiativ til å orientere seg mot *gjenkalling*. Han initierer til dette kommunikative prosjektet ved å spørre elevene om de husker noe, og ved å stille fakta-fremkallende spørsmål eller formulere ufullstendige ytringer om noe fra artikkelen.

4.1.5.1 Husker du?

I utdraget nedenfor lurer læreren på om Marthe husker noe av artikkelen de leste sammen i undervisninga. Ettersom spørsmålet innleder et nytt emne, utvider Marthe sin respons, selv om dette er et ja/nei spørsmål.

233	Lærer:	Eh jo, fokusere. Skal vi se, husker du den artikkelen nå?
234		Vi kan gå litt over på den. (legger artikkelen på bordet)
235	Marthe:	Ja.
236	Lærer:	Mhm, du sona ut sa du?
237	Marthe:	Ja, jeg klarte ikke å fokusere helt.
238	Lærer:	Nei.
239	Marthe:	Eller jeg bare begynte å stirre sånn foran meg (peker fremover), også eller jeg sona ut da. Tenkte på helt andre ting, også kom jeg på «åja den handler om» @.
240		
241		
242	Lærer:	@ Den handler jo om det.

I dette utdraget annonserer læreren først emnet på linje 233. På samme linje stiller læreren et ja/nei spørsmål som vi i denne sammenhengen kan forstå som et emneinnledende spørsmål. Denne preannonseringa av tematikk fungerer som et forslag til aktivitet samtaledeltakerne skal gjøre, som i dette tilfelle er å gjenkalle innholdet i en artikkel. På linje 235 aksepterer Marthe temaet, og bekrefter at hun husker artikkelen uten å utvide responsene ytterligere. Videre tar læreren et nytt strekt initiativ i form av nok et ja/nei-spørsmål: «Mhm, du sona ut sa du?» (linje 236). «sa du» understreker at læreren orienterer seg mot å *gjenkalle* noe som allerede har skjedd. Selv om Marthe kan respondere med et ja eller nei, kan det virke som konteksten rundt spørsmålet får henne til å utvide sin respons. På linje 237 utvider hun responsen sin ved å fortelle at hun ikke klarte å fokusere, i tillegg til å bekrefte lærerens påstand om at hun sona ut. Etter denne replikken har Marthe svart på spørsmålet, og det blir et overgangsrelevant sted. I stedet for å formulere en ny tur, kommer læreren på linje 238 med en minimal respons «Nei», hvilket signaliserer at han lytter og trolig oppfordrer Marthe til å fortsette sin tur. Marthe utvider sin respons ytterligere, og forklarer at hun begynte å tenke på andre ting, før hun innså at det var nettopp det artikkelen handla om (linje 239-241). Igjen oppstår et overgangsrelevant sted, og denne gangen tar læreren neste tur. På linje 242 kvitterer han for Marthes forklaring av artikkelens innhold ved å omformulere svaret hennes. Dette utdraget viser hvordan lukka ja/nei spørsmål i visse kontekster, for eksempel i forbindelse med emneoverganger, kan invitere elevene til å utvide sine responser. Dermed blir det for snevert å påstå at ja/nei spørsmål alltid er begrensende for elevenes deltakelse i samtalene.

Som vist i det forrige utdraget, kan ja/nei spørsmål innlede emner og dermed oppfordre til lengre responser. Likevel er lukka spørsmål ofte begrensende for elevene. En annen spørsmålstype som kan tenkes å begrense elevenes respons er det Myhill (2006) definerer som spørsmål med forutbestemte svar (s. 26). Flere sekvenser i samtalene er prega av et turtakingsmønster som er mest kjent fra helklassesamtaler, nemlig IRE-struktur. Dette er et turtakingsmønster som har blitt kritisert for å i liten grad legge til rette for dialogiske samtaler. I de delene av samtalene der samtaledeltakerne orienterer seg mot det kommunikative prosjektet å *gjenkalle*, kommer dette mønstret ofte til syne. Læreren tar et sterkt initiativ i form av et fakta-fremkallende spørsmål med et forutbestemt svar (I). Dette initiativet responderer elevene på (R), før læreren evaluerer elevens respons (E).

4.1.5.2 Fakta-fremkallende spørsmål fører til IRE-struktur

I det neste utdraget spør læreren Marthe hvem som tjener på at vi ikke klarer å konsentrere oss og hvordan de tjener disse pengene. Når Marthe og læreren orienterer mot det å *gjenkalle*, blir IRE-mønsteret tydelig.

302	Lærer:	For det står jo her og, hvem er det som tjener på at det
303		du ikke klarer å konsentrere deg om å lese en bok eller
304		se en film?
305	Marthe:	Ja, det er jo sosiale medier.
306	Lærer:	Ja.
307	Marthe:	Mhm.
308	Lærer:	Og de tjente på to måter og, jeg var ikke klar over det
309		jeg. En ting er jo reklamen,
310	Marthe:	Mhm.
311	Lærer:	og en annen ting er at tiktok selger da:: alt? (lener seg
312		mot eleven)
313	Marthe:	Av min informasjon og hva jeg ser på liksom.
314	Lærer:	Ja hva du ser på, til andre.

På linje 302-304 tar læreren et sterkt initiativ ved å stille et spørsmål. Læreren starter sin ytring med «for det står jo her og», noe som gjør det tydelig at spørsmålet læreren stiller har et forutbestemt svar. Dette blir derfor initiativet i IRE-strukturen. Videre responderer Marthe på spørsmålet på linje 305 og svarer at det er sosiale medier som tjener på at man ikke klarer å konsentrere seg. På linje 306 evaluerer læreren Marthes respons og ytringa «ja», viser at han vurderer svaret som adekvat. I tillegg til initiativ i form av fakta-fremkallende spørsmål med forutbestemte svar, tar også læreren andre initiativ som del av det kommunikative prosjektet å *gjenkalle*. Ufullstendige ytringer er et annet initiativ som også stiller krav til elevrespons med forutbestemt innhold. På linje 308-312 kommer læreren med en påstand som, på grunn av sin ufullstendighet og prosodi, kan tolkes som et spørsmål. Marthe gir respons på spørsmålet ved å fullføre lærerens ytring på linje 313. På linje 314 viser læreren enighet ved å omformulere Marthes svar. Med det blir IRE-strukturen igjen tydelig, og jeg vil påstå at dette sekvensmønsteret er en sentral del av det å orientere seg mot å *gjenkalle*.

I det kommunikative prosjektet *gjenkalle* kommer lærerens behov for å få innsikt i elevenes utbytte av undervisninga til syne. Det institusjonelle kravet til lærerrollen om å tilpasse opplæringa, er vanskelig å komme i møte dersom læreren ikke har kunnskap om hva eleven har forstått og ikke. Det kommunikative prosjektet å *gjenkalle* kan minne om test-situasjoner, særlig fordi de fakta-fremkallende spørsmåla med forutbestemte svar så tydelig demonstrer læreren som profesjonell og eleven som ikke-profesjonell.

4.1.6 Vurdere

I alle samtalene gir læreren tilbakemeldinger og råd i forbindelse med nynorsktentamen, men også i samband med skriving i norskfaget mer generelt. Elevene er også med på vurderingsarbeidet i kraft av egenvurdering. Dette kommunikative prosjektet har jeg valgt å kalle *vurdere*. Prosjektet har en tydelig institusjonell forankring, fordi retten til underveisvurdering, samt retten til vurdering som fremmer læring og bidrar til lærelyst er lovfesta ved forskrift til opplæringslova (§3-2 & §3-3). Spesifikt for dette prosjektet er at læreren inviterer elevene til egenvurdering med åpne spørsmål eller påstander om eleven. Han formidler tilbakemeldinger ved hjelp av konkrete eksempler fra nynorsktentamen besvarelsene, og gir råd ved å stille ledende spørsmål eller formulere ufullstendige ytringer. Som følge av dette er det ofte elevene selv som formulerer rådene læreren gir. Videre vil jeg omtale råd som direktiver, ettersom dette er slik Svennevig

(2020) benevner språkhandlinger der poenget med kommunikasjonen er å forsøke å få samtalepartneren til å gjøre noe (s. 85).

4.1.6.1 Invitasjoner til egenvurdering

For å invitere elevene til egenvurdering, stiller læreren av og til åpne spørsmål som legger opp til at elevene kan utvide sine responser. Disse spørsmåla inviterer elevene til å dele egne tanker og meninger, i stedet for å gi minimale responser som ja/nei eller rapportere om noe noen andre har sagt. Når nynorsktentamen først innledes som emne, er lærerens sterke initiativ mer åpne enn når han gir direktiver. Ved å stille åpne spørsmål er temaet mer åpent for forhandling, og eleven kan i større grad bringe opp det hen selv synes er viktig. I samtalen med Ingvild stiller læreren åpne, autentiske spørsmål etter preannonseringa av nynorsktentamen som emne. Han lurer på hva Ingvild synes om nynorsktentamen og hvordan hun arbeidet med den.

59	Lærer:	Hva med, hva med nynorsken? (blar i elevens besvarelse)
60		
61	Ingvild:	Ja.
62	Lærer:	Hva synes du om den? Altså::
63	Ingvild:	Jeg synes det gikk bra jeg. (smiler og fikler med genserermet)
64		

(klipt ut 9 turer)

75	Lærer:	Du har brukt mye tid på å sjekke språket eller? (legger papirbesvarelsen foran eleven)
76		
77	Ingvild:	Ja::, jeg så mye over, brukte lenger tid på norsken- på nynorsk og da, kanskje det lønte seg litt. (smiler)
78		
79	Lærer:	Det lønte seg ikke bare litt, skal jeg si deg.
80	Ingvild:	Ja, nei, men eh ja. Det var noen ting som var inne fra før da, da blir det jo- da tar det mye mindre tid, når man slipper å slå opp alt som hvis man ikke vet noe. (ser på egen besvarelse mens hun prater)
81		
82		
83		

Selv om læreren stiller et åpent spørsmål på linje 59, er Ingvilds respons på linje 61 minimal. Med responsen «ja», kan det se ut til at hun tolker lærerens ytring som annonsering av tema, og at den minimale responsen signaliserer at hun lytter. På linje 62 stiller læreren et nytt åpent spørsmål og poengterer med pronomenet «du» at Ingvild skal være selvstendig og ytre egne meninger, altså at svaret ikke er forutbestemt. Ingvild ytrer sin mening relativt kortfattet: «Jeg synes det gikk bra jeg» (linje 63-64). Selv om spørsmålets form åpner for en utvidet respons, velger Ingvild altså å svare ganske kort. Dermed vil jeg argumentere for at åpne og autentiske spørsmål ikke nødvendigvis fører til at samtalepartneren utvider sine responser. I visse kontekster, som eksempelvis vurderingssamtaler i norskfaget, kan åpne spørsmål også by på utfordringer.

Innledningsvis nevnte jeg at læreren også brukte påstander om elevene, for å invitere dem til egenvurdering. I samtalen mellom Ingvild og læreren ser dette ut til å lede til at Ingvild utvider sine responser i større grad enn det åpne spørsmål gjør. Når Ingvild får et mindre åpent spørsmål på linje 75-76, utvider hun sin respons på linje 77-78. Dette spørsmålet er i utgangspunktet en påstand om at Ingvild har gjort en grundig jobb med å sjekke språket når hun skreiv nynorsktentamen, men ytringa fungerer som et spørsmål på grunn av lærerens prosodi. Kanskje gjør det at læreren formidler sitt positive inntrykk av Ingvild det lettere for henne å omtale seg selv i positiv forstand? Likevel gjør ord som

«kanskje» og «litt» at Ingvilds ytring om egne prestasjoner er diskre. På linje 79 omformulerer læreren Ingvilds svar uten disse demperne: «Det lønte seg ikke bare litt, skal jeg si deg». Etter denne påstanden utvider Ingvild igjen sin respons om hvordan hun arbeidet med nynorsktentamen (linje 80-83).

4.1.6.2 initiativ til tilbakemeldinger og direktiver

Som en del av det kommunikative prosjektet å *vurdere* bruker læreren eksempler fra tekstene for å formidle tilbakemeldinger i samtalene. Når det gjelder direktiver, henter han til disse istedenfor å eksplisitt formulere dem. Ettersom læreren ser ut til å få elevene til å formulere direktivene han selv ønsker å gi, er svarene i dette tilfellet forutbestemte. Som forklart i det kommunikative prosjektet *gjenkalle*, fører spørsmål med forutbestemte svar ofte til sekvensmønsteret IRE. I det neste utdraget gir læreren Ingvild tilbakemeldinger på nynorsktentamen ved å vise til konkrete eksempler i teksten hennes. Han gir også direktiver om rettskriving ved å stille spørsmål, hvilket resulterer i turtakingsmønsteret IRE.

87	Lærer:	Eh men eh, og da ehm, og etter hvert og sånne ord
88		(peker i besvarelsen)- her står det «fra»?
89	Ingvild:	Ja, det er sånn,
90	Lærer:	Fort gjort.
91	Ingvild:	ja, jeg tror jeg har skrevet «frå» her og ja.
92	Lærer:	Mhm, du har skrevet «frå» her og, absolutt ja, men
93		plutselig er det «fra»,
94	Ingvild:	Ja.
95	Lærer:	og «bere»? (skriver på et ark)
96	Ingvild:	«Bere», ja det er «berre».
97	Lærer:	Ja, jeg tror det er «berre» du tenker på.
98	Ingvild:	Ja.
99	Lærer:	Men det er så få, ikke sant, så derfor kan vi unne oss den
100		luksusen å se på (xx). For at det er ikke- det
101		er veldig lite. Og det er sånne ting som ikke er noe
102		problem for deg å eh, ja hva skal jeg si, eh gjøre noe
103		med.
104	Ingvild:	Ja.

