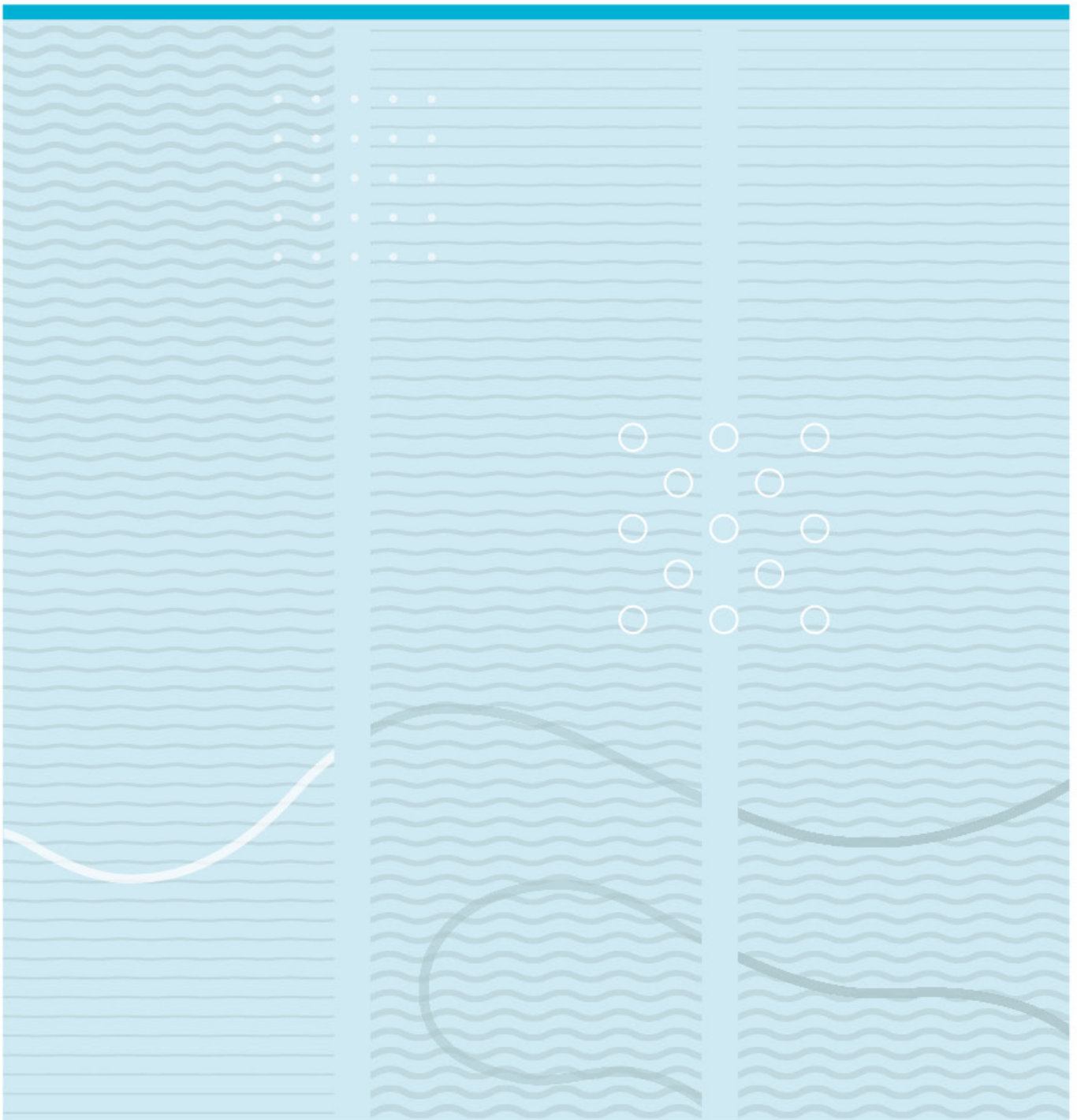


Rikke Lindstrøm

# Hvordan fungerer vurderingssamtalen, og hvilke språklige ressurser bruker eksaminator og sensor for å ta over og beholde ordet i vurderingssamtalen?

En samtaleanalyse av vurderingssamtaler under muntlig eksamen i norsk.





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2020 Rikke Lindstrøm

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng



## Sammendrag

Mastergradsavhandlingen undersøker et utvalg vurderingssamtaler under muntlig eksamen i norsk i tredje klasse på videregående skole. Muntlig eksamen, både selve eksaminasjonen med fagsamtalen, og vurderingssamtalen mellom eksaminator og sensor i etterkant av eksaminasjonen, er en institusjonell samtale (Skovholt, Sikveland, Solem & Dalby Landmark, u.arb., s. 1). Dette innebærer at samtaledeltakerne innehar en spesifikk rolle knyttet til samtalen, noe som diskuteres gjennomgående i studien.

Analysen baserer seg på video- og lydopptak av fem ulike vurderingssamtaler fra to ulike videregående skoler i Norge. Avhandlingen er derfor en kvalitativ og empirisk studie (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 113), som baserer seg på den etnometodologiske samtaleanalysen (Conversation Analysis – CA). Gjennom samtaleanalysens begreper, vil først den overordnede strukturen i vurderingssamtalen bli analysert. Deretter går analysen inn på enkelte deler av vurderingssamtalen, der språklige ressurser noen ganger brukes for å overta eller beholde ordet.

I vurderingssamtalene er det en tydelig struktur. Dette innebærer en innledende sekvens, der eksaminator alltid tar den første turen, før samtaledeltakerne føres inn i første prosjekt av vurderingssamtalen. Første diskusjonsfase har som mål å diskutere kandidatens prestasjoner, og et tydelig funn i analysen er at samtaledeltakerne først og fremst trekker frem positive sider ved eksaminasjonen under dette prosjektet, før de trekker frem svakheter ved presentasjonen. Etter at samtaledeltakerne har etablert en felles forståelse av kandidatens prestasjoner, foreslås en karakter på kandidaten. Dette gjøres av sensor i alle vurderingssamtalene, bortsett fra en. Etter det eksplisitte forslaget om karakter, føres samtaledeltakerne inn i den avsluttende diskusjonsfasen, hvor samtaledeltakerne diskuterer karakteren opp mot kandidatens prestasjoner. Den avsluttende diskusjonsfasen varierer i stor grad, men en kommentar som underbygger og fastslår karakterforslaget er gjennomgående i alle vurderingssamtalene. Avslutningsvis følger en avsluttende sekvens, der det enten stilles et oppsummerende spørsmål, eller der en av samtaledeltakerne formulerer en oppsummerende påstand, som alle samtaledeltakerne bekrefter.

