



«Hvordan synes du selv det gikk?»

En samtaleanalytisk tilnærming til vurderingssamtaler i norsk muntlig

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Masterprogram: Master i norskdidaktikk

Navn på kandidat: Bettina Moe Skjelberg

Juni/2015

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven handler om vurderingssamtalen i norsk på videregående trinn. Mer spesifikt kartlegges det hvilke samtalestrategier læreren bruker med eleven i den institusjonelle vurderingssamtalen¹. Oppgaven har tre hovedproblemstillinger:

1. *Hvilke samtalestrategier bruker læreren for å få frem kritisk evaluering og samtidig opprettholde relasjonen i samtalen?*
2. *Hvordan får læreren eleven til å forplikte seg til en fremtidige handling?*
3. *På hvilken måte legger samtalen til rette for vurdering for læring hos eleven?*

Det første analysespørsmålet fokuserer på hvordan lærerens ulike samtalestrategier bidrar til å etablere symmetri og asymmetri. Det andre spørsmålet handler om på hvilken måte disse samtalestrategiene får eleven til å forplikte seg til den fremtidige handlingen, ettersom samtalen er en vurderingssamtale, der en hovedhensikt er å gi eleven hjelp til å utvikle og forbedre produktet sitt. Til slutt diskuterer jeg på hvilken måte samtalen legger til rette for vurdering for læring, ettersom *Forskrift til opplæringslova* § 3-2 («Formålet med vurdering») sier at «undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag.» (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Oppgavens materiale er en av ni autentiske vurderingssamtaler fra 1. klasse i videregående skole. Metodologien som benyttes i denne analysen er samtaleanalyse. Ut fra denne fagtradisjonen, går analysen ut på å identifisere mønstre i samtalen.

Analysen viser at samtalen kan deles inn i tre ulike faser der læreren benytter seg av ulike samtalestrategier. I åpningssekvensen benytter læreren seg av emnefremkallere, oppklaringsspørsmål og optimaliseringsspørsmål for å skape symmetri og sette klare rammer for samtalen. I evalueringssekvensen presenterer læreren kritikk i et ikke-foretrukket formål med svak grad av deontisk modalitet. Avslutningssekvensen preges av oppsummering og sekvensavslutning der fremtidig handling presenteres som mulighet fremfor nødvendighet.

Det er gjennomgående at læreren arbeider med å etablere et positivt bilde av eleven og til å konstruere eleven som likeverdig samtalepartner. Læreren karakteriseres som lite

¹ Vurderingssamtalen er en samtale om elevens faglige ståsted.

konfronterende med få eksplisitte anmodninger. Vurderingssamtalen blir påvirket av lærerens to motstridende prosjekter: å gi eleven konstruktive tilbakemeldinger og samtidig opprettholde lærer-elev-relasjonen. Dette gjør at samtalen har et forbedringspotensial når det gjelder å legge til rette for vurdering for læring hos eleven. Min hovedpåstand er at læreren bruker ulike strategier for å skape symmetri, som går ut over samtalens mål: å få elever til å forplikte seg til videre arbeid.

FORORD

Da jeg skulle velge tema for min masteroppgave var det viktigste for meg at oppgaven skulle gjøre meg til en bedre lærer. Jeg valgte noe jeg synes var vanskelig, og jeg visste at jeg ville skrive om enten vurdering eller muntlighet. Samtaleanalysen som metode gav meg en fantastisk mulighet til å fordype meg i begge temaene. Det har vært en krevende prosess å lære en helt ny metodologi, men jeg sitter igjen med svært mye kunnskap og et helt nytt syn på samtaler generelt. Jeg tror og håper at denne oppgaven vil gjøre meg til en bedre lærer, og forhåpentligvis kan den være et bidrag til samtaleanalytisk forskning i skolen.

Denne oppgaven markerer slutten på et seksårig studie ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Mange mennesker har vært med på å gjøre det mulig for meg å levere denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke min fantastiske veileder Karianne Skovholt for uvurderlig hjelp. Dine invitasjoner til å delta på seminarer og arrangementer ved høgskolen, har gitt meg et stort innblikk i fagfeltet. Takk for at du har vært så motiverende og gitt meg gode, konstruktive tilbakemeldinger. Denne oppgaven hadde aldri blitt til uten din hjelp.

Takk til familie, venner og kollegaer for all støtte i denne travle tiden og takk til læreren og klassen som lot seg observere. En ekstra takk til Ingrid og Anna for gjennomlesing. Til slutt vil jeg takke min forståelsesfulle kjæreste, Steinar, som alltid har hatt troen på meg og som har vært støttende med store smil og gode ord.

Denne oppgaven er for deg, Katharina, som aldri fikk fullført din egen utdanning. Du hadde vært stolt.

Sandefjord, juni 2015

Bettina Moe Skjelberg

«Den viktigste livsvisdom må vi oppdage med våre egne øyne.»

Fridtjof Nansen

Innhold

1.0 Innledning	9
1.1 Valg av tema	9
1.2 Avgrensning og problemstilling	10
1.3 Vurdering i styringsdokumenter	10
1.4 Tidligere forskning	13
1.4.1 Forskning på muntlige ferdigheter i klasserommet	13
1.4.2 Forskning på samtaler mellom lærer og elev	15
1.5 Oppgavens disposisjon	17
2.0 Teori	18
2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv	18
2.1.1 Det dialogiske klasserommet	21
2.2 Muntlighet i norskfaget	22
2.4 Vurdering for læring	23
3.0 Materiale og metode	29
3.1. Materiale	29
3.2. Metode	30
3.2.1 Innsamling, transkribering og inndeling av materialet	31
3.2.2 Samtaleanalyse som metodologi	32
3.2.3 Institusjonelle samtaler	34
3.2.4 Høflighetsteori	38
3.3 Reliabilitet og validitet	40
4.0 Analyse	42
4.1 Åpningssekvens	43
4.1.1 Emnefremkaller – invitasjon til egenvurdering	43
4.1.2 Oppklaringsspørsmål – etablere felles utgangspunkt for vurdering	45
4.1.3 Optimaliseringsspørsmål – vise positive forventninger til eleven	47
4.1.4 Avbrytelser	49
4.1.5 Oppsummering åpningssekvens	50
4.2. Evalueringssekvens	50
4.2.1 Deontisk modalitet med høy grad av nødvendighet – samtalens struktur	51

4.2.2 Kritikk formuleres i ikke-foretrukket format – presenteres som sosialt problematisk	51
4.2.3 Deontisk modalitet – anmodninger om fremtidig handling presentert som hypotetisk ønske	54
4.2.4 Diskvalifisering av elevsvar	56
4.2.5 Minimal respons	58
4.2.6 Oppsummering evalueringssjekvens	60
4.3. Avslutningssekvens	60
4.3.1 Spørsmål om karakter besvares med referanse felles bakgrunnskunnskaper – implisitt kommunikasjon	60
4.3.2 Lærer oppsummerer: deontisk modalitet – fremtidig handling som mulighet fremfor nødvendighet	62
4.3.3 Sekvensavslutning – felles avslutning av samtalen	65
4.3.4 Oppsummering av avslutningssekvensen	66
5.0 Oppsummering og diskusjon	67
5.1 Oppsummering av funn	67
5.2. Konklusjon og diskusjon	71
5.3 Studiens begrensninger og videre forskning	74
6.0 På hvilken måte kan lærere legge bedre til rette for vurdering for læring?	75
6.1 En didaktisk refleksjon rundt vurderingssamtaler	78
6.2 Avslutning	80
LITTERATUR	81
VEDLEGG	87
Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel	87
Vedlegg 2: Den transkriberte samtalen	88
Vedlegg 3: Intervjuguide og intervju (verbaltekst)	102
Vedlegg 4: Samtykkeskjema	107

1.0 Innledning

I det første kapitlet vil jeg starte med å innlede bakgrunnen for valget av tema. Deretter vil jeg presentere oppgavens avgrensning og problemstillingene jeg skal besvare. Jeg vil også legge frem hvorfor vurdering er et viktig tema i norsk skole i dag, med utgangspunkt i styringsdokumenter.

1.1 Valg av tema

Et av de mest avgjørende øyeblikkene for meg som lærer hittil, var en erfaring jeg hadde i obligatorisk praksis ved lærerutdanningen. I løpet av en periode på tre uker hadde jeg fått muligheten til å jobbe spesielt med en elev på ungdomsskolen som manglet motivasjon til skolearbeid. Han fortalte meg at han ikke hadde gjort lekser i løpet av de tre årene han hadde gått der, og at det hadde blitt en uvane. I disse tre ukene arbeidet han i en gruppe hvor han opplevde mestring og var en av de flinkeste til å arbeide. Prosjektet skulle avsluttes med en muntlig fremføring som var grunnlaget for karakteren. Jeg så at han blomstret og var stolt over arbeidet han hadde lagt ned i prosjektet. Da det endelig var tid for fremføringen av prosjektet, ble han nervøs. Selv om han kunne stoffet bedre enn de fleste, hadde han ikke annet valg enn å lese fra arket. Nervene tok overhånd. Da elevene skulle få tilbakemeldingene på fremføringen, la ikke læreren vekt på noe annet enn nettopp denne nervøsiteten. Uten å trekke frem noe av det positive han hadde prestert i løpet av denne perioden, slang hun en halvspydig kommentar om at han absolutt ikke kunne stoffet sitt utenat, og at fremføringen derfor ikke kunne være høy måloppnåelse. Det var som om hun rev stoltheten ut av kroppen hans. Han kastet arkene fra seg og ropte: Jeg skal aldri gjøre lekser eller jobbe med skolearbeid igjen! Det hjelper jo faen ikke uansett!». Denne hendelsen illustrerte for meg hvor sakte faglig selvtilitt og relasjoner bygges opp, og hvor fort de kan brytes ned igjen. Alt på grunn av måten læreren gir tilbakemeldinger. Dette er bakgrunnen for mitt valg av masteroppgave, som er en samtaleanalytisk tilnærming til vurdering av muntlighet i norskfaget.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Denne masteroppgaven handler om vurderingssamtalen i norsk på videregående trinn og ser på disse med et samtaleanalytisk perspektiv. Mer spesifikt kartlegges det hvilke samtalestrategier læreren bruker med eleven i den institusjonelle vurderingssamtalen. Oppgaven har tre hovedproblemstillinger:

1. *Hvilke samtalestrategier bruker læreren for å både få frem kritisk evaluering og samtidig opprettholde relasjonen i samtalen?*
2. *Hvordan får læreren eleven til å forplikte seg til den fremtidige handlingen?*
3. *På hvilken måte legger samtalen til rette for vurdering for læring hos eleven?*

Jeg har utformet disse tre forskningsspørsmålene for å bidra til å strukturere analysen av samtalen. Spørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i gjennomlytting av samtaleene, og er basert på noen av funnene jeg finner interessante i analysematerialet. De to første spørsmålene skal besvares ut fra en deskriptiv tilnærmingstype med samtaleanalysen (CA) som utgangspunkt. Det tredje forskningsspørsmålet vil åpne for refleksjon rundt vurdering for læring i muntlig norsk, og hvordan en slik vurderingssamtale mellom lærer og elev kan være en arena for å oppnå dette. Ut fra det tredje forskningsspørsmålet vil jeg også utforme noen tips til hvordan muntlig underveisvurdering kan foregå mest hensiktsmessig for å fremme læring.

For å svare på denne problemstillingen analyserer jeg en av de ni innsamlede vurderingssamtalene i norskfaget. Ved hjelp av etnometodologisk samtaleanalyse identifiserer jeg samtalestrategier, og disse diskuteres i lys av tidligere forskning på samtaler, teorier om høflighet og vurdering for læring.

1.3 Vurdering i styringsdokumenter

I dette delkapitlet vil jeg legge frem hvilke rammer, plan- og lovverk som ligger til grunn for vurdering i den norske skole i dag. Bakgrunnen for dette er å vise på hvilken måte læreren er pliktig til å gi vurdering på videregående trinn.

I videregående opplæring er all vurdering frem mot standpunktkarakter eller eksamen (og all vurdering i bedrift frem mot fag- og svenneprøve) ansett som underveisvurdering².

² I forskningslitteraturen benyttes begrepene *formativ* og *summativ vurdering* ofte synonymt med *vurdering for og av læring*. Begrepene *underveis-* og *sluttvurdering* brukes av Utdanningsdirektoratet for å beskrive

Underveisvurderingen skal benyttes som et redskap i læringsprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring. Formålet med underveisvurderingen er todelt og den skal både:

1. fremme læring og utvikling
2. og gi informasjon om kompetansen til eleven/lærlingen

I dag vet vi at vurdering er et av de mest effektive virkemidlene når det kommer til å fremme læring (for eksempel Black & Wiliam, 1998), og det åpner for nye måter å praktisere vurdering på (Utdanningsdirektoratet, 2014b). I norske læreplaner bygger vurdering i fag på et målrelatert vurderingsprinsipp (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

I Norge er det slik at læreplanen skal være referansen for, og dekke alle følgende funksjoner:

- Læreplanen som resultat, oftest summativ, der vurdering skjer gjennom måling med en kvantifisering, målpresisering, testkonstruksjon (psykometrisk bruk) og spørreskjema.
- Den iverksatte læreplan i klasserommet, der vurdering skjer gjennom verdsetting der ulike beskrivelser og tolkninger kommer frem gjennom observasjoner og ofte med referanse i en intuitiv vurdering. Kontekstualisert vurdering som både kan ha summative og formative hensikter.
- En ipsativ bruk av læreplanen slik at individuell vurdering basert på elevens ståsted legitimeres. Som regel formativ i sine hensikter.
- Læreplanen i samfunn og i historisk sammenheng, der en anerkjennende vurdering benyttes for å vise frem de kvaliteter og aktiviteter som samfunnet finner å ville verdsette (Eggen, 2009, s. 87).

I 2009 kom Kunnskapsdepartementet med nye forskrifter til opplæringsloven *Kapittel 3*.

Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring om vurdering. Bakgrunnen for disse nye forskriftene var forskning som viser at det finnes store forskningsgevinster ved å videreutvikle vurderingskulturen i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2011). I

Forskrift til opplæringslova § 3-2 («Formålet med vurdering») skilles det mellom vurdering og underveisvurdering, men at vurderingen likevel har samme formål:

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane.

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag.

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget (...).

tidspunktet for ulike vurderingssituasjoner. Dette er ikke direkte knyttet til verken intensjonen eller effekten av vurderingen (Fjørtoft, 2014).

Underevgsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa. Kunnskap om elevens, lærlingens og lære kandidatens utvikling i fag, orden og åtferd gjennom underevgsvurdering gir læraren grunnlag for å fastsetje standpunkt karakter i fag, orden og åtferd (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I Norge førte innføringen av Kunnskapsløftet til stadig nye forskriftsfestinger av vurdering, noe som gav elever og foresatte nye rettigheter. Dette understrekes også blant annet i forskriften til opplæringsloven, der det står at både sluttvurdering og underevgsvurdering skal ha læreplanen som referanse (Eggen, 2009, s. 87). Her står det at «Underevgsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag.»

(Kunnskapsdepartementet, 2006). Før å øke denne kompetansen må tilbakemeldingene henge sammen med læreplanmålene. Karakterer og tilbakemeldinger som gis underevgs skal settes med utgangspunkt i hva som kan forventes av eleven ved det gitte tidspunktet. Standpunkt som sluttvurdering skal ikke være et gjennomsnitt, men gi uttrykk for den kompetansen eleven har ved avslutningen. Dette skal baseres på et bredt vurderingsgrunnlag (Eggen, 2009, s. 87). Sluttvurdering skal gi informasjon om elevens nivå ved avslutningen av opplæringen.

Vurdering er et svært viktig tema i ulike Stortingsmeldinger, og diskuteres blant annet i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, der det hevdes at det er det inkluderende klimaet som er rådende i de fleste skoler i Norge. Et inkluderende klima gir et godt grunnlag når det gjelder fagsamtaler mellom lærer og elever, og for gode tilbakemeldinger som fremmer elevenes lærelyst og nysgjerrighet. I tråd med dette ble det også iverksatt et annet tiltak for å sikre elevenes involvering i egen læring. Tiltaket går ut på at læreren skal ha en samtale med eleven minst en gang per halvår, som en del av underevgsvurderingen. Samtalen ses på som en viktig del av kommunikasjonen mellom lærer og elev. Samtalens funksjon er først og fremst å være et redskap for læring hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 61). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* viser at kontinuerlige tilbakemeldinger som gis på en riktig måte, gir økt læringsutbytte for elevene i et fag (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Til tross for at læreplanen kun inneholder bestemmelser for sluttvurdering (standpunkt og eksamen), har stadig nye forskriftsfestinger av vurdering gitt elever og lærere nye rettigheter. Det er nå understreket at både underevgs- og sluttvurdering skal ha læreplanen som referanse. For at elevene skal nå kompetansemålene må de få tilbakemelding hva de mestret og hva som skal til for å bli bedre i de ulike fagene. Formålet med sluttvurderingen er å gi eleven informasjon om nivået ved avslutningen av opplæringen i et fag.

Underevgsvurderingen har derimot læringsfremmende formål både når de blir gitt med og uten

karakter (Eggen, 2009, s. 87).

Vurdering for læring er løftet frem både i teori og i styringsdokumenter i norsk skole. Til tross for fokuset på vurdering for læring viser forskning at lærere ikke er tydelige nok når det gjelder tilbakemeldingene som gis. Det er derfor et stort behov for å analysere lærers vurderingspraksis helt konkret slik den fremkommer i samtale med elever.

1.4 Tidligere forskning

For å kunne utføre videre forskning på feltet, må jeg se tilbake på den forskningen som allerede er utført. Videre vil jeg derfor henwise til forskning som har vært betydningsfull for forskningen på både feltet muntlighet, samtaler mellom lærer og elever, og vurdering i skolen. I norsk sammenheng er det etter min oppfatning ikke forsket mye på vurderingssamtaler mellom lærer og elev tidligere, spesielt ikke med fokus på vurderingen knyttet opp mot muntlige ferdigheter. Min observasjon støttes av Børresen, Gimnes og Svenkerud (2012) som mener at det finnes relativt få studier av hvordan det undervises i muntlige ferdigheter og hvor mye av undervisningen som omhandler opplæring i muntlighet (s. 43). Det er imidlertid utført en del studier av, og skrevet artikler om, elevsamtalen som dialog (Viddal, 2007, Reinsnes, 2009, Syversen, 2011) som jeg mener kan knyttes opp mot min oppgave.

1.4.1 Forskning på muntlige ferdigheter i klasserommet

Det tverrfaglige forskningsprosjektet Pisa+ (2005-2010) viser at 16,3 % av tiden i norske klasserom brukes til forberedte elevforeføringer. Elevforeføringer er her definert som alle typer dramatiseringer, faglige foredrag, prosjektfremlegg og liknende (Børresen et al., 2012, s. 36). I Norge har Frøydís Hertzberg (2003) undersøkt både i hvilken grad det undervises i muntlige ferdigheter og på hvilken måte undervisningen bestod av konkret veiledning. Artikkelen Arbeid med muntlige ferdigheter (Hertzberg, 2003) er en del av reformstudiene etter L97. En forskergruppe gjennomførte observasjonsstudier i 31 uker fordelt på 30 klasserom. I denne perioden ble det registrert 21 sekvenser med muntlig aktivitet. Forskningen viser at foreføringer og forberedelsene til disse er en helt klart dominerende arbeidsform. Undersøkelsen viser at tilbakemeldingene som gis til elevene etter en muntlig foreføring er ukritiske og mangler konkretisering (Børresen et al., 2012, s. 43-45). Med noen unntak virket det som om det var et felles anliggende for alle parter å være støttende mot de elevene som hadde foreføring. Det ble gjerne gitt en applaus i tillegg til en positiv, generell

kommentar (Penne & Hertzberg, 2008, s. 20). I den grad det ble gitt noen form for spesifikke kommentarer, gikk de gjerne på det faglige innholdet i stoffet som ble presentert, ikke på elevens muntlige ferdigheter.

Disse funnene blir støttet av Svenkerud, Hertzberg og Klette (2012) som i arbeid med en kartleggingsstudie av muntlige ferdigheter viser til fremføringer som klart regjerende arbeidsform (Børresen et al., 2012, s. 45). Den muntlige vurderingen kan anses som mer sårbar enn den skriftlige på grunn av kommunikasjonssituasjonen. Dette må læreren ta i betraktning når vurderingen skal gis i form av respons. Hertzberg mener at læreplanens visjon om elevmedvirkning i vurderingen har minst tre begrunnelser: For det første bidrar det til å bevisstgjøre elevene på kvalitetstrekk ved muntlige fremføringer. For det andre gjøres elevene ansvarlige i forhold til sin egen læringsprosess, og for det tredje blir ikke læreren satt alene i et asymmetrisk forhold til elevene som dommer og karaktersetter (Hertzberg, 1999, s. 189).

Norskdidaktiker Eva Michaelsen hevder at «det er viktig med en bevisstgjøring av elevene med hensyn til hva som er viktig når man skal fremføre noe muntlig» (Michaelsen, 1999, s. 79). Dette anser jeg som høyst relevant når det gjelder elevenes evaluering og vurdering for læring. Videre skriver Michaelsen at elever på forhånd må vite hva de vurderes i forhold til, og de skal være med på å utvikle kriterier for hva som er et godt produkt (Michaelsen, 1999, s. 81).

I doktoravhandlingen «Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv» viser Sylvi Penne (2006) hvordan muntlig arbeid er ulikt i klasserom avhengig av lærerens rolle. Dermed viser også Pennes forskning at læreren har en stor innvirkning på hvor vidt arbeidet med muntlighet i klasserommet blir vellykket. Pennes forskning viser at i klasser hvor elevene ikke får klare kriterier eller mål fra læreren, forsvinner hensikten med fremføringen i underholdningen.

I studiet «Learning Oral Presentation Skills» brukte Haber og Lingard (2001) retorikk for å studere hvordan elever lærer å bli gode i muntlige presentasjoner, og hvilke profesjonelle verdier som blir kommunisert i denne prosessen. Deres studier viser hvordan mangelen på et felles fagspråk innenfor et felt kan føre til at elever ikke får utbytte av tilbakemeldingene som læreren gir. Svenskdidaktiker Cecilia Olsson Jers (2010) har et liknende funn i sin doktoravhandling som studerer klasserommet som muntlig arena i en svensk gymnasieklasse. Her fant hun at lærerne må ha et metaspråk om muntlighet for å kunne gi konstruktiv respons på elevenes muntlige presentasjoner.

Pedagogen Sigrun Svenkerud (2013, s. 1) har forsket på hva elever selv mener de

lærer om muntlige ferdigheter og hvordan de erfarer dette arbeidet. Forskningen gjelder også hvilken type veiledning og støtte elevene får underveis i arbeidsprosessen. Resultatet av enkeltintervjuene hun har foretatt seg, viser at elevene for det meste har elevfremføringer. Elevene får lite undervisning og veiledning underveis i arbeidet, og det forventes derfor at de kan arbeide selvstendig med stoffet. Elevene mener at det er selve utførelsen av de muntlige fremføringene som er det vi kaller muntlige ferdigheter. De er opptatt av å fremstå som frie og sikre talere, og derfor øver mange seg på fremføringene hjemme. Svenkerud hevder at for videre arbeid med muntlige ferdigheter, ligger utfordringen for det meste i å utvikle et eksplisitt og bedre repertoar i undervisningsformer knyttet til muntlige ferdigheter.

Forskningen på muntlige ferdigheter viser at det ikke brukes veldig mye tid på opplæring i muntlige ferdigheter i norsk skole. Fremføringer er den formen som benyttes oftest. Lærere er klar over at dette er en sensitiv situasjon for elevene, som gjør at tilbakemeldingene ofte blir ukritiske og mangler konkretisering. Både elevene og lærerne er opptatt av at tilbakemeldingene skal være støttende. Dersom det gis negativ kritikk, går dette på faglig innhold fremfor de muntlige ferdighetene. Forskningen tilsier at elevene bør få mer konkret opplæring i muntlige ferdigheter, de må ha kjennskap til mål og kriterier, og de må få tydelige tilbakemeldinger.

1.4.2 Forskning på samtaler mellom lærer og elev

Det finnes noe forskning på samtaler mellom lærer og elev. Disse handler ofte om elevsamtaler. Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) hevder at det finnes få eksempler på at læreren bruker samtalen som anledning til å utdype elevenes forståelse. Lærere bruker samtalen til å rose elevens muntlighet i generell forstand, men stiller ikke mange krav, gir sjelden korrigerende tilbakemeldinger og mangler rutiner for å introdusere og oppsummere muntlige aktiviteter. Oppfatningen støttes av annen forskning på feltet:

Linda Marie Viddal (2007) har forsket på elevsamtalen i videregående skole og på hvordan lærerens ulike tilbakemeldinger kan påvirke både elevens læring og motivasjon i sin masteroppgave i pedagogikk. Hennes forskning baserer seg på John Dewey og hun mener at dialogen mellom lærer og elev, og lærerens tilbakemeldinger til eleven, er avgjørende for elevens læring og refleksjon rundt egen læringsprosess. Lærerens tilbakemelding på en elevs skolearbeid kan bidra til å påvirke elevens selvbevissthet på et grunnleggende plan.

Jørn Stian Syversen (2011) viser i sin masteroppgave i norsk «Elevsamtalen som dialog: En samtaleanalytisk tilnærming til lærer-elev-konferansen» til hvordan læreren

snakker med eleven i den formelle elevsamtalen. Analysen dokumenterer at lærerens samtalestrategier er rettet mot å få eleven i utdypende samtale. Læreren stiller ulike spørsmål som både åpner og begrenser for elevens deltakelse. Læreren nedtoner ansiktstruende og irettesettende handlinger og får en rolle som veileder. Likevel påstår han at elevsamtalens dialogiske karakter begrenses av samtalens institusjonelle preg, hvor læreren er den ledende deltakeren og han ansvaret for samtalen. I tillegg har læreren et mål for hva samtalen skal bidra til som blir til dels styrende for samtalen.

Inger Reinsnes (2009) har i sin masteroppgave «Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring?» sett på den formative vurderingen gitt i en samtale. Her påstår hun at gjensidig anerkjennelse viser seg å være et viktig teoretisk verktøy for differensiering mellom dialoger som kan fremme elevens medvirkning og læring. Undersøkelsen viser til at anerkjennelse og empati må knyttes opp mot elevens læringsmål for å gi mest mulig læring.

Simen Buskerud og Karl Roberg (2014) har i sin masteroppgave «Lærerrollen i fagsamtaler – trening av muntlige ferdigheter i et dialogisk perspektiv» kommet frem til at lærers rolle i fagsamtaler, lærerens spørsmålsstilling og lærers tilbakemeldinger underveis i samtalen alle er viktige for å lykkes med fagsamtalen. De viser til at det er vanskelig å være en leder av samtalen, men samtidig ikke ødelegge ved å være for synlig. Lærers rolle blir å motivere og engasjere med en flerstemmig dialog.

Felles for disse funnene er at dialogen skal føre til selvbevissthet og selvrefleksjon hos eleven. Samtalen betraktes som et viktig verktøy for å fremme læring. Symmetri, relasjon og gjensidig anerkjennelse trekkes frem som viktige elementer ved disse samtalene. Likevel påvirkes samtalene av at de er satt inn i en institusjonell ramme. Ut fra dette kan vi se at lærere er gode til å skape relasjon med elevene som legger til rette for gode samtaler, men de kan arbeide videre med å stille klare krav til elevene og gi tydelige tilbakemeldinger.