Ingvild og læreren orienterer seg mot det kommunikative prosjektet *vurdere*, fordi de samtaler om rettskrivingsfeil Ingvild har gjort og om at dette er noe hun skal ordne opp i. Når læreren på linje 87-88 og 95 påpeker rettskrivingsfeil i Ingvilds besvarelse, gir han både tilbakemeldinger og direktiver. De konkrete eksemplene er tilbakemeldinger på ord hun har stavet feil, men samtidig gjør ytringenes prosodi det mulig å tolke dem som spørsmål: «her står det `fra´?» (linje 88) og «og `bere´?» (linje 95). Med Ingvilds respons på spørsmålene på linje 91: «ja, jeg tror jeg har skrevet `frå´ her og ja.» og på linje 96: «`Bere´, ja det er `berre´.», ser det ut til at hun tolker lærerens initiativ som spørsmål om hvordan disse ordene staves på nynorsk. Ettersom læreren også gjør en evaluerende tredjetur på linje 97: «Ja, jeg tror det er `berre´ du tenker på.», får sekvensen en IRE-struktur der det virker som om læreren også orienterer mot at Ingvild skal korrigere skrivefeilene og dermed selv formulere lærerens intenderte direktiver. At dette faktisk er direktiver, kommer tydeligere fram i lærerens ytring på linje 101-103: «Og det er sånne ting som ikke er noe problem for deg å eh, ja hva skal jeg si, eh gjøre noe med.». Direktiver er altså et viktig moment når læreren og eleven orienterer seg mot det å *vurdere*.

Selv om det å hinte til direktiver ved hjelp av ledende spørsmål eller ufullstendige ytringer ofte fører til IRE-struktur, er ikke dette alltid tilfellet. I utdraget nedenfor bruker læreren et sterkt initiativ for å få Jens til å selv formulere direktivet om å snakke i et rolig tempo når han framfører for klassen. Læreren evaluerer Jens sin respons, og påpeker at han har kommet fram til det forutbestemte direktivet. Med det er IRE-sekvensen fullført, men Jens utvider likevel sin respons.

- 213 Lærer: Ehm, hvis det er noe du skal være spesielt oppmerksom
214 på når du snakker til klassen da, vet du- kan du tenke
215 deg hva det kan være?
216 Jens: Eh, ikke snakke for fort.
217 Lærer: Flott, det var akkurat det jeg tenkte på (peker på eleven)
218 Jens: Ja, for at jeg føler at da jeg hadde den talen, så eh, da
219 jeg leste- eller skulle øve, så snakka jeg veldig fint og
220 rolig for meg selv. Men da jeg faktisk skulle framføre så
221 var jeg ferdig sånn, alt for fort i alle fall.
222 Lærer: Ja, jeg husker det. Du var med inn på det gamle
223 datarommet du, vi hadde der? Ja. Det var du og det var
224 vel e:h e/ev, nei, det var gutta, det var e/ev og ja. Jeg
225 vet at vi var der inne.
226 Jens: Ja.
227 Lærer: Og da vet jeg at vi snakka om at det kanskje gikk litt
228 fort.
229 Jens: Ja.
230 Lærer: For innholdet, igjen, suverent det, men veldig, veldig
231 raskt og det må vi, (beveger hånd ovenfra og ned flere
232 ganger)
233 Jens: Ja, ta ned tempo litt.
234 Lærer: Ja.

På linje 213-215 tar læreren et sterkt initiativ når han stiller Jens spørsmål om hva han tenker han må være ekstra oppmerksom på når han snakker til klassen. Videre kommer Jens med sin respons på spørsmålet «eh, ikke snakke for fort» (linje 216), før læreren på linje 217 evaluerer denne responsen. Ytringa «flott, det var akkurat det jeg tenkte på» poengterer at spørsmålet hadde et forutbestemt svar, og at læreren mener Jens har svart i tråd med dette. Med evalueringa er IRE-sekvensen over, og det oppstår dermed et overgangsrelevant etter linje 217. Men istedenfor å ta et nytt initiativ, utvider Jens ytringa si (linje 218). Han legger til hvordan han opplevde en annen framførings-situasjon, helt uten at læreren har bedt om dette (linje 218-221). Av den grunn er det aktuelt å stille spørsmål ved om IRE-strukturen nødvendigvis virker begrensende for elevenes respons. I dette utdraget gir Jens en langt mer utfyllende respons enn det man kanskje ville forutsett med utgangspunkt i lærerens initiativ. Kanskje skaper initiativ fra læreren som inviterer til å formulere direktiver, et behov hos elevene for å utvide sine responser. For eksempel hvis direktivet læreren henter til, gis på bakgrunn av kritikk av tidligere prestasjoner, kan det tenkes at elevene ønsker å forklare hva som skjedde eller vise sine refleksjoner rundt hendelsen. På linje 222-225 hefter læreren seg på elevens eksempel, og forsøker å *gjenkalle* denne framføringssituasjonen. Læreren påpeker at de den gang da snakka om at Jens snakka litt for fort, og ytringa på linje 227 og 228: «Og da vet jeg at vi snakka om at det kanskje gikk litt fort.», vitner igjen om at det sterke initiativet læreren først tok, hadde et forutbestemt svar. På linje 230-232 gjentar læreren rådet om å senke tempoet, denne gangen ved hjelp av en ufullstendig ytring istedenfor et spørsmål. Den ufullstendige ytringas prefererte svar formidles ved hjelp av kroppsspråk, og Jens ytrer på linje 233 at han tolker lærerens hender, som beveger seg

ovenfra og ned, som det å «ta ned tempo litt». På linje 234 kvitterer læreren for denne responsen ved å evaluere den positivt i form av et «ja».

Når samtaledeltakerne orienterer mot det å *vurdere*, formulerer de både egenvurderinger, tilbakemeldinger og direktiver. Også i dette kommunikative prosjektet er det læreren som tar initiativ til orienteringa. Men elevene blir med på denne orienteringa, og har flere lengre ytringer når de inviteres til å vurdere seg selv. Læreren tar initiativ til at elevene skal gjennomføre egenvurderinger ved å stille åpne spørsmål og komme med påstander om elevens prestasjon eller arbeidsprosess. Det kan virke som om påstandene fungerer bedre for å få elevene i tale enn de åpne spørsmåla. Læreren tar initiativ til å samtale om tilbakemeldinger, ved å løfte fram konkrete eksempler fra elevenes tekster. Dette er ofte rettskrivingsfeil de har gjort på nynorsktentamen. Når læreren skal gi direktiver, tar han som regel initiativ til dette ved å stille spørsmål med forutbestemte svar eller formulere ufullstendige ytringer. Ved å hinte eller fiske på denne måten, får han elevene til å formulere de direktivene han selv vil formidle.

4.1.7 Reflektere

Det kommunikative prosjektet der samtaledeltakerne reflekterer over hva som fremmer og hindrer læring, har jeg valgt å kalle *reflektere*. Prosjektet *reflektere* skiller seg fra prosjektet *vurdere*, fordi sekvensene i mindre grad bærer preg av spørsmål med forutbestemte svar. Isteden er spørsmåla åpne og autentiske, og det kan virke som læreren er interessert i elevens egne tanker og meninger. I tillegg til å reflektere rundt læring og holdning til læring, reflekterer samtaledeltakerne mer generelt rundt menneskers forhold til det digitale. Med utgangspunkt i artikkelen «Hjelp, jeg klarer ikke å konsentrere meg» (Sandvik, 2023), diskuterer de ulike scenarier om skjermbruk i framtida. Det skjeve maktforholdet som følger de institusjonelle rollene, er mindre synlig i disse sekvensene fordi læreren og eleven undrer seg og reflekterer sammen.

4.1.7.1 Åpne spørsmål inviterer til refleksjon rundt læring

I utdraget nedenfor søker læreren hjelp fra Jens for å finne ut hvordan han kan hindre at Jens gir «totalt blanke» i nynorsk. De åpne spørsmåla inviterer Jens til å reflektere rundt egen motivasjon og læring.

- | | | |
|----|--------|---|
| 30 | Lærer: | @@ ja. Joda eh, og det, ja det, det er noe det og. |
| 31 | | Men egentlig hadde jeg villet hjulpet deg til å få deg på |
| 32 | | andre tanker. Hvordan kan jeg få til det? (lener seg frem |
| 33 | | og ser på eleven) |
| 34 | Jens: | E:h, jeg tror ikke det er så mye som kan få meg til å like |
| 35 | | nynorsk. |
| 36 | Lærer: | Neida, like nynorsk ehm, det klarer jeg nok ikke å få til. |
| 37 | Jens: | Nei. |
| 38 | Lærer: | Jeg klarer ikke å utrette mirakler her, altså vann og vin |
| 39 | | ogsånn det er enklere, men @, men eh er det noe |
| 40 | | jeg kan gjøre, vi, klassen, jeg, skolen, hvem som helst, |
| 41 | | kan gjøre for at du vil jobbe med nynorsk sånn som du |
| 42 | | jobber med andre fag? |
| 43 | Jens: | Nei, eh, det blir mer, litt liksom vanlig norsk da, hvor |
| 44 | | mer man gjør det jo bedre går det. For jeg føler at vi ikke |
| 45 | | har hatt det veldig lenge nå. |
| 46 | Lærer: | Hm, nei. |
| 47 | Jens: | Ikke veldig lenge i hvert fall, liksom sånn ordentlig med |
| 48 | | grammatikk og lesing og sånt, føler jeg da. Så jo mer vi |
| 49 | | gjør det, jo bedre går det også tenker jeg. |

50 Lærer: Ja, mer mengdetrening rett og slett. (noterer)
 51 Jens: Ja, ja, du kan si det sånn.

Læren uttrykker at han gjerne vil hjelpe Jens til å få andre tanker, og stiller på linje 32 det første åpne spørsmålet: «Hvordan kan jeg få til det?». Ettersom Jens ikke har noen god løsning på problemet (linje 34-35 & 37), forsøker læreren igjen på linje 38-42 å få Jens til å reflektere over hva som kan motivere og fremme hans læring. Denne gangen er Jens mer velvillig, han blir en del av det kommunikative prosjektet og sammen reflekterer samtaledeltakerne seg fram til at mengdetrening kan være fordelaktig (linje 43-51). Dette utdraget understreker at det kommunikative prosjektet *reflektere*, ser ut til å ha som formål å prøve å forstå hva som fremmer og hva som hindrer læring.

4.1.7.2 Påstander inviterer til refleksjon

I det neste utdraget inviterer læreren Marthe til å reflektere over mobilbruk. Marthe deler sine egne tanker rundt påstanden om det kommer til å bli trendy å legge vekk mobilen. Når læreren også involverer seg selv i refleksjonen, blir det tydelig at påstanden ikke har et forutbestemt svar.

392 Lærer: Tror du det vil bli trendy å legge vekk telefonen?
 393 Marthe: Ja. Jeg tror at det er så mye press i fra TikTok for
 394 eksempel, så er det jo masse press på mødre for
 395 eksempel som er på TikTok. De får masse sånn «å, lar
 396 du ungen din se på TV, lar du ungen din nanana» men
 397 så er jo de som skriver det på TikTok selv, det er jo så.
 398 De har veldig lite selvinnsikt. Det er liksom, jeg tror det
 399 er veldig mye press på å være perfekt på TikTok, så til
 400 slutt tror jeg at folk kommer til å føle på det.
 401 Lærer: Blir de lei av det, tror du det, eller?
 402 Marthe: Nei, jeg tror at det er for avhengighetskapende.
 403 Lærer: Ja, jo.

(klipt ut 3 antall turer)

409 Lærer: Ja, kanskje det. (legger hodet i henda). Huff det er litt
 410 pessimistisk da, men eh det er slett ikke umulig at du
 411 har veldig mye rett nei, huff. At det blir sånn.
 412 Marthe: Mhm.
 413 Lærer: Ja, hm. Ja, for at det noen ganger kommer det jo et
 414 motsvar til sånne ting. Men det er klart at her er det
 415 såpass mange som tjener såpass mye penger, at de vil
 416 gjøre hva som helst for penger til det hegemoniet.
 417 Marthe: Ja. Det er litt sånn sjukt.
 418 Lærer: Ja, det er det.

På linje 392 ytrer læreren påstanden «Tror du det vil bli trendy å legge vekk telefonen?». Videre i utdraget deler Marthe sin mening og argumenterer grundig for den (linje 393-400). På linje 401 initierer læreren igjen til refleksjon med en påstand. Litt seinere i samtalen, mens Marthe og læreren fortsatt orienterer seg mot det å *reflektere*, deler også læreren sine meninger (linje 409-411 & 413-416). Den kollektive reflekteringen der hverken læreren eller eleven sikkert kan si hva utfallet av påstanden vil bli, ser ut til å gjøre det asymmetriske maktforholdet mindre distinkt.

Kort oppsummert tar læreren initiativ til det kommunikative prosjektet å *reflektere* ved å stille åpne spørsmål og ytre påstander. Spørsmåla og påstandene fra læreren aktiviserer

elevenes refleksjonsevne, og inviterer dem til å orientere seg mot det å *reflektere*. Heller enn å kun initiere og lede refleksjonen, tar læreren tidvis selv del i den, hvilket etter min mening minsker det asymmetriske maktforholdet de institusjonelle rollene bærer med seg. Ved å reflektere sammen med eleven, blir elevens tanker lettere tilgjengelig for læreren og det kan tenkes at dette kommunikative prosjektet bidrar til lærerens konstante relasjonelle arbeid.