Under diskusjonsfasene viser analysen at det tidvis skjer en kamp om ordet mellom eksaminator og sensor. Her bruker samtaledeltakerne ulike språklige ressurser, i form av blant annet overlappende tale, sammenhengende turer, forhøyet tale og reparasjoner, for å forlenge eller overta turen. De språklige ressursene brukes enten alene, eller i kombinasjon, og danner derfor effektive strategier.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Tema og bakgrunn .....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
1.3 Presiseringer og avgrensninger .....	9
1.4 Disposisjon.....	10
<b>2 Teori</b> .....	<b>13</b>
2.1 Den etnometodologiske samtaleanalysen .....	13
2.1.1 Samtalens byggesteiner .....	15
2.1.2 Språklige ressurser .....	19
2.2 Muntlig eksamen som institusjonell samtale .....	21
2.2.1 Gjennomføring av muntlig eksamen .....	22
2.2.2 Hva skal muntlig eksamen måle?.....	24
2.2.3 Tidligere forskning på muntlig eksamen.....	26
<b>3 Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 Samtaleanalyse som forskningsmetode .....	29
3.2 Validitet og reliabilitet.....	31
3.3 Forskerrollen .....	33
3.4 Utvalg og presentasjon av datamateriale.....	34
3.5 Den analytiske prosessen.....	35
<b>4 Analyse</b> .....	<b>37</b>
4.1 Del 1: Overordnet struktur i vurderingssamtalen .....	37
4.2 Del 2: Kampen om ordet i vurderingssamtalen.....	50
4.2.1 Turtakingsstrategier .....	50
4.2.2 Turholdingsstrategier.....	61
<b>5 Diskusjon</b> .....	<b>69</b>
5.1 Overordnet struktur og roller i vurderingssamtalen .....	69
5.2 Turtakings- og turholdingsstrategier under diskusjonsprosjektene .....	72
<b>6 Avslutning</b> .....	<b>75</b>

<b>Litteraturliste .....</b>	<b>77</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>79</b>

# Forord

Masteroppgaven min er et resultat av ett års arbeidsinnsats. Til tider har det vært en stor utfordring, men det har først og fremst vært veldig interessant og lærerikt, og jeg føler jeg har utviklet meg mye i løpet av dette året. Det har vært en krevende og slitsom prosess, men det har også vært en spennende og morsom utfordring som jeg ikke ville vært foruten.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til veilederen min, Marit Skarbø Solem, som har holdt ut med meg dette året. Det var blant annet hun som introduserte meg for samtaleanalyse. I tillegg har hun vist tålmodighet og gitt meg gode veiledninger gjennom hele dette året. Hun har vært streng til tider, men dette hadde jeg ikke klart uten å få tydelige beskjeder en gang iblant. Alt dette har gitt meg motivasjon, og hun har dratt meg opp fra grøfta når jeg har kjent at dette ikke går. Uten henne ville ikke denne masteren ha blitt noe av.

Videre må jeg også rette en takk til Karianne Skovholt, som, sammen med Marit, introduserte meg for samtaleanalysen. Det var også hun som veiledet meg med oppgaven min i fordypningsemnet muntlig interaksjon. Dette var en stor del av grunnlaget og inspirasjonen som endte med at jeg valgte å skrive denne masteren.

Til slutt vil jeg også rette en takk til alle venner, kollegaer og familie som har heiet på meg gjennom dette året. Jeg er så uendelig glad og takknemlig for at jeg har så fine folk rundt meg, som inspirerer og pusher meg til å få til dette. Hadde noen sagt til meg for 7 år siden at jeg kom til å skrive en master, så hadde jeg ikke trodd på dem. Men det er nå en realitet på bakgrunn av gode veiledere, et fantastisk universitet og et godt støtteapparat. Takk!

Åsgårdstrand og Bakkenteigen, 16.06.2020

Rikke Lindstrøm



# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Muntlig vurdering og muntlig kompetanse har alltid vært et spennende tema for meg under utdanningen, og etter å ha blitt introdusert for samtaleanalyse under et av fordypningseminene jeg har gjennomført, ønsket jeg å være med i et forskningsprosjekt ved Universitetet i Sørøst-Norge som heter CAiTE. Dette prosjektet forsker hovedsakelig på muntlig eksamen, og ønsker å bidra på et felt som er lite forsket på tidligere (Skovholt, 2017). Blant de som deltar i forskningsgruppen, er veileder for denne masteroppgaven, Marit Skarbø Solem.

I det norske skolesystemet har vi avslutningsvis en muntlig eksamen, som gjennomføres etter at standpunktkarakterer i faget er satt av faglærer. Karakteren som blir satt under den muntlige eksamenen blir en egen karakter på vitnemålet til elevene, og kan derfor potensielt føre til at elevens snittkarakter fra videregående synker. På bakgrunn av betydningen av karakterer som blir satt under muntlige eksamener, er det viktig å innhente mer forskning på feltet som kan bidra til utvikling av den muntlige eksamenen som vurderingssituasjon. Dette er derfor både et vanskelig, men også veldig spennende felt å undersøke nærmere. Det er blitt gjort studier på muntlige vurderinger, og det finnes blant annet en studie om muntlig eksamen i svensk, men det finnes begrenset forskning på muntlig eksamen i norsk. Med andre ord trenger vi mer forskning på feltet, for å potensielt kunne videreutvikle den muntlige eksamenen.

Den muntlige eksamenen gjennomføres normalt med en intern og en ekstern sensor, og sikrer på den måten en objektiv satt karakter på vitnemålet til den enkelte eleven. I vurderingssamtalene som blir undersøkt i denne avhandlingen er den interne sensoren også faglæreren til kandidatene, og kalles for eksaminator. Den eksterne er derimot en sensor som ikke har kjennskap til eleven fra før, og som ikke kjenner til kandidatens kunnskaper. Sensor har i tillegg den avgjørende stemmen når det kommer til karaktersettingen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3), noe som blant annet skal sikre objektiviteten i karaktersettingen. Selve eksamen varer mellom 20-30 minutter per elev, og i etterkant av eksaminasjonen diskuterer eksaminator og sensor kandidatens prestasjoner, før karakteren gis til eleven umiddelbart etter gjennomført eksamen.

Vurderingssamtalen er videre en egen samtalesjanger, der samtalen har et spesifikt mål om å sette en karakter på kandidatens prestasjon under den muntlige eksamenen. Videre innehar også samtaledeltakerne spesifikke institusjonelle roller knyttet til samtalen, noe som legger føringer på

samtalens mål og gjennomføring. Eksaminator innehar ansvaret for spørsmålsstillingen under fagsamtalen, og sensor har siste ordet dersom det er uenigheter om fastsetting av karakter under vurderingssamtalen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Rollene og vurderingssamtalen er derfor styrt av de institusjonelle reglene og normene som ligger til grunn. Spesielt for vurderingssamtalen er at alle samtaledeltakerne er styrt av roller, og skiller seg derfor fra andre muntlige vurderinger mellom faglærer og elev.

Metoden og teorien som hovedsakelig ligger til grunn for denne masteroppgaven er samtaleanalyse (Conversation Analysis – CA). Det er hovedsakelig en samtaleanalytisk metode, men også det teoretiske grunnlaget for studien, som ble utarbeidet av Harvey Sacks, Emmanuel A. Schegloff og Gail Jefferson på 1960-tallet (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Samtaleanalyse er kort sagt en metode som går ut på en nøye analyse av samtalens mindre deler, der man undersøker fenomener og handlinger samtaleaktørene gjør og sier, og forsøker å sette dette i en sammenheng. Grunnen til at jeg har valgt samtaleanalyse som metode og teori, ligger blant annet i problemstillingen. For at jeg skal kunne analysere og vurdere hvordan turtakingssystemet i vurderingssamtalene fungerer, er det nødvendig å kunne undersøke språklige ressursene som brukes. Dette er noe samtaleanalysen åpner opp for, og som gjør at valget på metode falt på samtaleanalyse.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom samtaleanalyse skal jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålet som ligger til grunn: *Hvordan fungerer vurderingssamtalen, og hvilke språklige ressurser bruker eksaminator og sensor for å ta over og beholde ordet i vurderingssamtalen?*

Problemstillingen skal hovedsakelig ta for seg ulike språklige ressurser som brukes i vurderingssamtalen, og vil knyttes opp mot den overordnede strukturen og rollene samtaledeltakerne har. Fordi eksaminator og sensor har ulike mandater i muntlig eksamen som institusjonell interaksjon, er rollene spesielt interessante sett opp mot turvekslingen. I tillegg er det interessant å undersøke om det er en forskjell mellom vurderingssamtalene mellom en sensor og en eksaminator, opp mot vurderingssamtalene som har to eksaminatorer.