Ut fra den tidligere forskningen hevder jeg at min oppgave er et nytt bidrag til forskning på vurderingssamtaler mellom lærer og elev. Tidligere forskning sier oss mye om hvilke mål vi har for samtaler mellom lærer og elev, og hva som kjennetegner samtalene. Dette gjelder spesielt elevsamtaler. Min oppgave er et bidrag til en mer praktisk tilnærming til samtaler, der samtaleanalyse av autentiske samtaler brukes til å gi råd og bevisstgjøring rundt hvordan vurderingssamtaler kan gjennomføres.

1.5 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven er satt sammen av seks hovedkapitler: *1.0 Innledning*, *2.0 Teori*, *3.0 Materiale og metode*, *4.0 Analyse*, *5.0 Oppsummering og diskusjon* og *6.0 Avslutning*. I *kapittel 1.0* introduserer jeg bakgrunnen for valg tema og problemstillingene i denne oppgaven. Videre ser jeg på vurdering for læring i styringsdokumenter i norsk skole. Deretter setter jeg oppgaven inn i forskningssammenheng ved å legge frem tidligere forskning på feltene muntlighet og lærer-elev-samtaler. I *kapittel 2.0* presenterer jeg hvilket pedagogisk og didaktisk grunnsyn som ligger til grunn for denne oppgaven. Jeg legger frem hva som kjennetegner det sosiokulturelle læringsperspektivet og fokuserer på det dialogiske idealet i norske klasserom, lærerens rolle, muntlighet i norskfaget og vurdering for læring. I *kapittel 3.0* legger jeg frem samtaleanalysen som metodologisk tilnærming. Jeg presenterer hvilke fremgangsmåter jeg har brukt i møte med analysematerialet, og hvordan materialet ble samlet inn. Jeg fokuserer på kjennetegn ved samtaleanalyse, institusjonelle samtaler og høflighetsteori. *Kapittel 4.0* er selve analysen der jeg analyserer én samtale. Analysen er presentert delt inn i tre ulike faser, der jeg peker på samtalestrategier som kjennetegner fasen. Hver fase oppsummeres før jeg går videre til neste fase. Videre oppsummerer jeg funnene fra analysen i *kapittel 5.0* og drøfter disse ut fra tidligere forskning. Her svarer jeg på oppgavens to første problemstillinger. Jeg ser også på studiens begrensninger og videre forskning. I *kapittel 6.0* avslutter jeg oppgaven med noen generelle betraktninger og drøfter rundt oppgavens tredje problemstilling.

2.0 Teori

Videre vil jeg presentere hvilke pedagogiske og didaktiske ideologier som ligger til grunn for vurdering av norsk muntlig. Jeg vil se på det sosiokulturelle perspektivet på læring, og sentrale temaer her er det dialogiske klasserommet, lærerens rolle, vurdering for læring og muntlighet i norskfaget³. Oppgavens utgangspunkt er et sosiokulturelt perspektiv på læring med utgangspunkt i blant annet Lev Vygotskij og Jerome Bruner. Jeg støtter meg videre til Mikhail Bakhtin og hans teori om dialogens betydning for læring når jeg presenterer det dialogiske klasserommet. Dette knyttes opp mot norskfaget med hjelp av blant annet Olga Dysthe (for eksempel 1995, 2006). Teoriene om vurdering for læring baserer seg på blant annet John Hattie (2009) og Paul Black og Dylan Wiliam (1998), med Henning Fjørtoft (2014) som tilknytning til norskfaget.

2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Denne oppgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Overgangen til det sosiokulturelle perspektivet på læring blir ansett som et paradigmeskifte⁴. At læring er en praksis vi deltar i, eller er knyttet opp til ulike handlinger vi utfører, skiller sosiokulturelle oppfatninger om læring fra de atferdsteoretiske perspektivene. Disse er mer opptatt av å studere og forstå læring som atferdsendring og som resultat av ytre stimuli. I det sosiokulturelle perspektivet vil læring alltid anses som noe som skjer i bestemte kontekster (Manger, 2009, s. 221).

Sosiokulturell læringsteori er opptatt av å undersøke hvordan samspillet mellom individuelle, sosiale og kulturelle forhold kan fortelle noe om læring og utvikling hos mennesker. En felles oppfatning innenfor de ulike sosiokulturelle retningene er at mennesker lærer når det arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng. Interaksjon mellom mennesker står sentralt i dette perspektivet på læring. En viktig del av den sosiokulturelle læringsteorien er fokuset på *læringsprosessen*. Læreren må gi løpende tilbakemeldinger på arbeidet elevene gjør. Dette gjelder selvfølgelig også arbeid med muntlighet. Derfor er det viktig at lærere i dagens skole har kunnskap om hvordan de skal legge til rette for produktive læringsprosesser hvor elevene aktivt deltar i sosiale læringsfellesskap. Sammen med elevene skal også læreren vurdere arbeidet som blir gjort både i prosessen og når det foreligger et sluttprodukt

³ Fordi jeg benytter samtaleanalyse som metodologi blir mye samtaleanalytisk teori presentert både i metodekapitlet og i selve analysen.

⁴ Det vil si at et grunnsyn går gjennom et betydelig skifte (Bø & Helle, 2008).

(Lillejord, 2009, s. 218-219). Vi tilegner oss kunnskap ved å delta i kulturelle og sosiale aktiviteter (Säljö, 2008).

Læring er i et sosiokulturelt perspektiv *situert*. Det vil si at reglene som defineres av lærerne, og de mer uformelle normene som finner sted i et klasserom eller i en samtale danner rammer for læringssituasjonen. Kunnskap blir dermed konstruert gjennom samhandling i en kontekst (Dysthe, 2006, s. 42). Kontekst og kontinuitet er de strukturene som gjør det mulig at kunnskap kan distribueres. Kontinuitet handler om at læringen ikke er ferdig da elevene forlater klasserommet, men de kan involvere andre mennesker i sin tenking ved å diskutere med medelever eller foreldre. Kulturelle redskap er både tegn og redskaper, men i det sosiokulturelle perspektivet anses språket for å være den viktigste artifakten⁵ (Säljö, 2008). Psykologen og pedagogen Lev S. Vygotskij er en ledende skikkelse innfor sosiokulturelt læringsperspektiv. Hans teorier og forskning baserer seg i stor grad på at språk og kultur og svært viktig for den kognitive utviklingen. Mens Jean Piaget fokuserte på hvordan hvert enkelt barn individuelt bygger opp kunnskap for sin egen del, mente Vygotskij at kunnskap kommer fra de sosiale meningsfylte handlingene, og blir formet av språket. Han hevdet også derfor at skolelæring introduserte noe helt nytt når det kom til elevenes utvikling: *den proksimale utviklingssonen*.

The zone of proximal development, is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij, 1978 i Strandberg, 2008, s. 164).

Vygotskijs nærmeste utviklingssone er det nivået av økt forståelse et barn kan få ved hjelp av en veileder (Vygotskij, 1978). Vygotskijs arbeid har de siste tiårene blitt videreutviklet av en rekke teoretikere (for eksempel Bruner, 1986; Lave og Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Wertsch, 1991). Alle disse er enige om at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling mellom mennesker i kulturelle kontekster⁶. Oppfatningen er slik at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og at det å lære bygger primært på sosiale prosesser, ikke individuelle. Det å delta i interaksjoner og å samarbeide og samtale med andre er grunnleggende for læring. Vi lærer dermed når vi gjør noe sammen med andre, for eksempel i samtaler. Gjennom samarbeid og samtale med andre, hvor vi observerer eller utfører handlinger i ulike aktiviteter, skaffer vi oss kognitive redskaper. Språket anses som menneskets mest sentrale redskap for å

⁵ Gjenstander eller produkter som er fremstilt av mennesker.

⁶ Kulturelle kontekster viser til at vi alltid samhandler i ulike, gitte omgivelser. Tradisjonene for samhandlingen og samtalene varierer, avhengig av hvor man lever (Gjems, 2009, s. 19-20). Konteksten er ifølge Säljö (2002) de fysiske, sosiale, kulturelle og historiske rammene der læring skjer (ifølge Gjems, 2009, s. 20).

lære (Gjems, 2009, s. 20). Dersom man ser på læring som grunnleggende sosial skjer det mye læring i samhandling med andre. Rogoff (1990) har utvidet dette begrepet og legger vekt på den gjensidige sammenhengen mellom barnet og barnets viktigste omsorgsgivere. Dette kalles for *veiledet deltakelse*. Veiledet deltakelse er en prosess mellom voksne og barn som omfatter både kommunikasjon gjennom ord og handling. Det innebærer at et barn sammen med viktige voksne eller mer erfarne barn deltar i samhandlingsprosesser som bidrar til å skape utvikling mellom barnets nåværende forståelse og ferdigheter og fremtidige kunnskaper og ferdigheter (Gjems, 2009, s. 25).

Jerome Bruner (1997) videreutviklet også Vygotskijs ideer og har introdusert begrepet *stillasbygging* (scaffolding) for å vise til lærerens oppgave, nemlig å bygge stillas som støtter elevene i sin nærmere utviklingssone:

Stillasbygging er helt sentralt i det dialogiske klasserommet fordi den nære utviklingssonen er basert på et syn på den som skal lære, som en med grenseløs kapasitet for utvikling – samtidig som hun stadig overskrider grensene for det hun kan forstå og lære på egen hånd. Den som lærer, har derfor stadig behov for assistanse fra læreren eller en medelev. Det kan gi nye perspektiver og hjelpe til med å binde sammen separate ideer eller å utføre oppgaver som hun ikke makter alene [...] Skal det skje, må læreren finne ut hva eleven kan gjøre, og bygge på de sterke sidene og den forståelsen som eleven alt har (Dysthe, 1995, s. 224).

Bruner hevder at det er de elevene som er minst bevisste på språket de bruker som kommer dårligst ut. Skolens oppgave innebærer derfor å arbeide med metaspråklige og metakognitive perspektiver (Bruner, 1997, s. 50). Et slikt perspektiv på metatenkning benyttes også i et moderne literacy-begrep (Penne & Hertzberg, 2008, s. 11). I tillegg til metakognitiv kompetanse kreves også sosial kompetanse hos deltakerne for å fremme læring som oppstår mellom mennesker. Sosial kompetanse kreves av deltakerne i en samtale mellom lærer og elev for å kunne opprettholde relasjoner og fremme trivsel. Det handler også om å forstå, og kunne tolke signaler fra medmennesker.

Mead (1934) utviklet sin teori om identitetsutvikling og brøt med de rene, psykologiske og biologiske forklaringene. Han hevdet at det objektive selv utvikles ikke ved at vi observerer oss selv direkte, men at vi merker hvordan andre reagerer på oss. Dette kalles *speilingsteori*. Vi speiler oss i andres reaksjoner på våre handlinger. Det å kunne forstå hvordan andre har det, er sentralt innenfor menneskelig samhandling (Manger, 2009). Dette er også svært sentralt når det gjelder samtaler mellom lærer og elev og samtaleanalyse. Samtalen

blir til i øyeblikket, og er preget av at man reagerer på de andre deltakernes reaksjoner på det som blir sagt eller gjort.

2.1.1 Det dialogiske klasserommet

Den russiske filosofen og litteraturviteren Mikhail Bakhtin (1984) hevder at dialogen er utgangspunktet for all menneskelig samhandling. Hans *dialogisme*-begrep handler om å *skape mening med språk* og går ut på at alle ytringer er svar på tidligere ytringer og ytringer som kommer (Bakhtin, 1986). Bakhtin er spesielt opptatt av relasjoner, og dialog er det helt grunnleggende relasjonelle prinsippet (Igland & Dysthe, 2006, s. 109). Dysthe (1995 s. 205) skiller mellom to typer klasserom: *dialogisk* og *monologisk*. Hun beskriver det monologiske klasserommet som et klasserom der forståelsen er at læreren sitter med mer kunnskap enn elevene. Dette er et klasserom som blir lite variert når det gjelder undervisningsmetoder og legger til rette for en spørsmål-svar-pedagogikk.

Videre mener Dysthe (1995, s. 230) at det dialogiske klasserommet er helt avgjørende i dagens skole: «Et flerstemmig og dialogisk klasserom er, slik jeg er det, en nødvendighet, ikke bare for å lære fag og for å lære selvstendig, men som en modell for hvordan mennesker fungerer i et demokratisk samfunn». Hun hevder at et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring vil hevde at det dialogiske klasserommet legger til rette for mer læring enn det monologiske. Til tross for et dialogisk klasserom er læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring (Hattie, 2013).

Robin Alexander (2008) bygger videre på begrepet *dialogisk undervisning* og hevder at denne formen for undervisning preges av fem karakteristiske trekk:

- Undervisningen er kollektiv: Læreren må arbeide sammen med elevene om oppgaver. Dette kan gjøres sammen som en gruppe eller i helklasse, men ikke isolert fra hverandre.
- Den er resiprok (gjensidig): Læreren og elevene må lytte til hverandres innspill. De må dele ideer og ta alternative perspektiver i betraktning.
- Den er støttende: Elevene må få artikulere ideene sine fritt, uten å være redd for å tape ansikt eller for å svare feil. Elevene skal hjelpe hverandre til å komme frem til felles forståelser.
- Den er formålsrettet: Læreren skal planlegge og tilrettelegge for dialogisk undervisning mot spesifikke læringsmål.

(Alexander, 2008, s. 28 ifølge Fjørtoft, 2014 s. 144).

Dialogen bør ses på som en prosess der læreren kan undersøke elevens forståelse, oppdage de meste mulighetene for å bevege forståelsen videre og finne de beste mulighetene for at forståelsen skal bli varig (Fjørtoft, 2014, s. 145). Dysthe hevder at ettersom språket er helt sentralt i en læringsprosess, og formuleringer er en viktig del av å knytte ny kunnskap opp mot eksisterende kunnskap, må elevene gis muligheter til å bruke språket aktivt. Eleven kan ikke kun sitte å lytte, han/hun må samtale (Dysthe, 1995, s. 221). I samtaler er relasjoner viktige.

Relasjoner bygger både på, og utvikles i interaksjoner med andre. Essensen i gode relasjoner handler om å være et menneske som kan kommunisere og samhandle med andre, og relasjon vil være essensielt i en vurderingssamtale. Dersom læreren skal kunne etablere denne relasjonen med elevene, må han/hun lære seg å være menneske og dermed legge av seg noen av rollene som blir spilt (Manger, 2009, s. 81). Dette er til tross for at relasjonen mellom lærer og elev fortsatt til være asymmetrisk. Eleven skal føle at de kan snakke med læreren. Læreren må være forutsigbar og troverdig, ikke minst i samtalesituasjoner. Tillit er grunnsteinen i disse kjennetegnene. Dersom læreren er i god relasjon til eleven, sier vi at læreren er i posisjon med eleven. Det vil si at læreren har tilgang til eleven og lett kan snakke med han/henne og kan dermed også lettere stille krav. Dette er viktig for at lærer og elev skal kunne komme til enighet ved utfordringer både faglig og sosialt (Eriksen og Weigård, 1999, Nordahl, 2002).

2.2 Muntlighet i norskfaget

Videre vil jeg i korte trekk legge frem muntlighetens status i norskfaget. Til tross for at muntlighet er menneskets primære uttrykksform, har skriften hatt en dominerende status i skolen og i norskfaget. Dette kan komme av at muntlighet er noe de fleste lærer helt naturlig i oppveksten, mens skriftligheten må læres mer bevisst og øves på i større grad (Dysthe, 1995, s. 76). I Kunnskapsløftet står muntlige tekster likestilt med skriftlige tekster og sammensatte tekster i norskfaget, og muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene⁷ (Utdanningsdirektoratet, 2013). Noen av stikkordene for hva elevene skal opparbeide seg i løpet av skolegangen i muntlige ferdigheter er egenferdighet, metakunnskap og

⁷ De fem grunnleggende ferdighetene er: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive (Utdanningsdirektoratet, 2013).

vurderingskompetanse. I tillegg til det som er felles for alle fag (for eksempel å argumentere og samtale) har norskfaget et særegent ansvar for at elevene også skal kunne lede og referere møter, gjengi informasjon hentet fra nabospråkstekster, og de skal gjennomføre muntlige fremføringer med varierende innhold. Mottakerorientering er trukket frem eksplisitt. Selv om norskfaget har et større ansvar for opplæringen av muntlige ferdigheter, er det ingen metodiske forskjeller på arbeidsmåter i norsk og for eksempel naturfag. Kunnskapsløftet har bidratt med et stort løft når det kommer til det pedagogiske rammeverket for arbeid med muntlighet. For at dette skal føre til økt læring i muntlighet må planen følges opp av god etter- og videreutdanning av lærere. I tillegg må det passes på at planens fokus på grunnleggende ferdigheter ikke tar fokuset vekk fra muntlighet (Penne & Hertzberg, 2008, s. 13).

2.3 Vurdering for læring

Vurdering av elevens kompetanse er et godt verktøy for å øke motivasjon, opplevelse av mestring og selvfølgelig fremme videre læring. All vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring kalles *vurdering for læring*. Hattie og Timperley (2007) hevder at tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på elevenes arbeid, og som viser til hvordan elevene kan jobbe for å bli bedre, vil i mange tilfeller øke elevens læring betydelig (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 60). Black og Wiliam (2006) hevder at tilbakemeldinger kun er bortkastet dersom elevene ikke kan gjøre noe med den. Elevene må forstå hvordan opplæringens innhold og arbeidsoppgaver er knyttet til kompetansemålene og dermed må de også få informasjon om hva som kreves av dem for å nå disse målene. Elevene må oppleve at lærerne bryr seg om dem og respekterer dem, og de må få god faglig hjelp og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 60). Det er altså svært viktig med både konkrete, faglige tilbakemeldinger rundt et arbeid og anerkjennelse og relasjonsarbeid mellom lærer og elev. En rekke tiltak er satt i gang for å styrke vurderingsarbeidet i norsk skole⁸.

Når vi omtaler vurdering og tilbakemeldinger skiller vi mellom formative (underveis) og summative (slutt) vurderinger:

Formativ evaluering er evaluering som er laget for og har en intensjon om å gi støtte til en prosess for utvikling, og som vanligvis er bestilt av eller utført av og levert til noen som kan gjøre forbedringer. Summative evaluering er resten av evalueringene, de angår intensjoner og er gjort for eller av en hvilken som helst observatør eller politiker (i motsetning til utviklere) som trenger evaluerende konklusjoner for en hvilken som helst annen grunn enn utvikling (Schriven, 1991, s. 20).

⁸ Se kapittel 1.3 Vurdering i styringsdokumenter.

Black og Wiliam påpeker at det ikke finnes noen garanti for at elevene skal lære, selv om det benyttes formativ vurdering. Sannsynligheten for at læringen skal oppstå øker dersom læreren og eleven sammen samler bevis for læring, tolker disse og bruker dette for å ta videre avgjørelser om læringen (Fjørtoft, 2014, s. 273). De hevder at det finnes følgende aspekter av den formative vurderingen:

	Hvor skal eleven?	Hvor er eleven nå?	Hvordan skal eleven komme seg dit?
Lærerens rolle	Klargjøre læringsmål og vurderingskriterier	Tilrettelegge for effektive diskusjoner i klasserommet og andre oppgaver som gir oss bevis for elevens forståelse	Gi feedback som beveger elevene fremover
Medelevenes rolle	Forstå og dele læringsmål og suksesskriterier	Aktivere elevene som ressurser for hverandres læring i undervisningen	Aktivere elevene som ressurser for hverandres læring i undervisningen
Elevenes rolle	Forstå læringsmål og suksesskriterier	Sørge for at elevene tar eierskap i sine egne læringprosesser	Sørge for at elevene tar eierskap i sine egne læringprosesser

Tabell 1: Aspekter av formativ vurdering. Gjengitt etter Black og Wiliam (2009) ifølge Fjørtoft (2014, s. 273).

I utdanningsvitenskapen, litteraturen om vurdering og i skolene råder det bred enighet om at elever får stort læringsutbytte av lærerens tilbakemeldinger (Black & Wiliam (1998), Hattie & Timperley (2007), Dobson (2009) m.fl.). Professor John Hattie presenterte i 2008 forskningsprosjektet «Visible Learning» som revolusjonerte teoriene om vurdering i skolen. «Feedback is what happens second, is one of the most powerful influences on learning, too rarely occurs, and needs to be more fully researched by qualitatively and quantitatively investigating how feedback works in the classroom and learning process» (Hattie & Timperley, 2007, s. 104). Elevene bør i en læringsprosess stille seg tre spørsmål: Hvor skal jeg (målene), hvor er jeg (hva kan jeg nå) og hvordan kommer jeg videre?

Hattie (2009) bygger på 800 metaanalyser og oppsummerer 52000 studier med 83 millioner elever. Resultatet av disse analysene er uttrykk i effektstørrelser som knyttes opp mot elevens læring:

0,00-0,19 ingen effekt

0,20-0,39 liten effekt

0,40-0,59 middels effekt

> 0,60 stor effekt

Analysen av studiene viser blant annet følgende effektive områder på læringen:

Område	Effektstørrelse	Effektvurdering	Rangering av 138 variabler
Formativ evaluering med vekt på læringsstrategier og læringsprosesser	0,90	Stor effekt	3
Klare standarder for god undervisning – microteaching	0,88	Stor effekt	4
Håndtering av bråk og uro i undervisningen	0,80	Stor effekt	6
Lærerens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen	0,75	Stor effekt	8
En positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer	0,72	Stor effekt	11

Tabell 2: John Hatties (2008) forskning på effekt på læring. Gjengitt etter Nordahl (2012).

Pedagogen D. Royce Sadler (1989) hevder at tilbakemeldinger har som mål å redusere gapet mellom der eleven er, og der eleven er ment for å være. Det vil si avstanden mellom nåværende prestasjoner og mestringskriteriene. Ut fra dette hevder Hattie (2009) at det ikke er likegyldig hvordan vurdering foregår. For at lærerne skal gjøre tilbakemeldinger effektive, må de ha en god forståelse for hvor elevene er og hvor det er meningen at de skal være. Dersom dette gjøres tydelig for elevene, kan elevene hjelpe seg selv mot målet (s. 168). Lærerens forventninger til elevene når det gjelder deltakelse og faglige prestasjoner, har en stor innvirkning på elevenes engasjement, delaktighet og læring i fagsamtalen (Hattie, 2009, s. 115).

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) viser til observasjonsundersøkelser i skolen da meldingen påpeker at lærere i stor grad gjør oppmerksomme på feil, men de i for liten grad

hjelper elevene til å forstå hva de bør gjøre for å lære mer (Kunnskapsdepartementet, 2007). Den hevder også at det må gis en klar forståelse av de forventningene som stilles til elevene og elevene må få mulighet til å utvikle sine egne ambisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 77). Dersom elevene skal bli involvert i eget læringsarbeid vil det kreve en dialog, ikke kun en monolog fra lærer der tilbakemeldingene kun for eksempel leses og ikke nødvendigvis forstås av elevene. Med bakgrunn i dette dialogiske synet på involvering i eget læringsarbeid vil jeg finne ut om vurderingssamtalen kan være en gunstig måte å arbeide med vurdering for læring på. Black og Wiliam (1998) hevder også at elevene vil ved hjelp av egenvurdering lettere kunne forstå hovedformålet med det de skal lære, for så å forstå hva de bør gjøre for å nå målet. Ut fra denne definisjonen kan vi hevde at vurderingen fra både lærer og elev skal kunne være faktiske bidrag til endring i undervisningen og læringsaktivitetene. Dersom elevene blir en aktiv deltaker i vurderingsprosesser, vil de bedre kunne reflektere over egen læring og identifisere hvor de befinner seg i læringsprosessen. Tanken om viktigheten av elevens deltakelse i vurderingsprosesser støttes av OECD (2005) som sier at elevene får kunnskap om egne læringsstrategier som de kan bruke til å tilpasse ulike læringssituasjoner.

Fra høsten 2010 ble det satt i gang en 4-årig nasjonal satsing på *Vurdering for læring*. Satsingen anses som en oppfølger til prosjektet *Bedre vurderingspraksis* som ble avsluttet året før. Målet var å videreutvikle læreres vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring og ikke kun som en måling av den (Kunnskapsdepartementet, 2011). Utdanningsdirektoratet har som følger av satsingen formulert fire prinsipper for god underveisvurdering som gjenfinnes i vurderingsforskriften. Prinsippene begrunnes i internasjonal forskning, som viser at elevenes forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de: 1) *forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem*. Eleven skal kunne observere sitt eget læringsløp underveis i utdanningen, og det skal være tydelig for eleven hva som er målet og hva som kreves for å oppnå dette. 2) *får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres*. Lærer og elev må vite hva eleven mestrer for å forstå hva som skal gjøres videre. 3) *får råd om hvordan de kan forbedre seg*. Jevnlige tilbakemeldinger fungerer på best måte dersom den har et tydelig fremtidsperspektiv. Selv om tilbakemeldingen kan ses på som en vurdering av noe som allerede er gjort, bør den være rettet mot den læringen som skal skje videre. Tilbakemeldingene skal henge sammen med kompetansemål og kriterier. 4) *er involvert i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere sitt eget arbeid og utvikling*. Målet er å trene elever i å ta ansvar for egen læring ved å styre egne læringsprosesser. Sammen med

egenvurdering skal elevinvolvering bidra til utvikling av læringsstrategier og kritisk tenkning. For at vurderingen skal føre til læring må det være sammenheng mellom disse fire prinsippene. Elevene må få hjelp til å se på hvilken måte de kortsiktige og spesifikke målene henger sammen med mer langsiktige kompetansemål. Elevene vil få et medansvar og deltakerbevissthet i forhold til egen opplæring på denne måten. Måten å oppnå deltakerbevissthet hos elevene på, er gjennom aktivt samspill og dialog mellom lærer og elev hvor konstruktiv bruk av tilbakemelding er essensielt (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det å gjennomføre en vurdering som inneholder alle disse fire punktene krever god kompetanse hos læreren.

I løpet av en normal skolehverdag vil det finne sted mange ulike former for samtaler mellom lærer og elev. Det varierer helt fra korte anerkjennelser til diskusjoner og forhandlinger, og til dialoger som baserer seg på gjensidig forståelse (Kristiansen, 2004, s. 34-35). En samtale vil være et godt utgangspunkt for denne typen vurderingsarbeid. Dersom elevene skal bli involvert i eget læringsarbeid vil det kreve en dialog, fremfor en monolog fra lærer der tilbakemeldingene bare leses og ikke nødvendigvis forstås av elevene. Det er dialogen mellom lærer og elev om læringsprosesser og læringsutbytte som er det sentrale i undervisningsvurdering. Målet med denne vurderingen er jo å forme fremtidig læring på en optimal måte. Kvaliteten på denne vurderingen, ord og handlinger læreren velger å trekke inn i kommunikasjonen med eleven, er det som danner samspillet mellom vurdering og motivasjon (Smith, 2011, s. 37).

Vurdering i norskfaget er et stort felt med mange ulike formål. Ikke bare skal læreren gi råd om hvordan elevene kan videreutvikle seg og lære mer, men elevene skal også bedrive egenvurdering av hva de ennå ikke har lært, de skal vurdere hverandres tekster og presentasjoner og de skal få både standpunkt karakterer og bestå en eller flere eksamener i faget (Fjørtoft, 2014, s. 271). Som norsklærere er vi forpliktet til å finne ut av ha slags effekt vurderingen vi gjør har på elevens mestring og forståelse i faget (Fjørtoft, 2014, s. 274).