4.1.8 Realitetsorientere

Det kommunikative prosjektet *realitetsorientere* er et prosjekt samtaledeltakerne i all hovedsak orienterer seg mot etter å ha orientert seg mot det å *reflektere*. I hovedsak er det læreren som tar initiativ til å *realitetsorientere* ved hjelp av fakta-konstaterende påstander og elevenes ytringer er for det meste minimale responser. De fakta-konstaterende påstandene er som regel en respons på elevenes refleksjon over egen læring, eller sekvenser der læreren og eleven reflekterer mer generelt over fenomener fra artikkelen. Realitetsorienteringene handler i enkelte tilfeller om å begrunne direktiver læreren gir eleven, og i andre tilfeller om å dempe elevens stress. I begge tilfeller bruker læreren seg selv aktivt for å få fram sine poenger. I det neste utdraget fra samtalen mellom Emil og læreren, kommer dette fram gjennom at læreren viser til egne erfaringer med å lese noe en ikke har interesse for når han argumenterer for fordelene med studieteknikker.

Linell (1998) poengterer at kommunikative prosjekt er kollektive, selv når kun en av samtaledeltakerne tar initiativ og er mest aktiv. Fordi kommunikasjon innebærer det å skape felles forståelse, må mottakeren av ytringa likevel gi noen form for respons, for at det skal kunne kalles et kollektivt prosjekt (Linell, 1998, s. 219-220). Selv om elevene blir relativt passive mottakere, kan vi si at de blir med på det kommunikative prosjektet realitetsorientering, fordi de ikke motsetter seg lærerens ytringer, men heller lytter og tidvis også bidrar med lengre ytringer. Slik som i utdraget nedenfor, der Emil selv argumenterer for hvorfor han må lese tekster han i utgangspunktet ikke har interesse for.

4.1.8.1 Fakta-konstaterende påstander som begrunner direktiver

220	Emil:	For hvis du leser en ting som du egentlig ikke har noe
221		interesse i, så blir det veldig sånn slitsomt og da har du
222		ikke lyst å sitte med det.
223	Lærer:	Men, tro meg, eh da i årene fremover, sånn i
224		videregående og sånne ting, det vil dukke opp sånne
225		situasjoner,
226	Emil:	(nikker) Ja.
227	Lærer:	der det ikke er kjempegøy.
228	Emil:	Ja, det er derfor er det lurt å få øve, å få lest mye her da
229		på ungdomsskolen.
230	Lærer:	Ja, det er jo det. Og at vi lærer oss forskjellige teknikker.
231		Tenk etter de fire spørsmåla: (peker i artikkelen)
232		avsender, mottaker, hensikt og budskap. Og at vi, neste
233		gang vi skal bruke det her, så skal vi ta også prøve å
234		skrive da eh sammendrag på et par setninger «hva
235		handler første avsnitt om», «hva handla andre om» og
236		så videre. Bare så vi- så vi lærer oss da forskjellig, særlig
237		repetere da, forskjellige sånne studieteknikker, som dere
238		har hatt før og. Husker du BISON for eksempel?
239	Emil:	Ja.

240 Lærer: Ja, sånne ting at eh, for det blir mye du må lese som du
 241 kanskje er sånn passe interessert i, men det er veldig
 242 fint for deg at du får med deg så mye som mulig. (smiler)
 243 Emil: Ja.

I dette utdraget tar læreren initiativ til å orientere mot det kommunikative prosjektet *realitetsorientere* etter Emil har reflektert seg fram til at det å lese noe en ikke har interesse for, fører til at det blir slitsomt, som igjen gjør at du ikke har «lyst å sitte med det» (linje 220-225). På linje 223-225 poengterer læreren at Emil vil møte på mange slike situasjoner i framtida. Ytringa «tro meg» viser hvordan læreren bruker egne erfaringer for å legitimere direktiver (linje 223). Emil samarbeider med læreren om dette kommunikative prosjektet og det er tydelig at han orienterer seg mot det samme prosjektet på linje 228 og 229, der han selv argumenterer for at det er derfor det er viktig å øve og lese mye på ungdomsskolen. Til slutt kommer læreren med konkrete lesestrategier Emil kan ta i bruk (linje 230-238). Denne ytringa kunne derfor også blitt kategorisert som det kommunikative prosjektet *vurdere*. Likevel, fordi samtaledeltakernes orientering er retta mot utfordringer med lesing mer generelt og hvordan en kan håndtere disse i framtida, mener jeg det mest framtreddende prosjektet i denne sekvensen er det å *realitetsorientere*.

4.1.8.2 Fakta-konstaterende påstander som demper stress

Som nevnt tidligere, ser det kommunikative prosjektet realitetsorienteringer ut til å ha to funksjoner i vurderingssamtalene: argumentasjon for direktiver og demping av stress. Ovenfor så vi at Emil og læreren sammen orienterte seg mot realiteten om at man av og til må lese tekster man ikke har interesse for. I det neste utdraget skal vi se hvordan samtaledeltakerne demper behovet for bekymring og stress, ved å orientere seg mot andre sider ved realiteten.

43 Lærer: Og nå er det jo helt, altså nå er det jo kun du da.
 44 Nå er det kun du og deg selv å stole på, ikke en
 45 venninne, ingen andre der.
 46 Marthe: Ja.
 47 Lærer: Men eh, samtidig så, det er en fin trening tenker jeg,
 48 Marthe: Mhm.
 49 Lærer: at dere fremfører for klassen. Det er jo en trygg klasse,
 50 som det er ingen som sitter der og rister på hodet eller
 51 skjærer grimaser til deg eller forteller deg i friminuttet at
 52 «herregud så dum du er». (prater fremoverlent og holder
 53 blikkontakt)
 54 Marthe: Nei. Nei, nei.
 55 Lærer: Det er jo ikke det.
 56 Marthe: Nei.
 57 Lærer: Dessuten, så er det ingen som har peiling.
 58 Marthe: Nei, så jeg kan jo bare si noe rart @@.
 59 Lærer: Ja @ ja, jeg har nok en viss peiling,
 60 Marthe: Ja.
 61 Lærer: så ikke dra det for langt @.

I dette utdraget betrygger læreren Marthe om at det å ha framføring alene foran hele klassen ikke er farlig, men heller en «fin trening» (47). Han viser til realiteten av klassemiljøet, og argumenterer for at dette er trygt (49-53). Videre påpeker han, på linje 57, at det er «ingen som har peiling». Selv om læreren på linje 59 justerer dette utsagnet, ved å påpeke at han selv har «en viss peiling», vil jeg påstå at denne

realitetsorienteringa fører til en ufarliggjøring av framføringssituasjonen Marthe snart skal stå i.

Etter min mening demonstrerer orienteringa mot realitetsorientering det dannende mandatet skolen og læreren som institusjonell representant har ovenfor elevene. Ved å framvise seg som en trygg voksenperson og samtidig utfordre elevene, mener jeg læreren etterstreber formålsparagrafens krav om å fremme danning (opplæringslova, 1998, § 1-1). De fakta-konstaterende påstandene er en sentral del av dette kommunikative prosjektet, fordi de legitimerer lærerens direktiver.

4.1.9 Oppsummering av kommunikative prosjekt i samtalene

Læreren og elevene orienterer seg i hovedsak mot fem kommunikative prosjekt: *informere, gjenkalle, vurdere, reflektere* og *realitetsorientere*. Gjennomgående for alle disse prosjekta er at læreren i hovedsak er initiativtaker. Han tar initiativ ved å stille spørsmål eller komme med påstander. Initiativa er ulike, avhengig av hva det kommunikative prosjektet er.

Gjennom det kommunikative prosjektet *informere* ser læreren ut til å samle informasjon om elevene og hvordan de ligger an i faget. Læreren stiller typisk lukka spørsmål når han tar initiativ til å orientere seg mot dette prosjektet. Han tar også initiativ i form av lukka spørsmål for å orientere mot det å *gjenkalle*. Det kan virke som om det å få informasjon om elevenes forståelse av undervisninga er en motivasjon for det kommunikative prosjektet *gjenkalle*. Som vist ovenfor sier læreren at utbyttet av vurderingssamtalene blant annet er at han er «betrygga selv på at de har forstått hva vi har prata om». Jeg vil derfor påstå at det å *gjenkalle* har en del likheter med det å *informere*. Ved å spørre ut elevene om undervisninga ved hjelp av fakta-fremkallende spørsmål, får han informasjon om elevenes utbytte av norskopplæringa han har drevet. Denne utspørringa kan minne om en testsituasjon, og forskjellen mellom læreren som profesjonell og eleven som ikke-profesjonell er framtreddende i dette kommunikative prosjektet. Ettersom spørsmåla læreren stiller har ett rett svar, får dette prosjektet for det meste det sekvensielle mønstret IRE.

Lærerens initiativ til å orientere mot det å *vurdere* er tidvis også spørsmål eller ufullstendige ytringer med forutbestemte svar som fører til IRE-struktur. Dette gjelder særlig når direktiver er emnet. Det kan virke som læreren fisker etter at elevene selv skal formulere direktivene, fordi han stiller ledende spørsmål og formulerer ufullstendige ytringer, istedenfor å formidle direktivene eksplisitt. Når tilbakemeldinger tas opp initieres dette som regel ved at læreren peker på rettskrivingsfeil i elevenes besvarelser fra nynorsktentamen. Det asymmetriske forholdet mellom læreren som profesjonell og eleven som ikke-profesjonell som jeg pekte på i prosjektet *gjenkalle*, er framtreddende også i det kommunikative prosjektet *vurdere*. Men når elevene inviteres til å vurdere seg selv som en del av dette prosjektet, er lærerens interaksjonelle og kvantitative dominans noe mindre og elevene har flere lengre ytringer. Egenvurderingene initieres ved at læreren stiller åpne spørsmål eller ytrer påstander om elevens prestasjon eller arbeidsprosess. Ut ifra analysen av utdraga, kan det virke som om påstander fungerer bedre for å få elevene i tale enn åpne spørsmål.

Det asymmetriske maktforholdet mellom læreren og elevene er minst framtreddende i det kommunikative prosjektet *reflektere*. Istedenfor å kun initiere og lede refleksjonen, tar læreren også selv del i den. Læreren og elevene reflekterer over hva som fremmer og hindrer læring og motivasjon, samt hvordan sosiale medier og skjermbruk påvirker vår konsentrasjonsevne. Selv om læreren og eleven i større grad er like profesjonelle når de

orienterer mot dette prosjektet, er det oftest læreren som initierer sekvensene med refleksjon. Han stiller åpne spørsmål og formulerer påstander som aktiviserer elevenes refleksjonsevne. Slik som i sekvensene med egenvurdering i det kommunikative prosjektet *vurdere*, kan det virke som om påstander til en viss grad resulterer i at elevene utvider sine responser i større grad enn åpne spørsmål.

I etterkant av sekvenser med egenvurdering eller orientering mot det kommunikative prosjektet *reflektere*, orienterer samtaledeltakerne ofte mot prosjektet *realitetsorientere*. Læreren tar initiativ til dette prosjektet ved å ytre fakta-konstaterende påstander som løfter elevenes blikk og får dem til å se «det større bildet». I dette prosjektet dominerer læreren interaksjonelt, kvantitativt og tematisk, og elevene kommer for det meste med minimale ytringer. Likevel, bare ved å signalisere at de lytter, vil jeg påstå at dette er et felles kommunikativt prosjekt. Særegent for dette prosjektet er at læreren tar i bruk personlige erfaringer for å argumentere for sine påstander. Påstandene dreier seg om å legitimere direktiver han gir elevene, samt å dempe elevenes stress. Etter min mening er denne kombinasjonen av å stille krav til og å betrygge elevene, et resultat av skolens institusjonelle mål om å danne elevene.

Jeg har identifisert flere ulike kommunikative prosjekt i vurderingssamtalene. Disse fem kommunikative prosjekta har ulik interaksjonell dynamikk. Dette demonstrerer en kompleksitet i virksomhetstypen.

4.2 Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?

I denne delen av analysen ser jeg nærmere på hvordan læreren formidler kritikk og direktiver til elevene. Jeg studerer dette ved hjelp av begrepsapparatet fra Goffman (1967) sin teori om ansikt og Brown og Levinson (1987) sin teori om høflighet. Gjennom analysen har jeg funnet tre gjentagende mønstre i lærerens ytringer: at kritikk og direktiver blir innramma av nærhetsstrategier, at kritikk formuleres som kompliment og at direktiver framstilles som en generell regel. I det følgende vil jeg eksemplifisere disse mønstra og peke på hvordan læreren forhandler om eget og elevenes ansikt ved hjelp av høflighetsstrategier.

4.2.1 Kritikk og direktiver innramma av nærhetsstrategier

Selv om nærhetsstrategiene brukes hyppig av læreren, ser de ikke ut til å brukes vilkårlig. Ofte rammer de inn kritikk eller direktiver. Et mønster hvor læreren drar nytte av nærhetsstrategier for å bygge opp eget og elevenes ansikt før og etter ansiktstruende handlinger, kommer til syne. I de ansiktstruende handlingene tar læreren i bruk respektstrategier eller implisitte strategier, for å minimere trusselen kritikken og direktivene utgjør.