Videre er problemstillingen utarbeidet etter grundige observasjoner av eksaminasjoner på ulike videregående skoler. Det som pekte seg ut som interessant, var blant annet turtakingssystemet mellom eksaminator og sensor under vurderingssamtalen i etterkant av

eksaminasjonen, der de diskuterer kandidatens prestasjoner og karakterer. Gjennom analysen av turtakings- og turholdingsstrategiene som ble brukt, oppdaget jeg at turtakingssystemet i form av turholding og turtaking skjedde på ulike måter innenfor de forskjellige delene av vurderingssamtalen, og fikk derfor behovet for å se om det fantes en overordnet struktur i vurderingssamtalen. På bakgrunn av at det finnes lite forskning på muntlig eksamen, ble derfor å finne ut av hvordan vurderingssamtalen foregikk en del av problemstillingen. I tillegg innehar sensor, som nevnt, den avgjørende stemmen i en vurderingssamtale, noe som innebærer at dersom sensor og eksaminator er uenige, så er det sensors karakter som blir gjeldende (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Det var derfor interessant å se at det blant annet i en av vurderingssamtalene var eksaminatoren som først satt karakteren eksplisitt.

På bakgrunn av observasjonene i arbeidet med video- og lydopptakene har det åpnet seg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan fungerer den overordnede strukturen i en vurderingssamtale?
- På hvilken måte spiller de ulike rollene inn på vurderingssamtalen som institusjonell samtale?
- Hvorfor skjer det en kamp om ordet under enkelte deler av vurderingssamtalen?
- På hvilken måte kan vurderingssamtalen kobles opp mot de språklige ressursene som blir brukt, og rollene eksaminator og sensor bruker og innehar under muntlig eksamen som vurderingssituasjon?

### **1.3 Presiseringer og avgrensninger**

Analysens første del vil gi en indikasjon på hvordan vurderingssamtalen, samtalen som utspiller seg mellom sensor og eksaminator etter at kandidaten har forlatt rommet, foregår. Inndelingen er gjort etter de samtaleutdragene som ligger til grunn for studien, basert på samtaleanalysens begreper og inndelinger. Dette er en overordnet analyse, der analysen ikke vil gå inn på makronivået i samtalen, men heller fokusere på større prosjekter og vendepunkter som fører til større endringer av samtals prosjekter i vurderingssamtalen. Prosjektene er styrt ut ifra målsetting for diskusjonen som foregår, og vendepunktene er steder målene endres, startes eller slutes i samtalen. Begrepene som tilhører den overordnede strukturen i vurderingssamtalen vil bli nøyere forklart i teorikapittelet (2.1) og blir gjennomgått i forkant av analysen (kapittel 4.1).

I studien blir det brukt flere ulike begreper fra samtaleanalyse (CA). Analysen av turtakings- og turholdingsstrategiene inneholder begreper av både høyfrekvente og lavfrekvente fenomener som oppstår i en samtale. I analysen fokuseres det på de fenomenene som i vurderingssamtalene fungerer som strategier. Dette innebærer blant annet språklige ressurser, som utarter seg som spesifikke turtakings- og turholdingsstrategier i kampen om ordet.

Det må også nevnes at denne mastergradsavhandlingen er skrevet under koronapandemien i 2020, noe som blant annet førte til stengte biblioteker. En del av litteraturen er lest som digitale utgaver, der sidetall ikke alltid er tilgjengelig. Hovedsakelig gjelder dette for *The Handbook of Conversation Analysis* (2012). Litteraturlista linker til nettstedet boka er hentet fra, og sitater og parafraser fra boka vil kunne hentes frem der.

## 1.4 Disposisjon

Masteroppgaven vil systematisk ta for seg teorigrunnlaget, metoden og deretter analysen, før diskusjonskapittelet rammer inn analysen. Teorikapittelet (kapittel 2) vil blant annet presentere den etnometodologiske samtaleanalysen (CA), gjennom å vise til de begrepene og fenomenene som er viktige for analysen. I vurderingssamtalen benytter sensor og eksaminator seg av mange ulike språklige og ikke-språklige ressurser for å komme fram til en karakter. For å kunne analysere samtalene tilfredsstillende, hadde jeg behov for en metode som tilbyr et utbygd begrepsapparat om samtaler, og valget av metode falt dermed på CA. Generelt om muntlig eksamen og hva den muntlige eksamenen måler, vil også bli presentert i teorikapittelet.

Videre vil metodekapittelet (kapittel 3) ta for seg samtaleanalyse som metode, som på lik linje med teorien, er den metoden som belyser problemstillingen på best mulig måte. Metoden er en transparent metode, som legger opp til en reliabel og valid analyse av samtaler. Dette er nødvendig i arbeidet med empiriske data, og blir beskrevet nærmere i metodekapittelet (kapittel 3). Kapittelet vil også ta for seg den analytiske prosessen i studien, og vil presentere regler og normer som ligger til grunn for empiriske forskninger, og spesielt for samtaleanalyse.

Analysen har to hoveddeler, der den første delen (kapittel 4.1) innebærer en systematisk analyse og gjennomgang av den overordnede strukturen i vurderingssamtalen. Dette vil legge grunnlaget for diskusjonen som vil belyse første del av problemstillingen, som belyser analytisk hvordan vurderingssamtalen fungerer. Deretter vil neste del av analysen (kapittel 4.2) ta for seg turtakings- og turholdingsstrategier som blir brukt under kampen om ordet i enkelte deler av

vurderingssamtalen. Siste del av analysen vil legge grunnlaget for andre del av problemstillingen, som går ut på hvordan eksaminator og sensor kjemper om ordet under vurderingssamtalen gjennom hvilke språklige ressurser de bruker. Analysen vil ta for seg utdrag av vurderingssamtalen, som vil legge grunnlaget for analysen og diskusjonen i etterkant.

Til slutt sammenfattes analysen og teorien i et diskusjonskapittel (kapittel 5). Dette er delt opp i ulike underkapitler, der første underkapittel (kapittel 5.1) vil ta for seg vurderingssamtalens overordnede struktur. Andre underkapittel (kapittel 5.2) vil diskutere de ulike turtakings- og turholdingsstrategiene. Til slutt vil alt sammenfattes i en avslutning (kapittel 6), der det blant annet vil bli diskutert fenomener og deler av samtalen som kan være interessante utgangspunkt for videre forskning.



## 2 Teori

Teorikapittelet legger grunnen for analysen som kommer i kapittel 4. I det følgende kommer en gjennomgang av de viktigste begrepene innenfor samtaleanalysen, som er den mest sentrale delen av teorien som ligger til grunn for denne studien. Dette innebærer bakgrunnen for tradisjonen slik vi kjenner den i dag, før en nøyere gjennomgang av samtalsens byggesteiner og de språklige ressursene som brukes aktivt i analysen, blir presentert. I siste underkapittel vil muntlig eksamen bli presentert. Dette innebærer muntlig eksamen som institusjonell samtale og som en vurderingssituasjon, med tilhørende regler og normer rettet mot rollene sensor og eksaminator innehar, regler og retningslinjer for gjennomføring og kort presentasjon av hva den muntlige eksamen skal måle. Til slutt vil det bli presentert en studie som er gjort i Sverige av muntlig eksamen.

### 2.1 Den etnometodologiske samtaleanalysen

For å undersøke turtakingssystemet i vurderingssamtalen mellom sensor og eksaminator, er det brukt samtaleanalyse, eller Conversation Analysis (CA), som både forskningsmetode og teori. I dette underkapittelet vil bakgrunnen for samtaleanalysen som teorigrunnlag for studien bli presentert. Videre vil de ulike byggesteinene i samtalen bli gjennomgått. Dette innebærer begreper om samtalsens struktur, utviklet innenfor samtaleanalyse, som handler om turtakingssystemet i form av turer, turkonstruksjonsenheter, potensielle turskiftepunkt, sekvenser, pauser og liknende. Til slutt vil jeg gå mer inn på de språklige ressursene som er aktuelle for analysen min. Det innebærer de mindre fenomenene og handlingene som gjøres i en samtale, blant annet volum, bruk av overlappende tale og sammenhengende turer (latching).