Samtalen som læringsarena bygger som nevnt på et sosiokulturelt læringssyn, der deltakelsen i et fellesskap og den egne aktiviteten er betydningsfull for læring (Gjems, 2009, s. 11). Som vi ser, legger norskfaget til rette for både egenvurdering og vurderingskompetanse der elevene vurderer fremføringer. Ved å gjennomføre vurderingssamtaler med elevene etter muntlige fremføringer, får elevene mulighet til å utføre begge disse handlingene. De får muligheten til å snakke om sin egen prestasjon, samt diskutere fremføringer ut fra kriterier

med læreren. En vurderingssamtale vil være et typisk eksempel på læring i et sosiokulturelt perspektiv, der læreren fungerer som en støtte for eleven i den nærmeste utviklingssonen (Vygotskij, 1978). Lærers oppgave i en slik samtalen vil ifølge Bruner (1997) være å bygge et støttende stillas der eleven gis rom til arbeide med metaspråklig bevissthet og til å drøfte over egen læringsprosess. For å få til denne gode samtalen må det opparbeides en relasjon mellom læreren og eleven. Læreren er den faktoren som spiller mest inn på elevens læring (Hattie, 2009), og læreren må være både forutsigbar og troverdig i en slik samtalsituasjon der tillit er svært viktig. Dersom læreren klarer å stille seg i posisjon med eleven, vil læreren enklere kunne stille krav til eleven både sosialt og faglig. Elevene må forstå hvordan opplæringens innhold og arbeidsoppgaver er knyttet til kompetansemålene og dermed må de også få informasjon om hva som kreves av dem for å nå disse målene. Lærerne må arbeide aktivt for å legge til rette for vurdering for læring.

3.0 Materiale og metode

I dette kapitlet vil jeg presentere hvilket materiale som ligger til grunn for min analyse. Deretter vil jeg presentere CA som metode, karakteristik for institusjonelle samtaler samt høflighetsteori som alle er begreper som benyttes i min analyse. Til slutt vil jeg drøfte oppgavens reliabilitet og validitet med fokus på samtaleanalyse som metodologisk tilnærming.

3.1. Materiale

Materialet for denne oppgaven er vurderingssamtaler mellom lærer og elever i faget norsk på 1. trinn i videregående skole. Samtalen er en underveisvurdering i en prosess med muntlige presentasjoner. Informantene går i en studiespesialiserende klasse med 30 elever. For å avgrense analysen har jeg valgt å se nærmere på én av samtale. Bakgrunnen for å se på kun én samtale er at svært mange av samtale bærer de samme strukturene og likhetene, både når det gjelder den sekvensielle utformingen og det tematiske innholdet i samtale. Samtalen er den første samtalen som ble observert og er typisk for lærerens samtalestrategier.

Primærdata	Ni vurderingssamtaler hentet fra en klasse på 1. trinn på en norsk videregående skole. En norsklærer.
Sekundærdata	Intervju med lærer
Studieobjekt	En utvalgt samtale (datareduksjon)

Tabell 3: Oversikt over materialet.

Før jeg begynte forskningen fikk jeg godkjenning av både NSD⁹, skolen og læreren. NSD gav meg godkjenning på min første søknad, men krevde at jeg sendte inn en intervjuguide dersom jeg skulle intervju lærer i etterkant. Jeg utarbeidet en intervjuguide og oppgaven min ble godkjent som forskningsprosjekt¹⁰. Skolen og læreren var svært positive til forskningen og anså den som lærerik. Jeg har ikke forsøkt å påvirke lærerens undervisningsopplegg på noen som helst måte, annet enn å be om å få observere vurderingssamtaler i norsk muntlig. Oppgaveteksten, vurderingskriteriene, forarbeidet og samtalen foregår på lærerens egne premisser. Bakgrunnen for å ikke prøve å påvirke læreren er at jeg vil at samtalen skal være så

⁹ Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

¹⁰ For å lese hele intervjuguiden, se vedlegg 3.

naturlig som mulig.

Jeg gjennomførte innsamlingen av datamaterialet svært tidlig i arbeidsprosessen av flere grunner. Tjora (2012) mener at tidlig innsamling er en god måte å innhente data på i den kvalitative forskningsmetoden. Å samle inn datamaterialet tidlig gir muligheter til å justere bruken av teorier og analysemetoder underveis. Denne muligheten har jeg flere ganger hatt nytte av, og eksempelvis har problemstillingen forandret seg flere ganger ut fra det empiriske materialet. Den induktive tilnærmingen til materialet har ført til at jeg har laget datadrevne fremfor teoridrevne problemstillinger.

Forskningen min er gjennomført på en norsk, offentlig videregående skole. Skolen er med i en forsøksordning med én samlet karakter i norsk. Forsøket gjelder bare på studieforbereidende og kommer fra Kunnskapsdepartementet. I Vg3 får elevene standpunkt karakterer, som kommer på vitnemålet. De får alle elevene tre separate karakterer, også de som har deltatt i forsøksordningen. Forsøket får altså ingen konsekvenser for elevene i forbindelse med sluttvurderingen. Ordningen evalueres av Utdanningsdirektoratet etter 3 år. Målet med forsøket er å finne ut om skriveopplæringen får bedre effekt når lærerne kan bruke mindre tid i løpet av hver termin på å innhente karaktergrunnlag i tre disipliner, og mer på vurdering for læring, og på fordypning. Kanskje kan forsøket også være bakgrunn for en mer grundig vurdering i norsk muntlig?

Læreren er kun faglærer i norsk i klassen der min forskning er gjennomført. Elevene har i forkant av studiene skrevet under på en samtykkeerklæring dersom de ville bli observert. Ut av disse valgte ni elever å ha fremføring de dagene jeg skulle observere. Disse ble dermed forskningsmaterialet og er ikke valgt ut av verken meg eller lærer. Samtalen som jeg har analysert er en underveisvurdering av et muntlig fremlegg. Det muntlige fremlegget er av et valgfritt tema innenfor norskfaget og fremføringen skal vare 7-10 minutter. Elevene har på forhånd fått utdelt kriterier som de blir vurdert etter. De har vurdert hverandre etter de samme kriteriene. Læreren har også uttrykt at dersom elevene er fornøyd med tilbakemeldingene etter underveisvurderingen kan han/hun velge å få denne karakteren på arbeidet og dermed slippe å fremføre på nytt. Samtalen foregår på et eget rom med kun lærer og elev tilstede.

3.2. Metode

Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. I denne oppgaven benytter jeg kvalitativ metode. Kvalitativ forskning er når man interesserer seg for hvordan noe gjøres, sies, oppleves, fremstilles eller utvikles. Det kan være at man er opptatt av å bestå,

forstå, tolke eller dekonstruere den menneskelige erfaringens kvaliteter (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 11). I det følgende presenterer jeg først den mer overordnede metoden, fremgangsmåtene for innsamling og behandling av materialet. Deretter presenterer jeg de mer spesifikke analyseredskapene, det vil si metodologien CA. Til slutt i kapitlet diskuterer jeg studiens reliabilitet og validitet.

3.2.1 Innsamling, transkribering og inndeling av materialet

Materialet ble samlet inn i løpet av et par ukers observasjon på høsten 2013. Jeg observerte elevenes fremføringer foran klassen. Eleven som fremførte fikk først muntlige tilbakemeldinger fra medelever i klasserommet. Deretter gikk eleven og læreren ut på et grupperom rett etter fremføringene. Det er disse samtalene som ble filmet og er grunnlaget for mitt analysemateriale. Det var i alt ni samtaler som ble filmet med tre ulike kameraer i tillegg til lydopptak¹¹. Intervjuet jeg hadde med læreren ble gjennomført siste dag, etter at alle elevene hadde fremført.

Samtalen er transkribert etter Gail Jeffersons (2004) transkripsjonsmodell, i likhet med for eksempel Paul ten Have (2007). Jefferson er en frontfigur i samtaleanalysen og *Jefferson-modellen* er en transkripsjonsmodell som fokuserer på å fange opp sekvensielle trekk ved samtaler. En ytring transkriberes i sin helhet, uten spesielt hensyn til intonasjon, men med et sterkere fokus på hvordan ytringer forholder seg til hverandre (Svennevig, 2005). *Jefferson-modellen* er en svært detaljert transkripsjon der det har vist seg at selv et innpust kan være et tegn at deltakeren vil ta ordet i en samtale (Hepburn & Bolden, 2013). Etter transkriberingene så jeg gjennom alle samtalene flere ganger. Disse gjennomgangene gjorde at jeg identifiserte mønstre og likheter i samtalene. Det første jeg observerte var hvordan læreren i mange av samtalene startet med spørsmålet «hvordan synes du selv det gikk?» eller liknende. Tendensene gjorde at jeg ble interessert i lærerens samtalestrategier. Deretter begynte jeg å se nærmere på 4-5 samtaler der jeg så at jeg kunne dele samtalene inn i ulike faser. Funnet kom

¹¹ Oversikt over vurderingssamtalenes lengde (oppgavens analyse er av samtale 1):

Vurderingssamtale 1: 15:47

Vurderingssamtale 2: 09:19

Vurderingssamtale 3: 17:43

Vurderingssamtale 4: 18:52

Vurderingssamtale 5: 10:55

Vurderingssamtale 6: 12:12

Vurderingssamtale 7: 08:48

Vurderingssamtale 8: 12:10

Vurderingssamtale 9: 17:17

frem etter at jeg hadde lest Heritage og Clayman (2010). Etter disse funnene bestemte jeg meg for å heller gå dypt inn i én samtale enn å se på et større utvalg.

Jeg har valgt å kategorisere vurderingssamtalen som en institusjonell samtale¹².

Heritage og Clayman (2010) har laget en teori rundt den overordnede strukturelle organisasjonen av slike institusjonelle samtaler. En samtale kan ha en spesiell agenda og samtidig kan den deles inn i ulike handlingssekvenser. Heritage & Clayman (2010) viser til en telefonsamtale mellom en lærer og en forelder som kan deles opp i følgende faser:

1. Åpning: Deltakerne går inn i den språklige samhandlingen og etablerer sine identiteter ovenfor hverandre (Schegloff, 1986).
2. Probleminitiering: Problemer eller kritikk fremlegges.
3. Problemløsning: Deltakerne kan forplikte seg til fremtidig handling.
4. Avslutning: Den siste fasen handler om å skape en koordinert avslutning på samtalen.

(Heritage & Clayman, 2010, s. 41).

Denne inndelingen av faser er bakgrunnen for inndelingen av mitt analysemateriale. Fasene viser oss hva som kan kjennetegne handlingsmønsteret i de ulike delene av en institusjonell samtale. Jeg har brukt handlingsmønsteret som inspirasjon til å dele inn samtalen jeg analyserer, og har tilpasset den etter de fasene jeg mener finner sted i mitt analysemateriale. I analysen beskriver jeg først de samtalestrategiene læreren bruker. Deretter forklarer deres sekvensielle funksjon ut fra relevant teori.

3.2.2 Samtaleanalyse som metodologi

Samtaleanalyse¹³ (CA) er en deskriptiv analysemetode som går ut på å analysere og beskrive det som skjer mellom deltakere som snakker sammen i ulike situasjonskontekster (Sidnell, 2010, s. 1). Samtaleanalyse er en ny forskningsgren som har vokst frem fra midten av 1960-årene. Det var sosiologer og ikke språkvitere som først begynte å studere samtaler, og en av de aller første var Harvey Sacks. Han presenterte i årene 1964-72 i samarbeid med Emanuel Schegloff og Gail Jefferson en metode for å analysere samtaler (Heritage, 1984, s. 233).

Samtaleanalysene ble presentert gjennom forelesninger for sine studenter som ikke ble utgitt før i 1992. Siden den gang har samtaleforskningen blitt et tverrfaglig fenomen. Sosiologenes mål er å finne de grunnleggende mekanismene for sosial samhandling (Svennevig, 2005, s.

¹² Se kapittel 3.2.3 om institusjonelle aktiviteter.

¹³ Heretter vil begrepet CA (Conversation Analysis) benyttes på lik linje med samtaleanalyse.

55). Tanken er at de komplekse samfunnsstrukturene bygger på svært elementære interaksjonsmønstre som er å finne i den mest fundamentale formen for samhandling, nemlig samtalen (Lee 1987, ifølge Svennevig, 2005, s. 55).

Gjennom CA-studier blir det mulig å avdekke på hvilken måte institusjonelle interaksjoner organiseres og konstitueres gjennom språket. Spørsmålet er om disse erkjennelsene kan brukes til å endre interaksjonene til det bedre (Nielsen & Nielsen, 2013, s. 124)? Undervisning i CA kan ha en god effekt på diverse grupper av profesjonelle, deriblant lærere (Nielsen & Nielsen, 2013).

CA bygger på etnometodologi, og det går ut på at analysatoren skal orientere seg etter det deltakerne i samtale selv orienterer seg mot som relevant. Med det menes at analysatoren ikke kan trekke inn teoretisk kunnskap, kontekstuell kunnskap eller sosiologiske variabler. Sosiale strukturer skal ikke sees på som noe som setter grenser for individet. CA sin målsetning er opprinnelig en forlengelse av etnometodologien: å studere praksisformer hvor interaktanter utfører og koordinerer handlinger og konstruerer og konstituerer den sosiale verden. Etnometodologien viser at interaktanter utfører og koordinerer handlinger ved å i fellesskap definere situasjonen (Hviid Jacobsen & Kristiansen, 2002 ifølge Nielsen & Nielsen, 2013, s. 112). «CA investigates interaction by examining the practices which participants use to construct it» (Heritage, 2011, s. 212). Som følge av den etnometodologiske forestillingen om at det er deltakernes egne tolkninger som er interessant i analysen, blir handling sett på som noe sosialt konstituert.

Sacks la grunnlaget for en egen skole innenfor samtaleanalyse som går under navnet *Conversation Analysis*. Målet her er å finne de reglene og kategoriene som er relevante for deltakerne selv i interaksjonsprosessen. På denne måten handler det ikke kun om registrere regelmessigheter, men å påvise at deltakerne aktivt bruker et sett av metoder for å koordinere sine handlinger og gjøre seg forstått av de andre deltakerne i interaksjonsprosessen (Svennevig, 2005, s. 55). Det er disse metodene samtaleanalysen arbeider med å avdekke. Metoden er empirisk, noe som innebærer at all data skal være hentet fra naturlige samtaler i hverdagslige og naturlige omgivelser. Dataen må representere faktisk språkbruk. I analyseprosessen blir dermed ingen av detaljene ubetydelige. All teori skal være basert på samtaledataene (Heritage, 1984, s. 242-243). Deltakerorientering er sentralt i CA og springer ut fra tanken om *mottakerdesign*. Som følge av den etnometodologiske forestillingen om at det er deltakernes tolkninger som er interessant i analysen, blir handling sett på som sosialt konstituert. Mottakerdesign handler om at deltakerne i en samtale konstruerer sine ytringer slik at lytterne forstår. På denne måten er samtalen konstruert for den som snakker og den

som lytter. CA beskriver derfor hvordan deltakerne forholder seg til hverandre, fra *deres* perspektiv. CA er dermed også en induktiv (datadreven) metode der idealet er at analysen møtes med umotivert leting (ten Have, 2007).

Schegloff og Sacks (1973) viser til at alle turtakinger kan gi et tilfredsstillende svar på spørsmålet «hvorfor det nå?»:

It appears that a preferred way of getting mentionables mentioned is to employ the resources of the local organization of utterances in the course of the conversation. That involves holding off the mention of a mentionable until it can 'occur naturally', that is, until it can be fitted to another conversationalist's prior utterance, allowing his utterance to serve as a sufficient source for the mentioning of the mentionable [...] Schegloff og Sacks (1973, s. 301).

Ved å observere hvordan deltakere orienterer seg i forhold til hverandres handlinger/ytringer, kan forskeren studere deres forståelse av den sosiale verden. I CA er det en tradisjon for kun å inkludere den delen av samtalsens ikke-språklige kontekst som deltakerne selv gjør relevant ved å orientere seg mot eller nevne (Nielsen & Nielsen, 2013, s. 113). Samtaleanalytikere må ha i bakhodet at datamaterialet ikke ble produsert for å gjøre analyser, men at de ble produsert mellom mennesker på et spesielt tidspunkt (Hutchby & Wooffitt, 2008). Ofte er turtakingen i samtalen fokuset i CA. På den måten blir det også fokus på den umiddelbare sekvensielle konteksten rundt når en «tur» blir til. Likevel må vi være åpne for at samtaler ikke foregår i et vakuum. Samtalen vil alltid være situert. Disse situerte kontekstene kan være alt fra tilfeldige møter på gaten, samtaler med venner og bekjente eller samtaler i institusjonelle sammenhenger slik som arbeidsplasser eller skoler. Det viktige spørsmålet blir da hva CA kan si oss om de større sosiale kontekstene som for eksempel institusjoner som skoler?

3.2.3 Institusjonelle samtaler

Institusjonelle samtaler har enkelte karakteristiske egenskaper som jeg skal se nærmere på. Disse egenskapene er hovedsakelig roller, symmetri/asymmetri og agendasetting. Heritage og Clayman (2010, s. 34) presenterer tre hovedelementer som beskriver forskjellen på formelle, institusjonelle samtaler og uformelle hverdagssamtaler: 1) I institusjonelle samtaler er minst en av deltakerne orientert mot et mål, eller en oppgave, som kan knyttes opp mot den institusjonen han/hun tilhører. 2) Institusjonelle samtaler innebærer for det meste begrensninger når det gjelder hva som kan oppfattes som akseptable og relevante bidrag i aktiviteten. 3) I tillegg kan institusjonelle samtaler ofte bestå av rammer og prosedyrer som er særegne for den institusjonelle konteksten. Ut fra disse tre hovedelementene vil jeg påstå at vurderingssamtalen i de fleste tilfeller vil være en institusjonell samtale.

I mitt analyseeksempel er samtalen som nevnt underveisvurdering. Det overordnede målet med samtalen vil jeg hevde at er økt læring ved høyere måloppnåelse hos eleven. Læreren konkrete mål med samtalen vil være å gi eleven konkret tilbakemelding på generalprøven, og en tydelig fremovermelding om hva som må arbeides mer med for å få en høyere måloppnåelse. Selv om kanskje ikke alle elevene arbeider mot det samme målet som læreren, vil man tro at noen av dem gjør det. Læreren og eleven skal bli enige om en forpliktelse mot fremtidig handling. Underveisvurderingen som skal foregå i samtalen er det overordnede målet som læreren arbeider etter. Denne vurderingen er knyttet opp mot skolen som institusjon og de føringer som ligger til grunn, for eksempel vurdering for læring. Heritage og Claymans punkt (2) viser at institusjonelle samtaler har begrensninger når det gjelder akseptable og relevante bidrag. Begrensningene gjelder også for vurderingssamtalene. Eleven og læreren er begge klare over at samtalen skal dreie seg om foredraget som er blitt holdt, og de fleste samtalene holder seg mer eller mindre innenfor temaet. Heritage og Claymans punkt (3) består også av noen rammer, for eksempel asymmetrien i samtalen som gjør at læreren bestemmer i hvilken retning samtalen skal gå. Innenfor CA er forståelsen om at hverdagssamtaler er den opprinnelige interaksjonsform rådende. Dermed blir institusjonelle interaksjonsformer et utspring fra denne forståelsen (Heritage, 1989 ifølge Nielsen & Nielsen, 2013, s. 116).

Skillet mellom en hverdagssamtale og en institusjonalisert interaksjon med et formelt preg kan være vag, og må avgjøres av deltakernes egen forståelse og orienteringer (Nielsen & Nielsen, 2013, s. 117). Det er typisk for institusjonelle interaksjoner at de er til for å oppfylle en spesifikk målsetting som ofte involverer én eller flere profesjonelle fagpersoner (Linell, 1998, s. 240). Et eksempel på målsettingen kan være en samtale mellom en lege og hans pasient. De kan arbeide mot et mål om å finne ut av hva som feiler pasienten. Når vi diskuterer samtaler er det lite sannsynlig at vi kan påstå at noen samtaler er symmetriske. Med asymmetri menes ulikhet mellom samtaledeltakernes rettigheter og forpliktelser, viten og organiserende perspektiv (Linell, 1998, s. 120). Ulikhetene gjelder spesielt institusjonelle interaksjoner (Linell, 1998, s. 255). Institusjonelle interaksjoner er typisk asymmetriske. Asymmetrien kommer blant annet til uttrykk gjennom forskjellige rettigheter og forpliktelser, kunnskapsforhold og kjennskap til organiserende prinsipper (Nielsen & Nielsen, 2013, s. 141). I få tilfeller kan man prate om symmetriske samtaler, men spesielt i institusjonelle samtaler er asymmetrien tydelig.

Sacks, Schegloff og Jefferson (1974) hevder i sin artikkel «A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation» at de ulike formene for interaksjoner kan

påvirke formaliteten rundt turtakingen. Turtakingen er et system for å opprettholde orden ved at en person prater av gangen, samtidig som taleren forandres underveis. I for eksempel en seremoni, pressekonferanse eller rettsak vil turtakingen være annerledes enn i en hverdagslig samtale (s. 729). Karakteristikkene av ulike typer initiativ og respons kan være et redskap for å indikere hvem som er dominant i samtalen når det gjelder den interaktive dynamikken. Generelt kan man hevde at den som tar flest og sterkest initiativ er den dominerende parten. Dominans er en relasjon som begrenser seg til den enkelte samtalen, i motsetning til maktrelasjonen som er overordnet de enkelte kommunikative hendelsene mellom de involverte (Svennevig, 2005, s. 73). Asymmetrien som oppstår kan gjelde ulikhetene mellom samtaledeltakernes rettigheter og plikter, viten og organiserende perspektiv (Drew & Heritage, 1992 ifølge Nielsen & Nielsen, 2013, s. 120).

Spørsmål i samtale kommer med en bakenforliggende agenda. Den bakenforliggende agendaen handler både om hvilken handling som kreves av respondenten og innen hvilket tema denne handlingen bør finne sted (Heritage & Clayman, 2010, s. 137). På denne måten blir ofte personen som stiller spørsmålene satt i en ledende rolle i interaksjonen. Svennevig hevder at det i en samtale er ulike måter å dominere interaksjonelt. Å ta initiativ i samtalen er å styre utviklingen av den. Det å gi respons styrer i mye mindre grad samtalen (Svennevig, 2010, s. 116). Den ledende rollen i interaksjonen er relevant i forhold til symmetri og asymmetri i institusjonelle samtaler, ved at læreren har den ledende rollen og tar initiativet i samtalen.

Vurderingssamtalene blir en slik samtale hvor relasjonen mellom læreren og eleven blir klar asymmetrisk, spesielt på grunn av forpliktelsen til rollen de inntar, og kunnskapsforholdet mellom de to samtalepartnerne. I analysen viser jeg at det ikke er slik at samtalestrukturene nødvendigvis blir asymmetriske, selv om relasjonen er det. Dette er bakgrunnen for at læreren benytter seg av samtalestrategiene, for å redusere asymmetrien. Jeg kommer tilbake til samtalestrategier for å redusere asymmetri i analysen.

Institusjonell CA ser på interaksjonen som formet av den institusjonen samtalen foregår i, og beskriver de institusjonelle trekkene som blir synlige i samtalen. Som i vanlig CA er et viktig fokus på spørsmålet *hvorfor det nå?* Det samme, men vi ser på hvilken måte ytringer bidrar til å oppfylle institusjonens mål og hensikter (Heritage & Clayman, 2010, s. 16). Selv om institusjonelle samtaler innehar mange like elementer som hverdagssamtaler, er det mye som skiller disse. Drew og Heritage (1992) har systematisert dimensjoner rundt disse forskjellene:

1. Turtaking
2. Overordnet organisasjon
3. Sekvensorganisasjon
4. Turdesign
5. Ordvalg
6. Epistemologisk asymmetri

(Heritage & Clayman, 2010, s. 36).

Når det gjelder samtaler så er det lite som er forutbestemt, men institusjonelle samtaler inneholder spesifikke turtakingsprosedyrer som er ulike de i hverdagssamtaler. Analytisk sett er sanksjoner viktige. De viser at turtakingssystemer blir behandlet som en norm. Den overordnede organisasjonen i institusjonelle samtaler har tilbakevendende faser. Heritage og Clayman (2010) viser at til tross for at samtaler kan ha kun ett overordnet mål, kan samtaler deles inn i faser. Den overordnede organiseringen er noe vi ser etter, og ser på kun når deltakerne organiserer seg i samtalen. Det er ikke noe som er gitt der data skal passe inn. Sekvensorganisasjon viser til hvordan de sosiale og institusjonelle rollene blir til, opprettholdt og manipulert. Med tanke på turdesignet er det viktig å tenke på at i institusjonelle samtaler finnes det ofte en trent institusjonell representant som er vant til denne typen samtaler, som samtaler med en mindre trent person. Turdesignet er alltid implementert av at ord må velges. For eksempel er spørsmålet om å bruke «jeg» eller «vi» avgjørende i institusjonelle samtaler. I institusjoner brukes ofte «vi». Som vi skal se i analysen kan «vi» benyttes blant annet for å skape symmetri mellom deltakerne, men også for å underbygge sine påstander ved å henvise til et fellesskap.

Det finnes ulike lag av organisasjon innen institusjonelle samtaler vi kan se nærmere på. Disse lagene henger tydelig sammen. Hvilke ord som blir brukt (leksikalske valg), bidrar til turdesignet og forholder seg til turtakingen. Alle disse aktivitetene er påvirket av turtakingssystemer som samspiller med typen interaksjon det er snakk om. Når vi stiller spørsmålet «hvorfor det nå?» kan svaret på spørsmålet si oss noe om hvorfor sekvenser blir til, og hvordan og hvorfor samtalen ble nettopp slik som den ble. På denne måten kan vi undersøke hvordan deltakere i institusjonelle samtaler situerer seg selv i institusjonen, og hvordan de bygger sin institusjonelle rolle.

3.2.4 Høflighetsteori

Sosiologen Erving Goffman (1967) presenterte på 1950- og 60-tallet observasjonene og beskrivelsene som ligger til grunne for dagens høflighetsteori. Brown & Levinson (1987) har arbeidet videre med Goffmans begrep «ansikt» og «ansiktsarbeid» og henger sammen med Goffmans begreper og syn på sosiale forhold. Tanken bak deres teori er at det finnes universielle prinsipper som strukturerer deltakernes språk i en samtale (Brown & Levinson, 1987, s. 55).

Høflighetsstrategi hører ikke inn under CA, men er en teori jeg likevel vil benytte i min oppgave. Goffman forklarer «face-work» (høflighetsstrategi) som en iboende faktor for hvordan mennesker samhandler med hverandre. Goffmans teori kan plasseres i sosiologien med et fokus om å blant annet forklare relasjoner mellom mennesker som står ansikt til ansikt, og sosiale enheter og fellesskap på mikronivå (Martiniussen, 2011, ifølge Syversen, 2011, s. 30-31). Ettersom Goffmans teori både tar utgangspunkt i hvordan mennesker samhandler med andre og i tillegg kan plasseres i sosiologien, der hvor Sacks' arbeid startet, vil jeg hevde at hans teori kan benyttes i denne oppgaven. Goffman har beskrevet hvordan et sosialt «selv» skapes og opprettholdes i språklig samhandling. Han bruker begrepet «face» om det sosiale selvet¹⁴. På denne måten snakker Goffman om et ansikt utad som vi prøver å bygge opp slik at vi får anerkjennelse fra andre (Svennevig, 2010, s. 126-127).