96	Lærer:	For du skriver jo godt. Det er fire elever som jeg skal
97		snakke med, Emil, Ingvild, Marthe og deg
98		(teller på fingrene). Og alle dere fire har
99		en helt egen sånn der stemme når dere skriver.
100	Jens:	Åja.
101	Lærer:	Spesielt på engelsk, som du nok syns er mye
102		morsommere enn norsk, [gjør du ikke?] @@.
103	Jens:	[(nikker)]
104	Lærer:	Og der har du en veldig sånn særegen, god stemme når
105		du skriver. Så at du klarer å skrive, er det ingen tvil om.
106	Jens:	Nei.

107 Lærer: Så det er etterarbeidet her da så som du må kverne litt
108 mer på.
109 Jens: Ja, det er sant.
110 Lærer: Etterarbeidet. Skrive teksten også jobbe med den, eh få
111 til struktur i avsnitt, se over alle disse feilene, (teller på
112 fingrene) for da vil du skjønne at «man» og «hvor» og
113 ehm ja. Eh «noe» og «jeg» [står det her og,] at det ikke
114 hører hjemme i nynorskteksten din.
115 Jens: [smiler]. Ja.
116 Lærer: Så skal vi lage sånn- for det snakka vi på, tidligere- lage
117 en sånn, en liten sånn liste. Det er en lang liste i det
118 nynorskheftet med ord som er annerledes på nynorsk og
119 bokmål (beveger hånda nedover som en liste i lufta).
120 Men kanskje vi kunne fått til en liste med de ti mest
121 brukte.
122 Jens: Ja.

I dette utdraget blir mønstret med å bygge opp ansikt ved hjelp av nærhetsstrategier, for så å bruke respektstrategier og implisitte strategier for å minimere den ansiktstruende handlinga og avslutningsvis igjen bygge opp ansikt ved hjelp av nærhetsstrategier tydelig. Først komplimenterer læreren Jens for hans gode og unike skrivemåte (linje 96-99). Videre hevder læreren å ha kunnskap om eleven ved å påstå at Jens liker å skrive engelsk bedre enn norsk, hvilket også er en nærhetsstrategi (linje 101-102). Som forklart i teorikapittelet, kan det å hevde kunnskap om samtalepartneren demonstrere og styrke relasjonen man har. På linje 104 komplimenterer læreren Jens ved å påpeke at det ikke er noen tvil om at han klarer å skrive. Når læreren gir Jens direktiver på linje 107-108, demper han anmodninga om å gjøre et grundigere etterarbeid med formuleringa «kverne litt mer». Dempere som «litt» og «kanskje» er en respektstrategi som reduserer talerens forpliktelse til ytringa og modifierer den (Svennevig, 2020, s. 161). Istedenfor å ytre eksplisitt at Jens må tenke litt mer på etterarbeidet, bruker læreren det mer vage uttrykket «kverne» på linje 107. Vage uttrykk som dette tas i bruk som en implisitt høflighetsstrategi som minimerer ansiktstruende handlinger, fordi de gjør anmodninga mindre direkte. Etter å ha gjennomført den ansiktstruende handlinga, bygger læreren igjen opp eget og elevens ansikt ved hjelp av nærhetsstrategier. Han tilbyr Jens hjelp til hvordan han kan jobbe med etterarbeidet, ved å foreslå å lage en liste med ord som er annerledes på nynorsk. I tillegg til å tilby egen tid og ressurser, bruker læreren betegnelsen «vi», hvilket markerer solidaritet og at Jens og læreren er sammen om dette (linje 116-121).

I samtalen mellom læreren og Marthe kan vi finne nok et eksempel på at læreren bygger opp ansikt, for så å minimere ansiktstruende handlinger, og igjen bygge opp ansikt etterpå.

64 Lærer: Generelt når det gjelder norskfaget nå da Marthe, du er
65 flink i norsk.
66 Marthe: Takk. @
67 Lærer: Du er veldig flink i norsk. Du er flink til å prate for deg,
68 og flink til å skrive. E::h også, noen ganger så hender
69 det at du glipper litt. Litt sånn at du får ikke vist, la oss
70 si det på den måten, du får ikke vist det du kan.
71 Marthe: Nei.
72 Lærer: Er det sånn vi skal si det? (smiler)

73	Marthe:	Ja. (nikker og smiler)
74	Lærer:	Men, eh, hva kan jeg gjøre for at du skal bli enda mer glad i norsk? For du er flink i norsk altså, du har jo greie på så mye.
75		
76		

I dette utdraget innleder læreren kritikken av Marthe med nærhetsstrategier. Læreren gir Marthe komplimenter for hvor flink hun er i norsk og utdyper dette ved å påpeke at dette gjelder både muntlige og skriftlige ferdigheter (linje 64-65 & 67-68). Videre tas respektstrategien dempere i bruk i selve kritikken der læreren formidler at Marthes prestasjoner i norsk ikke alltid er like gode. Dette ser vi på linje 68 og 69, hvor formuleringene «noen ganger», «glipper litt» og «litt sånn» som mildner den ansiktstruende handlinga. Avslutningsvis i sekvensen, tilbyr læreren seg å gjøre noe for at Marthe skal bli «enda mer glad i norsk». I tillegg gir læreren igjen Marthe komplimenter «For du er flink i norsk altså, du har greie på så mye» (linje 74-76). Ved å avslutte med disse nærhetsstrategiene, bygger læreren opp sitt eget og Marthes ansikt.

4.2.2 Kritikk formulert som kompliment

Til nå har vi sett at læreren ofte tar i bruk respektstrategier når han formidler kritikk og direktiver og at disse i tillegg er ramma inn av nærhetsstrategier. Det er likevel ikke bare på denne måten at kritikk og direktiver blir formidla. Et anna mønster som kommer til syne er det å bruke nærhetsstrategien som går ut på å hevde kunnskap om eleven, for å både gi eleven kritikk og ros. Dermed blir lærerens ytring om eleven både ansiktsbyggende og truende på samme tid. I utdraget nedenfor fra vurderingssamtalen mellom Jens og læreren kan vi se eksempel på dette.

24	Lærer:	Men, likevel (1,0). Eh, du er egentlig for god til å få sånne karakterer som du fikk på terminprøven i sidemål.
25		(peker på pcen)
26		
27	Jens:	Ja.
28	Lærer:	Ja. Ehm, altså hadde du gjort ditt beste og fått den karakteren, så hadde det vært, så hadde jeg velsigna deg, men eh her har du vel egentlig bare gitt totalt <u>blanke</u> og fått den karakteren?
29		
30		
31		
32	Jens:	Ja, eh, ja du kan si det sånn. (nikker og smiler)

Ved å hevde kunnskap om Jens på en slik måte som læreren gjør på linje 24 og 25, komplimenterer læreren Jens samtidig som han kritiserer han. Denne ytringa kan etter min mening tolkes som både styrkende og truende for samtalepartnernes ansikt. Når læreren på linje 24 og 25 påstår at Jens er «for god til å få sånne karakterer» og på linje 28 sier «hadde du gjort ditt beste», understrekes lærerens kritikk av Jens sin innsats. På linje 32 bekrefter Jens lærerens antakelser om at han har gitt «totalt blanke». Samtidig som læreren kritiserer og legitimerer kritikken med disse ytringene, har de også et mer ansiktsbyggende preg. De formidler også at læreren har troa på Jens, og at han vet at han er bedre i nynorsk enn det denne nynorsktentamen viser, hvilket kan tolkes som et kompliment. I samtalen mellom Jens og læreren er det flere tilfeller av ytringer fra læreren som ligner på dette. Dette kan være fordi Jens er den av de fire elevene som uttrykker mest misnøye over nynorsk og som tilsynelatende har prestert dårligst på nynorsktentamen. Likevel er den samme strategien også å finne igjen i samtalen mellom Emil og læreren.

42 Lærer: At det var, e::h, der er vurderinga di, oi det var jo
43 voldsomt og da, og da e:hm, ehm jo (finner fram
44 besvarelsen på pcen). Jo, jeg lurte på det her med
45 språket, ble det- det var en del feil, i alle fall i siste del.
46 Emil: Eh ja. @
47 Lærer: Her er det mye rødt altså. (ser på papirbesvarelsen som
48 ligger på bordet) Det eh, og det er liksom ikke helt
49 deg dette her.
50 Emil: Nei, jeg tror nynorsk er sånn rart for at på en måte- jeg
51 vet ikke, norsk er det sånn- jeg har lett for å snakke
52 norsk på en måte,
53 Lærer: Mhm, ja.
54 Emil: for det er jo det jeg har vokst opp med. (Løfter hendene
55 og klør seg i bakhodet). Men sånn skrive norsk, har aldri
56 vært sånn skikkelig på en måte enkelt på en måte. Jeg
57 vet ikke hvorfor.

I dette utdraget bruker læreren dempere i kritikken av språket i Emils nynorsktentamen, når han på linje 44 og 45 sier «det var en del feil i alle fall i siste del.». Respektstrategien minimerer i dette tilfellet den ansiktsturende handlinga, men på linje 47 gjentas kritikken. Denne gangen bruker læreren en eufemisme altså en forskjønnende omformulering for å dempe kritikken, når han omtaler mange språkfeil som «mye rødt», noe som er en implisitt høflighetsstrategi. Videre, på linje 48 og 49, hevder læreren kunnskap om Emil ved å påstå at prestasjonen ikke er i tråd med hans inntrykk av Emil. Når læreren hevder kunnskap om eleven som del av kritikken på denne måten «det er liksom ikke helt deg dette her», ser vi igjen at denne nærhetsstrategien benyttes for å både kritisere og komplimentere på samme tid. Ved å hevde at eleven kan mer enn han får vist, mildnes kritikken og læreren komplimenterer på et vis Emils evner. I dette utdraget fungerer påstanden om Emil også som en invitasjon til å forklare hvorfor det blei mange språkfeil, og dermed som en invitasjon til egenvurdering. Når læreren hevder at Emil egentlig kan bedre, skapes det en mulighet for Emil til å gjøre rede for hvorfor resultatet ikke blei i tråd med lærerens kunnskap om og forventninger til han. På linje 50-52 og 54-57 griper Emil denne muligheten, og forklarer egne tanker om forskjellen på det å snakke og skrive norsk.

I det neste utdraget fra samtalen mellom Marthe og læreren inviteres Marthe, i likhet med Emil til egenvurdering. Men i denne samtalen er invitasjonen mer eksplisitt, i form av spørsmålet «Hva kunne du gjort for å fått den bedre?» (linje 183-184).

179 Lærer: Når det gjelder nynorsk da så da ehm::, skal vi se. Jada,
180 karakteren din er til å leve med, men eh den er ikke-
181 (blar i papirer og finner frem besvarelsen)
182 Marthe: Men, den kunne vært bedre.
183 Lærer: Den kunne nok kanskje vært bedre. Hva kunne du gjort
184 for å fått den bedre?
185 Marthe: Skrevet Norge, eller eh Noreg, ikke Norge.
186 Lærer: Noreg er et hett tips å skrive det, det er det.
187 Marthe: Åh, men jeg tenkte på det, at det er Noreg, men så
188 tenkte jeg, nei det er jo bare sånn vikingspråk greie,
189 @@
190 Lærer: @@ (lener hodet bakover)
191 Marthe: fordi på sånn viking, ja da sier de jo-
192 Lærer: Ja, Noreg sier de det? På norrønt, neida, de skriver nok
193 Noreg fortsatt.
194 Marthe: Mhm.

I samtalen mellom Marthe og læreren kommer det fram at læreren mener Marthes potensial er større en det hun har fått vist på nynorsktentamen. Ved å formulere et ufullstendig utsagn på linje 180, legger læreren opp til at Marthe selv skal fullføre kritikken. Dette er en implisitt høflighetsstrategi, og en ytring som ligner den tolkningsavhengige invitasjonen Emil fikk til å gjennomføre egenvurdering. Når Marthe selv sier at «Men den kunne vært bedre» på linje 182, vurderer og kritiserer hun seg selv. Med det har utførelsen av den ansiktstruende handlinga blitt forskjøvet fra læreren til eleven. På linje 183 gjentar læreren Marthes ytring, men bruker demperen «kanskje», hvilket er en respektstrategi. Med dette bevarer han enighet, samtidig som han hevder kunnskap om Marthe som kan tolkes som et kompliment, fordi han mener hun har ferdighetene til å gjøre det bedre. Samtidig er det ingen tvil om at replikken også kommuniserer kritikk. Ved å bruke nærhetsstrategier kombinert med respektstrategier og implisitte strategier, ser det ut til at læreren formidler kritikk på en måte som minimerer trusselen mot sitt eget og Marthes ansikt. På linje 183 og 184 inviterer læreren som sagt Marthe mer eksplisitt til å vurdere seg selv, og igjen overføres ansvaret for den ansiktstruende handlinga. Marthe ytrer et helt konkret eksempel på ordnivå, når hun blir spurt om hva hun kunne gjort for å forbedre teksten (linje 185). Læreren bekrefter at dette stemmer på linje 186, og på linje 187 og 188 forklarer Marthe at hun var i tvil om hun skulle skrive Norge eller Noreg. På linje 191 ytrer Marthe at det å skrive Norge var et gjennomtenkt valg tatt på bakgrunn av at bare vikinger sier Noreg. Læreren avkrefter dette argumentet, og påpeker at Noreg fortsatt er rett skrivemåte i nynorsk (linje 192-193). På linje 194 svarer Marthe med en minimal respons som gir inntrykk av at hun aksepterer lærerens svar og forklaring.