Samtaleanalyse (CA) er en forskningsmetode som er utviklet over tid, og som stadig videreutvikles gjennom ny forskning. Samtaleanalyse er en systematisk analyse av samtaler, og er derfor både en metode og en teori. Den tilnærmingen til analyse av samtaler som denne studien bygger på, er den etnometodologiske samtaleanalysen, som startet med den etnometodologiske sosiologiske tradisjonen, utviklet av Harold Garfinkel. Etnometodologi baserer seg på at samtalen er ordnet på forhånd inn i et system, men det presiseres at det i virkeligheten ofte kan være et kaos. Den sosiale ordenen er ikke et rammeverk som er lagt på forhånd, men den kommer til underveis blant samtaleaktørene som deltar i interaksjonen (Liddicoat, 2011, s. 3). Garfinkels metode innebærer sosiologisk analyse av blant annet «common sense resources, practices and procedures

through which members of a society produce and recognize mutually intelligible objects, events and courses of action.» (Liddicoat, 2011, s. 2). Det var med andre ord hverdagslige samtaler, der samtaledeltakernes samhandling og forståelse som ble undersøkt. Dette i lys av etnometodologien, som beskriver samtalen som et system utviklet underveis i samtalen mellom samtaledeltakerne.

Erving Goffman utviklet den etnometodologiske analysen som Garfinkel hadde utarbeidet, og gikk dypere inn i den sosiale interaksjonen. Goffman studerte hovedsakelig de hverdagslige, sosiale interaksjonene, på lik linje med Garfinkel, men hevdet at: «Talk is socially organized, not merely in terms of who speaks to whom in what language, but as a little system of mutually ratified and ritually governed face-to-face action, a social encounter» (Goffman, 1964, s. 65, I Liddicoat, 2011, s. 4). Med andre ord mente Goffman at det fantes en form for systematikk i interaksjonen mellom mennesker, og at organiseringen av samtalen ikke baserte seg på hvem som snakket, men at dette var en organisering eller systematikk som lå inne i oss.

Den samtaleanalysen vi kjenner til i dag, ble utviklet av Harvey Sacks under hans forelesninger om forskningsmetoden. Sacks sine forelesninger, som senere ble skrevet ned av kollegaene Emmanuel A. Schegloff og Gail Jefferson, var en metode basert på mikroanalyser av ulike interaksjoner (Liddicoat, 2011, s. 4-5). Sacks, Schegloff og Jefferson forteller at turtaking er en organisering, og sammenlikner blant annet turtakingssystemet i en samtale med hvordan man gjør handlinger i et spill. Videre beskriver de at turene blir fordelt mellom de ulike deltakerne i den enkelte samtalen, og at den som undersøker en turorganisert aktivitet blant annet vil undersøke språklige leressurser og fenomener i samtalen, og organiseringen av dette (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 696). Handlinger (actions) er hva samtaledeltakerne gjør og sier under interaksjonen, og skiller seg derfor bra tur-begrepet, som blir beskrevet under samtals byggesteiner (2.2.1).

Samtaleanalyse har derfor utviklet seg fra et mulig system under et potensielt kaos, til at vi selv innehar innebygde systemer som legger føringer. Sacks, Schegloff og Jefferson satt dette i et tydeligere system i form av en metodologisk gjennomføring. Samtaleanalysen studien baserer seg på, har derfor endt med en mer systematisk gjennomgang der vi undersøker samtalen som handlinger i en form for turtakingsorganisering, og der vi undersøker og stiller spørsmål om hvorfor og hva som skjer på de ulike tidspunktene i interaksjonen (Why that now?).



### 2.1.1 Samtalens byggesteiner

I samtaleanalyse (CA) bruker man flere ulike begreper for å identifisere ulike momenter, fenomener og handlinger i en samtale. Samtalens byggesteiner er begreper og forklaringer om blant annet når og hvordan samtaledeltakerne skifter på å ta tur (ordveksling), hvilke deler en tur er satt sammen av og hvordan turene til forskjellige samtaledeltakere henger sammen med hverandre. I det følgende kommer forklaringer på de viktigste begrepene som er brukt i analysen, og som ligger til grunn for det teoretiske i samtaleanalysen.

Et sentralt begrep for å beskrive hvordan en samtale er strukturert, er «tur»-begrepet. En tur er satt sammen av en eller flere turkonstruksjonsenheter (turn constructional component – TCU), som kan være lange eller korte fraser. Turkonstruksjonsenheter er for eksempel et ord eller en setning, som kan stå alene som avsluttet, og som derfor åpner opp for at noen kan overta turen (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 702-703). Allikevel kan også en tur inneholde flere turkonstruksjonsenheter, så en turkonstruksjonsenhet må ikke nødvendigvis stå alene eller innebære at en annen overtar turen (Liddicoat, 2011, s. 84-86). Steven E. Clayman (2012) presiserer at det ikke nødvendigvis må være en grammatisk fullført enhet, men at en turkonstruksjonsenhet kan være fullført ved at den som har turen stopper brått opp (dette markeres med bindestrek i transkripsjonen), eller bruker fyllord (fillers) i form av «ehm» eller liknende (Clayman, 2012). Med andre ord kan en turkonstruksjonsenhet både være et ord, en grammatisk fullført setning, eller en turkonstruksjonsenhet som er avsluttet fra turholderens side.

De ulike turkonstruksjonsenhetene fører til det vi kaller for potensielle turskiftepunkt (transition relevance place – TRP). Potensielle turskiftepunkt oppstår etter endt turkonstruksjonsenhet, men må ikke nødvendigvis benyttes (Liddicoat, 2011, s. 90-91). Det potensielle turskiftepunktet er et sted i samtalen der en annen kan overta turen. Et turbytte vil derfor innebære at det er en ny aktør som overtar og begynner å snakke (Sacks, Schegloff og Jefferson, 1974, s. 701). Potensielle turskiftepunkt er med andre ord en betegnelse på flere steder i samtalen der det naturlig kan være et turbytte.

Turdesign og sekvenser er viktige begreper med tanke på hvordan turene er konstruert, og forteller at de ulike turene i en samtale alltid bygger på hverandre i en eller annen form. Turdesign handler om hvordan vi samhandler, og det refererer til hvordan samtaleaktøren konstruerer sin egen tur, slik at handlingen eller utfallet av hvordan og hva som blir sagt gjøres på en måte som fører til at den eller de andre samtaledeltakerne forstår handlingen til turholderen. At handlingen til turholderen blir forstått, er den enkelte turholderens ansvar å gjennomføre (Drew, 2013). Drew

(2013) refererer videre til Harvey Sacks, som tydeliggjør at det er en sammenheng mellom en foregående tur og den neste. Det som blir sagt i en tur henger alltid sammen med den foregående turen, noe lingvister kaller for samhörighet. En tur tar alltid hensyn til den turen som umiddelbart kom før. Sekvenser er derfor tilstøtende, eller tilkoblede, handlinger i et turdesign, og kan innebære både korte bekreftelser eller for eksempel en lengre tur der neste turtaker blir med på en vurdering (Drew, 2013). Eksempler på dette kan være spørsmål og svar, eller at en samtaledeltaker bygger videre på argumentasjonen som den forrige turholderen kom med.