Brown og Levinson (1987) hevder at vi kan skille mellom to aspekter av menneskers ansikt; negativt og positivt ansikt. Det negative ansiktet vises ved krav på territorier, personlige reserver, rett til å ikke bli forstyrret og frihet fra å miste sin posisjon. Det positive ansiktet vises ved et konsistent positiv selv bilde som inkluderer behovet for å bli satt pris på og støttet av interaktantene (Brown & Levinson, 1987, s. 61). For Brown og Levinson (1987) handler høflighetsstrategiene om å bevare negativt eller positivt ansikt. Goffman (1967, s. 9) hevder at deltakerne i en samtale må oppføre seg slik at de ikke truer hverandres ansikt eller retter opp truende handlinger.

I høflighetsteorien skiller vi også mellom positive og negative høflighetsstrategier. Denne teorien tar utgangspunkt i at deltakere i en samtale vil prøve å unngå ansiktstruende handlinger, eller ta i bruk strategier for å minimere trusler (Brown & Levinson, 1987). Dempende partikler og fraser (dempere) kan brukes til å gjøre ytringer mindre kategoriske og kan redusere den truende handlingen. De reduserer talerens forpliktelser til innholdet i ytringen (Svennevig, 2010, s. 132). Generelt trengs det mindre høflighetsarbeid i symmetriske

¹⁴ Heretter også omtalt som «ansikt».

og nære relasjoner enn i asymmetriske relasjoner (Svennevig, 2010, s. 130).

Goffman (1961) mener at institusjonene er noe som de sosiale forskerne bruker mye tid på å beskrive og forklare, men som de ikke har funnet noen god måte å klassifisere. CA har funnet en måte å unngå dette klassifiseringsproblemet på. I CA mener man at det som karakteriserer interaksjonen som institusjonell er ikke teoriene om sosial struktur, slik som de fleste sosiologiske tilnærminger vil hevde, men det er den særegne karakteren rundt turtakingssystemene som deltakerne forholder seg til i samtalen (Hutchby & Wooffitt, 2008, s. 138-139). Læreren må da konstituere seg som lærer for at man skal kunne si at denne vurderingssamtalen er en lærer-elev-samtale (Schegloff, 1997). Det er på den måten deltakerne som selv må gjøre konteksten gjenkjennelig for hverandre. Identiteten konstrueres i situasjonen for de ulike formålene. Handlingen skaper derfor identiteten, det er ikke identiteten som skaper handlingen (Antaki & Widdicombe, 1998, s. 2).

I en vurderingssamtale som skal gi undervisvurdering vil man være nødt til å utføre noen ansiktstruende handlinger enten i form av kritikk, pålegging av oppgaver eller irettesettelse. I tilfellene vi er nødt til å true ansiktet til en vi vil ha en god tone med, prøver vi gjerne å minske trusselen ved hjelp av høflighetsstrategier. Høflighetsstrategier er språklige handlinger og formuleringsmåter som bidrar til å bevare eller bedre den sosiale relasjonen til kommunikasjonspartneren. Disse strategiene kan minske eller kompensere for ansiktstruende handlinger på tre ulike måter. Enten ved å gi heder til den andres sosiale selvbylde, vise respekt for personens territorium eller gjøre trusselen mindre fremtredende ved å uttrykke den implisitt. For eksempel ved kun å hinte, fremfor å uttrykke den truende handlingen eksplisitt, blir det mer opp til mottakeren om han vil oppfatte det som en anmodning eller ikke. Ulempene ved disse implisitte strategiene er at de av og til kan være uklare. Dermed risikerer man også at den andre ikke oppfatter hintet eller at man ikke vet om han/hun har oppfattet det (Svennevig, 2010, s. 128-129).

De gangene deltakerne ikke har noe annet valg enn å utføre ansiktstruende handlinger kan de i utgangspunktet velge mellom tre typer høflighetsstrategier: 1) Nærhetsstrategier som å vise interesse og beundring for adressaten, uttrykke felles kunnskap og verdier, forutsette gjensidighet og inkludere begge. 2) Respektstrategier som å være pessimistisk, minimalisere trusselen, unnskylde seg og allmenngjøre trusselen. 3) Implisitte strategier som indirekte språkhandlinger, relevansimplikaturer, informasjonsimplikaturer, oppriktighetsimplikaturer og klarhetsimplikaturer (Brown & Levinson, 1987, Svennevig, 2010, s. 135).

3.3 Reliabilitet og validitet

For å begrunne hvorfor forskningen i en studie er troverdig og verdifull, må man reflektere over forskningens *reliabilitet* og *validitet*. Ordene pålitelighet og gyldighet kan brukes for å erstatte reliabilitet og validitet. Reliabiliteten handler om en intern logikk som gjennomsyrrer forskningsprosjektet. Validiteten omhandler en logisk sammenheng mellom prosjektets funn og svaret på de problemstillingene man har stilt seg i oppgaven (Tjora, 2012, s. 202).

Reliabilitet sier noe om vi kan stole på at resultatet er fremkommet på en pålitelig måte. For å øke reliabiliteten i oppgaven min har jeg valgt å observere flere samtaler enn det jeg legger frem. På den måten har jeg mer grunnlag for å påstå enkelte antakelser. Jeg har også valgt å foreta et intervju med læreren i etterkant av observasjonen. Samtalene er tatt opp på video- og lydfiler. Opptakene gjør at jeg har kunnet se over materialet flere ganger. Det å ha opptak er viktig innen CA-analyser og reliabiliteten styrkes av disse opptakene. Likevel er det viktig at analysatoren følger med på hvilke begrensninger opptakene har (Peräkylä, 2004). Det er verdt å merke seg at både elev og lærer muligens oppfører seg annerledes enn vanlig når kamerautstyr er synlig.

I tillegg har jeg deltatt på Phd.-kurs i samtale- og interaksjonsanalyse og seminar om samtale- og interaksjonsanalyse i skolen. Her har jeg presentert datamaterialet mitt for medlemmer i NIA (Nettverk for interaksjonsanalyse), som har kommet med innspill og hjulpet meg med å se på materialet med andre øyne. Som observatør har jeg prøvd å påvirke læreren og elevene så lite som mulig. I en positivistisk tradisjon er det foretrukket at observatører forholder seg nøytralt og opptrer usynlig (Tjora, 2012, s. 203). Til tross for at jeg ikke har vært usynlig, har jeg forholdt meg så nøytral som mulig.

At jeg har vært nøytral kan også være med på å øke validiteten i forskningsmaterialet. Validitet handler om at forskningen faktisk viser det jeg påstår at den viser. Ved å peke på hva læreren hevder i intervjuet, kan jeg se likheter og forskjeller i forhold til hva min forskning viser. I tillegg benytter store deler av oppgaven min en deskriptiv metode med grunnlag i CA. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig også å trekke intervjuet med læreren inn i diskusjonen.

Et annet aspekt ved samtaleanalyse som bidrar til økt validitet, er metoden *neste turs bevisførselsprosedyre*. Neste turs bevisførselsprosedyre handler om at hver tur viser talerens forståelse av den forrige, og dermed også forståelsen av aktiviteten. Dette betyr at samtidig etablerer hver tur kontekst for den neste turen. Den metodologiske konsekvensen av neste turs bevisførselsprosedyre blir at ytringer og handlinger beskrives ut fra påfølgende tur. I stedet for å tolke sosial handling ut fra en ytre kontekst, benytter analysatoren seg av muligheten til

å se på interaksjonen som deltakerne selv orienterer seg etter (Schegloff, 1991). Her kan vi se at neste turs bevisførselsprosedyre er en viktig validering av forskning som benytter samtaleanalytisk tilnærming, og det er en valideringsprosedyre i samtaleanalytisk forskning (Peräkylä, 2004). I tillegg til neste turs bevisførselsprosedyre ligger analysematerialet synlig for leseren av forskningen i CA, som gjør at leseren stadig kan koble forskningen opp mot funnene. At man hele tiden må vise til eksempler fører til en transparent tilknytning til materialet (Peräkylä, 2011, s. 367). Siste poeng jeg vil trekke frem i forhold til validiteten, omhandler *naturally occurring data*. Svært mye analysemateriale oppstår naturlig og disse bør analyseres slik de foregår (Silverman, 2013, s. 132). I samtaleanalyse analyserer vi nettopp denne typen materiale, og dermed kan vi med større sikkerhet si at handlingene som tar sted ikke blir for mye preget av utenforstående.

4.0 Analyse

I denne analysen ser jeg generelt på samtalsens overordnede organisering og mer spesifikt på hvilke lærerens samtalestrategier lærer bruker for å veilede eleven. Gjennomgående for vurderingssamtalene er det at læreren bruker samtalestrategier som bidrar til å konstituere en symmetrisk relasjon med eleven. Andre samtalestrategier bidrar til å konstituere asymmetri. I den påfølgende analysen viser jeg disse strategiene og redegjør for hvilke funksjoner de har i den sekvensielle konteksten.

Jeg har delt inn samtalen i ulike handlingssekvenser. Handlingssekvensene er listet opp i Figur 1. Den viser en oversikt over de ulike handlingssekvensene som finner sted i samtalen. Disse tre fasene er relativt like i de ni samtalene jeg har observert med denne læreren. Jeg ser likheter rundt emnene som blir tatt opp og den sekvensielle oppbyggingen der læreren stiller spørsmål og styrer samtalen. Spørsmål-svar-strukturen som jeg har observert i evalueringssamtalene korresponderer med Heritage og Clayman (2010), som hevder at mange institusjonelle samtaler foregår ved at representanten til institusjonen stiller spørsmål og den andre svarer (spørsmål-svar).

Fase 1: Åpningssekvens

Fase 2: Evalueringssekvens

Fase 3: Avslutningssekvens

Figur 1: Oversikt over handlingssekvensene

Første fase kaller jeg «åpningssekvensen» i samtalen. I denne sekvensen blir det arbeidet for å etablere et felles ståsted, og sekvensen benyttes til å opparbeide relasjoner og til å klargjøre rollene for denne institusjonelle samtalen¹⁵. Åpningssekvensen viser ulike strategier som bidrar til å etablere en symmetrisk relasjon mellom lærer og elev. Strategiene kan være bevisste eller det kan være styrt av det overordnede målet læreren (og muligens eleven) har med den institusjonelle samtalen. Den andre fasen, evalueringssekvensen, er der læreren trekker frem sine kritiske evalueringer mest tydelig. Avslutningssekvensen er den fasen der læreren gir uttrykk for at hun er ferdig med sin vurdering. Hun gir også rom for at eleven skal

¹⁵ Les mer om institusjonelle samtaler i kapittel 3.1.3.

kunne stille spørsmål dersom noe var uklart.

Videre er analysen delt inn i rekkefølgen etter de tre fasene jeg beskrev ovenfor og delt inn i ulike samtaleanalyser. Innenfor disse fasene vil jeg beskrive og deretter forklare funksjoner. Strukturen på analysen er satt opp ved at jeg vil se på hvilken funksjon strategiene har, det vil si hvilken rolle de spiller i den sekvensielle konteksten. Deretter knytter jeg funnene opp mot samtaleanalysens underliggende mål om å identifiserer turer som handlinger, ut fra neste turs bevisførselsprosedyre (Sidnell, 2010). Den første fasen jeg skal analysere, er åpningssekvensen/innledningen.

4.1 Åpningssekvens

I åpningssekvensen settes det en felles agenda for samtalen, og det gjøres et forsøk på å etablere et felles ståsted og relasjoner. Fasen kjennetegnes ved at læreren gir positive tilbakemeldinger til elevens prestasjoner, og det arbeides med å skape symmetri i samtalen. Læreren starter også med enkelte kritiske evalueringer og stiller en del spørsmål, trolig for å forstå elevens tanker rundt sin egen prestasjon. Samtalestrategier som spiller en viktig rolle for relasjonene og for målet med samtalen i denne sekvensen er *emnefremkallere/hv-spørsmål, avpassede par (foretrukket respons), optimaliseringsspørsmål og ansiktstruende handlinger i form av avbrytelser*.

4.1.1 Emnefremkaller – invitasjon til egenvurdering

Ifølge Heritage og Clayman (2010, s. 137) setter spørsmål agendaen både for hvilken type handling som forventes av respondenten og for temaet for samtalen. I alle de ni samtalene starter læreren ved å stille eleven spørsmålet «hvordan synes du selv det gikk?».

(1)

1.-> L: OKEI, eh ja? (.) hvordan synes du se:lv det gikk?

2. E: det gikk helt gre::it?

3. L: ja?

4. E: ja, jeg har vært syk så jeg har liksom- (.) fikk ikke forberedt meg så mye som jeg kanskje hadde håpa på da

Læreren starter vurderingssamtalen med et hv-spørsmål (hvordan synes du selv det gikk?). Spørsmålet inviterer eleven til å velge å vurdere sin egen prestasjon i foredraget, og eleven svarer med en generell karakteristik (det gikk helt greit::it?) fremfor å gå mer i detalj. Svaret hun gir, kan tyde på at hun ikke behandler lærerens spørsmål som en invitasjon til å ta en lengre tur, men som et spørsmål som prefererer et «ok» eller «ikke så verst» eller en tilsvarende respons. Læreren påfølgende fortsettelsesmarkør med stigende intonasjon (ja?) inviterer eleven til å ta en utvidet tur, og hun gir dermed rom for at eleven kan forklare seg. Eleven presenterer deretter en unnskyldning (linje 4) som bidrar til å nedvurdere sin egen prestasjon.

Med støtte i Button og Casey (1984) kan vi si at læreren åpner sekvensen med en emnefremkaller («topical initial elicitor»). En emnefremkalling vil være tredelt med en *fremkaller*, *positiv respons* og *topikalisering* (Button & Casey, 1984, s. 167), hvor den ene deltakeren spør etter en nyhetsverdig hendelse, i dette tilfellet elevens refleksjon (hvordan synes du selv det gikk?). Deretter fører responsen til en topikalisering (en utvikling av emnet) hvor det blir en videre samtale om elevens respons (Button & Casey, 1984). På denne måten tilbyr læreren via emnefremkalleren eleven inngangsvinkelen til samtalen. En tolkning kan være at læreren gir eleven posisjon til å snakke først og til å sette en agenda for samtalen. At læreren gir eleven posisjon kan være med på å viske ut den asymmetriske relasjonen som er underliggende i en institusjonell samtale. Læreren konstituerer seg også som lederen av samtalen, selv om det i denne institusjonelle samtalen allerede nok vil være forutbestemt. Et åpent spørsmål som stilles så tidlig i samtalen gir eleven rom til å snakke om det hun mener er viktig nettopp i denne samtalen. Eleven får på denne måten mulighet til å forklare, begrunne eller reflektere rundt egen prestasjon.

I utdraget fremviser elevens svar at hun tolker det åpne spørsmålet som en mulighet til å begrunne hvorfor hun ikke har oppnådd det som virker å være hennes eller lærerens forventede måloppnåelse. Spørsmålet inviterer til egenvurdering, noe som er påkrevet i skolen. Samtidig leder ikke denne spørsmålsformuleringen til at eleven gir noen spesifikk vurdering av foredraget sitt. Snarere inviterer det til å gi et svar som er en kort positiv eller negativ evaluering. Hvordan ville eleven svare hvis læreren hadde stilt spørsmålet slik: «Si meg hva du var mest fornøyd med, og si meg hva du var minst fornøyd med i foredraget. Hva vil du forbedre til neste presentasjon?». En slik spørsmålformulering ville invitere eleven til en lengre tur, og eleven kan gi den egenvurderingen som er påkrevet. Problemet her er at spørreformatet er en fremkaller som ikke helt fungerer, fordi den trolig prefererer enten svar i korte formater (bra, dårlig, ikke så verst) dersom det ikke kombineres med

fortsettelsesmarkører etter elevens respons, eller så kan svaret bli langt utenfor det som er relevant for denne vurderingssituasjonen. Mine observasjoner fra de åtte andre samtalene der elevene svarer på samme måte understøtter denne tolkningen.

Lærerens spørsmål og elevens svar er et *adjacency pair* eller *avpassede par*¹⁶. Helt grunnleggende er det et turpar satt sammen av to turtakinger av to forskjellige avsendere som inneholder minst to deler: en førstepardel (first pair part) og en annen pardel (second pair part). I tillegg skal begge deltakerne i turparet opptre i relativ orden og ha en betinget relevans også innenfor innhold (Nielsen & Nielsen, 2013, s. 62, Schegloff, 2007, s. 13). Et viktig prinsipp i avpassede par er at første pardel legger til rette for hva som er *foretrukket respons*. Dersom det kommer en foretrukket respons vil svaret ofte være kjapt og uten behov for nedtoning, reparasjoner eller forklaringer/unnskyldninger. (Nielsen & Nielsen, 2013, s. 67). I utdraget ovenfor kommer det derimot en ikke-foretrukket respons (det gikk helt greit). Eleven forklarer og unnskylder sin innsats (jeg har vært syk så jeg har liksom, jeg fikk ikke forberedt meg så mye som jeg kanskje hadde håpa på da) og viser her at hun ikke er helt fornøyd med resultatet. Dersom spørsmålet «hvordan synes du selv det gikk» handler om å gi eleven rom til å selv trekke frem hva som kunne vært gjort bedre, kan svaret også være foretrukket. En tolkning kan være at læreren stiller spørsmålet for å få eleven til å gi seg selv negativ kritikk. På denne måten kan læreren også gi kritikk og har elevens eget ord som begrunnelse. Begrunnelsen kan være med på å gi læreren en god pekepinn på hvordan samtalen kan fortsette.

Ved å stille disse spørsmålene i åpningssekvensen skaffer læreren seg informasjon og bereder grunnlaget for videre veiledning. At hun formulerer hv-spørsmålet på denne måten gir derfor eleven mulighet til å forklare seg, uten å true relasjonen mellom lærer og elev.

4.1.2 Oppklaringsspørsmål – etablere felles utgangspunkt for vurdering

I sekvensen i utdrag (2), som kommer umiddelbart etter sekvensen i (1), prøver læreren og eleven å bli enige om hvilken funksjon denne samtalen har. Som tidligere nevnt er samtalen en vurderingssamtale hvor læreren har gitt elevene to valg: muligheten til å ta samtalen som en veiledning, og deretter holde foredraget på nytt eller å beholde denne vurderingen som sluttvurderingen på fremføringen. Læreren legger først til rette for at denne samtalen er en undervisvurdering (nå øver du deg, eller du jobber fram foredraget), men stiller etter hvert spørsmål ved om eleven skal holde foredraget på nytt (eller har du tenkt til å?) og tilbyr her

¹⁶ Jeg bruker avpassede par som oversettelse, hentet fra Svennevig (2005).

(2)

- Lærersens replikk i linje 1 er først og fremst et svar til elevens misnøye med foredraget, og svaret legitimerer elevens rett til ikke å ha et ferdig «forberedt» foredrag, fordi foredraget er en type «generalprøve». Samtidig bidrar spørsmålet til å berede grunnen for og premissene for den tilbakemeldingen hun skal gi, og kan derfor karakteriseres som et *oppklaringsspørsmål*. Når læreren spør om eleven øver seg, eller jobber frem foredraget, svarer eleven med en fortsettelsesmarkør (mm), noe som gir turen tilbake til læreren. Lærersens neste spørsmål avbrytes før det er kommet til en avslutning, og eleven svarer bekreftende. Læreren gir så en reformulering (Heritage & Watson, 1979), der hun fremviser sin tolkning av hva som er konsekvensen av elevens ytring (å ja, sånn ja, du ville høre hva jeg tenker først ja). Elevens bekreftelse bidrar til at de skaper en felles plattform, eller utgangspunkt for den videre samtalen.

46

krever at begge deltakerne i samtalen er innforstått med hva en vurderingssamtale innebærer, og at de har et felles mål for samtalen. De må begge være klar over at formålet med samtalen er en underveisvurdering av et muntlig fremlegg. Det er viktig å få frem at eleven selv kan velge å bruke denne formative vurderingen som den summative, slik at dersom eleven er fornøyd så kan vurderingen bli grunnlaget for karakter¹⁸.

4.1.3 Optimaliseringsspørsmål – vise positive forventninger til eleven

Videre i samtalen arbeider læreren med å skaffe seg bakgrunnsinformasjon om elevens fremføring. Måten hun skaffer seg informasjonen på, er ved å fremvise positive forventninger ved bruken av *optimaliseringsspørsmål* (Heritage & Clayman, 2010).

Optimaliseringsspørsmål kan bidra til å kartlegge elevens arbeid uten å ødelegge relasjonen.

(3)

- 1.-> L: ogs- har du sett den flere ganger?
2. E: e:: ((kikker tankefullt ut i luften)) nei, ((rister på hodet)) >jeg har bare sett den en gang< me::n jeg så på en måte (0.3) den første halvdelen flere ganger for jeg var syk o:g så:-
3. L: JA?
4. E: fordi vi så den på ungdomsskolen når vi hadde sånn
 (2.4 .hhh [lærerne hadde sånn-=]
5. L: [hadde dere de:t ja.]
6. E: =planleggingsdag eller et eller annet så::
- 7.-> L: ja så den har på en måte sunket litt inn hos deg?=
8. E: mm
- 9.-> L: =du har liksom sett den og så har du [tenkt-] en del=

I utdrag (3) starter læreren med å stille et spørsmål om elevens forarbeid (også har du sett filmen flere ganger?). Spørsmålet er formulert som et optimaliseringsspørsmål, (Heritage &

¹⁸ Begrepene «formative» og «summative» er analysators egne kategorier og er hentet fra teori om vurdering for læring, se blant annet Hattie (2013).

Clayman, 2010) hvor «ja» er preferert respons¹⁹. Eleven svarer med at hun kun har sett den en gang for lenge siden. Eleven utdyper og forklarer hvorfor hun ikke har fått sett den flere ganger. Lærers påfølgende svar i linje 5 er en reformulering som trekker en positiv slutning av elevens svar (så det har på en måte sunket litt inn hos deg). Eleven svarer bekræftende i linje 6, hvorpå læreren trekker nye slutninger via reformuleringer i linje 7 og 9. Læreren trekker slutninger på vegne av eleven og reformulerer elevens svar ved hjelp av deklarativer. Reformuleringene kan karakteriseres som *upshots* (Heritage & Watson, 1979, s. 134) som betyr at hun trekker konkluderende slutninger, som her samtidig fungerer som positive oppvurderinger av elevens svar. For eksempel blir elevens svar om at hun har sett første halvdel «flere ganger» (ikke har sett filmen på lenge) gjort om av læreren til at eleven har fått tid til å la filmen «synke inn» (7).

Læreren bruker optimaliseringsspørsmål og reformuleringer for å gi eleven anerkjennelse, noe som bidrar til å etablere et positivt bilde av eleven og å skape en symmetrisk relasjon mellom dem. Optimaliseringsspørsmål kjennetegnes ved at man formulerer spørsmålet slik at det skal få en positiv ordlyd. For eksempel vil en lege oftere spørre «lever faren din?» fremfor «er faren din død?» (Heritage & Clayman, 2010, s. 114). Boyd og Heritage (2006, s.164) forklarer optimaliseringsspørsmål slik: «Incorporating presuppositions and preferences that are biased towards «best case» or «no problem outcomes». Læreren stiller her et slikt spørsmål som indirekte sier til eleven at hun kunne ha sett filmen flere ganger ut fra det hun viste på fremføringen (1). På denne måten oppvurderer hun eleven og viser positive forventninger til henne og forholder seg til «best case» (Boyd & Heritage, 2006). Læreren kunne for eksempel stilt spørsmålet «du har bare sett filmen en gang, eller?». Dersom hun hadde gjort dette hadde spørsmålet hatt en negativ forventning og dermed ikke vært et optimaliseringsspørsmål. Dette spørsmålet ville indikert en negativ forventning ved at påstanden viser liten forventning til/nedvurderer elevens kapasitet. Konsekvensen av en slik formulering kunne vært at samtalen hadde tatt en annen retning, og det ville vært en ansiktstruende handling. Kanskje hadde ikke eleven vært like ærlig eller så kunne læreren risikert å ødelegge relasjonen. Utfallet av at læreren velger et optimaliseringsspørsmål, - er at eleven svarer med å forklare at hun ikke har sett filmen mer enn en gang, men har sett deler av den igjen i linje 2.

Læreren bruker høflighetsstrategier for å bevare forholdet mellom samtalepartnerne. Uavhengig av hva læreren synes om denne responsen der eleven forklarer at hun ikke har sett

¹⁹ Optimaliseringsspørsmål er spørsmål med positiv ordlyd.

filmen igjen, svarer hun likevel ved å bruke positivt ladede uttrykk rundt elevens arbeidsprosess som «sunket inn» og «tenkt». At læreren vrir svaret til eleven om til å bli noe positivt, skaper et positivt bilde av eleven og kan dermed ses på som et høflighetsarbeid fra lærerens side. Å vise interesse og beundring for eleven gjør at dette kan anses som en nærhetsstrategi (Svennevig, 2010, s. 135). Dette samsvarer med hva jeg mener at åpningssekvensen bærer preg av; relasjonsarbeid og symmetri.

4.1.4 Avbrytelser

Hele samtalen er svært preget av avbrytelser og overlappende tale, det gjelder også innledningen. Utdrag (2) og (3) er begge eksempler på disse fenomenene. Spesielt ofte er det læreren som avbryter eleven, og dette er også gjennomgående i de andre samtalerne jeg har observert. Brown og Levinson (1987) hevder at enkelte språkhandlinger i seg selv vil være ansiktstruende kun ved å utføre dem (s. 65). Goffman (1972) hevder at avbrytelser er en handling som vil være ansiktstruende (ifølge Nielsen & Nielsen, 2013, s. 45). Ansiktstruende handlinger henger ikke sammen med lærerens tidligere arbeid med å bygge opp relasjoner, symmetri og felles plattform. Derfor vil jeg også trekke frem Schegloff (1997, s. 174-178) som viser at avbrytelser også kan være en måte å vise støtte for samtalepartneren sin på. Muligens kan dette være bakgrunnen for læreren stadige avbrudd hos elevens ytringer? Andre CA-studier sier seg enige med Goffman i denne påstanden og hevder at avbrytelser også kan være en måte å bygge opp positivt ansikt på (Schegloff, 1997, Steensig, 2000, Olesen, 2003, ifølge Nielsen & Nielsen, 2013, s. 45). I utdrag (2) overlappes eleven da hun prøver å si at hun ikke vet om hun vil at vurderingen skal være underveis- eller sluttvurdering. Eleven sier «som skjer videre» samtidig som læreren sier «ja sånn ja du». Her kan det tyde på at læreren prøver å vise forståelse for hva eleven sier.

I utdrag (3) ser vi et eksempel på overlappende tale når eleven skal forklare når hun så filmen sist (lærerne hadde sånn) og læreren svarer samtidig (hadde dere de:t ja). Her ser vi at læreren avbryter og overlapper for å si seg enig i eleven og vise forståelse. Avbrytelsen kan muligens være et forsøk på å bygge opp positivt ansikt. Avbrytelsene som skjer i denne samtalen er ikke preget av uenigheter eller veksling av tema. Avbrytelsene er derimot preget av engasjement om temaet som blir omtalt. Her mener jeg at det er svært tydelig at det er støtte for samtalepartneren, nemlig at læreren bekrefter at hun forstår hva eleven snakker om og validerer elevens innspill. Den overlappende talen blir svært ofte gjort av læreren.