For å oppsummere vil jeg påstå at læreren ved å kritisere elevene, men samtidig uttrykke at prestasjonene ikke stemmer overens med hans kunnskap om dem, både truer og bygger sitt eget og elevens ansikt. Disse tosidige ytringene inviterer også til egenvurdering, noe som igjen minimerer den ansiktstruende handlinga fra lærerens side, kritikken opphav forskyves fra læreren til eleven selv. I tillegg til ambivalente påstander om elevene, inviterer også ufullstendige ytringer og eksplisitte spørsmål om hva som kunne blitt gjort annerledes, elevene til å vurdere seg selv. Dermed er dette også strategier som gjør elevene ansvarlige for den ansiktstruende handlinga, istedenfor læreren.

4.2.3 Kritikk og direktiver framstilt som generelle regler

Det å gi råd og direktiver er også en ansiktstruende handling. I det foregående kom det fram at høflighetsstrategier, samt det å invitere elevene til egenvurdering var med på å fordele ansvaret for den ansiktstruende handlinga, slik at ikke læreren alene var ansvarlig. På samme måte tas høflighetsstrategier i bruk for å minimere og fordele ansvaret for den ansiktstruende handlinga. Når det kommer til råd og direktiver, er det dog ikke elevene som læreren fordeler ansvaret til. I dette tilfellet er det samfunnet og dets krav til enkeltmennesket generelt sett. I samtalene framstiller nemlig læreren i noen tilfeller råd og direktiver som generelle regler. På den måten fraskriver læreren seg ansvaret med å pålegge elevene å gjøre noe, ettersom kravet om å handle på en viss måte kommer fra et anna sted enn fra læreren selv. Å presentere ansiktstruende handlinger som generelle regler er en respektstrategi.

49 Lærer: Du skal prate foran hele klassen da.
50 Ingvild: Ja, men de- eh syns jeg egentlig går fint.
51 Lærer: Ja.
52 Ingvild: Vi har gjort det på barneskolen og så det går eh- jeg
53 tenker ikke så mye på at jeg skal snakke egentlig. Det
54 tror jeg går fint.
55 Lærer: På barneskolen er det en del fremføringer for hele
56 klassen, men på ungdomsskolen blir det plutselig så
57 skummelt. Det er nye klasser da og sammenhenger og
58 sånne ting, kanskje vanskeligere temaer å prate om.
59 Men vi har jo gjort det, ikke for hel klasse, men i grupper
60 og sånne ting. Og nå er det hel klasse. På videregående
61 er det jo sånn det er. Du vil ikke ha noen problemer med
62 å snakke.
63 Ingvild: Nei, jeg håper ikke det.

I samtalen mellom Ingvild og læreren samtaler de om hvordan det blir å ha framføring aleine foran hele klassen for første gang. På linje 60 og 61 begrunner læreren dette direktivet med en generell regel «På videregående er det jo sånn det er.». Denne implisitte strategien endrer hvem kravet om å framføre for hele klassen kommer fra. Læreren krever dette, fordi skolesystemet krever dette og dermed forbereder han dermed bare elevene sine på framtidens krav. På linje 61 og 62 minimerer han igjen den ansiktstruende handlinga ved hjelp av nærhetsstrategiene å hevde kunnskap og komplimentere når han sier «Du vil ikke ha noen problemer med å snakke.».

I samtalen mellom Jens og læreren henviser læreren også til generelle regler når han råder Jens om å gjøre en innsats når det kommer til nynorsk.

65 Lærer: @@ Ja, så det o::g eh jada, du kan ha et godt liv uten å
66 beherske nynorsk.
67 Jens: Ja.
68 Lærer: Men på kort sikt, så kan det være greit å beherske det,
69 for at det- du skal jo på videregående.
70 Jens: Ja, det var planen.
71 Lærer: Du har høye- du har høyt snitt og du har bra snitt du, så
72 at du kommer inn på noe som er høyt på lista di, det tror
73 jeg ikke blir noe problem i det hele tatt.
74 Jens: Okei.
75 Lærer: Men det er jo bare halve jobben,
76 Jens: Det er sant.
77 Lærer: for så er det og så henge med nye læreplaner, nye
78 lærere, nye krav, ny klasse, tidlig opp om morgenen,
79 lengre dager. I det hele tatt.
80 Jens: Mhm. (nikker)
81 Lærer: Og da er det jo greit å ha med så mye en kan herifra.
82 Jens: Ja. (nikker)
83 Lærer: Og du får nynorsk på videregående. @@
84 Jens: Ja. (smiler)

På linje 77 ramser læreren opp krav som stilles på videregående. Han henviser til læreplanen han kommer til å måtte følge, de nye lærerne og elevene han må forholde seg til, samt at han må stå tidlig opp og at dagene blir lengre. På linje 81 bruker læreren en annen respektstrategi enn å henvise til generelle regler. Han benytter upersonlig pronomen for å gjøre råda mildere. Det upersonlige pronomenet «en» minimerer

trusselen rådet om «å ha med så mye en kan herifra» skaper, fordi det understreker at rådet gjelder alle, ikke bare Jens. På linje 83 henviser læreren igjen til en generell regel når han poengterer for Jens at han får nynorsk på videregående. I det neste utdraget skal vi se at Marthe også får råd av læreren i tråd med denne respektstrategien når hun forklarer at skriveoppgavers tematikk har mye å si for hennes motivasjon.

144	Lærer:	Så det. Og noen ganger må man nok bare løfte seg etter
145		håret.
146	Marthe:	Ja.
147	Lærer:	Eh det gjelder jo på skolen, det gjelder ikke minst i
148		arbeidslivet, da eh [@@]
149	Marthe:	[@@]
150	Lærer:	Så::, og i livet ellers og.
151	Marthe:	Ja.
152	Lærer:	De::t er ikke alt vi kan bestemme over.
153	Marthe:	Nei.
154	Lærer:	Men e::hm, så da må en nok og lære seg til å kanskje
155		se, (1,0) ehm ja (1,5), (slår ut armene)- ha et <u>videre</u>
156		perspektiv på det- hva som er gøy. For det er gøy å få til
157		noe da? (lener seg mot eleven)
158	Marthe:	Ja, det er jo det (nikker mot læreren). Det er det jo,
159		(2,0) men eh ja @
160	Lærer:	Det er gøy å mestre noe?
161	Marthe:	Ja. (Nikker)

På linje 144 og 145 bruker læreren det upersonlige pronomenet «man» for å gjøre direktivet om å «løfte seg etter håret.» mindre ansiktstruende. Slik som i de to foregående utdraga, benytter læreren også her respektstrategien der en framstiller direktiver som generelle regler. På linje 152 begrunner læreren hvorfor man må ta seg sammen og gjøre kjedelige ting, med den generelle regelen «Det er ikke alt vi kan bestemme over». På linje 154 benytter læreren seg igjen av respektstrategien hvor upersonlig pronomen brukes for å gjøre råd mindre direkte. Formuleringa «en» kommuniserer at det ikke bare er Marthe som må lære seg å ha et videre perspektiv på hva som er gøy, men at dette er noe alle må lære seg (linje 154-156).

4.2.4 Oppsummering av høflighetsstrategier i samtalene

For å oppsummere forskningsspørsmålet: Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene, vil jeg peke på at læreren tar i bruk høflighetsstrategier hyppig. I analysen av utdraga fra vurderingssamtalene har jeg identifisert tre mønstre av høflighetsstrategier, som gikk igjen i alle samtalene.

Det første mønstret er treledda og her bygger læreren opp sitt eget og elevens ansikt, før han truer ansiktene og til slutt igjen styrker dem. Læreren bruker nærhetsstrategier i det første og det siste leddet av dette mønsteret. I det midterste leddet minimerer læreren den ansiktstruende handlinga det å gi kritikk og direktiver utgjør, ved å benytte respektstrategier og implisitte strategier.

I det andre mønstret jeg identifiserte gir læreren kritikk formulert som kompliment. Læreren ytrer en påstand om elevene og hevder dermed kunnskap om dem. Påstandene er formulert slik at læreren demonstrerer at han troa på elevene, samtidig som han kritiserer dem. For eksempel bruker han betegnelser som «du er egentlig for god til å få

sånne karakterer», hvilket indikerer at han ikke er fornøyd, men samtidig at denne misnøyen kommer av at han vet hvor flink eleven egentlig er. På den måten er kritikken kamuflert som et kompliment. Som beskrevet som en del av de kommunikative prosjekta, utider elevene sine responser i større grad når læreren kommer med påstander. Særlig disse påstandene hvor læreren kritiserer og gir elevene kompliment på samme tid, fører til at elevene utvider sine responser. Ofte deler elevene tanker de hadde underveis i arbeidsprosessen, kanskje som en slags forklaring på hvorfor resultatet blei som det blei. I noen tilfeller følger læreren opp påstandene om elevene med sterke initiativ. Han formulerer ufullstendige ytringer eller spørsmål om hva elevene kunne gjort annerledes. Når læreren legger opp til egenvurdering på denne måten, forskyver han kritikken fra seg selv over til elevene, altså forskyves ansvaret for den ansiktstruende handlinga fra lærer til elev.

Det tredje mønstret har jeg valgt å kalle «Å framstille noe som en generell regel», fordi det går ut på at læreren tar i bruk en respektstrategi der krav man pålegger andre, presenteres som generelle regler. Som vist i utdraget fra Jens og lærerens samtale viste læreren til at «Og du får nynorsk på videregående.», da han argumenterte for hvorfor Jens måtte arbeide med nynorsk selv om han ikke så poenget med det. En annen respektstrategi som ofte er en del av de generelle reglene, er upersonlig pronomen. Bruken av disse understreker at det er noe som gjelder alle, og framstår med det som mer generelle regler enn personlige direktiver. Et eksempel på dette fins i samtalen mellom læreren og Marthe: «Og noen ganger må man nok bare løfte seg etter håret.». Ved å framstille noe som en generell regel, forskyver læreren kravene han stiller når han gir direktiver til elevene, fra seg selv til samfunnet generelt.

5 Diskusjon

I denne studien undersøker jeg hva som skjer i individuelle vurderingssamtaler mellom en norsklærer og fire tiendeklassinger. Formålet med studien er å kaste lys på den kommunikative virksomheten vurderingssamtale og hva som karakteriserer den. Mitt datamateriale viser at samtaledeltakerne orienterer seg mot fem ulike kommunikative prosjekt, som initieres og utføres på ulikt vis. Mengden av og diversiteten i disse kommunikative prosjekta, er noe av det som gjør at vurderingssamtalene bærer preg av mønstre fra flere kommunikative virksomhetstyper, og derfor kan betegnes som hybride. Ettersom et av hovedprosjekta læreren og elevene orienterer seg mot er det å vurdere, har jeg vært særlig interessert i hvordan kritikk og direktiver formidles. Inspirert av sosiologen Erving Goffman (1967) sitt begrep *ansikt*, og lingvistene Penelope Brown og Stephen Levinson (1987) sin teori om *høflighet*, har jeg derfor studert lærerens strategier i kommunikasjon med elevene om deres prestasjoner i norskfaget.

I dette kapittelet vil jeg diskutere mine funn og didaktiske implikasjoner av dem. Ettersom dette er en liten kvalitativ studie, legger jeg et premiss om at lignende funn er å finne i andre vurderingssamtaler, til grunn for konsekvensene jeg argumenterer for.

5.1 Hvilke kommunikative prosjekt orienterer samtaledeltakerne seg mot?

I analysen fant jeg at samtaledeltakerne i hovedsak orienterer seg mot fem kommunikative prosjekt i vurderingssamtalene: *informere*, *gjenkalle*, *vurdere*, *reflektere* og *realitetsorientere*. Selv om læreren er den som initierer disse prosjekta, viser analysene at elevene også orienterer mot dem. Samtalene kan ligne på flere andre virksomhetstyper, fordi de består av disse ulike prosjekta. Jeg vil hevde at vurderingssamtalene periodevis minner om både helklassesamtalen, den utforskende gruppesamtalen, utviklingssamtalen og den korte, ikke-planlagte samtalen læreren har med elevene når hen går rundt i klasserommet mens elevene arbeider. Av den grunn kan det være passende å definere vurderingssamtalen som en hybrid virksomhet, hvilket er i tråd med Linells definisjon som poengterer at virksomheter er hybride dersom de har gjenkjennelige mønstre fra flere kommunikative virksomhetstyper (Linell, 2011, s. 85).

Mangfoldet av forventninger og krav til lærerens institusjonelle rolle og profesjonelle praksis kan forklare hvorfor samtaledeltakerne orienterer mot flere ulike prosjekt. Som del av lærerens institusjonelle rolle er han pålagt å sørge for at elevene får undervisningsvurdering som fremmer læring og motivasjon for læring, samtidig som elevene får rom til å selv reflektere over egne prestasjoner. En annen faktor til at samtaledeltakerne orienterer mot så mange kommunikative prosjekt, kan være at flere av de institusjonelle formåla er tett sammenvevd med andre fenomen, og at det fins retningslinjer også for disse. For eksempel er det institusjonelle kravet om at vurdering skal fremme læring avhengig av at læreren har nok informasjon om elevens prestasjon, samt at lærer-elev-relasjonen er god nok til at eleven ønsker å lytte til lærerens kritikk og direktiver. En god lærer-elev-relasjon er igjen avhengig av at læreren blir kjent med eleven, hvilket kun er mulig dersom elevstemmen blir hørt. Samtidig bør relasjonen være gjensidig, hvilket også stiller krav til at læreren deler av seg selv. De ulike kommunikative prosjekta er altså ikke i strid med hverandre, men er tett sammenvevd og bidrar sammen til å nå institusjonelle mål.