Korte bekreftelser fra samtaledeltakerne underveis i samtalen, kalles for bekreftelsesmarkører, og er ikke i utgangspunktet et svar på et spørsmål. Bekreftelsesmarkører er minimale responser på det den andre samtaledeltakeren sier, og Harrie Mazeland (1990) hevder at bekreftelsesmarkører i form av «ja», «mhm» og «nei» er typisk for blant annet profesjonelle samtaler (Mazeland, 1990, s. 252). Minimale bekreftelsesmarkører, som for eksempel «mhm» betegnes som en passiv respons, mens «jah» vil være en mer åpen og inkluderende bekreftelsesmarkør som kan indikere at turtakeren ønsker å overta turen (Mazeland, 1990, s. 254). Bekreftelsesmarkører er derfor små ord eller lyder som samtaledeltakerne bruker for å for eksempel vise aksept for det den andre samtaledeltakeren sier.

Samtaleanalyse er, som nevnt tidligere, en teori og metode som tar for seg enkeltdeler av samtalen. Allikevel er ikke samtaleanalyse kun basert på mindre sekvenser og turtaking, men er også blitt analysert med et fokus som går forbi sekvenser og deler samtalen inn i ulike prosjekter. Per Linell (2010) er en av flere som har delt inn samtalen ut over sekvenser, og forteller at man også kan se på samtalen som ulike kommunikative prosjekter (communicative projects, CP). Dette innebærer at man deler inn samtalen i ulike seksjoner eller deler, og at de delene har en egen funksjon i samtalen (Linell, 2010, s.38). Det er derfor en inngangsport til hvordan man kan rette blikket i en bredere form innenfor samtaleanalysen, og kan fungere som et rammeverk der man først undersøker større deler av samtalen, før man går inn i mindre sekvenser av samtalen. Med andre ord kan man først dele inn samtalen i større kommunikative prosjekter.

Linell karakteriserer kommunikative prosjekter på følgende måte: for det første kan et kommunikativt prosjekt innebære en dynamisk progresjon, altså at det enkelte prosjektet utvikles ut ifra responsen fra eventuelle andre aktører. Det betyr at det både kan være åpne og mer forutbestemte mål med en samtale, men at selve prosessen til et mål utvikles underveis og på den måten er dynamisk. For det andre er det ofte en asymmetrisk deltakelse og kollektiv gjennomførelse (Linell, 2010, s. 38-39). Det at det er en kollektiv gjennomførelse, henger delvis

sammen med punktet over, fordi det er flere deltakere som bidrar dynamisk inn i samtalen.

Aktørene deltar og viderefører progresjonen i større eller mindre grad, men allikevel blir det en kollektiv gjennomføring og videreføring av prosjektet i den enkelte delen av samtalen.

Det tredje punktet Linell trekker frem, handler om at aktørene må samhandle med hverandre lingvistisk for at det kommunikative prosjektet skal kunne gjennomføres, og at et kommunikativt prosjekt avhenger av størrelsen og målet med prosjektet. Det vil si at det kan være fra kun et spørsmål, som ender i en handling, altså en non-kommunikativ handling, eller det kan være større prosjekter, som for eksempel å komme frem til en karakter i en vurderingssamtale. Det fører oss til fjerde punkt som presiserer at størrelsen varierer, og at målet ofte innebærer at den kommunikative prosjektet må gjennomføres med flere turer og aktører for at målet skal nås, eller at poenget skal forstås. Det siste punktet handler om at det ofte er flere funksjoner i et kommunikativt prosjekt (Linell, 2010, s. 38-39). Prosjekter kan derfor variere i størrelse og omfang, og at det er målet med prosjektet og samtaledeltakerne som sammen avgjør hvor lang tid de ulike prosjektene tar. Større kommunikative prosjekter er relevant med tanke på inndelingen og analysen av den overordnede strukturen i vurderingssamtalen, der dette legger grunnlaget for inndelingen av vurderingssamtalens større prosjekter.

En samtale er ikke kun styrt av prosjekter, men inneholder også sekvenser som starter og avslutter selve samtalen. Åpninger og avslutninger av samtaler er ikke bare noe som skjer, men er et resultat av en aktiv handling. I en åpning av en samtale, kan selve åpningen bestå av flere sekvenser. Det som kjennetegner en åpning av en samtale er at en eller flere av samtaledeltakerne gjør en handling for å etablere samtalen, før de videre går inn i selve interaksjonen (Liddicoat, 2011, s. 292). Avslutninger av samtaler er derimot et mer delikat og interaksjonelt problem, for samtaledeltakerne må avslutte samtalen uten å skape problemer i relasjonen og at de er sikre på at alle har fått sagt det de ønsket å si under samtalen (Liddicoat, 2011, s. 294). Det er flere ulike måter å avslutte en samtale på, blant annet gjennom å formulere et sammendrag av samtalen, eller referere bakover i samtalen. Dette kan være en kort oppsummering som de eller den andre godtar, eller et spørsmål som dekker samtalen og som de eller den andre også godtar (Liddicoat, 2011, s. 302-305). Avslutninger som oppsummerer i form av en påstand eller et spørsmål er svært aktuelle for analysen, da avslutninger av denne typen er kjennetegn som går igjen i avslutningene i samtaleutdragene fra vurderingssamtalene.

Det er ikke kun under avslutninger at vi finner interaksjonelle problemer. Pauser under samtalen er normalt i større eller mindre grad, og kan brukes for å undersøke turtakingssystemets

syklus, eller struktur, men også for å se når denne strukturen brytes og det oppstår et problem. Lengre pauser kan blant annet være tegn på usikkerhet fra en av samtaledeltakerne. Alexa Hepburn og Galina B. Bolden viser til Jefferson angående pauser, og skriver følgende: «For example, Jefferson (1989b) noted that a silence of approximately one second might be a 'standard maximum' allowance for silence, at which point interlocutors begin some activity designed to resolve the problem.» (Hepburn & Bolden, 2012). Med andre ord vil pauser på mer enn ett sekund være et tegn på at det er et problem i samtalen, som blant annet kan føre til at turholderen enten gir turen videre fordi det oppstår et potensielt turskiftepunkt, eller gjennomfører det vi kaller for en reparasjon.

Reparasjoner kan ha ulike funksjoner i en samtale, alt ettersom hvordan og når reparasjonen gjennomføres. En reparasjon er en form for omformulering av en eller flere turer, og er en naturlig del av en samtale. Reparasjoner blir blant annet sammenliknet med et problem ved det som blir sagt, der turholderen reparerer og gjør en korrektur av det man tidligere har sagt eller allerede begynt på (Liddicoat, 2011, s. 208). Dette blir delt inn i fire ulike kategorier av reparasjoner, der to handler om selvinitiert og de andre to er initiert av den andre. Selvinitiert reparasjon deles deretter inn i enten at den som har turen reparerer sin egen tur, eller at den som har turen pålegger den andre turtakeren å reparere problemet. Reparasjoner initiert av den andre turtakeren deles så inn i at den andre oppdager et problem, og får turtakeren til å reparere problemet, eller at begge oppdager et problem og løser det sammen (Liddicoat, 2011, s. 210). Reparasjon kan derfor også brukes som en turforlenger i en og samme tur, noe som innebærer at aktøren endrer formuleringen underveis i turen, og på den måten forlenger sin egen tur.

Jan Svennevig (2008) klassifiserer enkelte reparasjoner som trøbbel, der han deler trøbbel, eller problemer, inn i tre kategorier. Første kategori går ut på at en av samtaledeltakerne har problemer med tanke på at samtaledeltakeren ikke hørte korrekt, den andre kategorien handler om samtaleaktørens problemer med å forstå, og den siste handler om problemer med å akseptere aktiviteten eller handlingen den andre samtaleaktøren har gjort (Svennevig, 2008, 337).