4.1.5 Oppsummering åpningssekvens

I åpningssekvensen har vi sett at læreren først bruker emnefremkallere (hvordan synes du selv det gikk) for å få samtalen i gang. Læreren setter på denne måten en tydelig start på samtalen, samtidig som hun inviterer eleven til å bidra til å sette agendaen. Det kan se ut som om lærerens mål med innledningen av samtalen er å etablere en felles agenda for de to deltakerne i tillegg åpner sekvensen for egenvurdering fra eleven. Deretter benyttes ulike spørsmål for å sette en felles plattform for den institusjonelle samtalen.

Videre brukes optimaliseringsspørsmål (har du sett filmen flere ganger?) og komplimenter i form av positivt ladede ord (sunket inn, reflektert) som fungerer som høflighetsarbeid og skaper symmetri. Etter hvert begynner avbrytelser å kjennetegne samtalen, som kan være ansiktstruende for deltakerne. Avbrytelsene kan også være til stede for å vise interesse og validere innspill, som jeg tror de fungerer som i denne samtalen. Åpningssekvensen kjennetegnes av at læreren arbeider for å skape en god relasjon med eleven. En måte å skape relasjoner på er ved å gi et positivt bilde av eleven og passe på å ikke utføre ansiktstruende handlinger. Læreren stiller optimaliseringsspørsmål for å få informasjon fra eleven, som kan fungere som en strategi hvor man får hentet informasjonen man er ute etter, samtidig som man opprettholder en positiv tone i samtalen.

4.2. Evalueringsssekvens

Evalueringsssekvensen kjennetegnes av at læreren tar opp det som virker å være hennes to viktigste, kritiske evalueringer på elevens fremføring: problemstillingen (eller mangelen på den) og kildelisten. Hun starter med å peke på vurderingskriteriene, som ligger til grunn for vurderingen. Disse tar utgangspunkt i retorikken og har mange retoriske begreper. Læreren stiller elevene mange spørsmål for som åpner for selvrefleksjon men eleven får ofte ikke tid til å svare. Læreren bruker mye tid på å gi eleven mange ulike inngangsporter som fremstår som eksempler på hva eleven kunne hatt som problemstilling. Det er læreren som snakker mest og eleven veksler mellom å gi uttrykk for å være enig eller uenig i lærerens tilbakemeldinger. Læreren starter ulike evalueringsssekvenser i løpet av samtalen. I analysen fokuserer jeg på hvordan læreren trekker frem kritisk evaluering. Jeg viser hvordan læreren presenterer *kritikk i et ikke-foretrukket format, hvordan hun bruker deontisk modalitet med høy grad av nødvendighet for samtalsens struktur, men med svak grad av nødvendighet for å presentere elevens fremtidige handling, og til slutt hvordan lærerens positive evalueringer ledsager negative evalueringer.*

4.2.1 Deontisk modalitet med høy grad av nødvendighet – samtalens struktur

Utdrag (4) er svært tydelig når det gjelder startpunkt ved at læreren sier rett ut at hun skal begynne å snakke om vurderingskriteriene som elevene fikk utdelt før fremføringene. Både ordene «nå skal vi» (1) og den fysiske pekingen på vurderingskriteriene på arket viser at læreren setter agendaen for de videre handlingene (1).

(4)

L:-> e:, nå skal vi gå gjennom disse punktene ((peker på vurderingskriteriene)) ikke sant? =

E: mm?

Læreren bruker i denne sekvensen ordet «skal» når hun forklarer eleven hva som skal foregå i samtalen. I utdraget bruker hun deontisk modalitet med høy grad av nødvendighet. Deontisk modalitet omhandler hva man kan, burde, ikke må gjøre i en gitt sammenheng (Cummins, 1996).

Læreren har en *preferanse* for spørsmål som legger til rette for et spesielt svar eller en konkret type svar. Ofte er disse spørsmålene ja/nei-spørsmål og på denne måten lukket (Heritage & Clayman, 2010, s. 142). Denne typen spørsmål egner seg godt når du vil bekrefte eller avkrefte. Ofte er disse preferansene brukt for en validering av elevens innspill på at læreren forstår, er enig eller følger med i samtalen slik som i utdraget ovenfor i linje 2. Her ser vi at læreren benytter deontisk modalitet med høy grad av nødvendighet og et spørsmål med en konkret type svar.

Jeg velger å inkludere eksempelet for å vise på hvilken måte læreren beveger seg fra en sekvens til en annen, og at hun legger til rette for å begynne selve evalueringssekvensen. Utdraget illustrer også at læreren veksler på bruken av de deontiske modalitetene ut fra hva som er hensikten med spørsmålet. I dette tilfellet handler det kun om å strukturere samtalen og vil ikke true deres relasjon eller bidra med å øke asymmetrien. Men i det videre skal vi se at læreren er mindre tydelig når kritikken skal formuleres.

4.2.2 Kritikk formuleres i ikke-foretrukket format – presenteres som sosialt problematisk

I utdrag (5) begynner læreren med å minne eleven på at de tidligere har diskutert i timene at det er viktig å ha problemstilling. Hun sier at de har gjennomgått problemstilling i timene, og at eleven ikke hadde noen i sin fremføring. På denne måten påpeker hun mangelen, og

deretter presenterer hun kritikken. Eleven svarer (nei?) og gir på denne måten turen tilbake til læreren. Deretter ber læreren eleven om å forklare hva hun tenker om det.

(5)

- 1.-> L: =som vi har jo gått gjennom dem noen ganger på timen
og (0.9) e: (0.6) fordi helt i starten? så e: kom
ikke du med noe proble:mstilling? du hadde ikke noe
sånn=
2. E: ja((eleven kikker tenkende opp i luften))
3. L: =du formulerte ikke en tydelig problemstilli- eller,
4. E: nei?
- 5.-> L: hva tenker du om de:t?
6. E: ja nei det er [jo-]
- 7.-> L: [var] det bevisst eller var de::t?
8. E: ja det er jo liksom en, det er jo en analyse? av
symbolikk og så videre i (.)
9. L: ja det er det=
10. E: [i den men]
11. L: [=og]innholdet i foredraget ditt synes jeg va::r
veldi::g logisk og ikke sant?= ((nikker til eleven))
12. E: mm
13. L: =>du hadde med de tingene som er med< i (1.0) ofte er
med i analyse da?
14. E: mm
15. L: me::n allikevel så er det (0.9) vi skal jo øve oss på
det med å formulere problemstilling?

I utdrag (5) presenterer læreren en mangel ved elevens fremføring, nemlig at hun ikke har problemstilling i presentasjonen. Hun legitimerer kritikken ved å vise til at hun gjennomgått dette i timen (som vi har jo gått gjennom dem mange ganger i timene). Kritikken kommer frem ved at lærerens formulering er i deklarativ form med spørreintonasjon i linje 1. Læreren

starter dette utdraget med å innlede den kritiske evalueringen ved å gjøre det tydelig at de allerede har arbeidet med å lage problemstilling i timene. Evalueringen er preget av nølemarkører og omstart. Evalueringen blir formulert som et spørsmål i stedet for en påstand eller observasjon (hva tenker du om det?). Spørsmålet «hva tenker du om det?» inviterer eleven til å reflektere over den manglende problemstillingen, og den ansvarliggjør henne for mangelen.

Læreren bruker fyllord som «sånn» i linje 1 og «eller» i linje 3. Den negative evalueringen presenteres indirekte linje 1 og 3 med legitimering, da læreren sier «som vi har snakket om i timene (...)». Den negative evalueringen ledsages av ros (veldig logisk) og en anmodning formulert indirekte som deklarativ i vi-form (vi skal vi øve oss på det med å formulere problemstilling?). Læreren presenterer ofte kritikk indirekte. Indirekte kritikk henger sammen med at den positive og negative evalueringen gjerne presenteres i sammenheng med hverandre. Læreren legger mye interaksjonelt arbeid i å presentere den positive evalueringen sammen med den negative. I utdrag (5) har jeg allerede vist at læreren presenterer kritikken i et ikke-foretrukket format. Det ikke-foretrukket formatet blir understreket ved at læreren legger mye interaksjonelt arbeid i å presentere den positive evalueringen sammen med den negative. Læreren forklarer at det var et godt innhold i foredraget og at eleven hadde med alle de tingene som er med i en analyse linje 11 og 13. Når læreren presenterer den positive evalueringen bruker hun personlig pronomen «du/ditt» i linje 11 og 13, men hun bytter om til «vi» da hun presenterer den negative evalueringen i linje 15. Læreren gjør her et skifte i pronomen da hun legger frem den kritiske evalueringen. Her har pronomenet «vi» gått over til å bety hele klassen og læreren som en enhet. Her skjer det et skifte i pronomen ved presentasjon av elevens fremtidige handling. Læreren legitimerer kritikken ved at hun kan vise til at hun flere ganger har gjennomgått hva en problemstilling er, og at eleven derfor burde vite dette nå. Hun henviser også til vurderingskriteriene som sier at elevene skal formulere problemstilling. Slik viser hun på to ulike måter at vurderingen er legitim. Legitimeringen kan også anses som en form for respektstrategi som handler om å allmenngjøre trusselen.

Forskning viser at når vi svarer ja, så kommer det uten pause. Ja fungerer som en aksept på en invitasjon. Når vi takker nei så produserer vi en pause, nøler, fyllord eller kommer med en unnskyldning/forklaring (Pomerantz & Heritage, 2013, s. 215). På denne måten blir kritikken presentert som noe vanskelig. Det samme ser man når det skal utføres ansiktstruende handlinger som for eksempel å gi kritikk. I denne samtalen har ikke læreren noe annet valg enn å utføre en ansiktstruende handling, med ved pronomensskifte og

allmenngjøring demper hun trusselen. Når de kritiske evalueringene kommer i et ikke-foretrukket format, kan det komme av at læreren ser på vurdering som noe sosialt problematisk.

Birte Asmuss (2008) ser i sin artikkel «Performance Appraisal Interviews: Preference Organization in Assessment Sequences» nærmere på hvordan negative tilbakemeldinger blir gitt gjennom kritiske tilbakemeldinger, og hvilke sosiale problematiske handlinger tilbakemeldingene fører med seg²⁰. Asmuss viser hvordan sjefen omhandler det negative som noe sosialt problematisk, og ender dermed opp med for eksempel omstart, forsinkelser og pauser. I min analyse fører denne holdningen til at eleven i mitt samtaleanalysemateriale ikke klarer å ta tak i, og møte kritikken uten noe mer interaktivt arbeid. Sekvensen blir svært forlenget, og eleven mister muligheten til å vise forståelse/misforståelse for problemet og prosessen stopper opp. Her blir det tydelig at Asmuss sitt studie stemmer overens med mine analytiske funn. Studiet til Asmuss viser videre at til tross for at en situasjon der man kan forvente kritisk evaluering, er det svært mange faktorer som spiller inn på om dette faktisk vil føre noe sted. Hvordan kritikken gis, er avgjørende for mottaket av kritikken. Ut fra dette kan man tenke seg at dersom læreren behandler aktiviteten som sosialt akseptert, vil mottaket til eleven også bli bedre. En uproblematisk tilnærming til kritikken vil være at læreren kommer med eksplisitte og tydelige tilbakemeldinger, og at eleven blir en respektert medlem av samtalen. En uproblematisk tilnærming vil muligens resultere i en mer effektiv og direkte måte å komme med tilbakemeldinger på. Ifølge Asmuss korresponderer dette med mine funn, som viser at det virker problematisk for læreren å gi konkret, kritisk evaluering.

4.2.3 Deontisk modalitet – anmodninger om fremtidig handling presentert som hypotetisk ønske

I utdrag (6) forklarer læreren hvorfor hun mener at eleven burde fokusert mer på boken i foredraget, og ikke kun på filmen. Eleven bekrefter kun med minimal respons. Når læreren forklarer hva eleven bør forberede i foredraget sitt, presenteres dette som noe hypotetisk, fremfor noe nødvendig, ved hjelp av modalverbet «kunne».

²⁰ Til tross for at denne artikkelen omhandler sjefer som gir tilbakemeldinger til sine ansatte, ser jeg at svært mye kan overføres til lærere og elever.

(6)

1. L: fordi de det er jo tolkninger på en måte? De tolker et filmmanus, som er basert på en tekst skrevet av Saabye Christensen
2. E: mm.
- 3.-> L: så da er jo- og du ser jo den tolkningen da, (1.3) sånn at du kunne: snakka om det (.) med en bevissthet om det
4. E: ja,
- 5.-> L: skjønner du hva jeg mener? >at du kunne nevnt i denne tolkningen så virker det som<, ditt og datt

Kritikken som læreren presenterer i utdrag (6) har som mål at eleven skal utføre en fremtidig handling. Kritikken presenteres som et hypotetisk ønske og handler om at læreren mener at romanen *Maskeblomstfamilien* burde hatt en større rolle i foredraget, ikke kun filmen. Hun begrunner og legitimerer sin kritikk (de tolker et filmmanus som er basert på en tekst skrevet av Saabye Christensen). Deretter kommer ønsket (du kunne snakka om det) og så stiller hun til slutt et spørsmål der hun spør om eleven forstår (skjønner du hva jeg mener?).

Stevanovic og Peräkylä (2012, s. 299) viser til at de arketypiske modale hjelpeverb som «må», «bør» og «kan» er viktige i sammenhenger der deltakerne forsøker å kartlegge hva som er obligatorisk, tillatt, forbudt eller annet. Det er likevel læreren, den som har deontisk myndighet, som bestemmer dette. Læreren presenterer ikke handlingen som noe obligatorisk (må, bør), men presenterer den som noe ønskelig, og den fremtidige handlingen blir dermed presentert med en svak grad av nødvendighet.

Lærers vurdering formuleres som et ønske («kunne») fremfor et råd (for eksempel «bør»). Formuleringen foregår i preteritum og deklarativ, fremfor presens og imperativ (linje 3 og 5). Adverbet «kunne» gjør at læreren demper sine anmodninger. Læreren presenterer på denne måten handlingen som noe hypotetisk, og læreren fremlegger anmodningen med mindre deontisk autoritet. Dette gjør at læreren ikke stiller seg i et tydelig asymmetrisk forhold, men gir eleven mulighet til selv å forstå hva som burde vært gjort annerledes. I tillegg gis eleven muligheten til å selv kunne velge hvilke av tilbakemeldingene hun gjør noe

med. Til tross for at læreren har en deontisk autoritet blir kritikken også her presentert som noe sosialt problematisk.

Personers deontiske autoritet er deres rett til å bestemme andre personers fremtidige handlinger. Bestemmelsen av handlingen kan enten bli etterfulgt eller ikke (Stevanovic & Peräkylä, 2012, s. 297). Læreren har en deontisk autoritet fordi at samtalen er en asymmetrisk, institusjonell samtale.

Just like epistemics, also the topic of deontics emerges out of earlier CA studies; participants' orientations to their own and each other's authoritative capacities in specific domains of action have been discussed in much work on the uses of power in different mundane and institutional environments, such as various medical settings (Stevanovic & Svennevig, 2015, s. 2).

Det er naturlig at begge deltakerne forstår hensikten med denne samtalen og at den ene deltakeren er lærer og en andre er elev, gir læreren økt deontisk autoritet. Eleven gir ingen tegn til å motstille seg denne autoriteten, men likevel velger læreren å gi tilbakemeldinger som ikke er direkte.

4.2.4 Diskvalifisering av elevsvar

I utdrag (7) trekker læreren igjen frem problemstillingen, og hvordan den kunne vært formulert. Det som er spesielt i utdraget, er at læreren ikke fanger opp eleven sine selvstendige refleksjoner rundt hva som kan være sentrale problemstillinger i foredraget, til tross for at det kan virke som om det er egenrefleksjon hos eleven hun er ute etter å få til.

(7)

1. L: mm, så i og med at du er jo egentlig mest interesse::rt i kanskje de to hovedpersonene?
2. E: mm
3. L: og forholdet mellom dem? så kunne de::t vært problemstillingen da? e: hva er forholdet eller hvordan skildres forholdet me::llom Adrian og var det hva het hun for noe=
4. E: Emilie.
5. L: =Emilie, hvordan skildre::s forholdet mellom Adrian og Emilie i filmen Maskeblomstfamilien, kunne vært problemstilling da.
- 6.-> E: det ku::nne vært det men samtidig så er det ikke på en måte det sentrale (1.3) akkurat forholdet mellom dem men det er mer på en måte hvordan Adrian (0.8)

kommuniserer og liksom med (1.1) verden omkring ham
da (.) så: det dreier seg mest om- [om ham]

7.-> L: fi::lmen dreier seg mest om [det]. filmen dreier seg-
men selv om fi::lmen dreier seg mest om det da, så
kan du faktisk velge da, å ha en problemstilling som
ikke er hovedtema i filmen,

21

8. E: ja ja

9. L: du kunne hatt problemstillingen hvordan er
lyssettingen i filmen maskeblomstfamilien ikke sant?-

10.->E: ja ja ja ja

11. L: så det kunne så da kunne foredraget ditt handla om
det?

12. E: ja de::t (.) jeg forstår det, men ja,

13. L: ja (.) så du bare forstår det prinsippet ikke sant?

14. E: ja ja

15. L: at du ve::lger e: e: ja så det var egentlig mitt
største ankepunkt da, hvis vi skal liksom si hva du
kan gjøre bedre, så er det at e: e: e:: >det sto jo
at du skulle<- det sto i kriteriene at du skal
formulere en problemstilling, (.) og da bør du gjøre
det da?

Læreren stiller spørsmål til elevens interesse om personkarakteristikk i

Maskeblomstfamilien i linje 1. Eleven og læreren kommer til enighet om at personene er interessante og viktige i denne filmen. Læreren tar tak i denne felles interessen og bruker det som plattform for å foreslå at forholdet mellom de to hovedpersonene kunne være problemstillingen i linje 3. Eleven viser motstand til forslaget, og forklarer at hun mener det heller er den ene hovedpersonens kommunikasjon med omverdenen som er det viktigste i filmen i linje 6. Når eleven kommer med denne tolkningen, trekker læreren frem at tolkningen kun er gjeldende i filmen, ikke i boken i linje 7. Lærers respons avfeier elevinitiativet (FI::LMEN dreier seg mest om det? FILMEN dreier seg- men selv om FILMEN dreier seg mest om det da, så kan du faktisk velge da, å ha en problemstilling som ikke er hovedtema i filmen?). Læreren har muligens en annen agenda og orienterer seg i en annen retning og viser

²¹ Denne streken illustrerer skillet der jeg hevder at elevens deltakelse i sekvensen endres tydelig.

dermed uenighet med eleven. Her skjer det et tydelig skifte i elevens deltakelse. Samtalen blir videre preget av gjentakende minimale responser fra elevens side, og læreren konkluderer med at formulering av problemstilling var den viktigste forbedringen hun kunne gjort i fremføringen i linje 15.

Læreren og eleven har tilsynelatende to ulike prosjekter i dette utdraget. Lærers prosjekt er å forklare hva en problemstilling generelt kan være (hvordan skildres forholdet mellom Adrian og Emilie i filmen?), mens elevens prosjekt er å finne en konkret problemstilling (hvordan Adrian kommuniserer med verden omkring ham). Eleven presenterer sitt prosjekt som noe som ikke samsvarer med lærers prosjekt. Lærers svar viser at hun ikke godkjenner eleven som et godt nok svar på sitt prosjekt i linje 5. På denne måten fastholder læreren sitt eget poeng, og diskvalifiserer elevens poeng. Elevens videre bidrag i form av minimale responser, signaliserer at hun aksepterer lærers prosjekt i linjer 8, 10, 12 og 14.

Samtalen tidligere har vært svært preget av lærers styring og elevens bekreftelse. Den har vært asymmetrisk i form av mengden verbale innspill og elevens svar har for det meste vært ved minimal respons. I utdraget begynner eleven å få plass til å drøfte og vise sine tanker og refleksjoner rundt eget arbeid i første delen av utdraget, se linje 6. Læreren stiller spørsmål som åpner for at eleven kan begrunne sine valg. Problemet oppstår når lærers respons linje 7 ikke er topikalt anknyttet elevens svar. At responsen er slik kan tyde på at læreren ikke lytter tilstrekkelig, eller avviser elevens svar som illegitimt. Responsen fører til økt makt hos lærer og skaper asymmetri.

Responsen kan tolkes på ulike måter, men det er tydelig at kontakten mellom læreren og eleven forsvinner her. Sekvensen viser at det å ikke følge opp et elevsvar, kan virke truende på relasjonen mellom lærer og elev. Det kan kanskje føre til at eleven blir en mindre delaktig deltaker i samtalen. Det vil være lite hensiktsmessig, ettersom læreren etter en lang innledning kommer til det som er den tydelige negative evalueringen i linje 15.

4.2.5 Minimal respons

Etter bruddet i utdrag (7) produserer eleven minimale responser i enda større grad enn tidligere i samtalen. Vurderingssamtalen i denne analysen bærer preg av elevens ensidige bruk av fortsettelsesmarkørene «ja» og «mm». Fortsettelsesmarkørene kan derfor muligens tolkes som et tegn på at eleven ikke lenger får med seg alle poengene læreren trekker frem for eksempel i evalueringssjekvensene. Men markørene kan også være et tegn på bekreftelse som viser en tilslutning til det som har blitt sagt. Intonasjonen er en viktig ressurs for å signalisere

bekreftelse eller manglende forståelse (Nielsen & Nielsen, 2013). Ut fra dette kan man se at minimal respons kan ha ulike funksjoner, og det kan være vanskelig å forstå hvilken funksjon det har i ulike situasjoner. I de fleste utdragene i denne samtalen fungerer det som en aktiv lytterrespons som viser at deltakeren følger med. Enkelte ganger kan det likevel virke som om denne responsen kun er mekanisk og viser at eleven ikke lenger følger med på samtalen.

Minimalrespons er en samlet betegnelse for den formen for korte innskytelser i samtaler som signaliserer at talen blir mottatt. Ofte kan det også tyde på at lytteren er åpen for, eller ønsker, at taleren skal fortsette. Det spennende med minimalresponsen er at ettersom lytteren ikke gjør krav på taleturen, men likevel lager en lyd så må denne typen respons anses som en mellomting mellom å tale og å lytte. Med dette synet på responsen er det tydelig at lytteren ikke innehar en passiv rolle i CA (Linell, 1998, Scheuer, 2001 ifølge Nielsen & Nielsen, 2013, s. 91). Sacks et al. (1974) hevder ifølge Nielsen og Nielsen (2013) at taler og lytter konstituerer mening i fellesskapet. Samtalens mening blir til der og da, og lytteren deltar også aktivt i denne konstruksjonen med sin minimalrespons. Jeg mener at fortsettelsesmarkører er den formen for minimalrespons som er mest gjennomgående i samtalen fra elevens side. Eleven blir dermed deltakeren som gir mest lytterrespons. Denne typen ord brukes til å vise at lytteren fortsetter å følge med og at de skal fortsette med den kommunikasjonsformen som er i gang. Det at man bruker denne formen for fortsettelsesmarkører er en type respekt ovenfor den andre personens taletur. Likevel bør man være klar over at gjentakende bruk av samme fortsettelsesmarkør kan være et tegn på at interessen begynner å falle bort. Dersom markørene varierer kan det være et tegn på at lytteren fortsatt henger med (Nielsen & Nielsen, 2013, s. 98).

Til tross for at minimale responser har mange ulike funksjoner, både i denne samtalen og ellers, ser jeg at det i utdrag (8) er tydelig at interessen begynner å falle bort hos eleven. Sacks et al. (1974) hevder som nevnt at denne repeterende minimale responsen kan være et tegn på fallende interesse. Eleven aksepterer at læreren har turen, og elevens bruk av *continuers* (fortsettelsesmarkører) er tegn på nettopp dette. Eleven viser på denne måten forståelse for at lærerens tur ikke er avsluttet og signaliserer samtidig forståelse. Elevens innspill blir stadig avbrutt av lærerens overlappende tale. I tillegg er eleven uenig i hva læreren har kommet frem til. Gjentakende bruk av samme fortsettelsesmarkør skjer i svært stor grad etter uenigheten, og det skjer dermed en stor endring i elevens språklige innspill i samtalen.

4.2.6 Oppsummering evalueringssekvens

Læreren arbeider i denne sekvensen med å gi tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene blir gitt i et ikke-foretrukket format. Det ikke-foretrekkende formatet er knyttet sammen med at læreren fremstiller negativ evaluering som noe sosialt problematisk. Det får en rekke implikasjoner: Læreren følger ulike former for turdesign da hun legger frem den negative evalueringen. For eksempel blir evalueringen presentert som interrogativ (spørsmål) når hun sier «du formulerte ikke en tydelig problemstilling, eller?». Formuleringen fører til at evalueringen kommer i indirekte og ikke-foretrukket format, overlappende tale og mangel på deontisk modalitet. Det er en tilsynelatende forhandling hvor læreren har deontiske rettigheter, likevel blir kritikken påvirket av at det kan virke som om læreren ser på situasjonen som noe sosialt problematisk. Hun gir svært lite direkte kritikk, og positiv evaluering blir blandet sammen med den negative. Kritikken blir i stedet presentert som spørsmål og med fyllord, omstart og reformuleringer. I tillegg benytter læreren seg av positiv evaluering på ulike områder i samtalen. Alle strategiene for å gi eleven veiledning, samt beholde relasjonen med eleven står i strid med at læreren behandler elevinitiativene som irrelevante. Høy verdsetting av elevsvar er svært viktig i dialogisk undervisning for å starte en dialog med motivasjon og engasjement (Skarðhamar, 2001, s. 80).

4.3. Avslutningssekvens

I avslutningssekvensen skal jeg se nærmere på hvordan læreren runder av samtalen med eleven. I avslutningssekvensen ligger fokuset på *implisitt kommunikasjon, deontisk modalitet og høflighetsstrategier* og *sekvensavslutning*. Sekvensen er helt tydelig innledet av at læreren sier rett ut at hun er ferdig med å gjennomgå sine kommentarer.

4.3.1 Spørsmål om karakter besvares med referanse felles bakgrunnskunnskaper – implisitt kommunikasjon

I utdrag (8) stikker læreren spørsmål til eleven om det er noe som er uklart (... ja, har du noen spørsmål til meg). Eleven har et svar på dette og vil gjerne vite hvilken karakter hun ligger på (ja hvis jeg skulle fått karakter på den nå hva). Læreren vil ikke svare på spørsmålet og sier at samtalen ikke skulle handle om karakteren (3). Hun gjentar at foredraget var kun et utkast og at eleven er faglig sterk (9), men har forbedringspotensial på denne oppgaven med tanke på tidligere prestasjoner (11).

(8)

1. L: ja (3.6) ((ser på vurderingskriteriene)) det var egentlig de:t jeg hadde notert her? så:: (0.8) ja har du noen spørsmål til me::g ehh,
- 2.-> E: ja hvis jeg skulle fått karakter på den nå, hva: hva ville det blitt liksom
- 3.-> L: ja vi har bestemt at vi skal ikke- at denne samtalen skulle ikke dreie seg om karakte:r da
4. E: å ja okei
5. L: det skulle bare dreie seg om hvordan ((ler)) vi ville jo at ikke det skulle være et foredrag som du var liksom he:lt hundre prosent ferdig med?=
6. E: mm
7. L: =at det ikke trengte å være det da fordi at det skulle være sånn underveisvurdering
8. E: ja,
- 9.-> L: du vet jo at du fikk jo veldig høy karakter på de:t forrige foredraget ditt?
10. E: mhm (.) ja
- 11.->L: så du ve- du ligger jo veldig godt an i norsk muntlig? men jeg tror at du kan e:: du kan jo holde et e:nda bedre foredrag da

Når eleven spør om karakteren, peker læreren på elevens tidligere prestasjoner for å vise til at eleven kan gjøre bedre enn hun gjorde denne gangen (du vet jo at du fikk jo veldig høy karakter på de:t forrige foredraget ditt?). Hun gir eleven positiv evaluering (veldig høy karakter på det forrige) før den kritiske (men jeg tror at du kan e:: du kan jo holde et e:nda bedre foredrag da). Dette er en måte å minske den ansiktstruende handlingen. Læreren unnviker å svare på elevens spørsmål, og forklarer seg indirekte. I stedet uttrykker hun seg vagt (høy karakter på forrige, ligger godt an) og inviterer eleven til å finne svaret selv. Hun bruker formuleringen «du vet jo» og appellerer til felles bakgrunnskunnskaper. Formuleringen er en antydning som inviterer eleven til å trekke slutninger selv. Læreren uttrykker seg indirekte og gir hint til eleven (du ligger jo veldig godt an). Læreren sier at eleven er god i muntlig, og eleven vet nok selv hvilken karakter hun vanligvis ligger på.