5.1.1 Hvordan inkluderer læreren elevene i samtalene?

Hver av de kommunikative prosjekta initieres og utføres på ulike vis, men det er også enkelte likheter mellom dem. Prosjekta *informere* og *gjenkalle*, innebærer mange lukka spørsmål fra læreren, fordi begge disse prosjekta er en del av det å få oversikt over elevenes arbeid og konsekvenser av egen praksis. Samtaledeltakernes ulike institusjonelle roller kommer tydelig fram i disse prosjekta, der den profesjonelle spør den ikke-profesjonelle for å få informasjon og oversikt. I det kommunikative prosjektet *gjenkalle* får samtalen det typiske sekvensmønsteret IRE, ettersom læreren evaluerer elevenes responser på hans fakta-fremkallende spørsmål. I det kommunikative prosjektet *vurdere* fører lærerens hinting til direktiver med ledende spørsmål og ufullstendige ytringer også til IRE-mønster. Som en del av det å *vurdere*, løfter læreren fram konkrete eksempler fra elevenes tekster, for å gi dem tilbakemeldinger. Selv om disse momentene i det kommunikative prosjektet *vurdere* skaper et skille mellom den profesjonelle og den ikke-profesjonelle, innebærer dette prosjektet også sekvenser av egenvurdering der elevene inviteres til å ta en mer profesjonell rolle, initiert av påstander om arbeidet deres eller åpne spørsmål om hva de kunne gjort annerledes. Det asymmetriske maktforholdet mellom læreren og elevene er minst framtrædende når de orienterer mot det kommunikative prosjektet *reflektere*. Læreren tar initiativ til denne orienteringa med åpne spørsmål og påstander, men er også selv med på å reflektere. I det siste kommunikative prosjektet, som jeg har kalt *realitetsorientere*, dominerer læreren interaksjonelt, kvantitativt og tematisk, og elevene kommer for det meste med minimale ytringer. Dette prosjektet initieres med fakta-konstaterende påstander, og kommer ofte som respons på elevenes ytringer i reflekterende sekvenser.

Ut ifra disse funna vil jeg hevde at det ikke er et en-til-en-forhold mellom sterke initiativ og responser. Dette er i tråd med anna forskning som også har funnet et mer nyansert bilde av nærhetsparet spørsmål-respons. Som vist i innledninga og i teorikapittelet utfordrer flere studier retningslinjer der åpne spørsmål anses som en garanti for dialog. Studiene påpeker at kontekst påvirker hvordan spørsmål tolkes og at responser dermed ikke er forutsigbare (Kjelaas, 2020, s. 37; Landqvist, 2012, s. 57; Solem & Skovholt, 2020, s. 36).

I vurderingssamtalene er det i noen tilfeller lukka spørsmål som får elevene til å utvide sine ytringer, mens det i andre tilfeller er åpne spørsmål som leder til lengre responser fra elevene, alt ettersom hva konteksten for spørsmålet er og hvilke kommunikative prosjekt samtaledeltakerne orienterer mot. For eksempel fører ja/nei spørsmål til lengre ytringer når de innleder nye emner i samtalene. Mens lukka, fakta-fremkallende spørsmål oftest fører til kortere responser fra elevene. Når samtaledeltakerne orienterer mot det å *informere*, *gjenkalle* og *realitetsorientere*, tilsier også de kommunikative prosjekta at behovet for utfyllende, lange elevresponser er mindre enn når de orienterer mot det å *vurdere* og *reflektere*. Ettersom mange av spørsmåla læreren stiller har forutbestemte svar, enten fordi de er fakta-fremkallende eller fordi de er ledende, får mange av sekvensene IRE-mønster. Likevel vil jeg hevde at heller ikke dette mønsteret, i likhet med nærhetsparet spørsmål-svar, er forutsigbart. I samtalen mellom Jens og læreren finner vi et eksempel på dette. Jens utvider sin tur om at han ikke burde snakke for fort når han presenterer, selv etter at læreren har evaluert hans respons med «flott, det var akkurat det jeg tenkte på!». Når det gjelder prosjekta *vurdere* og *reflektere* blir flere åpne spørsmål stilt. Likevel er det ikke bestandig at dette fører til mer utfyllende responser fra elevene. Eksempelvis svarer Ingvild kort når hun blir spurt om hva hun syns om sidemålstentamen. Dette henger muligens sammen med funnet Skovholt (2017)

gjorde, der hun påpeker at det å bruke åpne spørsmål i forbindelse med egenvurdering kan være problematisk fordi selvskrut strider mot sosiale normer (s. 152). I etterkant av lærerens komplimenter av hennes prestasjon, kommer hun nemlig med lengre responser. Analysen viser også at konkrete påstander om eleven eller et fenomen, ofte fører til lengre responser enn det åpne spørsmål gjør. Kanskje kan dette komme av at det er lettere å reagere på det noen sier, fordi utsagn som initiativ skaper flere rammer for tema og retning i samtalen enn det initiativ i form av helt åpne spørsmål gjør.

I vurderingssamtalene er det altså noe ulikt rom for og krav til elevenes deltakelse i de ulike prosjekta. Dette viser at hvilke spørsmålstyper som er hensiktsmessige, avhenger av hva som er formålet med kommunikasjonen. Uansett er ikke responsen på ulike spørsmålstyper forutsigbar, og lærerens måte å stille spørsmål på, er ikke en garanti for bestemte responser fra elevene. Responsen er avhengig av hvordan elevene forstår spørsmålet i den gitte situasjonen. Dette er i tråd med funna til Landqvist (2012) fra helsevesenet.

5.1.2 Kommunikativt dilemma

I tilknytning til dette prosjektet og mitt empiriske materiale, mener jeg læreren står i et kommunikativt dilemma når han må overveie hvor stor plass elevstemmen skal få i samtalene. Linell (2011b) trekker fram «kraven på å dels dra inn barnen i kommunikasjonen og dels ta ansvaret for samtale og beslutning» som et eksempel på et kommunikativt dilemma (s. 579). Som forklart ovenfor varierer det hvor stor plass elevstemmen får i de ulike kommunikative prosjekta. Det stilles mange krav til og formuleres mange retningslinjer for lærerens yrkesutøvelse, og retningslinjer og krav kan i visse tilfeller komme i konflikt. Ifølge pedagogiske retningslinjer bør læreren bruke tid på å bli kjent med elevene, slik at lærer-elev-relasjonen er god (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I overordnet del av læreplanen legger innholdet under overskriften *Demokrati og medvirkning* føringer som tilsier at elevstemmen skal bli hørt, og under *undervegsvurdering* i forskrift til opplæringslova står det at elevene skal delta i vurdering av eget arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9; forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). I tillegg viser empirisk forskning på vurderingssamtaler at elevene som får sin stemme hørt, opplever samtalene som mest hjelpsomme (Van der Kleij et al., 2017, s. 1104).

Samtidig legger den institusjonelle konteksten noen begrensninger for muligheten til å involvere elevene i vurderingssamtalene. Tidspress gjør at læreren må velge ut noen av flere viktige emner han og eleven skal samtale om. Dessuten må han forsikre seg om at han rekker å formidle vurdering på en slik måte at det legger til rette for læring. Fordi læreren i denne konteksten er den profesjonelle som innehar fagkompetanse, stilles det krav til at han planlegger, styrer og tar beslutninger i samtalene. Konteksten og de institusjonelle rollene læreren og elevene har i samtalene, kan derfor være med på å forklare hvorfor læreren dominerer interaksjonelt, kvantitativt og tematisk. Disse institusjonelle rammene kan få konsekvenser for hvor stor plass elevstemmene får i vurderingssamtalene, og gjør det tydelig at læreren står i et dilemma om å inkludere eleven i vurderinga og samtidig ta ansvar for gjennomføringa av vurderingssamtalen. Tangen (2019) understreker også det at større plass til elevstemmen kan komme i strid med institusjonelle forhold: «den idealistiske oppfatningen av dialogbegrepet kolliderer med etablerte roller og tradisjoner, systemer og strukturelle forhold.» (s. 236).

Hvis spørsmålstyper og interaksjonell dynamikk er en del av det å orientere seg mot ulike kommunikative prosjekt, bør lærerstudenter og lærere være forsiktige med å

basere egen samtalepraksis på generelle retningslinjer for vurderingssamtaler. Isteden vil det være nyttig å diskutere konteksten for og formålet med den konkrete samtalen, og planlegge den kommunikative interaksjonen ut ifra dette. Ved å ta de situasjonelle og institusjonelle måla for samtalen i betraktning, vil læreren også kunne oppdage hvilke kommunikative dilemma hen kan møte på i samtalen.

5.2 Hva gjør læreren når han gir kritikk og direktiver til elevene?

I undersøkelsen av hva læreren gjør når han gir kritikk og direktiver til elevene, identifiserte jeg tre framtrepende mønstre som var til stede i alle samtalene. Disse ulike måtene å formidle kritikk og direktiver på, er alle preget av at det å gi kritikk og direktiver potensielt er ansiktstruende handlinger. Mitt funn innebærer at høflighetsstrategier ofte er en del av lærerens formidling av kritikk og direktiver. Læreren bruker høflighetsstrategien nærhetsstrategi, altså det å på ulike måter skape nærhet mellom seg selv og elevene, mest. I det første mønsteret, som jeg har valgt å kalle kritikk og direktiver innramma av nærhetsstrategier, kommer dette tydelig fram. Dette mønsteret går ut på at læreren bygger opp sitt eget og elevens ansikt ved hjelp av nærhetsstrategier, før han truer begges ansikt fordi han gir kritikk og direktiver, og til slutt benytter seg av nærhetsstrategier for å igjen bygge opp ansikt. I den midterste delen av denne formidlingsfasen, tar læreren i bruk respektstrategier eller implisitte strategier, for å minimere den ansiktstruende handlinga. Det andre mønsteret jeg definerte, kalt kritikk formulert som kompliment, kritiserer læreren elevene, men understreker at han vet de kan bedre og at han har troa på dem. Det siste mønsteret for å formidle kritikk og direktiver i vurderingssamtalene har jeg kalt å framstille noe som en generell regel. Dette er en respektstrategi der direktiver presenteres som generelle regler, og som dermed fører til at kravet som stilles til elevene ikke kommer fra læreren, men fra samfunnet for øvrig.

5.2.1 Kommunikativt dilemma

Mønstrene jeg har identifisert kan fortolkes som en måte å håndtere et kommunikativt dilemma på. Læreren må balansere det institusjonelle kravet om objektiv vurdering og det profesjonelle kravet om å bevare relasjonen og motivasjonen til eleven. Som nevnt i teorikapittelet baseres rollen som profesjonell yrkesutøver på kunnskap og erfaring, og man har ofte større handlingsfrihet. I rollen som representant for en institusjon, er man underlagt mer regelstyrte systemer og det stilles krav om objektivitet og dokumentasjon (Sarangi & Roberts, 1999, s. 14). Slik Riis-Johansen (2016) peker på i sin doktorgradsavhandling om politiavhør, kan disse ulike krava i den profesjonelle og den institusjonelle diskursen, skape kommunikative dilemma for den profesjonelle yrkesutøveren som også er representant for en institusjon. Det å handle i tråd med retningslinjer og reglement, og fortsatt utøve sitt profesjonelle skjønn basert på kunnskap og erfaring, kan komme i konflikt.

Vurdering er et viktig grunnlag for dokumentering av elevenes læring i skolen, men også en praksis som skal fremme læring. Vurderingssamtaler er derfor eksempler på situasjoner i skolen der det stilles motstridende krav til lærerens rolle, hvilket kan føre til kommunikative dilemma. I veiledning må man tidvis velge mellom motstridende oppfatninger av roller. For eksempel må man ta stilling til om man skal fremstå som en modell for elevene, eller være en reflekterende samtalepartner (Lingås et al., 2013, s. 29; Solem & Skovholt, 2020, s. 30). Vurdering kan, som Rubin (2002) avdekket, være en sårbar situasjon (s. 390). Det at vurderingssamtalen kan være en sårbar situasjon, gir også mening om man legger Goffman (1967) sin teori om ansikt til grunn, fordi teorien beskriver hvordan vårt selvbilde og vår identitet formes av språklig samhandling (s. 5).

Et blikk på vurderingssamtalene med denne teoretiske innretninga, viser at det å gi kritikk og direktiver er en potensiell trussel, både for lærerens og elevens ansikt.

I sin studie av videregående elevers erfaring med elevsamtaler skriver Tangen (2019) at elevene løfter fram relasjonen som en avgjørende faktor for om de opplever samtalen som god eller ikke (s. 231). Gjennom elevintervjuer fant Buland og Sandvik (2016) lignende funn: elevene er opptatt av det relasjonelle og ønsker at læreren skal se den enkeltes behov, og at relasjon og forståelse er det som fører fram til rettferdig vurdering (s. 222). Som forklart innledningsvis har også studier av tilbakemeldinger vist at kritikk og direktiver som ikke er gjort mildere kan skape forvirring og engstelse og at de mest kritiske og negative tilbakemeldingene er de minst nyttige (Lea & Street, 2000; Weaver, 2006). Dermed vil jeg hevde at det institusjonelle kravet om objektiv vurdering kan kollidere med det profesjonelle kravet om gode lærer-elev relasjoner og oppbygging av elevens motivasjon og lærelyst. Læreren kan minimere trusselen mot elevens ansikt og fremme hans motivasjon ved å unngå å gi elevene kritikk og direktiver i det hele tatt, men hvordan skal elevene da lære noe av det arbeidet de har gjort?