Eksemplene Svennevig kommer med, handler i all hovedsak om reparasjoner og indikasjoner på trøbbel, der dette skjer i samspill med to eller flere samtaledeltakere. Reparasjonene handler i all hovedsak om forståelse og aksept av hva den andre samtaledeltakeren har sagt i sin tur, og samtaledeltakerne bruker reparasjoner innenfor en sekvens eller en tur for å sette opp problemet som har oppstått. Med andre ord er det en preferanse blant samtaledeltakerne, der de ønsker enighet i interaksjonen for å ikke støte på problemer.

## 2.1.2 Språklige ressurser

I turtakingssystemet møter vi på flere ulike språklige ressurser, som naturlig er en del av gangen i samtale. Språklige ressurser er ulike fenomener, som her er definert som mindre handlinger, og innebærer blant annet lyder og volum som samtaledeltakerne benytter seg av. De språklige ressursene kan enkeltvis, eller i kombinasjon med andre ressurser, utforme seg som turtakings- eller turholdingsstrategier. Strategiene fører til at den enkelte turholderen eller turtakeren som benytter seg av strategien får lenger taletid, og vil på den måten potensielt kunne fremme sine synspunkter i større grad enn den andre deltakeren.

Turtakingsstrategier er ulike strategier en samtaledeltaker bruker for å ta over en tur. Det er blant annet blitt observert at overlappende tale, der en av samtaledeltakerne starter på en ny tur utenfor et potensielt turskiftepunkt, fører til at samtaledeltakeren får turen (Hayashi, 2012). Overlappende tale innebærer at samtaledeltakerne snakker samtidig, kan indikere at turtakeren ønsker at turholderen skal avslutte sin tur (Hepburn & Bolden, 2012). Sacks, Schegloff og Jefferson viser også at overlappende tale er et svært vanlig fenomen i en samtale, men at dette er over en kort periode, og at dette normalt skjer ved et potensielt turskiftepunkt. De forklarer at dette blant annet kan skje naturlig gjennom at to samtaledeltakere begynner en ny tur samtidig, eller at det som sagt skjer ved et potensielt turskiftepunkt og at den neste turholderen begynner en ny tur samtidig som den andre fortsetter på en ny turkonstruksjonsenhet (Sacks, Schegloff og Jefferson, 1974, s. 706-707). Overlappende tale er observert utenfor potensielle turskiftepunkt i analysen, og vil derfor klassifiseres som enten en turtakings- eller en turholdingsstrategi der dette skjer utenfor det som Sacks, Schegloff og Jefferson betegner som normalt i en samtale. Det normale kan blant annet innebære overlappende «ja», eller andre korte bekreftelsesmarkører.

Under en interaksjon, kan det skje avbrytelser. Dette innebærer at en av samtaledeltakerne begynner en ny tur under en annen sin tur. Gnisci og Bakeman (2007) viser hvordan turtaking, og derunder avbrytelser, foregår i rettsalen. De deler avbrytelser inn i to ulike kategorier, og viser til overlappende tale som eksempel på hvordan en avbrytelse kan forekomme. Den ene er simpel, altså at det ikke oppstår et problem eller en kamp om ordet, der den som opprinnelig har turen avslutter sin tur, mens den andre er mer som en konkurranse, der samtaledeltakerne gjerne begynner med overlappende tale for å kjempe om turen (Gnisci & Bakeman, 2007, s.242). Avbrytelsen skjer derfor utenfor et potensielt turskiftepunkt, og fører enten til at det fortsettes å kjempe om ordet, eller at en av samtaledeltakerne gir turen videre utenfor et potensielt turskiftepunkt.

Dersom en turholder derimot ønsker å beholde turen lenger, kan turholderen benytte seg av det vi kan klassifisere som turholdingsstrategier, og innebærer ressurser og handlinger som fører til at turen blir forlenget. Wei Zhang (2012) viser at blant annet sammenhengende tur (latching) er et vanlig begrep og en vanlig ressurs som blant annet brukes som en turholdingsstrategi. Zhang har observert i sin forskning at samtaledeltakere blant annet bruker sammenhengende tur, i kombinasjon med reparasjon av sin egen tur, og på den måten beholder turen lenger (Zhang, 2012). Sammenhengende tur (latching) et viktig begrep innenfor samtaleanalyse, og henger tett sammen med turtakingssystemet. Sammenhengende tur innebærer at en samtaledeltaker fortsetter sin egen tur, eller en annens tur, uten den naturlige lille pausen man ellers kan se. Det er med andre ord ikke noen form for pause mellom det som blir sagt før og etter. Dette markeres med likhetstegn i transkripsjonene. Den språklige ressursen sammenhengende tur brukes blant annet som en turforlengelse, fordi det ikke blir mulig for en annen deltaker å skyte inn noe på grunn av manglende pause mellom turene (Hepburn & Bolden, 2012). Zhang skriver blant annet: «It is found that speakers may produce specification, explanation, elaboration, etc. through further talk produced in latching.» (Zhang, 2012). Sammenhengende turer innebærer med andre ord at en samtaledeltaker begynner en ny turkonstruksjonsenhet ved eller utenfor et potensielt turskiftepunkt uten at det har en naturlig pause. Hvis en samtaledeltaker bruker denne ressursen i sin egen tur, kan man si at dette forlenger turen til aktøren.

Zhang peker også på hvordan utdragning av ord fører til at den andre ikke begynner en ny tur. Zhang peker blant annet på at når en samtaledeltaker holder på en vokal i et forsøk på å fullføre et ord, så fører dette til at den neste turholderen ikke starter en ny tur (Zhang, 2013). Utdragning av ord kan derfor føre til at turholderen beholder turen lenger. Det fører blant annet til at turholderen får lengre betenkningstid, og på den måten kan fullføre den påbegynte turkonstruksjonsenheten eller gjennomføre en reparasjon.

Fyllord (fillers) er et begrep som brukes om de utfyllende ordene som ikke grammatisk sett passer inn. Eksempler på dette er «hm», «eh» og liknende. Dette forklarer Clayman som et tegn på at turkonstruksjonsenheten er ferdig (Clayman, 2012). Jan Svennevig (2009) viser at under språkproblemer i andrespråkssamtaler kan utdragning av blant annet vokaler kan tyde på et problem, i form av ordleting, hos taleren selv (Svennevig, 2009, s. 17) Allikevel vil jeg påstå at både fyllord og utdragning av ord kan fungere som turforlengere, noe jeg vil komme tilbake til i analysen. Det blir ressurser som fører til at turholderen for eksempel kan få ekstra betenkningstid, og på den

måten enten fullføre den påbegynte turkonstruksjonsenheten, stå alene som en turkonstruksjonsenhet, eller fortsette turen og gjennomføre en reparasjon.

Volum er også et begrep og en språklig ressurs som ofte går igjen i analysen i form av forhøyet tale eller at aktørene snakker lavere enn de normalt sett gjør (Hepburn & Bolden, 2014). Prosodi, altså volum, kan indikere en eller annen form for emosjon fra turtakeren. For å kunne måle emosjonene i samtalen, ser samtaleanalysen på de multimodale aspektene ved handlingene samtaledeltakerne gjør, og er viktig i analysen av interaksjoner (Ruusuvuori, 2012). Volum kan både brukes som en indikasjon på for eksempel begeistring, men også som en ressurs i kampen om ordet.

Til slutt er også intonasjon, altså hvordan tonefallet på slutten av turkonstruksjonsenheten er, viktig i samtaleanalyse. Intonasjon viser om turholderens avslutning av turkonstruksjonsenheten er fallende, som for eksempel en påstand, eller svakt eller sterkt stigende som et spørsmål. Intonasjonen indikerer derfor om det er stilt som et spørsmål, eller om det er en ren påstand fra den som har turen (Hepburn & Bolden, 2012). Intonasjonen er ikke noe man kan undersøke alene, dersom man ønsker å se om for eksempel en turkonstruksjonsenhet er avsluttet eller ikke. Det må derfor ses i sammenheng med tilhørende regler for turkonstruksjonsenheter og potensielle turskiftepunkt. Allikevel kan intonasjoner tyde på blant annet usikkerhet, dersom en påstand i en tur avsluttes med stigende intonasjon.