Læreren sier også at hun nå ikke har gjort det like godt som tidligere, og at det kan bli bedre. Her utelukkes i hvert fall toppkarakter, og læreren behandler elevens spørsmål som illegitimt i denne sammenhengen. At læreren unngår å utføre ansiktstruende handlinger som for eksempel å tydelig kritisere eller å gi eleven en lavere karakter enn hun vanligvis ville hatt, henger sammen med lærerens indirekte fremstilling og opprettholdelse av symmetri og relasjoner.

4.3.2 Lærer oppsummerer: deontisk modalitet – fremtidig handling som mulighet fremfor nødvendighet

Utdrag (9) kommer rett etter utdrag (8), og svarer på en indirekte måte på spørsmålet eleven stilte i forrige utdrag om hvilken karakter hun ligger på. I stedet antyder lærer, og hun uttrykker seg på en måte der hun forklarer at det er enkelte ting (problemstilling og lesing av boken) som har forbedringspotensial.

(9)

- 1.-> L: hvis du har e: formulere problemstilling og e: også at det kanskje var en tettere forbindelse med boka i foredraget ditt i og med at dette er norsk
2. E: ja
- 3.-> L: så ville det vært e: (1.2) ja >om ikke du leser hele boka da<, så kunne du lånt boka og bladd litt i den og så kanskje lest et lite utdrag som hadde med det å- som hadde med det fordi at når du begynner å snakke om (.) e: disse personlighetene da disse karakterene da så kunne du lest noe fra boka som støtter opp under det du sier
4. E: mm,
- 5.-> L: ikke sant det kunne du gjort

I utdrag (9) gir læreren noen tips til hvordan eleven kan arbeide videre. Disse tipsene er til dels gjentakelser, men også noen nye evalueringer. Eleven er kun en aktiv lytter. I utdraget sammenfatter læreren noen av evalueringene læreren har trukket frem i løpet av samtalen se linje 1 og 3. At læreren formulerer et slags sammendrag er med på å forsterke inntrykket om at dette er et avsluttende utdrag i linje 5. Videre kan det virke som at læreren har en holdning

om at skjønnlitteraturen har en særstilling i norskfaget sammenliknet med film, og at filmen må ses i tett forbindelse med boken fordi dette er i norskfaget. Holdningen videreføres og læreren går tilbake til vurderingskriteriene for å oppsummere og dobbeltsjekke at hun ikke har glemt noe. Læreren presenterer anmodninger. Hun bruker deontisk modalitet med verbene «kunne gjort». På denne måten fremstilles anmodningen som noe hypotetisk, som gjør at eleven står fritt til å velge. Eleven gis dermed handlefrihet slik som vist i utdrag (10). Læreren gir eleven direktiver som handler om å overtale mottakeren til å utføre en handling (Stevanovic & Svennevig, 2015, s. 2). I dette tilfellet presenteres det mer som et forslag enn et påbud eller en kommando.

Videre i utdrag (10) går læreren ut fra det hun hevder er det rent norskfaglige og kommenterer eleven som fremfører. Hun gjentar at boken er den primære kilden som ligger til bunns for filmen. Hun lager et scenario om at dersom dette hadde vært et filmfag så hadde det vært mer aktuelt å legge frem kun filmen. Deretter kommenterer hun ut fra kriteriene og sier at eleven er flink til å fremføre.

(10)

- 1.-> L: du kunne også vist filmklipp da men det er litt mer
(.) je::g e: ja altså denne boka er jo liksom den
primæ:re kilden på en måte?
2. E: ja
3. L: ikke sant >det er den som ligger i bønn da<
4. E: mm
5. L: for e: også i og med at det er norskfaget så er de jo
ofte opptatt av den litteraturen som ligger bak ikke
sant?
6. E: ja
7. L: hvis faget hadde vært media (.) så ville det kanskje
ikke vært så viktig med om du visste om du kjente
boka•hh eller ikke•hhh

8. E: ja

9.-> L: ikke sant hvis det va::r e: et filmfag da (.) for film er jo bare en del av norskfaget ikke sant (1.3) e: (0.7) ja men jeg synes også du brukte- er det noe vi har glemt å snakke her da, ((leser på kriteriene)) ja du fremstår som interesse:rt og du behersker jo fint å bruke power-point, og de:n ser fin ut (.) så: >og jeg synes jo også at du forklarte veldig godt< til klassen (.) jeg synes ikke det var rotete forklart i det hele tatt altså

10. E: å okei-

Læreren forklarer til eleven på ulike måter hvorfor det er boken som bør ligge til grunn for fremføring i norskfaget. Hun bruker et fiktivt filmfag for å begrunne sine påstander om hvorfor den primære kilden bør ligge til grunn. I samme tur går hun over til å se på kriteriene som brukes til å vurdere denne fremføringen. Her går hun over til å gi eleven positive tilbakemeldinger på engasjement og bruk av PowerPoint.

Læreren gir ikke så tydelig fokus for videre arbeid for eleven. Hun tar noen leksikalske valg som for eksempel «du kunne» i stedet for «du bør/må», som ville gitt et tydeligere krav om at eleven skal gjøre dette når hun skal fremføre igjen som vist i linje 1. Fra den siste delen av utdraget vil jeg trekke frem læreren valg av ord når hun kommenterer fremføringen. Hun sier at hun fremstår som interessert og at PowerPoint-presentasjonen er fin, deretter sier hun at hun klarer å forklare veldig godt til klassen. Ved å formulere seg på denne måten, kan man tolke det som at læreren har elevene som målgruppe for fremføringen. I tillegg sier hun «jeg synes ikke det var rotete forklart i det hele tatt altså». Læreren leverer fremovermeldinger og positive meldinger om hverandre. Læreren presenterer fremovermeldingene med ulike grader av epistemisk modalitet. Hun presenterer de subjektive vurderingene (jeg synes) kombinert med objektive vurderinger (du behersker det fint). Elevens respons (å) kan tyde på at eleven har forandret virkelighetsforståelse, og deretter (okei) kan demonstrere at hun har oppfattet. Partikkelen «å» (oh) brukes ofte i begynnelsen av en tyr for å formidle en holdning mot hva den andre samtaledeltakeren sa (Heritage, 2002, s. 197).

4.3.3 Sekvensavslutning – felles avslutning av samtalen

Etter at læreren har gitt eleven noen indirekte fremovermeldinger, forklarer hun hvorfor elevene ikke stilte henne så mange spørsmål under fremføringen. Læreren takker for foredraget og sier at eleven bare skal spørre dersom hun lurer på noe²². Deretter kommer vi til utdrag (11).

I utdrag (11) tar eleven turen og velger å komme med et spørsmål, slik som læreren legger opp til i utdrag (10). Eleven lurer på om hun skal holde foredraget for hele klassen enda en gang. Læreren forklarer at hun kan velge selv, og at hun kan holde foredraget for kun læreren hvis hun ønsker det. De avslutter samtalen ved at læreren takker eleven, og elever sier «jo».

(11)

- 1.-> E: men når skal jeg ha de:t foredraget neste gang holdt jeg på å si, skal jeg ha det for hele klassen blir ikke det litt kjedelig for alle andre-
2. L: >det kan du bestemme<- hvis du synes at det blir dumt i og med at du har hatt det en gang nå:?
3. E: mm
4. L: så kan du bare ha det for meg
5. E: ja
- 6.-> L: ikke sant? (0.9) så det kan du tenkte litt på
7. E: ja
- 8.-> L: hva du vil gjøre (0.5) mm
9. E: ja
10. L: takk skal du ha
11. E: jo

²² Se «Vedlegg 2: Den transkriberte samtalen» for å se hele samtalen.

I slutten av samtalen utveksles gjentakende minimale responser som bidrar til avslutningen av samtalen (Sacks et al., 1974). I avslutningssekvensen formulerer læreren seg på samme måte som tidligere, ved at hun legger valget i elevens hender. Hun sier ikke at eleven «må», «skal» eller «bør» gjøre noe som helst frem til neste fremføring, men at hun «kan tenke litt på hva hun vil gjøre» (6 og 8). Disse formuleringene er gjennomgående i samtalen, nemlig at læreren lar valget være opp til eleven. Hun gir ingen direkte anmodninger, heller ikke når samtalen avsluttes.

4.3.4 Oppsummering av avslutningssekvensen

Avslutningssekvensen bærer preg av at læreren presenterer kritikken indirekte og tar i bruk høflighetsstrategier. Læreren har implisitte tilbakemeldinger ved at de pakkes inn i ros, fremfor å utsies direkte. Rosen blir presentert før risen, og det kan være for å minske den ansiktstruende handlingen det er å gi kritikk. Læreren bruker deontisk modalitet med svak grad av nødvendighet når hun skal få eleven til å forplikte seg til videre arbeid.

5.0 Oppsummering og diskusjon

I dette kapitlet oppsummerer jeg funnene fra analysen og diskuterer funnene opp mot tidligere forskning. Først vil jeg se nærmere på samtalestrategier og deres funksjon i samtalen. Deretter ser jeg nærmere på hvilke samtalestrategier som etablerer symmetri og hvilke som etablerer asymmetri. Deretter benytter jeg studien til å presentere noen forslag til hvordan en vurderingssamtale kan gjennomføres for å fremme vurdering for læring. Til slutt vil jeg presentere hvordan dette studiet kan benyttes som springbrett for videre forskning.

5.1 Oppsummering av funn

I analysen har jeg identifisert og beskrevet et utvalg samtalestrategier som læreren bruker i vurderingssamtalen. Jeg har trukket fram strategier som etter min mening er relevante og interessante å diskutere ut fra det institusjonelle målet med samtalen. De ulike strategiene jeg har identifisert, er listet opp i figur 2. I figuren er det først listet opp typen strategi, deretter den sekvensielle funksjonen.

Fase 1: Åpningssekvens

- *Emnefremkaller – invitasjon til egenvurdering*
- *Oppklaringsspørsmål – etablere felles utgangspunkt for vurdering*
- *Optimaliseringsspørsmål – vise positive forventninger til eleven*
- *Avbrytelser – interesse og validering av innspill*

Fase 2: Evalueringssekvens

- *Kritikk formuleres i ikke-foretrukket format – presenteres som noe sosialt problematisk*
- *Deontisk modalitet – anmodninger om fremtidig handling presentert som hypotetisk ønske*

Fase 3: Avslutningssekvens

- *Spørsmål om karakter besvares med referanse til bakgrunnskunnskaper – implisitt kommunikasjon*
- *Lærer oppsummerer: deontisk modalitet – fremtidig handling presenteres som mulighet fremfor nødvendighet*
- *Sekvensavslutning – felles avslutning av samtalen*

Figur 2: Liste over samtalestrategier i evalueringssamtalen

Fase 1: Åpningssekvens

Analysen viste at læreren brukte ulike samtalestrategier som bidro til å etablere en symmetrisk relasjon med eleven. Læreren stilte hv-spørsmålet «hvordan synes du selv det gikk?». Spørsmålet inviterer eleven til å sette agenda for samtalen ved å vurdere egen prestasjon. Spørsmålet genererer en symmetrisk relasjon ved at deltakerne får et felles utgangspunkt for vurderingssituasjonen.

Videre i samtalen stiller læreren oppklaringsspørsmål om samtaleformål. Hun spør eleven om dette skal være en underveis- eller sluttvurdering, og eleven forklarer at hun er usikker, det spørres på utfallet av samtalen. Oppklaringsspørsmålet kunne bidratt til å etablere et felles utgangspunkt for vurdering, men det forblir uklart om eleven vil ha underveisvurdering eller sluttvurdering.

Når læreren skal stille eleven kritiske spørsmål, bruker hun optimaliseringsspørsmål. Blant annet spør læreren om eleven har sett filmen flere ganger. Optimaliseringsspørsmål gjør at læreren viser positive forventninger til eleven. Hun følger opp optimaliseringsspørsmålet med andre positivt ladede ord om elevens fremføring som opprettholder symmetrien og er et høflighetsarbeid fra lærerens side.

I åpningssekvensen (og samtalen generelt) fant jeg at lærerens tale ofte overlapper med elevens og fremstår som avbrytelser. Avbrytelsene kan virke ansiktstruende, men ettersom lærerens andre samtalestrategier er tydelig preget av høflighetsarbeid, kan avbrytelsene tolkes som støttende ved at de validerer innspill og viser engasjement fra lærerens side. Åpningssekvensen er dermed sterkt preget av samtalestrategier som skaper symmetri mellom deltakerne.

Fase 2: Evalueringsssekvens

I evalueringsssekvensen gir læreren eleven tilbakemeldinger på den muntlige presentasjonen. Tilbakemeldingene blir gitt i et ikke-foretrukket format, som fører til at kritikken presenteres som noe sosialt problematisk. Det gis lite direkte kritikk, og positiv evaluering presenteres sammen med den negative. I stedet for å presenteres direkte, blir kritikken presentert som spørsmål, med fyllord, omstart og reformuleringer. Lærer bruker verb med svak grad av deontisk modalitet når hun foreslår hva eleven kan forbedre i presentasjonen sin. Hun presenterer anmodninger om fremtidig handling som hypotetiske ønsker og muligheter, fremfor å presentere den som en nødvendighet. Ønskene gjør det uklart hva eleven skal forbedre til neste presentasjon. I evalueringsssekvensen gir læreren eleven rom til å

identifisere ulike mulige problemstillinger. Læreren stiller få utfordrende spørsmål. Hun bruker få eksplisitte anmodninger eller hvorfor-spørsmål, noe som kunne virke mer konfronterende. Lærers handlinger er utformet med høflighetsstrategier slik at de tjener til å opprettholde relasjonen og symmetrien med eleven. Dermed blir samtalen konsensusorientert med lite uenighet og konfrontasjon.

Fase 3: Avslutningssekvens

I avslutningssekvensen presenterer læreren kritikken indirekte og tar i bruk høflighetsstrategier. Eleven stiller spørsmål om hvilken karakter hun ligger på, men lærer svarer implisitt ved å henvise til felles bakgrunnskunnskap. Læreren bruker deontisk modalitet med svak grad av nødvendighet når hun avslutter denne samtalen. Hun presenterer den fremtidige handlingen som en mulighet (eleven kan velge), fremfor en nødvendighet (eleven skal/må). Det gjør at eleven får større handlingsfrihet med tilbakemeldingene.

Det er gjennomgående for samtalen at læreren arbeider med å etablere et positivt bilde av eleven og med å konstruere eleven som likeverdig og symmetrisk samtalepartner. For å få til dette bruker hun ulike positive evalueringer. Disse positive evalueringene presenteres gjerne før det kommer en kritisk evaluering – nettopp for å redusere den ansiktstruende handlingen det er å gi kritisk evaluering. Læreren bruker også flere optimaliseringsspørsmål som er formulert med positiv ordlyd, og kan være med på å gi læreren svarene hun trenger, uten at hun trenger å stille kritisk rettede spørsmål. Strategien er spesielt mye brukt i åpningssekvensen, hvor relasjonsbygging, agendasetting og rammer for samtalen er viktig.

Symmetri og asymmetri

I samtalen blir det gitt mye ros og indirekte og utydelige evalueringer. Enkelte av samtalestrategiene læreren har benyttet seg av i samtalen bidrar til symmetri, men andre bidrar til asymmetri, som vist i tabell 4.

Samtalestrategier som etablerer symmetri	Samtalestrategier som etablerer asymmetri
- Emnefremkallere - Optimaliseringsspørsmål - Kritikk presentert i ikke-foretrukket format - Oppklaringer - Deontisk modalitet med svak grad av nødvendighet - Positive evalueringer	- Overlappende tale - Lærer holder ordet og styrer samtalen - Ikke-topikal anknytning til elevinitiativ - Diskvalifisering av elevsvar

Tabell 4: Inndeling av lærerens samtalestrategier i vurderingssamtalen

Disse samtalestrategiene er gjennomgående for hele samtalen og benyttes i varierende grad fra åpningssekvensen og frem til avslutningssekvensen. Ut fra lærerens bakenforliggende agenda med samtalen, kan vi tenke oss at disse strategiene er brukt bevisst for å opprettholde relasjonen og minske ansiktstruende handlinger.

Samtalestrategier som etablerer asymmetri er overlappende tale, lærer holder ordet og styrer samtalen, ikke-topikal anknytning til elevinitiativ og diskvalifisering av elevsvar. Samtalestrategiene handler ikke om vurderingssamtalen som plattform, men om hvem som har styringen i samtalen og hvordan elevens innspill ikke blir tydelig verdsatt.

Læreren snakker veldig mye sammenliknet med eleven. Eleven får rom til å utdype seg, men ikke tid. Lukkede spørsmålsformuleringer som fører til korte svar som «ja» og «mm» kan tyde på at læreren ikke legger nok til rette for et fellesskap hvor begge deltakerne sammen kommer til en enighet i et dialogisk perspektiv, til tross for at det stadig åpnes for dette. Hvorfor-spørsmål kan ofte virke som utfordringer til å for eksempel begrunne/forklare. Læreren unngår for det meste denne formuleringen. Hun sier for eksempel «fordi helt i starten? så ehh kom ikke du med noen problemstilling?» i stedet for å spørre eleven «hvorfor kom du ikke med noen problemstilling i starten?». Slik unngår læreren ansiktstruende handlinger, eller hun demper dem i det minste.

Gjennomgående er høflighetsarbeidet som foregår hovedsakelig fra lærerens side. Hun arbeider stadig med å gi eleven kritisk evaluering uten å få henne til å tape ansikt. Læreren bruker mye diskursmarkører i form av blant annet «da» og «likksom» . Begge ordene mener jeg at brukes som dempere til kritikken og er en form for høflighetsarbeid der det arbeides for å opprettholde positivt ansikt. Det er verdt å nevne at hun ikke bruker retoriske begreper i

denne samtalen²³. At læreren ikke benytter seg av retorikken understreker min hypotese om at lærerens arbeid med å opprettholde symmetrien gjør at den kritiske evalueringen blir vag. Vurderingen er derfor ikke knyttet direkte opp mot vurderingskriteriene og det blir uklart hva eleven skal forplikte seg til i det videre arbeidet med foredraget.

5.2. Konklusjon og diskusjon

Problemstillingene i denne oppgaven var:

1. *Hvilke samtalestrategier bruker læreren for å få frem kritisk evaluering og samtidig opprettholde relasjonen i samtalen?*
2. *Hvordan får læreren eleven til å forplikte seg til en fremtidig handling?*
3. *På hvilken måte legger samtalen til rette for vurdering for læring?*

Analysen viste at læreren arbeider hardt for å etablere en symmetrisk dialog, der eleven i høy grad blir invitert til deltakelse og forhandling. Til tross for invitasjonene til deltakelse, bidrar ikke eleven spesielt mye i samtalen med annet enn minimal respons. Lærer gir mye ros og indirekte (utydelige) evalueringer i form av kritikk formulert i et ikke-foretrukket format. Det ikke-foretrekkende formatet fører til at det blir uklart hvilken handling eleven skal forplikte seg til i fremtiden.

I denne oppgaven har jeg kommet frem til at Syversen (2011) støtter disse funnene i sin masteroppgave, som viser at lærer demper ansiktstruende handlinger og irettesettende handlinger og får i stedet en rolle som veileder. Reinsnes (2009) viser i sin masteroppgave at gjensidig anerkjennelse er et viktig verktøy som kan fremme elevens læring. Felles for den tidligere forskningen på samtaler mellom lærer og elev er fokuset på dialogen, lærers tilbakemeldinger og bevisstgjøring av elevene.

En forklaring på at lærers veiledning blir uklar, kan være at vurderingssamtalen er sammensatt av lærerens to svært motstridende prosjekter. På den ene siden skal læreren gi eleven gode og konstruktive tilbakemeldinger. På den andre siden skal læreren opprettholde og bevare en viktig relasjon mellom lærer og elev. Slik jeg ser det er dette et dilemma i vurderingssamtalene. Læreren bruker ulike samtalestrategier for å etablere symmetri i samtalen, men dette får konsekvenser når det gjelder å få eleven til å forplikte seg til videre arbeid. Når tilbakemeldingene blir presentert som noe sosialt problematisk og samtidig blir

presentert indirekte, kan det bli vanskelig for eleven å ta veiledning. Dilemmaet kan minne om det Emanuelsson og Sahlström (2008) viser i sin artikkel «The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction». Her hevder de at det dialogiske idealet kan ha både positive og negative innvirkninger på læring. Artikkelen viser forskjeller på et klasserom i USA og et klasserom i Sverige. I USA hadde læreren tydeligere kontroll på at elevene skulle holde seg til temaet som ble snakket om. Læreren viser større ansvar i samhandlingen, ved at han/hun holder ordet mer og elevene er derfor mindre aktive. I Sverige forsvant noe av det faglige innholdet i samtale og det ble snakket om emner som ikke hører inne under temaet. Hvis man ser på det faglige innholdet, finner Emanuelsson og Sahlström (2008) ut at innholdet har større plass og tydelige rolle i USA. Til tross for at elevene i Sverige enkelte ganger ikke holder seg til temaet, er det tydelig at elevene gis mulighet til å være en mer aktiv deltaker i klasserommet. Elevene kan dermed for eksempel lettere uttrykke at han/hun ikke forstår. Elevene i USA vil få mer ut av det faglige innholdet i matematikk, mens elevene i Sverige kan få andre relevante lærdommer, for eksempel å lære å delta i et demokratisk samfunn. Dermed kan man si at elevene i Sverige fikk delta mer, og også ha innflytelse på timen.

Jeg mener at funnene i Emanuelsson og Sahlström (2008) kan knyttes opp mot mine funn i vurderingssamtalen, som er en samtale der eleven får muntlighet til å være en mer aktiv deltaker. I en slik samtale med kun to deltakere er det lettere for eleven å si at hun ikke forstår, og hun vil i likhet med elevene i Sverige kunne få andre lærdommer enn kun det faglige. I Kunnskapsløftet finner vi følgende kompetansemål etter 1. videregående i norsk muntlig: «mestre ulike roller i samtaler, diskusjoner, dramatiseringer og presentasjoner» og «bruke fagkunnskap og fagterminologi fra eget utdanningsprogram i samtaler, diskusjoner og presentasjoner om skole, samfunn og arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Disse kompetansemålene kan vise til at å delta i vurderingssamtaler også er kompetanse eleven bør opparbeide seg i løpet av det første året på videregående skole.

I skolehverdagen kan dialoger mellom lærer og elev ofte bli et ritual der eleven prøver å gjette hva svaret på lærerens spørsmål er, eller der alle skal si noe uten at tanker, ideer eller tolkninger verken anerkjennes eller kritiseres (Jacobs, 2006, s. 81). Blant annet fordi denne typen deltakelse gir rom for å forklare at man ikke forstår, og man får muligheten til å få forklart stoffet på nytt. Eleven får dermed sjekket forståelsen sin og læreren får tilbakemeldinger på undervisningen. Et verktøy som vises å være svært viktig for å få til intersubjektivitet er bruken av reparasjon. Ved bruk av reparasjon kan elevene vise problemene de har med å forstå, og de kan også da regne med at læreren modifierer

undervisningen etter deres forståelse og interesse. Denne dialogen kan føre til at lærer og elev er mer i symmetri med hverandre, og kan bruke relasjonen til å nå samme mål; elevens økte forståelse for fagstoffet. Vi ser altså på læring som noe som tar plass mellom mennesker ved interaksjon, ikke i individets hode alene.

Læreren i mitt analysemateriale skaper en symmetrisk dialog hvor eleven i stor grad blir invitert til å delta og forhandle. Måten læreren fører samtalen kan tyde på et dialogisk ideal og en egalitetskultur, som er et mål i norsk skole ifølge blant annet Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Et tilsvarende syn kom til uttrykk i intervjuet jeg hadde med læreren i forbindelse med observasjonen, der hun hevder at: «jeg skal selvfølgelig ikke være moraliserende eller så veldig sikker (...) ikke så bastant, kanskje». Hun sier videre at «jeg vil gjerne at de sjøl skal være aktive da. Og at de skal vurdere seg selv, at de skal tenke ut hva de må jobbe med (...) at ikke alt bare blir dyttet på dem, det er jo det beste: egenrefleksjon».

Hensikten med en slik vurderingssamtale må være å få eleven til å forplikte seg til en fremtidig handling, så hvordan får læreren eleven til å forplikte seg til den fremtidige handlingen? Læreren har en agenda med samtalen, og vil derfor at visse elementer skal drøftes. Selv om agendaen med samtalen først og fremst nok vil være å få eleven til å forplikte seg til en fremtidig handling, kan man tenke seg at læreren også vil legge til rette for andre former for læring og relasjonsarbeid i samtalen. Den nasjonale satsingen på vurdering for læring, som ble satt i gang i 2010, fokuserte på at det er viktig at tilbakemeldinger har et tydelig fremtidsperspektiv som viser til hva som skal skje videre. Tilbakemeldingene må henge sammen med kriteriene og det viser at det er viktig å få eleven til å forplikte seg til fremtidig handling for å fremme læring. Til tross for at forskning viser at lærerens forventning til elevene har stor innflytelse på deres engasjement (Hattie, 2009), viser Dysthe (1995 s. 222) at det også kreves at læreren formidler sine forventninger tydelig til elevene. Tidligere forskning viser at tilbakemeldingene som gis til elever etter en muntlig fremføring er ukritiske og mangler konkretisering (Hertzberg, 2003). Mine funn støtter denne påstanden og viser til at det finnes et forbedringspotensial når det gjelder læreres tilbakemeldingskultur ved muntlige fremføringer.

Det blir et krysspunkt mellom at læreren skal fortelle eleven hva som må gjøres videre og at læreren samtidig vil at eleven skal finne ut av dette selv. Samtalen kan tyde på at læreren har fokus på et dialogisk klasserom og elevmedvirkning ved at læreren stiller mange spørsmål som åpner for refleksjon. Til tross for dette, blir det ofte ikke gitt plass for at eleven kan uttrykke disse refleksjonene og samtalen blir asymmetrisk med tanke på hvor mye samtalepartnerne får si.

Vi befinner oss i et spenningspunkt hvor den norske skolen har et dialogisk ideal som grunnlag, med føtter i sosiokulturell læringsteori. Likevel er vi opptatt av rammer, kriterier og tydelighet, og denne studien viser at disse idealene er vanskelig å forene i praksis.