Isteden vil jeg påstå at det å ta i bruk høflighetsstrategier, slik læreren gjør i vurderingssamtalene i denne studien, er en løsning for å håndtere det kommunikative dilemmaet læreren står i. Ved å dempe kritikk og direktiver med høflighetsstrategier, får læreren formidlet informasjon som gjør at eleven kan forbedre prestasjonene sine i norskfaget, samtidig som han bevarer relasjonene til elevene og skaper motivasjon for læring. Som presentert innledningsvis under tidligere studier, gjør høflighetsstrategier at mottakeren lettere kan ta imot konstruktiv kritikk og forbedre seg, samtidig som de bidrar til å bevare mottakerens selvtillit og skape mestringsfølelse (Rubin, 2002; Treglia, 2009). Funnet av at læreren i denne studien bruker høflighetsstrategier hyppig, nyanserer tidligere studier som har foreslått at bruken av høflighetsstrategier har å gjøre med hierarkisk struktur og makt (Morand, 2000; Rubin, 2002). Selv om læreren er overordnet elevene vil jeg hevde at sentrale deler av hans profesjonelle yrkesutøvelse, som gode relasjoner og samarbeid, fører til at også han har et behov for å dempe ansiktstruende handlinger.

Dersom høflighetsstrategier er viktige for læreren for å balansere det institusjonelle kravet om objektiv vurdering og det profesjonelle kravet om å bevare relasjonen og motivasjonen til eleven, bør lærerstudenter og lærere vite noe om hva høflighetsstrategier er og kunne gjenkjenne dem og konsekvensene de får i en samtale. På den måten kan de bedre analysere egne vurderingssamtaler, noe som igjen kan føre til at de formidler kritikk og direktiver på en læringsfremmende måte og samtidig bevarer lærer-elev relasjonen og styrker elevenes selvtillit og motivasjon for læring. Teori om høflighetsstrategier, samt empiriske studier av vurderingssamtaler kan være ressurser for kommende og værende lærere i arbeidet med å øke sin forståelse av muntlige tilbakemeldingspraksiser.

5.3 Studiens begrensninger og muligheter

Det er sentralt å peke på metodiske utfordringer ved denne studien, fordi det får konsekvenser for hva funna i prosjektet kan fortelle noe om. Funna kan ikke anses som generaliserbare, ettersom dette er en liten kvalitativ studie der kun fire vurderingssamtaler og fem intervju utgjør det empiriske materialet. Det at elevene blei valgt ut av læreren etter kravet om at de skulle være noen av de mer «meddelsomme» elevene, er enda en faktor som utelukker muligheten for å generalisere studiens funn. Lengden på vurderingssamtaler er noe som trolig varierer, og det er mulig at samtalene

jeg har studert er lengre enn det de hadde vært dersom de ikke foregikk som en del av et forskningsprosjekt.

Selv om studiens gjennomføring og metode gjør at funna ikke er generaliserbare, er de likevel ikke uten verdi for forskningsfeltet. Studien kan tilby ny kunnskap om hvordan man kan gå fram metodisk for å undersøke hva samtaledeltakerne gjør i vurderingssamtaler i skolen og hvordan disse samtalenes er preget av den institusjonelle konteksten. Fordi det er gjort få empiriske studier av vurderingssamtaler fra før, og fordi mange av retningslinjene for vurdering og veiledning er basert på erfaring, kan denne studien bidra til å nyansere disse retningslinjene. Eksempelvis utfordrer funna i denne studien det instrumentelle synet på åpne spørsmål som oppskriften på dialog. Studien setter dessuten søkelys på vurderingssamtalen som hybrid virksomhet, hvilket kan forklare den varierende terminologien brukt om lignende samtaler som Solem og Skovholt (2020) peker på.

Analysen i denne studien framviser at krav og retningslinjer til læreren som representant for institusjonen og profesjonell yrkesutøver, skaper behov for å orientere seg mot flere kommunikative prosjekt og tidvis stiller læreren i kommunikative dilemma. De ulike krava til lærerens profesjonelle rolle og hans institusjonelle rolle, krever blant annet at han overveier i hvor stor grad elevstemmen skal få plass i vurderingssamtalene og i hvor stor grad han skal ta ansvar for og ta beslutninger på forhånd av og i disse samtalenes. Dette er i tråd med annen litteratur som også påpeker at den som veileder må velge mellom flere roller (Olsen, 2013, s. 29). I formidlinga av kritikk og direktiver balansere læreren det å gi tydelig kritikk og direktiver slik at elevene forstår tilbakemeldingene, og det å bevare lærer-elev relasjonen og elevens motivasjon for læring, ved å ta i bruk høflighetsstrategier. Dette bekrefter tidligere studier av tilbakemeldinger, der høflighetsstrategier har blitt pekt på som nødvendige for å gi tilbakemelding og samtidig bevare ansikt.

5.4 Didaktiske implikasjoner

Selv om jeg allerede har antydninga noen didaktiske implikasjoner som konsekvens av funna i forskningsspørsmåla, vil jeg videre peke på flere didaktiske implikasjoner bruken av samtale generelt kan ha for vurdering og læring i skolen.

5.4.1 Hvorfor bruke tid på individuelle vurderingssamtaler?

Tidsklemma er et kjent dilemma i skolen, som også dukker opp når det kommer til vurdering i norskfaget. I intervjuet med læreren trekker han fram tidsbruk som en utfordring ved vurderingssamtalene: «Tid er jo en utfordring. Men altså det syter jo vi lærere over alltid, så det blir liksom så forutsigbart at lærere klager over at det er for liten tid. Men altså, det tar tid, det gjør det.»

Likevel vil jeg påstå at den muntlige vurderingsformen gir andre norsksdidaktiske muligheter enn den skriftlige. Som studier presentert innledningsvis viste, ønska flere av elevene å motta muntlige tilbakemeldinger, nettopp fordi det ga andre muligheter enn det skriftlige formatet (Bueie, 2015; Kerr, 2017). Elevene pekte blant annet på fyldigere tilbakemeldinger og bedre forståelse av dem som argument for vurderingssamtaler. En studie viser at læreren sliter med å rekke å gi læringsfremmende tilbakemeldinger i helklassesituasjon (Buland & Sandvik, 2016, s. 218-219).

Som vist i kapittel 4 Funn trekker deltakerne i denne studien også fram muntlig kommunikasjon som sentralt for å forstå tilbakemeldinger. Av den grunn vil jeg påstå at det er verdt å bruke tid på vurderingssamtaler i norskfaget. Dersom elevene ikke forstår kritikken og direktivene de får, vil de heller ikke kunne lære av vurderingane. I tillegg til å bidra til å oppnå prinsippet om vurdering for læring, viser denne studien at læreren og

elevene også gjør flere andre ting enn å vurdere i vurderingssamtalene. Til gjengjeld for tiden vurderingssamtalene krever, rommer de også mange aspekt ved norsklærers arbeid. På den måten kan samtalene kanskje egentlig betegnes som effektive?

Med utgangspunkt i denne studien er vurderingssamtalen en hybrid kommunikativ virksomhet der samtaledeltakerne både informerer hverandre, repeterer innhold fra undervisninga, vurderer sidemålstentamen, reflekterer over elevens læring, samt hvordan skjermbruk påvirker vår konsentrasjon, bygger relasjon ved å bli bedre kjent, i tillegg til at læreren motiverer og støtter elevene ved å realitetsorientere dem. Individuelle vurderingssamtaler gir læreren en bedre mulighet til å sikre elevenes forståelse av vurderinga, og dermed også sikre at vurderinga fører til læring. Samtidig kan læreren utnytte samtalen til å nå mange av de andre institusjonelle måla skolen har. Dermed kan det å investere tid i vurderingssamtaler føre til at læreren og elevene «får gjort» en hel del mer enn «bare» å vurdere og derfor være mer effektivt enn å gi skriftlige tilbakemeldinger.

5.4.2 Samtaleanalyse som verktøy for læring og refleksjon for læreren

Det å kunne samtale er et viktig redskap for lærerens profesjonsutøvelse: «Å lære seg et yrke innebærer i høy grad å lære seg spesifikke måter å samtale på.» (Skovholt et al., 2021, s. 14). Ettersom samtalen er en så viktig del av lærerens arbeid, er det en praksis man stadig burde reflektere over. Det kan være vanskelig å vite hva man egentlig gjør i en samtale og hvilke konsekvenser dette har for samtaledeltakerne. Samtaleanalyse kan derfor være et viktig verktøy for læreren, fordi det muliggjør refleksjon over egen og andres praksis, som igjen kan føre til læring. I en av studiene jeg presenterer innledningsvis, brukte forskerne videoopptak av vurderingssamtaler for å få lærere og elever til å reflektere over en tilbakemeldingssituasjon (Van der Kleij et al., 2017). Videoopptak som metode, gjorde det mulig for lærerne å observere elevenes verbale ytringer, samt deres gestikulering og ansiktsuttrykk da de blei vurdert. Denne metoden gjør det også mulig for læreren å observere eget kroppsspråk, blikkontakt og å få et bedre innblikk i relasjonen til eleven og hva som eventuelt kan gjøre den bedre.

Det er likevel ikke nødvendig med videoopptak for å reflektere over egen praksis. Læreren kan også ta i bruk taleopptak, eller lese andre empiriske studier av autentiske lærer-elev samtaler fra skolen. Dette kan bevisstgjøre læreren på mønstre som går igjen i samtaler som ligner på de hen gjennomfører. Funnet i denne studien som peker på at læreren tar i bruk høflighetsstrategier for å bevare eget og elevenes ansikt, er et eksempel på bevisstgjøring av fenomen som ellers ofte forblir taus kunnskap. Med det nærbildet av fire vurderingssamtaler som denne studien tilbyr, kan lærere kanskje gjenkjenne egne strategier, hvilket videre kan føre til refleksjon, analyse og i ytterste konsekvens endring av egen praksis. Identifiseringa av de fem kommunikative prosjekta og vurderingssamtalen som hybrid kommunikativ virksomhet, kan også bidra til å skape bevissthet blant lærere og lærerstudenter om hvordan den institusjonelle konteksten preger lærerens praksis. Samtidig som læreren selv har muligheten til å velge formuleringer og kroppsspråk, viser denne studien også at ytre rammer som tid, sted og institusjonelle roller legger føringer som man som regel føyer seg etter. Jeg vil ikke påstå at disse kommunikative rammene nødvendigvis er negative, for til en viss grad skaper de trygghet og forutsigbarhet for læreren og eleven. Men at de institusjonelle rammene er der og påvirker oss, det mener jeg læreren i det minste bør være klar over.

5.4.3 Samtaleanalyse som verktøy for læring og refleksjon for elevene

Ettersom samtaleanalyse er en måte å studere språk på, glir metoden rett inn i det norskfaglige feltet. Enkelte vil kanskje hevde at samtaleanalyse er for kompleks for ungdomsskoleelever, og i hovedsak egner seg for læreren og hans analyse av egen språklig samhandling. Men kanskje kan elevene også ta i bruk en forenkla virksomhetsanalyse, for å få en forståelse av hva som skjer når vi samtaler. Videre kan en samtaleanalyse invitere elevene til å legge merke til og diskutere språk både på mikronivå, som for eksempel grammatikk og på makronivå ved å behandle tematikker som sosiolingvistikk.

Ifølge læreplanen i norsk etter 10. trinn skal elevene «gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer». I en retorisk analyse av en debatt kunne man også studert fenomen som makt og dominans, initiativ og respons, og på den måten inkludert samtaleanalytiske perspektiv. Elevene kunne også blitt instruert til å ta i bruk samtaleanalyse for å studere egne samtalepraksiser. Norskfaget har et særlig ansvar for elevenes grunnleggende muntlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kvistad (2021) har i sin studie tatt i bruk elementer fra den dialogbaserte tilnærminga til barns tenking og læring kalt «thinking-together» og gjort en intervensjon på mellomtrinnet i form av eksplisitt samtaleundervisning. Et poeng i hennes studie var at elevene til tider blei for opphengt i reglene for hvordan de skulle samtale og at dette kunne hindre utdyping og utforsking (Kvistad, 2021, s. 17). Kanskje det derfor er en idé å ta opptak av en samtale uten forberedelser, for så å gjøre en analyse av egen samtale i etterkant. På den måten kan det elevene og læreren sammen legger merke til i samtalene de allerede har hatt, være utgangspunkt for videre undervisning om muntlige tekster og samtaleferdigheter. Å bruke samtaleanalyse som metode i klasserommet kan styrke elevenes muntlige ferdigheter. Samtidig kan metoden være med på å endre og utvide den skolske tradisjonen med å vurdere muntlighet i form av muntlige presentasjoner.

5.5 Avsluttende refleksjoner

Mangelen på et konsistent begrepsapparat for ulike typer vurderingssamtaler er ennå der, og skaper utfordringer, både for forskningen på feltet og for profesjonsutøverne. Derfor kunne det vært hensiktsmessig å utvikle ett felles, nasjonalt rammeverk for ulike samtaler i skolen. Av den grunn er det behov for flere empiriske studier av autentiske vurderingssamtaler i norsk skole. Likevel har denne studien vist at det kanskje er den doble dialogisiteten, altså den gjensidige påvirkninga den konkrete interaksjonen og det overordnede kontekstuelle ved samtalen, som gjør det utfordrende å gi en betegnelse med et sett med tilhørende råd. Kanskje må mye av ansvaret for å få til «gode samtaler» hvile hos den enkelte lærer og hans kunnskap om samtaler, samt evne til å overvåke egen samtalepraksis.