## 2.2 Muntlig eksamen som institusjonell samtale

Samtaleanalyse har tradisjonelt sett på hverdagssamtaler, men i videreutviklingen av samtaleanalysen har institusjonelle samtaler blitt et viktig forskningsfelt under samtaleanalyse. Drew og Heritage (1992) har blant annet samlet forskning om institusjonelle samtaler i sin samling: *Talk at Work*. De skriver at en institusjonell samtale innebærer at en av samtaledeltakerne «represents a formal organization of some kind», der «participants' institutional or professional identities are somehow made relevant to the work activities in which they are engaged.» (Drew & Heritage, 1992, s. 4). Med andre ord må minst én av samtaledeltakerne inneha en rolle som knyttes opp mot en institusjon, og at denne rollen er relevant for aktiviteten som skal skje i samtalen.

En institusjonell samtale innebærer også at det ligger visse regler og normer til grunn, basert på målet med samtalen og rollene samtaleaktørene innehar. Karianne Skovholt, Rein Ove Sikveland, Marit Skarbø Solem & Anne Marie Dalby Landmark (u.arb.) skriver blant annet at yrkesutøvere

innenfor de ulike yrkene i samfunnslivet har ulike måter å samtale på. Det er en vesentlig forskjell mellom hvordan for eksempel en lege snakker med en pasient, sett opp mot hvordan en lærer veileder en elev. De ulike rollene man innehar i samfunnet vil derfor på mange måter bestemme hvordan samtalestrukturen og turtakingssystemet blir gjennomført. Skovholt et. al presiserer at samtalen blir i samtalen brukt som et redskap, men at yrkesutøvere ofte ikke er like klare over hvor viktig språket i samtalen er og at dette bare er noe som ligger inne i oss fra utdanningen og praksis (Skovholt, Sikveland, Solem & Dalby Landmark, u.arb., s. 1). Institusjonelle samtaler, vil derfor ha et spesifikt institusjonelt mål, og vil også inneha visse normer innenfor de ulike rollene samtaledeltakerne innehar (Skovholt et. al., u.arb., s. 6). Vurderingssamtalen er derfor en institusjonell samtale, der samtaledeltakerne innehar spesielle roller og makt tilknyttet titlene dine. Det er visse mål som ligger til grunn for samtalen, som samtaledeltakerne må forsøke å oppnå i løpet av samtalen. I en vurderingssamtale vil dette være å sette en karakter på eleven, og kunne forsvare karakteren sett opp mot kompetansemål og vurderingskriterier som ligger til grunn for den muntlige eksamenen.

Interaksjonell dominans innebærer at en av samtaledeltakerne i større grad «styrer samtalepartnerens responsmuligheter og dermed utviklingen av samtalen.» (Svennevig, 2020, s. 148). Rollene eksaminator og sensor innehar i vurderingssamtalen er asymmetriske (Svennevig, 2020, s. 135). Eksaminator har en interaksjonell dominans (Svennevig, 2020, s. 148) under fagsamtalen, hvor det er eksaminator som har ansvaret for spørsmålsstillingen. Sensor har derimot interaksjonell dominans under vurderingssamtalen, på bakgrunn av at sensor er den som avgjør karakteren dersom det oppstår uenigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Rollene og tilhørende interaksjonell dominans er tildelt i situasjonen eksaminator og sensor befinner seg i under vurderingssamtalen, hvor det skjer et skifte av dominansen, og dermed asymmetrien, i overgangen mellom fagsamtalen og vurderingssamtalen.

### **2.2.1 Gjennomføring av muntlig eksamen**

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet regler for muntlig eksamen, som gjelder både for grunnskolen og videregående opplæring. Disse skal, i kombinasjon med lovverket, sikre at elevene får en så rettferdig eksamensgjennomgang og eksamensvurdering som mulig. Retningslinjene Utdanningsdirektoratet har utarbeidet innebærer både regler for eksamenstrekk, gjennomføring og sensurering av eksamener (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette danner grunnlaget for eksamenene, og i kombinasjon med lokalt utarbeidede vurderingskriterier, muntlig som



grunnleggende ferdighet og kompetansemålene i norsk, skal derfor elevene få tilnærmet samme vurdering av kompetanse på tvers av skolene.

Ansvar for trekk av eksamen ligger hos fylkeskommunen i videregående skole, og antallet obligatoriske eksamener varierer ut fra hvilket studieprogram eleven tar. Det er blant annet forskjeller mellom studieforbereende og yrkesfaglige program, og trekkingen har ulike regler basert på hvilket utdanningsprogram eleven går på dersom han eller hun går studieforbereende. Felles for alle som går tredje klasse på videregående er at de skal trekkes i tre fag, hvor minst ett fag er muntlig, praktisk eller muntlig-praktisk (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Norskfaget er et tredelt fag, der elevene kan bli trukket til å gjennomføre muntlig eksamen i norsk som ett av trekkfagene til eksamen på Vg3 studieforbereende eller Vg3 påbygging til studieforbereende (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 14). Med andre ord er det ikke nødvendigvis alle elevene i en klasse på Vg3 som blir trukket i norsk muntlig, som blir en egen karakter på vitnemålet til elevene som blir trukket ut.

I forkant av eksamen er det faglæreren i det enkelte faget som har plikt til å utarbeide oppgaveteksten til denne lokalt gitte eksamenen. Oppgaven til eksamen skal samsvare med læreplanverket og kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Selve eksamen skal vare inntil 30 minutter per elev, der presentasjonen helst ikke bør overgå en tredel av eksamenstiden, altså 10 minutter (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). I norskfaget skal den muntlige eksamenen omfatte alle kompetansemålene fra den videregående opplæringen, satt til 393 timer (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 14). Dette innebærer at eleven som kommer opp til eksamen i Vg3 har norskfaget fra hele det videregående løpet som grunnlag for eksaminasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 13). Eksaminasjonen skal bestå av en presentasjon og en fagsamtale i etterkant av presentasjonen. Elevens valg av innhold og form under presentasjonen er utgangspunktet for fagsamtalen, og målet med presentasjonen og fagsamtalen er å gi eleven mulighet til å vise kompetanse i størst mulig del av faget. Eleven skal prøves i så mange kompetansemål som mulig, og en eksamen som prøver for få kompetansemål er i strid med reglene for muntlig eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Det er faglærer som utarbeider den lokalt gitte eksamen, og faglærer har derfor mulighet til å tilpasse den forberedte delen til elevenes kompetanse ut ifra hva de har jobbet med på skolen i den enkelte klassen. Den uforberedte delen skal derfor dekke andre kompetansemål enn den forberedte delen. Antallet kompetansemål blir derfor opp til eksaminator og sensor å avgjøre.

Videre presiserer Utdanningsdirektoratet at eleven skal få karakter basert på sin egen prestasjon og ikke sammenliknes med andre. Karakteren skal diskuteres av sensorene på individuelt grunnlag rett etter gjennomført eksamen, og eleven skal få vite eksamenskarakteren umiddelbart (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Arbeid gjort under forberedelsestiden skal ikke inngå i vurderingen av eleven, og heller ikke hjelpemidler eleven bruker i eksamenslokalet. Måten eleven presenterer problemstillingen eller temaet, faglig sett, skal derimot være en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Dersom sensorene er uenige om karakteren til eleven, er det ekstern sensor som har siste ordet. Det presiseres også at sensorene skal lete etter den kompetansen eleven har, og ikke det eleven eventuelt ikke mestrer (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Sensor har derfor en avgjørende rolle og en makt med tanke på karaktersettingen. Asymmetrien mellom eksaminators og sensors roller under eksaminasjonen endres med andre ord etter fagsamtalen, der det hovedsakelig er eksaminator som stiller spørsmål og fører samtalen med kandidaten, til karaktermålingssamtalen, der det er sensor som har den avgjørende rollen etter at han eller hun i all hovedsak har observert eksaminasjonen.