5.3 Studiens begrensninger og videre forskning

I min analyse har jeg kun sett på én samtale hvor jeg ser at lærer skaper symmetri og er konsensusorientert. Denne analysen gir ikke rom til å generalisere, men tidligere forskning på lærer-elev-samtaler (for eksempel Syversen, 2011) sannsynliggjør at mine funn viser en tendens. Tendensen betyr at den tidligere forskningen samsvarer med, og understøtter min forskning. Videre kan det være spennende å se på et større utvalg data for å se om mine funn *kan* generaliseres, ved å finne tendenser i lærerens måter å gjennomføre vurderingssamtaler på. Ved se på et større utvalg kan man finne ut om dette er «full range», altså om det er en praksis flere lærere bruker (Peräkylä, 2004). For å finne ut av om dette er en utbredt praksis trengs det mer omfattende forskning på feltet. Mitt studie har generert noen hypoteser som kan bekreftes/avkreftes i et større materiale, men jeg har ikke funnet plass til dette i denne masteroppgaven.

6.0 På hvilken måte kan lærere legge bedre til rette for vurdering for læring?

Mitt siste forskningsspørsmål handler om hvorvidt samtalen legger til rette for vurdering for læring. I dette avsnittet ser jeg nærmere på hvordan samtalen kan gjennomføres, for å legge tydeligere til rette for læring hos eleven.

Da jeg valgte tema for masteroppgaven, var jeg opptatt av at den skulle gjøre meg til en bedre lærer og ikke bare en bedre skriver. Jeg valgte derfor vurdering av muntlighet fordi jeg synes dette kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. På bakgrunn av dette har jeg derfor også valgt å skrive noen refleksjoner rundt hva jeg har lært om gjennomføringen av en vurderingssamtale. Dette er for at denne oppgaven ikke bare skal vært et bidrag til akademisk forskning, men skal også hjelpe lærere som muligens har samme pedagogiske og didaktiske spørsmål som jeg hadde før jeg begynte på denne oppgaven.

Til tross for at de fleste elever sier at de liker fremføringer er det ingen som trekker frem fremføringer når de blir spurt etter 10. klasse hva de har lært av norsktimene (Penne, 2006). Etter å ha observert ulike samtaler mellom lærer og elever, vil jeg videre reflektere rundt hvordan slike vurderingssamtaler kan gjennomføres for å legge til rette for et større læringsutbytte hos elevene. Det finnes ikke et fasitsvar på hva en lærer kan gjøre, ettersom en samtale blir til i konteksten. Likevel hevder jeg at det ut fra tidligere forskning og mine funn er mulig å gi noen råd. Videre vil jeg gi evidensbasert veiledning for vurderingssamtaler. Fasene jeg har observert i samtalen kan benyttes som utgangspunkt for en vurderingssamtale.

Ut fra fasene jeg har observert i analysedelen, har jeg laget et forslag til ulike faser man kan navigere seg etter i en vurderingssamtale. Fasene vises i figur 3:

Fase 1: Åpningssekvens

- Klargjøring
- Relasjonsbygging
- Symmetri

Fase 2: Evalueringssekvens

- Positive evalueringer med fokus på fremføring
- Negative evalueringer i et foretrukket format

Fase 3: Avslutningssekvens

- Fremtidig handling presenteres som nødvendighet med sterk deontisk modalitet
- Oppsummering av samtalen (sekvensavslutning)

Figur 3: Forslag til struktur i en vurderingssamtale.

En måte å starte fase 1 på kan være å fortelle eleven formålet med samtalen og hva som skal gjennomgås. Her er det viktig at læreren følger sitt eget opplegg og ikke lar seg så lett distrahere. Et utgangspunkt kan være vurderingskriterier som bør ha blitt gjennomgått og utdelt til elevene før arbeidet begynte. En fin åpning etter dette vil være å gi eleven muligheten til å reflektere rundt egen prestasjon. Spørsmål som «hvordan synes du selv det gikk?» eller «hvordan har arbeidet gått?» er gjeldende praksis. Disse gir eleven valget mellom å snakke om det faglige arbeidet eller begrunne hvorfor arbeidet har/ikke har gått som forventet. Jeg hevder ut fra min analyse at et bedre spørsmål kan for eksempel være «kan du si meg hva du var mest fornøyd med?» og eventuelt «hva synes du at du kunne gjort bedre?». Grunnen til at det kan være lurt å begrense elevens svar, er for å styre eleven til å tydeligere forholde seg til fremføringen når hun besvarer spørsmålet. Det er viktig å reflektere over hvilke svar de ulike spørsmålene preferer, og hvordan spørsmålet tjener til å nå samtalsens overordnede mål.

Videre bør læreren passe på at det er helt tydelig for begge samtalepartnerne hva som er formålet med samtalen. Læreren bør også tenke over at samtalen er en asymmetrisk samtale hvor eleven kan være litt skremt når det gjelder hvilke kritiske evalueringer som kommer. Da læreren føler at symmetrien er oppbygd kan det innledes til evalueringssekvensen.

I evalueringssekvensen er det viktig at evalueringen ikke presenteres som noe sosialt problematisk. Evalueringssekvensen bør begynne med den positive evalueringen. Grunnen til denne rekkefølgen baserer seg på tanken om at eleven vil ha et godt utgangspunkt når det gjelder å motta den negative. Det kan også legges et *tydelig* fokus på hva som kan bli bedre. Det er tross alt hva som kan forbedres som er det viktigste med en underveisvurdering. I tillegg er det snakk om elever på videregående trinn, ikke barneskolen. Det er også viktig å huske at fokuset på vurderingssamtalen ikke skal være eleven som person, men produktet/presentasjonen. På denne måten blir det lettere for eleven å forstå at de kritiske tilbakemeldingene ikke handler om han/hun som menneske, men om en oppgave opp mot måloppnåelse. Når disse tilbakemeldingene gis, må læreren ikke være redd for å bruke fagbegreper. Det er likevel viktig å sørge for at eleven hele tiden forstår hva som gjennomgås. For å sørge for forståelse kan læreren stille spørsmål underveis. For eksempel «skjønner du hva jeg mener?» eller «var dette tydelig?». Det er også viktig å gi eleven plass til å selv reflektere over det som blir sagt, og prøve å finne egne løsninger. Det er mer hensiktsmessig at eleven og læreren sammen kommer frem til hva som skal gjøres videre, enn at læreren kun forteller det til eleven. For at dette samarbeidet skal være mulig må eleven gis tid og rom til å tenke og komme med innspill.

I siste fase, avslutningen, er det viktig at læreren oppsummerer for eleven og at det gis best mulig grobunn til at eleven skal forplikte til fremtidig handling. For at forpliktelse skal være mulig, er det viktig at det er tydelig for eleven hva som er lærerens viktigste ankepunkt. Ankepunktet bør presenteres kort og konsist. I stedet for at læreren benytter seg av deontisk modalitet med svak grad av nødvendighet ved å for eksempel si «du kunne», kan læreren uttrykke seg mer direkte, for eksempel med å si «du må» eller «gjør!». Et eksempel hentet fra analysematerialet er da læreren forteller eleven at hun bør fokusere mer på boken i foredraget, og ikke kun på filmen. Læreren sier «så at du kunne snakke om det», men kunne muligens heller sagt «det er viktig at du snakker om det» eller «du må snakke om det når du gjør en adaptasjonsanalyse». Læreren bør benytte seg av imperativer som fører til tydelighet. Tydelighet kan fremmes ved en kort og konsis oppsummering fra læreren side. Det beste vil muligens være at læreren gir eleven de viktigste tilbakemeldingene skriftlig. Tilbakemeldingene bør være klart utarbeidet fra vurderingskriteriene. Det er også selvsagt

viktig at samtalen avsluttes på en slik måte at alle deltakerne av samtalen føler seg hørt. Strukturen på samtalen er viktig for at elevene skal kunne følge lærerens resonnement. Kanskje kan det være en idé å holde en rekkefølge som er kjent for læreren selv og for elevene.

Mine råd til hvordan en vurderingssamtale kan gjennomføres er evidensbasert ut fra samtalene jeg har analysert. De følger sekvensene jeg har identifisert i samtalen, og jeg mener at disse sekvensene er et godt utgangspunkt for hvordan vurderingssamtaler bør foregå for å fremme mest mulig læring hos eleven. Første fase, åpningssekvensen, handler om å skape relasjon og symmetri. For å få til dette bør man unngå ansiktstruende handlinger, stille optimaliseringsspørsmål og passe på at spørsmålene man stiller søker riktig type svar. I evalueringsfasen er det viktig å legge frem kritikken i et foretrukket format slik at det blir tydelig for eleven hva som forventes. Kritikken må tydeliggjøres i avslutningsfasen, der læreren må oppsummere og gjerne gi de viktigste forbedringspotensialene skriftlig. Kritikken må springe ut fra vurderingskriteriene som elevene må være kjent med.

Læreren hevder selv i intervjuet at «Jeg kan nok være strengere på skriftlig arbeid, ja. For det virker ikke så personlig, kanskje (...) det er veldig mange som er redde for å holde foredrag». Denne holdningen fører til at det blir uklart hvilken handling eleven skal forplikte seg til i fremtiden. Å være forsiktig fordi mange kvier seg for å holde muntlige foredrag, er nok en følelse som mange lærere kan kjenne seg igjen i. Elevene har holdt en presentasjon der de gir alt av seg selv, og det koster dem ofte mye. Dette kan være en av grunnene til at til tross for at lærere har deontisk autoritet i skolesammenheng, så er det vanskelig å være tydelig og klar i tilbakemeldinger på et muntlig arbeid.

Konkluderende kan vi si at samtalen i analysen legger på mange måter til rette for vurdering for læring. Samtalen er et viktig redskap for læring hos elever. Læreren gir eleven mye rom til å reflektere over egen læringsprosess og hun kommer med noen tips til videre arbeid. Likevel hevder jeg at det finnes enkelte forbedringsområder som for eksempel tydelighet i kritikk, god oppsummering og tydelig forpliktelse til videre arbeid.

6.1 En didaktisk refleksjon rundt vurderingssamtaler

Når vi lærer elevene å holde muntlige fremføringer for klassen eller for læreren, så er det mange kriterier som vi ser på som spesielt viktige. Noen gjengangere er blant annet struktur, kontakt med publikum, besvarelse på problemstilling/oppgaven og evnen til å bruke fagbegrep, men samtidig gjøre seg forstått. Alle disse kompetanseområdene mener jeg at også

er gjeldende i samtaler mellom lærer og elev. Det er dette som er utgangspunktet for mine refleksjoner rundt hvordan en vurderingssamtale kan gjennomføres. Jeg tar utgangspunkt i at samtalen er en underveisvurdering, men mange av poengene passer også inn i en sluttvurdering.

Hvorfor skal skolen gjennomføre vurderingssamtaler? Mange mener kanskje at det må være bedre for elevene å få en skriftlig tilbakemelding som elevene kan lese igjen og igjen. Jeg mener at dette gjerne kan gis tilbake til eleven som et supplement. Vurdering av muntlighet hevder jeg at bør foregå i en samtale mellom lærer og elev. Det virker for meg motstridende at vi skal bedømme elevens muntlige arbeid kun ved skriftlig tilbakemelding. Muntlig tilbakemelding gir rom for at eleven og læreren kan styrke sin relasjon. Samtalen gir i større grad rom for spontanitet og det er lettere for læreren å gjøre seg tydelig forstått. I tillegg kan muligens eleven synes det er lettere å stille spørsmål. Muntlige ferdigheter er også en av de fem grunnleggende ferdighetene, og det å kunne delta i en slik samtale er viktig for utarbeidingen av disse ferdighetene. Det siste jeg vil trekke frem er at en slik samtale i større grad bør foregå rett etter at elevene har hatt en muntlig fremføring. Forskning viser at tilbakemeldinger er mest effektiv når de gis så fort som mulig. Eleven vil fremdeles sitte med følelsen i kroppen om hvordan fremføringen gikk og både lærer og elev har fremføringen friskt i minnet.

Det å ha vurderingssamtaler med elevene halvveis i et arbeid er både tidskrevende og utfordrende. Likevel er gevinsten at eleven vil få tydelig svar på spørsmål, korrigering av feil og i de fleste situasjoner vil dette føre til en høyere måloppnåelse hos eleven (dersom han/hun tar rådene som blir gitt). Det er viktig å ikke ha underveisvurderingene for hele klassen. Det vil være unødvendig for elevene å høre uferdige foredrag og å høre de flere ganger. I tillegg vil det virke mot sin hensikt at elever skal vise frem uferdige produkter for publikum. Hele formålet med en slik underveisvurdering er nettopp å forbedre et arbeid ved å ta tilbakemeldingene og gjøre noe med disse. Mange elever ser muligens ikke verdien i dette, men vi som lærere vet at gode tilbakemeldinger er svært viktig for elevens læringsprosess. Dermed hevder jeg at første steg til en god tilbakemeldingskultur ved hjelp av vurderingssamtaler, er at disse ikke kan være frivillige. Elevene skal ha en generalprøve på muntlige fremføringer, slik at de får en mulighet til å forbedre seg. Grunnen til at jeg hevder at dette er svært viktig i muntlige fremføringer, er at de blir gjort i nuet og det gis ikke muligheter til å stryke ut/slette eller reflektere særlig lenge over det man har sagt. Det blir derfor minst like viktig at man har generalprøver på muntlige fremføringer som at man leverer førsteutkast eller får hjelp underveis på skriftlige arbeider.

6.2 Avslutning

Ifølge Svenkerud et al. (2012) er trening i å delta i samtaler, å kunne lytte og å respondere på andres synspunkter en forutsetning for å kunne delta i samfunnslivet. En vurderingssamtale trenger ikke kun å ses på som en vurderingssituasjon, men en viktig læringssituasjon for eleven når det gjelder både å delta og å lytte i samtaler. Språk og interaksjon medierer ikke kun sosiale handlinger, men konstruerer og konstituerer samtidig forståelse og sosial organisering av verden. På denne måten kan CA vitenskapsteoretisk kategoriseres som en form for sosialkonstruktivisme fremfor sosialrealisme (Linell, 1998). Sosialkonstruktivisme kjennetegnes ved at virkeligheten og forståelsen av den konstrueres gjennom sosiale interaksjoner. Dette lar seg gjøre som følge av fenomenet intersubjektivitet, som omhandler en felles forståelse mellom interaktanter (Nielsen & Nielsen, 2013, s. 111). Ifølge filosofen og sosiologen Jürgen Habermas, kan aldri lærer og elev være likeverdige samtalepartnere. Mitt analysemateriale underbygger til dels denne påstanden. Samtalene som foregår i skolen vil alltid være institusjonelle samtaler med en bakenforliggende agenda. Til en viss grad er det slik at språkbruken gjenspeiler de allerede eksisterende sosiale mønstrene i en samtale (Svennevig, 2005, s. 97). De sosiale mønstrene i en samtale kommer frem i analysen hvor blant annet læreren sitter med kontrollen over samtalen. I den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev, der relasjon er et viktig grunnlag, foregår det både samspill og motspill. Det positive samspillet innebærer blant annet at læreren forstår eleven og bruker dette for å styrke undervisningen. Det viser også at elevenes motivasjon for skole er knyttet til forholdet til læreren.

Den nasjonale satsingen på vurdering for læring har pågått i fem år. Det overordnede målet for satsingen er at skoleeier, skoler og lærebedrifter/opplæringskontorer skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som fører til læring (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Utdanningsdirektoratet har gitt ut krav til skoler om vurdering for læring, men det finnes få retningslinjer fra nasjonale hold. Det finnes ulike veiledninger, men den fokuserer på tips og mønsterpraksis. Disse retningslinjene er ikke basert på autentiske samtaler. For å kunne veilede og bevisstgjøre lærere på effektiv kommunikasjon i veiledning, er det nødvendig med evidensbasert kunnskap om institusjonelle samtaler. Denne oppgaven er et bidrag til slik kunnskap.

LITTERATUR

- Antaki, C., & Widdicombe, S. (1998). *Identities in Talk*. London: Sage.
- Asmuss, B. (2008). Performance Appraisal Interviews: Preference Organization in Assessment Sequences. *Journal of Business Communication*, 45(4), 408-429.
- Bakhtin, M. (1984) *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986) The problem of speech genres. I C. Emerson & M. Holquist (Red.), *Speech genres and other later essays* (s. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: GL Assessment.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*: Cambridge University Press.
- Buskerud, S. & Roberg, K. (2014) *Lærerrollen i fagsamtaler - trening av muntlige ferdigheter i et dialogisk klasserom* (Masteroppgave) Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Hentet 17. juni 2015 fra <http://www.brage.bibsys.no>
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Button, G., & Casey, N. (1984). Generating topic: the use of topical initial elicitors. I M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*: Cambridge University Press.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Børresen, B., Gimnes, L., & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cummins, D. D. (1996). Evidence for the innateness of deontic reasoning. *Mind Lang.*, 11(2), 160-190.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet - skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2006) Sosiokulturelle teoriperspektiv på læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg.) (s. 33-72).Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2006) Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg.) (s. 73-90).Oslo: Abstrakt forlag.
- Eggen, A. B. (2009). Vurdering, evaluering og læreplaner som kunnskapsområde. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 75-93). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Emanuelsson, J., & Sahlström, F. (2008). The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap: Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goffman, E. (1967). On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interactions. I E. Goffman (Red.), *Interaction Ritual*. New York: Doubleday.
- Haber, R. J., & Lindgard, L. A. (2001). *Learning Oral Presentation Skills: A Rhetorical Analysis with Pedagogical and Professional Implications*. Hentet 8. august 2013, fra <http://www.ncbi.nlm.nih.gov>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere - Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I T. Stivers & J. Sidnell (Red.), *Handbook of Conversation Analysis* (s. 57-77). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J. (2002). Oh-prefaced responses to assessments: a method of moditying agreement/disagreement. I C. Ford, B. Fox & S. Thompson (Red.), *The Language of Turn and Sequence* (s. 196-224). New York: Oxford University Press.
- Heritage, J. (2011). Conversation Analysis: Practices and Methods. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (s. 208-230). London: Sage.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in Action: Interactions, identities and institutions*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Heritage, J., & Watson, D. R. (1979). Formulations as a conversational objects. I G. Psathas (Red.), *Everyday Language* (s. 123-162). New York: Irvington Press.
- Hertzberg, F. (1999). Vurdering av muntlig - det går an. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 189-198). Oslo: Tano Aschehoug.

- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 137-171). Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Igland, M.-A. & Dysthe, O. (2006) Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg.) (s. 107-128). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jacobs, H. H. (2006). *Active literacy across the curriculum: Strategies for reading, writing, speaking, and listening*. New York: Eye on Education.
- Jers, C. O. (2010). *Klassrummet som muntlig arena: Att bygga och etablera ethos* (Doktoravhandling). Malmö Höskola.
- Kristiansen, A. (2004). Tillit - hva betyr det for samtalen? I P. Arneberg, J. H. Kjærre & B. Overland (Red.), *Samtalen i skolen* (s. 31-42). Oslo: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR 2006-06-23 nr 724)*. Hentet 19. mai 2015, fra <http://www.lovdata.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. nr 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr 31 (2007-2008)). Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter: Ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr 22 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Lillejord, S. (2009). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 217-247). Bergen: Fagbokforlaget.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Michaelsen, E. (1999). Erfaring og trening er viktig, og å snakke om det. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 69-84). Oslo: Tano Aschehoug.
- Nielsen, M. F., & Nielsen, S. B. (2013). *Samtaleanalyse* (4. utg.). Frederiksberg Samfundslitteratur.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse i et utvidet klasserom*. Hentet 1. november 2013, fra <http://www.naturesekken.no>
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://www.uv.uio.no>.
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research. Theory, method, and practice*. (s. 283-304). London: Sage.
- Peräkylä, A. (2011). Validity in Research on Naturally Occurring Social Interaction. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice* (3. utg., s. 365-382). London: Sage
- Pomerantz, A., & Heritage, J. (2013). Preference. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *Handbook of Conversation Analysis* (s. 210-228). Boston: Wiley-Blackwell.
- Reinsnes, I. (2009). *Hvordan gir elevsamtalen rom for medvirkning i egen læring? Dialogen som læringsarena i formativ vurdering* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Gjøvik.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
- Schegloff, E. A. (1991). Reflections on talk and social structure. . I D. Boden & D. Zimmerman (Red.), *Talk and Social Structure* (s. 44-70). CA: University of California.
- Schegloff, E. A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse Society* 8, 165-187.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.

- Schriven, M. (1991). Beyond Formative and Summative Evaluation. I M. W. Mc Laughlin & D. C. Phillips (Red.), *Evaluation and education: At Quarter Century*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction* West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4. utg.). London: Sage.
- Skarøhamar, A.-K. (2001). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2011). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2012). Deontic Authority in Interaction: The Right to Announce, Propose and Decide. *Research on language and social interaction*, 45(3), 297-321.
- Stevanovic, M., & Svennevig, J. (2015). Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. *Journal of Pragmatics*, 78, 1-6.
- Svenkerud, S. (2013). "Ikke stå som en slapp potet" - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-16. Hentet fra <http://www.adno.no>
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32, 35-49.
- Svennevig, J. (2005). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle (Red.), *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (4. utg., s. 55-122). Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Svennevig, J. (2010). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Syversen, J. S. (2011). *Elevsamtalen som dialog: En samtaleanalytisk tilnærming til lærer-elev-konferanser* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://www.duo.uio.no/>.
- Säljö, R. (2008). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv* (7. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som metode. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis*. London: Sage.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Forskriftsendring om individuell vurdering*. Hentet 23. oktober 2013, fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet*. Hentet 4. mai 2014, fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 19. september 2014, fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Formålet med undervis- og sluttvurdering*. Hentet 20. mai 2015, fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). *Nasjonal satsing på Vurdering for læring*. Hentet 5. juni 2015, fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Undervisvurdering i fag: Lære mer og bedre - hvilken betydning har læreres vurderingspraksis?* Hentet 10. mars 2015, fra <http://www.udir.no>
- Viddal, L. M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

- [samtidig tale / overlappende tale begynner
-] samtidig tale / overlappende tale avslutter
- (0.0) tallene i parentes indikerer stillhet/pause målt i tiendels sekunder
- (.) punktum i parentes betyr at det er et lite, hørbart mellomrom i eller mellom ytringer
- ord understrekning betyr trykk/betoning av ord
- :: kolon indikerer forlenget lyd, jo flere kolon, dess lengre lyd
- . punktum betyr fallende/avsluttende intonasjon
- , komma betyr fortsettende, svakt stigende intonasjon (omtrent som når man leser fra en liste)
- ? spørsmålstegn betyr stigende/spørrende intonasjon
- ° gradetegnet betyr hviskende stemmekvalitet
- >< hakeparenteser vendt mot hverandre indikerer raskere tempo
- <> hakeparenteser vendt fra hverandre indikerer langsommere tempo
- () tomme parenteser indikerer uhørbar stavelse
- (ord) ord i parentes indikerer usikker transkripsjon
- (()) doble parenteser inneholder transkriptørens kommentarer

Vedlegg 2: Den transkriberte samtalen

- L: OKEI, eh ja? (.) hvordan synes du se:lv det gikk?
- E: det gikk helt gre::it?
- L: ja?
- E: ja, jeg har vært syk så jeg har liksom- (.) fikk ikke forberedt meg så mye som jeg kanskje hadde håpa på da
- L: men det her er jo sånn, >ikke sant for du<, nå øver du deg eller du jobber fram foredraget ikke sant?
- E: mm,-
- L: eller har du tenkt til å::?-
- E: ja det kommer an p(h)å hva [som skjer videre]
- L: [>ja sånn ja du] ville høre hva jeg tenker først< ja-
- E: j(h)a
- L: ja nemlig. e: det var masse her som jeg syns var kjempefint (0.4) at du var veldig e: (.) du var veldig involvert i: filmen da så du virka som du var veldig engasjert?
- E: mm?
- L: ogs- har du sett den flere ganger?
- E: e:: ((kikker tankefullt ut i luften)) nei, ((rister på hodet)) >jeg har bare sett den en gang< me::n jeg så på en måte (0.3) den første halvdelen flere ganger for jeg var syk o:g så:-
- L: JA?
- E: fordi vi så den på ungdomsskolen når vi hadde sånn (2.4) .hhh [lærerne hadde sånn=-]
- L: [hadde dere de:t ja.]

E: =planleggingsdag eller et eller annet så::

L: ja så den har på en måte sunket litt inn hos deg?=

E: mm

L: =du har liksom sett den og så har du [tenkt-] en del=

E: [ja]

L: =etterpå

E: ja

L: for det vakke noe du så i går på en måte-

E: ne(h)i

L: de::t=

E: jeg- [har fått tid til å liksom-]

L: =[det kan man merke] da-=

E: ja

L: =at du har reflektert over det?

E: mm

L: men jeg lurere på har du lest boka?

E: det har jeg ikke men jeg har lest et sammendrag av den.

L: ja?

E: mm

L: me::n blir det blir du nysgjerrig på å lese boka når du ha::r?- [sett filmen?]

E: [j(h)a] jeg ble det men jeg har bare det har (.)
((rister på hodet)) jeg har så mange bøker som jeg skal
lese nå [s(h)å=]

L: [JA] SÅNN JA [for-]

E: [=den] står på lista men e:

L: ja nemlig for det, det tenker jeg det er på en måt::e
(0.8) e: det er du sikkert e:nig i da, at da ville jo
foredraget blitt e:nda bedre ikke sant?=
E: mm

L: hvis du hadde le:st (0.5) den teksten som boka e:r eller==

E: [ja]

L: =som [filmen] er basert på?

E: [selvfølgelig]

L: [så er det] klart at da ville det blitt,

E: ja

L: men det er, det er en selvfølge?

E: ja da kan man jo sammenlikne også mello:m boka og filmen==

L: mm

E: men det har jeg ikke- [tatt meg tid til.]

L: [for da kunne det] vært noe som du kunne gjort da?

E: ja.

L: e:, nå skal vi gå gjennom disse punktene ((peker på vurderingskriteriene)) ikke sant?=
 E: mm?
 L: =som vi har jo gått gjennom dem noen ganger på timen og (0.9) e: (0.6) fordi helt i starten? så e: kom ikke du med noe proble:mstilling? du hadde ikke noe sånn=
 E: ja((eleven kikker tenkende opp i luften))
 L: =du formulerte ikke en tydelig problemstilli- eller,
 E: nei?
 L: hva tenker du om de:t?
 E: ja nei det er [jo-]
 L: [var] det bevisst eller var de::t?
 E: ja det er jo liksom en, det er jo en analyse? av symbolikk og så videre i (.)
 L: ja det er det=
 E: [i den men]

L: [=og]innholdet i foredraget ditt synes jeg va::r veldi::g
logisk og ikke sant?= ((nikker til eleven))

E: mm

L: =>du hadde med de tingene som er med< i (1.0) ofte er med
i analyse da?

E: mm

L: me::n allikevel så er det (0.9) vi skal jo øve oss på det
med å formulere problemstilling?

E: ja

L: og det er e:n, et fint virkemiddel da? for å holde fokus
og (.) så hva >tenker du kunne vært problemstilli:ng på
dette foredraget<?

E: .hhh-

L: fordi problemstillingen det er jo det du (.) svarer

E: ja

L: hva hvilket spørsmål skulle du stilt først for å få: (.)
det svaret du gav,

E: ja man kan jo (3.0) .hhh ja for eksempe::l (.) hva handler
den om da,

L: ja ikke sant.

E: det er jo (.) både handlinga og tematikk og symbolikk som
jeg=

L: ja

E: =besvarte sånn sett.

L: og du bru:ker jo alle disse fa::guttrykka da, tematikk
symbolikk ikke sant du bruker jo de riktig faguttrykka så
da ville jeg også brukt det i:: i den problemstillingen
da?

E: ((nikker))

L: altså du bruker de orda i problemstillingen din?