Litteratur

- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511–523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Buland, T., & Sandvik, L. V. (2016). Involverte elever og relevante vurderingsoppgaver. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling* (s. 211–224). Universitetsforlaget.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings* (Bd. 8). University Press.
- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon* (Bd. 11). University Press.
- Forskrift til opplæringslova. (2011). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Doubleday.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi: En tekstsamling*. Hans Reitzel.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere* (1. utgave.). Fagbokforlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920308614902202"](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

- Haw, K., & Hadfield, M. (2011). *Video in social science research: Functions and forms*. Routledge.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions* (Bd. 38). Wiley-Blackwell.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing, 10*(3), 185–212.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00038-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00038-8)
- Jewitt, C. (2012). *An Introduction to Using Video for Research* [Working Paper]. NCRM.
<https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/2259/>
- Kerr, K. (2017). Exploring student perceptions of verbal feedback. *Research Papers in Education, 32*(4), 444–462. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1319589>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26–46). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvistad, T. H. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *15*.
<https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Landqvist, M. (2012). Det goda samtalet: Anvisningar för sjukvårdsrådgivare. I *Med språket som arbetsredskap*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-16957>
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Laver, J. (1975). Communicative Functions of Phatic Communion. I A. Kendon, H. M. Richard, & M. R. Key (Red.), *Organization of Behavior in Face-To-Face Interaction* (Originally published 1975, s. 215–238). De Gruyter, Inc.
<https://doi.org/10.1515/9783110907643.215>
- Lea, M. R., & Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach. I M. R. Lea & B. Stierer (Red.), *Student writing in higher education: New contexts* (s. 32–46). The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Levinson, S. C. (1992). Activity types and language. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work*. Cambridge University Press.

- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspective* (Bd. 3). John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Information Age Publishing.
- Linell, P. (2011a). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället: Bd. Vol. 1*. Institutionen för kultur och kommunikation Linköpings universitet.
- Linell, P. (2011b). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället: Bd. Vol. 2*. Institutionen för kultur och kommunikation Linköpings universitet.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn: Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Samlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013082605061
- Morand, D. A. (2000). Language and Power: An Empirical Analysis of Linguistic Strategies Used in Superior-Subordinate Communication. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 235–248.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/02671520500445425>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 50–65). Universitetsforlaget.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (2. uppl.). Studentlitteratur.
- Olsen, K.-R. (2013). Veiledning og praksislærerrollen i lærerutdanning—Mester eller reflekterende samtalepartner? I L. G. Lingås & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s. 24–39). Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018062148038
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Penne, S., Hertzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utgave.). Universitetsforlaget.
- Riis-Johansen, M. O. (2016). *Balanseganger: En samtaleanalytisk studie av politiavhør av voksne fornærmede: Bd. 2016:176* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det humanistiske fakultet, Institutt for språk og litteratur]. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020082407008
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 90–107). Universitetsforlaget.

- Rubin, L. (2002). «I just think maybe you could ...»: Peer critiquing through online conversations. *Teaching English in the Two Year College*, 29(4), 382.
- Sandvik, R. L. (2023, januar 1). Hjelp, jeg klarer ikke å konsentrere meg. Noen har stjålet evnen vår til å fokusere. Hva gjør vi nå? NRK.
https://www.nrk.no/kultur/xl/evnen-var-til-a-fokusere-er-stjålet-av-silicon-valley_-sier-forfatter-johann-hari-1.16230840
- Sarangi, S., & Roberts, C. (1999). The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. I S. Sarangi & C. Roberts (Red.), *Talk, work, and institutional order: Discourse in medical, mediation, and management settings* (s. 1–60). Mouton de Gruyter.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Skovholt, K. (2017). Anatomy of a teacher–student feedback encounter. *Teaching and Teacher Education*, 69, 142–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.012>
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., Nordenström, E., & Stokoe, E. (2019). Evaluative conduct in teacher–student supervision: When students assess their own performance. *Linguistics and Education*, 50, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.03.001>
- Solem, M. S., & Skovholt, K. (2020). Retningslinjer for vurderingssamtaler: Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education). I 49 [Report]. Universitetet i Sørøst-Norge.
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2660872>
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Svennevig, J., Vagle, W., & Sandvik, M. (1995). *Tilnærming til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Tangen, R. (2019). Elevsamtalens muligheter og begrensninger i lys av eleverfaringer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 227–238.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-04>
- Treglia, M. O. (2009). Teacher-Written Commentary in College Writing Composition: How Does It Impact Student Revisions? *Composition Studies*, 37(1), 67–87.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (u.å.). *Trening av samtaleferdigheter i lærerutdanningen (CAiTE)*. Universitetet i Sørøst-Norge.
<https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/nettverk-for-interaksjonsanalyse/trening-av-samtaleferdigheter-i-larerutdanningen-caite/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Observations on the national assessment for learning programme (2010-2018)*. Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/contentassets/596e196f7b9d459e96e64ecc4b463faa/the-norwegian-assessment-for-learning-programme_final-report-2018.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Van der Kleij, F., Adie, L., & Cumming, J. (2017). Using video technology to enable student voice in assessment feedback. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1092–1105. <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394. <https://doi.org/10.1080/02602930500353061>
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations = Philosophische Untersuchungen* (2nd ed.). Blackwell.

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

305656

Vurderingstype

Standard

Dato

19.12.2022

Prosjektittel

Utviklingssamtaler i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Marit Olave Riis-Johansen

Student

Guro Bjørneseth

Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører forspørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte / foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskning

Dette er et spørsmål til deg om å delta/la ditt barn delta i et forskningsprosjekt. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan tilbakemeldingssamtaler mellom lærer og elev, foregår i norskfaget. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg/ditt barn.

Formål

Skolen er pålagt å ha kontakt med elever og deres foreldre om elevenes faglige utvikling (jf. Forskrift til opplæringslova § 3-7). Dette forskningsprosjektet har til hensikt å undersøke hvordan slike samtaler mellom lærer og elev foregår. I dette tilfellet er det i hovedsak samtaler i etterkant av vurderingssituasjoner i norskfaget, som skal studeres. Vi er interesserte i både hvordan lærer og elev snakker sammen og hva de snakker om. Elevens forventning til og opplevelse av slike samtaler er også relevant. Denne studien er en del av det større forskningsprosjektet Going Gradeless, som handler om konsekvensene av karakterdempet vurderingspraksis på videregående skoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Guro Bjørneseth er masterstudent, Marit Olave Riis-Johansen og Henning Fjørtoft er veiledere.

Hva innebærer det for deg/ditt barn å delta?

- Elev: videoopptak av samtale og intervju om samtalen
- Lærere: videoopptak av samtale og dokumenter relatert til samtalen (planleggingsdokumenter o.l.)

Hvis du velger å samtykke til deltakelse/ditt barns deltakelse i prosjektet, innebærer det at det blir tatt videoopptak av samtalen mellom elev og lærer. Samtalen vil foregå som normalt, vi vil sette på et kamera, forlate rommet og komme tilbake når lærer og elev er ferdige med samtalen. I forbindelse med samtalen om faglig utvikling, er jeg særlig interessert i elevenes forventninger og utbytte av samtalen. Derfor innebærer samtykke for eleven at det også blir tatt lydopptak av et kort intervju. Intervjuet vil omhandle elevens forventning til, og opplevelse av samtaler om faglig utvikling.

Videopptaket av samtalen og lydopptaket av intervjuet blir tatt opp elektronisk, og transkribert. Alle skriftlige data anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skole, sted eller enkeltpersoner.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta/la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine/barnets personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/barnet ditt, om du ikke samtykker til deltakelse eller senere velger å trekke samtykket.

Personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes

Dine/ditt barns opplysninger vil bare brukes til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Som forskere har vi taushetsplikt om alt innhold som kommer frem. Vi er ute etter dine/ditt barns generelle betraktninger og erfaringer, og vil ikke videreformidle dette på noe vis som gjør det mulig å spore synspunktene tilbake til deg/ditt barn.

Opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle data som samles inn, vil behandles og lagres på en sikker passordbeskyttet server ved NTNU. Ditt/ditt barns navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste, adskilt fra øvrige data. Ingen deltakere, skoler eller steder vil kunne gjenkjennes i publikasjoner fra prosjektet.

Hva skjer med opplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres fortløpende og etter prosjektets slutt, 1. juni 2023, slettes alle opptak.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg/barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg/barnet
- å få slettet personopplysninger om deg/barnet
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine/ditt barns personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg/ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Guro Bjørneseth på e-post gurbj@stud.ntnu.no eller telefon: 90553340
- Veileder Marit Olave Riis-Johansen på e-post marit.riis-johansen@ntnu.no
- Veileder Henning Fjørtoft på e-post henning.fjortoft@ntnu.no

Eller personvernombudet ved NTNU:

- Thomas Helgesen på e-post thomas.helgesen@ntnu.no eller telefon: 93079038

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Guro Bjørneseth (masterstudent ved NTNU)

Samtykkeerklæring elevdeltakelse

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- opptak av fagsamtale mellom lærer og elev
- opptak av intervju
- at læreren kan uttale seg om eleven/meg

For elever under 16 år:

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

For elever over 16 år:

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- opptak av fagsamtale mellom lærer og elev
- opptak av intervju

For lærere:

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide elever

Den nylig gjennomførte samtalen

Hva tenker/syns du om samtalen?

Hvilke forventninger hadde du til samtalen? Hva hadde du tenkt om samtalen på forhånd?

Hvorfor skulle du ha denne samtalen? Hvorfor ville læreren ha en sånn samtale med deg?

Hva fikk du ut av samtalen?

Fikk du sagt det du ville under samtalen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det noe som kunne gjort samtalen bedre for deg? I så fall hva og hvorfor?

Samtaler i norskfaget

Har du noen erfaring med (lignende) samtaler i andre fag? Kan du fortelle litt mer om disse?

Dere snakka jo litt om hvordan det hadde gått på nynorsktentamen . Er det noen fordeler med å få vurderinger presentert muntlig i norskfaget? I så fall hvilke? Hva er bra med å få vurdering presentert muntlig?

Er det noen ulemper med å få vurdering presentert muntlig i norskfaget? I så fall hvilke?

Vurdering i norskfaget

Hvordan liker du best å vurderes/vise frem kunnskap i norskfaget? Hvorfor?

Hvordan liker du best å få tilbakemeldinger i norskfaget? Hvorfor?

Sånn ca. hvor ofte får dere karakterer i norskfaget? Hvilke ting får dere karakter på i norsken?

Kan du fortelle litt om hva du synes om å få karakterer i norsken?

Intervjuguide lærer

De nylige gjennomførte samtalene

Kan du fortelle litt om hvorfor du gjennomfører disse samtalene. Hva er formålet?

Av de samtalene som du har gjennomført til nå kan du fortelle om en spesielt vellykka samtale? En mindre vellykka samtale?

Hvilke forventninger hadde du til samtalene på forhånd?

Hva fikk du ut av samtalene? Hva ga samtalene deg?

Er det noe som kunne gjort samtalene bedre for deg? I så fall hva og hvorfor?

Du poengterte i alle fall for en av elevene at dette ikke var en prøve før du satt i gang med samtalen. Skal du ta noen beslutninger nå/etter samtalen?

Vurdering i norskfaget

Hvordan liker du best å vurdere elevene i norskfaget? Hvorfor?

Hvordan liker du best å gi tilbakemeldinger til elevene i norskfaget? Hvorfor?

- Har synet ditt på dette endra seg? Har du alltid gjort det sånn?

Kan du fortelle litt om hvilket format du formidler vurderinga i?

- Hvordan kan tilbakemeldinger/vurderinger i norskfaget se ut?

Samtaler i norskfaget/muntlighet i norskfaget

Er det noen fordeler med å gi muntlige tilbakemeldinger/gjøre muntlig vurdering i norskfaget? I så fall hvilke?

Er det noen ulemper med å gi muntlige tilbakemeldinger/gjennomføre muntlige vurderinger i norskfaget? I så fall hvilke?

Når begynte du å bruke samtaler (med en og en elev) som en del av vurderinga/tilbakemeldinga di/praksisen din?

Har du endra måten du har samtalen på? I så fall på hvilken måte?

Kan du reflektere litt rundt samtaler i norskfaget og de mer stille elevene?

Hvilken kunnskap om elevene gir samtaler som dette deg? Hvordan bruker du denne kunnskapen om eleven videre?

Fra elevens perspektiv: hva tenker du at de får ut av en norskfaglig samtale med deg?

I samtalen tok du opp en fremføring de skal ha i dag som teller på norsk muntlig karakteren med elevene. Hvordan pleier du å vurdere muntlighet? Hva legger grunnlaget for den karakteren eleven får i norsk muntlig?

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

[overlapp] [overlapp]	Ytringer som skjer samtidig plasseres i klamme ovenfor hverandre
<u>trykk</u>	Trykksterkt ord eller trykksterk stavelse
.	Fallende intonasjon
,	Fortsettende intonasjon
?	Spørrende/stigende intonasjon
(0,5)	Pause målt i sekunder
ord-	Taleren avbryter seg selv
ord:	Forlenga lyd
xx	Uforståelig/ikke hørbart
@	Latter
(kommentar)	Forskerens kommentarer. For eksempel lyder i rommet, beskrivelser eller kroppsspråk