E: å, ja okei

L: så hva er hovedtema i denne filme:n elle:r hva er bu::dskapet eller hva er, for det er på en måte det du snakker mest om, det er jo det som [blir=]

E: [ja]

L: =i et foredrag så vil du jo svare på mange ulike spørsmål?

E: mm

L: me::n • hhh det er det du snakker mest om, det er det som du skal spørre om i problemstillingen,

E: mm

L: skjønner du det?

E: ((nikker svakt og ser ned))

L: e: for mmm i foredraget ditt så var du: brukte du veldig mye tid på:: e:: personkarakteristikker?

E: mm,

L: er det det du er mest interessert i?

E: .hhh nei men jeg synes det er ganske vesentlig i akkurat denne filmen fordi de::t spiller veldig inn på handlingen,

L: ja (.) også er det jo e: disse karakterene er jo veldig spennende o::g?

E: mm

L: det er liksom ikke en hvilken som helst jente eller gutt på en måte det e::r veldig sånn intrikate:: karakterer da?

E: mm

L: så det er kanskje derfor du valgte?

E: ja og så (1.1) det er jo (0.9) det er jo på en måte det hele filmen dreier seg om nesten på en måte, personene og,

L: mm, så i og med at du er jo egentlig mest interesse::rt i kanskje de to hovedpersonene?

E: mm

L: og forholdet mellom dem? så kunne de::t vært problemstillingen da? e: hva er forholdet eller hvordan skildres forholdet me::llom Adrian og var det hva het hun for noe=

E: Emilie.

L: =Emilie, hvordan skildre::s forholdet mellom Adrian og Emilie i filmen Maskeblomstfamilien, kunne vært problemstilling da.

E: det ku::nne vært det men samtidig så er det ikke på en måte det sentrale (1.3) akkurat forholdet mellom dem men det er mer på en måte hvordan Adrian (0.8) kommuniserer og liksom med (1.1) verden omkring ham da (.) så: det dreier seg mest om- [om ham]

L: fi::lmen dreier seg mest om [det]. filmen dreier seg- men selv om fi::lmen dreier seg mest om det da, så kan du faktisk velge da, å ha en problemstilling som ikke er hovedtema i filmen,

E: ja ja

L: du kunne hatt problemstillingen hvordan er lyssettingen i filmen maskeblomstfamilien ikke sant?-

E: ja ja ja ja

L: så det kunne så da kunne foredraget ditt handla om det?

E: ja de::t (.) jeg forstår det, men ja,

L: ja (.) så du bare forstår det prinsippet ikke sant?

E: ja ja

L: at du ve::lger e: e: ja så det var egentlig mitt største ankepunkt da, hvis vi skal liksom si hva du kan gjøre bedre, så er det at e: e: e:: >det sto jo at du skulle<- det sto i kriteriene at du skal formulere en problemstilling, (.) og da bør du gjøre det da?

E: mm

L: og det bør du gjøre rett å slett ved å presentere det spørsmålet?=-

E: ja

L: =ganske tidlig (.) e: men jeg tror lett du kan gjøre det (0.9) det er jo ikke noe proble:m det liksom (1.2) .hhh e: skal vi se:: er det noe annet som je::g (2.4) ja↑ dette med ødipus-komplekset vet du hvor dee:t kommer fra, den teorien?

E: e: liksom (0.6) mener du (.) sagnet det er basert på eller hvem som presenterte det?

L: e:=

E: eller,

L: =ja hvem som brukte det i psykologien?

E: ja >det var Sigmund Freud< jeg sa det i foredraget-

L: NEVNTE DU DET?

E: [mm]

L: [å ja] å ja da gikk det meg hus forbi >ja men det var< bra(1.0) for det er ikke sant da kunne du brukt (.) nevnte du: e:: nå husker jeg ikke hva sto i kildelista di på slutten hadde du kildeliste på slutten?

E: ja.

L: men sto Freud der?

E: e: nei jeg det var liksom ikke ha:ns tekst jeg hadde bare lest om selve ødipus-komplekset.

L: ja jeg vet det men det ser det er alltid fint i en bibliografi da (.) eh at du bruker e: primærkilder

E: mm

L: vet du forskjell på primær og sekundær kilde?

E: ja e: ja jaja

L: mm (.) >fordi at det står jo om ødipus-komplekset veldig mange steder< ikke sant?

E: mm

L: i masse psykologibøker og sånn (.) men hvis du viser til den original- det første stedet det sto da,

E: ja.

L: så er det på en måte veldig bra

E: mm.

L: det er veldig bra kildebruk >for da har du liksom gått til originale< kilden da

E: ja

L: så det er også en ting som du kan gjøre for å løfte deg
(.) altså du er du er jo kjempe fl- dyktig, ikke sant?

E: takk

L: .hhh ja du er jo det! ((ler)) e: men uansett så kan man
alltid løfte seg opp e::nda høyere ikke sant?

E: mm

L: sånn atte da kan du:: .hh ja du bruker veldig mange du
bruk- du snakka ikke så veldig mye o::m sånn filma:tiske
virkemidler kanskje? Atte du snakka om lyssettingen og
dramaturgi: (.) men du snakka ikke så: mye om dét det var
mest=

E: nei

L: =du var mest opptatt av e:,

E: mm

L: disse karakte:rene da?

E: ja

L: mm (0.6) er det bevisst?

E: ja det er- jeg har ikke det er begrensa tidbruk-

L: det er det

E: og da tenkte jeg at kanskje akkurat de på en måte
filmatiske virkemidlene ikke var fullt så viktige som litt
mer-

L: for deg var det ikke det-

E: nei nei

L: i ditt foredrag [var det ikke det]

E: [men i] mi- i hvordan jeg valgte å liksom
fremstille det da?

L: ja

E: o:g (0.3) i forhold til handlingen og=

L: ja,

E: =i filmen

L: og det er helt okei altså

E: mm

L: e: det som jeg bare tenker at du kan gjøre da (.) for å slippe å få: (.) SPØRSMÅL OM DET?

E: [mm]

L: [så] kan du si: i foredraget at jeg ve:lger å ikke snakke så mye om (.) om det e: om disse filmatiske virkemidlene jeg velger det bort=

E: mm

L: =nå skal jeg fokusere på: skildringen av disse to hovedpersonene,

E: ja

L: det er mitt fokus

E: mm

L: og da k- ville det kanskje vært nærliggende også nevne skues- også snakke litt om skuespillet (.) i og med at det er en film da?

E: mm

L: fordi de det er jo tolkninger på en måte? De tolker et filmmanus, som er basert på en tekst skrevet av Saabye Christensen

E: mm.

L: så da er jo- og du ser jo den tolkningen da, (1.3)sånn at du kunne: snakka om det (.) med en bevissthet om det

E: ja,

L: skjønner du hva jeg mener? >at du kunne nevnt i denne tolkningen så virker det som<, ditt og datt

E: ja

L: for det finnes jo sikkert mang- flere måter å tolke de:
hvis det hadde vært en annen skuespiller hadde kanskje den
tolka det litt annerledes eller en annen regissø:r,

E: mm

L: så: men det ikke sant du har jo ikke så veldig mye tid og
du må velge ut noe men du kan si: i foredraget at jeg
velger bort det og det og det for da viser du at du er
bevisst på det.

E: ja

L: at det også er en ting du kunne snakka om da (1.0) men jeg
synes du e: du sa så mye fint, i forhold til tema da (.)
for du skrelte det liksom ned e:: så det var en dybde i
den analysen din der da som gikk på tema,

E: mm

L: også synes jeg det var veldig fint det du sa med (.) at
Adrian (.) han kan skjule sin annerledeshet, mens hun som
er har lider av albinisme da hun må hele tiden bære det på
utsiden sa du,

E: mm

L: så- og du og du formulerer deg veldig elegant og fint

E: takk?

L: ja, det gjør du (.) og det- du viser liksom at du har
flere- ja ikke sant du snakka om at ja det handler om
seksualitet og kjø:nn men det handler også om fa:sa:der
(.) ikke sant for den ene kan skjule det og det kan ikke
den andre, og det var veldig spennende

E: mm takk .hh

L: så da kunne du hatt hvis dette skulle vært enda større da,
>mer omfattende så kunne du hatt noen kilder også som<
(1.1) handla om det da en bok som handla om identitet og
kjønn elle:r,

E: mm

L: ikke sant?

E: ja

L: e: er du interessert i psykologi? kanskje-

E: tja-.hhh

L: ja?

E: >jeg synes altså jeg synes det er spennende men< e:: (1.6)
ja.hh jeg har jo ikke: ubegrensa med tid til å=-:

L: NEI nei >men jeg tenkte-<

E: =fordype meg i alle mulige ting jeg er,=

L: nei,

E: =interessert i liksom.

L: men du har ikke: hva har du tenkt til å ha som programfag
til neste år da?

E: e: realfag.

L: realfag ja, mm

E: mm,

L: ford- ja. (0.7) psykologi er jo en del a:v medisinfaget da
.hhh [((ler))]

E: [ja]

L: ja men det virka hvertfall som at det var noe du det var
noe du var flink til å snakke om da (.) de psykologiske
aspektene ved dette?

E: mm

L: o:g e: og du hadde jo Freud e: så da kunne du hatt mer
litteratur som gikk på det da,

E: ja jeg synes det er veldig spennende altså så,

L: mm.

E: mm.

L: ja (3.6) ((ser på vurderingskriteriene)) det var egentlig
de:t jeg hadde notert her? så:: (0.8) ja har du noen
spørsmål til me::g ehh,

E: ja hvis jeg skulle fått karakter på den nå, hva: hva ville det blitt liksom

L: ja vi har bestemt at vi skal ikke- at denne samtalen skulle ikke dreie seg om karakter da

E: å ja okei

L: det skulle bare dreie seg om hvordan ((ler)) vi ville jo at ikke det skulle være et foredrag som du var liksom he:lt hundre prosent ferdig med?=
 E: mm

L: =at det ikke trengte å være det da fordi at det skulle være sånn underveisvurdering

E: ja,

L: du vet jo at du fikk jo veldig høy karakter på de:t forrige foredraget ditt?

E: mhm (.) ja

L: så du ve- du ligger jo veldig godt an i norsk muntlig? men jeg tror at du kan e:: du kan jo holde et e:nda bedre foredrag da

E: ja

L: hvis du har e: formulere problemstilling og e: også at det kanskje var en tettere forbindelse med boka i foredraget ditt i og med at dette er norsk

E: ja

L: så ville det vært e: (1.2) ja >om ikke du leser hele boka da<, så kunne du lånt boka og bladd litt i den og så kanskje lest et lite utdrag som hadde med det å- som hadde med det fordi at når du begynner å snakke om (.) e: disse personlighetene da disse karakterene da så kunne du lest noe fra boka som støtter opp under det du sier

E: mm,

L: ikke sant det kunne du gjort

E: ja.

L: du kunne også vist filmklipp da men det er litt mer (.)
je::g e: ja altså denne boka er jo liksom den primæ:re
kilden på en måte?

E: ja

L: ikke sant >det er den som ligger i bønn da<

E: mm

L: for e: også i og med at det er norskfaget så er de jo ofte
opptatt av den litteraturen som ligger bak ikke sant?

E: ja

L: hvis faget hadde vært media (.) så ville det kanskje ikke
vært så viktig med om du visste om du kjente boka•hh eller
ikke•hhh

E: ja

L: ikke sant hvis det va::r e: et filmfag da (.) for film er
jo bare en del av norskfaget ikke sant (1.3) e: (0.7) ja
men jeg synes også du brukte- er det noe vi har glemt å
snakke her da, ((leser på kriteriene)) ja du fremstår som
interesse:rt og du behersker jo fint å bruke power-point,
og de:n ser fin ut (.) så: >og jeg synes jo også at du
forklarte veldig godt< til klassen (.) jeg synes ikke det
var rotete forklart i det hele tatt altså

E: å okei-

L: men de er jo >altså det er jo vanskelig å stille
spørsmål?<

E: mm

L: ikke sant og de de vet- de fleste i klassen vet sikkert
ikke noe om det og da er det litt sånn vanskelig å bare
komme på et spørsmål,

E: ja.

L: så det er bare naturlig da (1.0) mm men takk skal du ha
Tina²⁴

E: jo bare hyggelig

²⁴ Kun et fiksjonelt navn

L: ja du må bare spørre meg igjen hvis du- hvis det er ett eller annet av det jeg sa som var e:

E: ja

L: forvirrende elle:r

E: men når skal jeg ha de:t foredraget neste gang holdt jeg på å si, skal jeg ha det for hele klassen blir ikke det litt kjedelig for alle andre-

L: >det kan du bestemme<- hvis du synes at det blir dumt i og med at du har hatt det en gang nå:?

E: mm

L: så kan du bare ha det for meg

E: ja

L: ikke sant? (0.9) så det kan du tenkte litt på

E: ja

L: hva du vil gjøre (0.5) mm

E: ja

L: takk skal du ha

E: jo

Vedlegg 3: Intervjuguide og intervju (verbaltekst)

Intervju med lærer 27.11.2013 (verbaltekst)

På hvilken måte har du gått gjennom vurderingskriterier og måloppnåelse med elevene før de skulle fremføre?

På hvilke måter? Jeg har hatt det på Power-Point og så sagt det. Flere ganger. Også har de fått det på It's Learning også har de fått de på ark. Så jeg har egentlig brukt ganske mye tid på det da. Men en ting er jo liksom å si det, gi det og sånn, men en annen ting er å sørge for at de har forstått det da.

Og hvordan har du sørget for at de har forstått det?

Jeg har liksom prøvd å få de til å spørre, da! Eller åpne opp for at de skal spørre, hvis det er noe som er uklart og.. prøvd å forklare det jeg tenker meg kan være uklart. Men så er det noen ting som.. sånn learning by doing. At de må nesten bare gjøre det for å forstå hva de skal spørre om og. Sånn som dette med problemstilling, da. Det vet jeg på forhånd at er vanskelig for mange da, de blir forvirra og de tenker at det er et problem på en måte. Og da, å forklare det er litt vanskelig, det er lettere at de får.. Hvis de skal prøve seg, og så har de ikke problemstilling men da er de oppe i et emne så kan jeg lettere få de til å forstå det. Så jeg regner jo ikke med at de forstår alle vurderingskriteriene, ikke alle, da. At alle forstår alle vurderingskriteriene for vi har begynt. Så det tenker jeg at, liksom, det er ikke realistisk, kanskje, heller. Men etter hvert da, sånn i tredjeklasse så blir det jo annerledes. Men nå har, de sier jo, de har ikke hatt om det på ungdomsskolen, så det er helt nytt for dem. Så det er jo.. Men det var det ene vurderingskriterier da, men mange av de andre kriteriene er de jo mer kjent med da.

Har de vært med å lage kriteriene eller har du diskutert med dem på noen måte?

Ehm, jeg presenterte forslag, så hørte jeg med dem om de syntes det var rettferdig og om det var greit. Om de hadde noe å tilføre her, så de hadde mulighet til å påvirke det da. Det kan jo hende at neste gang, for nå er jo dette det første foredraget man har da i klassen. Så kanskje neste gang er det lettere å foreslå noe, men så merka jeg også selv at jeg hadde ikke.. Ehm, jeg hadde ikke vært helt presis nok heller. Med vurderingskriteriene på forhånd, det merker jeg med den ene eleven. For hun hadde jo et kåseri. Hun M hadde jo egentlig et kåseri, også måtte jeg bare se i kriteriene, står det det? At du skal være objektiv og saklig? Står det det? Nei. Det står ikke det. Men alle de andre hadde jo mere sånt tradisjonelt foredrag, også har jeg ikke snakka med de om hva et foredrag MÅ være. Jeg vet ikke om et foredrag per definisjon må være objektivt eller mest mulig objektivt og saklig, da. Så, ehm.. Men da måtte jeg bare si til M.. Jeg måtte bare få henne til å forstå hva hun har laget, så det er jo det som er det viktige. At hun er på det rene med hvilken sjanger dette egentlig er. Det er jo ikke et saksforedrag.. så.. Ja, det er læring for meg også da, hehe.

Hvor bevisst er du på hvordan du formulerer deg når du skal gi konstruktiv kritikk?

Ehm, sikkert ikke bevisst nok. Jeg vet at jeg bruker ganske mange vanskelige ord, så, og for interessant da, men, ehm.. Noen ganger kan det hende at det blir litt for mange ukjente begreper også da. Så det er litt vanskelig å treffe, hvert fall når du snakker i plenum, så er det vanskelig å liksom møte alle samtidig. Det er jo lettere når du har de på enerom.

Jeg prøver i hvert fall å se om jeg klarer å kommuniserer med dem da, og liksom, innretter meg etter det.

Ja, mener du at du forandrer «vei» ut fra hvordan de reagerer eller?

Ja, eller ansiktsuttrykk, eller hvis jeg får et inntrykk av at de ikke forstod det så.. Jeg har jo egentlig fjerna dialekten mi da, for å kommunisere ((ler)) bedre! Jeg tror egentlig at jeg ubevisst strekker meg.. Jeg snakka jo egentlig en slags trønderdialekt før jeg begynte å jobbe i skolen. Men jeg tror, altså det er jo.. Hvis du aldri bruker ord de ikke forstår, så får de på en måte ikke heller utvida begrepsapparatet sitt, så, men det kan jo bli for mange nye ord for noen da, da er det viktig at de liksom er sånt trygt miljø at de tør å spørre. At de tør å spørre om et ord jeg bruker som de ikke forstår. Også er, snakker jeg med andre kollegaer og, og det var en kollega som sa at.. vi hadde begge to om «Gengangere» av Ibsen, også sier hun til meg: Har du definert dobbeltmoral for dem? For hun hadde tatt det for gitt at alle i klassen skjønte hva dobbeltmoral var, også bare kommer det fram helt på slutten av økta at det var det

mange som ikke visste hva var! Ikke sant? Så da passa jeg på at jeg måtte definere det for min klasse da. For atte vi er jo ikke i den aldersgruppen, så vi må være ydmyke for at det kan være ganske mye som ikke vi har fått med oss, da. Så da er det viktig å lytte til andre, og, ja, prøve å få tillitsforhold til elevene så de tør å spørre da.

Ja, nå har du jo sagt dette med dialekten da, men er det noen spesielle ord/uttrykk du prøver å unngå i en sånn vurderingssamtale?

Det har jeg ikke tenkt på, kanskje ikke ord eller uttrykk men mer holdninger da. At jeg ikke prøver å være, ehm, så veldig sånn, jeg skal selvfølgelig ikke være moraliserende eller så veldig sikker på, ikke så bastant, kanskje. At hvis noen har, sånn som hun «Ida» nå da, så har hun gjort noe litt annet enn det jeg trodde hun skulle gjøre, og da må jeg liksom møte det på de premissene. At ikke, eller være litt sånn åpen da, for.. Ehm, altså vurdere det de gjør på de premissene også.

Du sa også til meg her om dagen, at du prøver å ikke fokusere på personen men på produktet?

Ja! At det ikke blir sånn mål på deres verdier liksom. Eller, at det ikke skal handle så mye om selvfølelsen til den personen som har holdt foredraget, det skal egentlig handle mest mulig om foredraget da. På sak og ikke person. Sånn at ikke de får, eller at det ikke påvirker, hvert fall ikke negativt da, det skal liksom ikke påvirke selvbildet deres, det som skjer i samtalen da. Det er veldig viktig. Og at det skal være okay å være der du der liksom, det er ikke sånn «åh, nei nå hadde jeg forventet at det hadde vært litt bedre». Nei for det er jo, jeg tenker det er ikke noe poeng da. Også dette med å si sanne negative følelser, at ikke de får følelsen av at de ikke har innfridd liksom. Så jeg må, det er jo alltid noe positivt å si da, så.. Og det som ikke er på plass, da må jeg tenke som min far, da. Han pleide å si hvis jeg hadde gjort noe feil så sa han bare: «Så bra! For da får du lært det i dag!». Så, at jeg kan også være glad for at jeg får identifisert noe: «Å ja! Da kan jeg faktisk hjelpe denne eleven med dette!» Da fikk vi identifisert det. Og det er jo, det er jo det jeg skal gjøre. Så hvis jeg ikke finner ut at de ikke vet hva en problemstilling er, så kan jeg heller ikke hjelpe dem. Så det er jo egentlig en bra ting at vi fant ut det i dag. Det må være fokuset liksom! Ikke sånn «åh, så utrolig dumt at ikke du kunne dette i forrige uke. Det skulle du ha kunnet!». Også, men de går jo også bare i første klasse så jeg synes overhodet ikke det er noe krise om ikke de vet det før de, altså før de er et godt stykke inn i prosessen da. Det er liksom..

Har du noen mal for utgangspunktet til hvordan du snakker med elevene i en slik vurderingssituasjon?

Jeg vil gjerne at de sjøl skal være aktive da. Og at de skal vurdere seg selv, at de skal tenke ut hva de må jobbe med. Så jeg prøver å spørre liksom «hva synes du selv?», «er det noe du vil spørre om eller?» «hva tenker du om DET?». Jeg vil gjerne få til det. At de sjøl skal, ja altså om det er snakk om problemstilling igjen, at de sjøl, der og da kan prøve å tenke på hva en problemstilling kan være. At ikke alt bare blir dyttet på dem, det er jo det beste: egenrefleksjon. Men noen ganger så blir det kanskje ikke nok av det da. At kanskje jeg er litt for rask til å gå videre. Sånn ut fra tidspress og sånn da. Men det tenker jeg at det er jo det beste da. Eller, nå har de jo vurdert hverandre også, og når jeg ser at de ser ting, det er jo det aller beste. Det er jo så mye mer verdifullt enn at JEG ser det liksom. Så det må jeg si at er målet.

Har du noen spesiell gang i hvordan denne samtalen går? Starter du alltid med det samme, slutter du alltid med det samme?

Jeg har starta litt sånn åpent, med spørsmål: hvordan syntes du det gikk, er det noe du lurte på og sånn. Og på slutten blir det nok sånn at jeg skal bekrefte de litt. Sånn «tusen takk for at du stilte opp» og.. Sånn at de liksom får en positiv følelse på slutten da, at nå er det bare å jobbe med det her, og. Sånn at det, hvis det er noe som må forbedres i foredraget så fremstilles det som en positiv ting. At «ja nå! Nå kan du jobbe med det og det!» liksom.

Når du sitter å snakker med elevene, bruker du kroppsspråket bevisst?

Jeg kunne sikkert vært mer bevisst, hvis jeg hadde drivi å sett meg sjøl på video så ville jeg sikkert blitt mer bevisst da, på hva jeg gjør ((ler)). Men, jeg bruker ganske mye energi tror jeg. Kanskje jeg er litt intens. Jeg er i alle fall ikke tilbakelent. Jeg sitter nok litt fremover og, prøver å ha blikkontakt og, ehm, ja. Jeg prøver å, eller jeg er jo engasjert i de da, og jeg prøver ikke å skjule det, liksom.

Føler du at det er noe forskjell på hvor streng du er hvis vi sammenlikner muntlig og skriftlig vurdering?

Jeg kan nok være strengere på vurdering av skriftlig arbeid, ja. For det virker ikke så personlig, kanskje. Og det er jo veldig få elever som er redd for å levere en skriftlig oppgave, men det er veldig mange som er redde for å holde foredrag. Også er det jo, det å stå der, du

bruker kroppen din og stemmen din og får kritikk på noe da, det er jo vanskeligere enn å få kritikk på skriftlig arbeid. Fordi alle er jo, alle snakker jo, men det er ikke alle som skriver frivillig. Men alle snakker jo hele tiden, liksom, så det tenker jeg at er kanskje riktig da. Men det er veldig forskjell på hvor streng jeg er, eller hvor forsiktig jeg må være fra elev til elev da, det er det jo. Hvis eleven er veldig trygg, og ikke har noen problemer eller synes det er noe tøft å stå foran, så kan jeg på en måte være tydeligere, jeg trenger ikke være så forsiktig med hva jeg sier da. Men det gjør jeg også med skriftlig når jeg kjenner elevene. Jeg vet liksom at den eleven ikke tåler det så direkte, jeg må pakke det litt inn. Det er jo et argument mot anonym retting. At de får ikke tatt de individuelle hensyna. Så det med å behandle alle likt, ja det skal være rettferdig, men du kan ikke snakke til alle helt likt, det synes jeg ikke blir riktig da. Også med noen kan du bruke mye humor og sånn, og le med de, mens med andre: det vil ikke de like. De vil at det skal være helt alvorlig, så man må liksom se an personligheten da. Og jeg tenker heller ikke at det er noe mål at alle skal holde foredrag på helt lik måte. Så, alle skal jo ha utvikling og det skal jo stå i forhold til kompetansemål og sånt, men det er jo veldig mye spillerom innenfor det her da.

Føler du at det er noe jeg ikke har spurt deg om nå, som du føler at jeg burde vite? I forhold til disse samtaleene?

Jeg tenker at det er jo veldig flott å bruke masse tid og ta eleven ut rett etter foredraget som vi har gjort nå da. For jeg tror det er gir mye læring når det er så ferskt. De har nettopp gjort det og får tilbakemelding med en gang. Det er inspirerende også da! Men det er utfordringer sånn praktisk, men man kunne vært fler og samarbeidet mer for dette er noe jeg kunne tenke meg å gjøre mer. Og de har jo sagt det også, elevene, at de synes det er nyttig. Mm, også er det jo også greit med denne «underveis». Altså selv om foredraget egentlig er ferdig så er det jo allikevel underveis, men at det er, å få hjelp underveis, det er ingen dom på det du har gjort. Det er kun en hjelp for å utvikle det som skal bli enda bedre. Det er veldig positivt.

Vedlegg 4: Samtykkeskjema



HØGSKOLEN
I VESTFOLD

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«En samtaleanalytisk tilnærming til vurderingssamtaler om muntlige fremføringer»

Bakgrunn og formål

Formålet med denne studien er å finne ut av hvordan læreren snakker med elevene etter en muntlig fremføring. Jeg vil finne ut av på hvilken måte læreren ordlegger seg for å legge frem både konstruktive tilbakemeldinger og ros. Jeg er også interessert i hvordan eleven svarer på dette. Prosjektet er en masteroppgave i norskdidaktikk ved Høgskolen i Vestfold.

Klassens kontaktlærer har gitt meg tillatelse til å observere de elevene som samtykker til deltakelse, ettersom hun ser at denne studien kan være positiv for klassens vurderingspraksis.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer ingen aktiv deltakelse fra eleven. Datainnsamlingen vil være videoobservasjon ved vurderingssamtalen mellom lærer og elev. I tillegg kan det forekomme noe observasjon i norsktimene i forkant. Ettersom dette er en videoobservasjonsstudie vil disse opptakene være utgangspunkt for analysen. Opptakene skal kun være utgangspunkt for transkribering og vil slettes da studiet er avsluttet. De eneste personopplysningene som vil være synlige i den ferdige oppgaven er kjønn og alder.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun tre mennesker som vil ha tilgang til de personlige opplysningene: Forfatteren av oppgaven, veileder og læreren. Navn og koblingsnøkler vil bli holdt adskilt. Deltakerne vil heller ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2014. Datamaterialet vil være helt anonymt ved prosjektslutt og vil slettes. Det eneste som vil gjenstå er transkriberingen av videomaterialet som kun vil inneholde alder og kjønn.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med forfatter og student Bettina Moe Skjelberg (bettina.skjelberg@gmail.com) eller veileder Karianne Skovholt (karianne.skovholt@hive.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Dersom eleven er under 16 år, må godkjenning skje av foreldre/foresatte:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og sier meg villig til at min sønn/datter kan delta

(Signert av forelder/foresatt, dato)