## 2.2.2 Hva skal muntlig eksamen måle?

Muntlig eksamen måler den muntlige kompetansen hos den enkelte elev, basert på både muntlig som grunnleggende ferdighet og læreplanen i det faget eleven har kommet opp i. I dette tilfellet, hvor undersøkelsen handler om muntlig eksamen i norsk, er det læreplanen i norsk som gir de gjeldende kompetansemålene innenfor denne eksamenen. Det er tatt utgangspunkt i LK06, da det er denne læreplanen som var gjeldende våren 2019, da opptakene som danner grunnlaget for denne studien ble gjennomført.

Muntlig som grunnleggende ferdighet er ferdigheter som måles i alle muntlige eksaminasjoner, uansett fag. Dette innebærer blant annet at eleven skal kunne mestre ulike språklige handlinger, gjennom å kunne lytte til andre mennesker, gi respons på det andre har sagt og selv være bevisst på mottakeren av det man sier (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Muntlige ferdigheter spesielt tilpasset norskfaget beskrives blant annet gjennom å «skape mening gjennom å lytte, samtale og tale, og tilpasse språket til formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Norskfaget skal spesielt legge til rette for, og jobbe systematisk med muntlige ferdigheter, gjennom at elevene skal mestre ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner. De muntlige ferdighetene i norsk går også spesifikt inn på at eleven skal kunne tilegne seg fagkunnskap, og at eleven skal kunne anvende og reprodusere fagkunnskapen i muntlige settinger, både spontane og

planlagte (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Med andre ord er norskfaget i en særstilling når det kommer til å utvikle elevens muntlige ferdigheter. I tillegg er de muntlige ferdighetene sentrale i en muntlig vurderingssituasjon, der det skal foregå en interaksjon under fagsamtalen, og ikke et intervju.

Videre skal også kompetansemålene innenfor norskfaget vurderes. Læreplanen i norsk etter LK06 er delt inn i tre hovedområder, henholdsvis muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 11-12). Under hver hovedgruppe finner vi ulike kompetansemål som eleven skal kunne etter hvert klassesertrinn.

Utdanningsdirektoratet sier at den muntlige eksamenen skal dekke alle kompetansemålene for den videregående opplæringen, noe som tilsier at eleven skal inneha kompetansemålene for alle trinnene (Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 13). Elevene skal vurderes etter de gitte kompetansemålene og vurderingskriteriene som ligger til grunn, og vise i større eller mindre grad om disse kompetansemålene er oppnådd eller ikke. Gjennomføringen av den muntlige eksamenen er derfor en test der disse ulike kompetansemålene skal vurderes.

Vurderingskriteriene for muntlig eksamen er ofte lokalt produsert av de ulike skolene, eller fylket selv. En av skolene i dette forskningsprosjektet har vedlagt vurderingskriteriene som de lokalt har produsert, som viser hva kandidaten må prestere eller bevise for å oppnå de ulike karakterene. Kjennetegnene for de ulike måloppnåelsene er delt inn i to ulike kategorier, hvor den ene kategorien går ut på formen og den andre på innholdet. Videre er det delt inn karakter 1, karakter 2, karakter 3-4 og karakter 5-6, der karakter 1 tilsvarer at måloppnåelsene til karakter 2 ikke er oppnådd i de ulike kategoriene.

Kjennetegn på karakter 2 er, ifølge vurderingskriteriene, at kandidaten har tilfeldig bruk av muntlige og digitale virkemidler, er avhengig av manus, snakker usammenhengende og springende, tilpasser stemmebruk og kroppsspråk i noen grad til kommunikasjonssituasjonen og må inviteres med i samtalen. Innholdet som kjennetegnes ved karakter 2 er videre at kandidaten kan analysere og peke på noen sider ved innhold og form i tekster, er få fagbegreper eller har liten bruk av fagspråk, presenterer, men har liten grad av drøfting, setter tekstene inn i en sjangermessig eller historisk eller annen faglig sammenheng på en enkel måte og bruker kilder på en lite relevant måte.

Karakter 3 og 4 kjennetegnes ved at kandidaten har nokså god eller god bruk av digitale og muntlige virkemidler, frigjør seg fra manus i stor grad, har stort sett sammenheng og struktur i formidlingen, tilpasser stemmebruk og kroppsspråk godt til kommunikasjonssituasjonen, og bidrar til å drive samtalen framover ved å ta initiativ. Innholdsmessig skal eleven kunne analysere, tolke,

vurdere eller sammenlikne tekster på en enkel, men relevant måte, bruke noen fagbegreper eller noe fagspråk, i noen grad drøfte det aktuelle stoffet, sette tekstene inn i en sjangermessig eller historisk eller annen faglig sammenheng og kunne forklare dette på en oversiktlig måte, og bruke kilder på en relevant måte.

Den høyeste måloppnåelsen, altså karakter 5 og 6, innebærer at eleven har vellykket og bevisst bruk av muntlige og digitale virkemidler, frigjør seg fra manus, har meget god sammenheng og struktur i formidlinga, tilpasser stemmebruk og kroppsspråk svært godt til kommunikasjonssituasjonen og tar aktivt initiativ for å drive samtalen framover. Når det kommer til innholdet, kjennetegnes karakter 5 og 6 gjennom at eleven kan analysere, tolke, vurdere eller sammenlikne tekster på en nyansert måte, har et presist fagspråk, drøfter og vurderer det aktuelle stoffet, setter tekstene inn i en sjangermessig eller historisk eller annen faglig sammenheng og kan forklare dette på en svært oversiktlig og relevant måte, og bruker kilder på en relevant og kritisk måte.

Vurderingskriteriene setter derfor føringer for hvilke kjennetegn som oppnår de ulike karakterene under den muntlige eksaminasjonen, men disse vurderingskriteriene skiller ikke tydelig mellom karakter 3 og 4, og mellom karakter 5 og 6. Man kan derfor anta at karakterene baseres også på et helhetsinntrykk og grad av måloppnåelse innenfor de ulike vurderingskriteriene lagt til grunn. For det kan være at kandidaten har noe fra flere kjennetegn for måloppnåelse, og at de derfor ser på en form for gjennomsnitt, helhetsinntrykk og graden av de ulike kjennetegnene.

### 2.2.3 Tidligere forskning på muntlig eksamen

Det er, som nevnt tidligere, blitt lite forsket på norsk muntlig eksamen i nyere tid. Det er også en av grunnene til at denne typen forskning er svært viktig for utviklingen av forståelse og kunnskap rundt hvordan en muntlig eksamen foregår, og hvordan den eventuelt kan forbedres. Det finnes litteratur og forskning som omhandler både samtaler generelt og vurderingssamtaler i klasserommet, men på bakgrunn av den spesielle situasjonen med at alle samtaledeltakerne innehar spesifikke roller knyttet til samtalen, skiller dette seg fra denne studien.

I Sverige er det gjort en undersøkelse av muntlig eksamen i svensk, som kan sammenliknes med den norske gjennomføringen av muntlig eksamen. Pia Sundquist, Peter Wikström, Erica Sandlund og Lena Nyroos (2018) har forsket på muntlige tester og standardiseringer av muntlige prøver i den svenske skolen. De fremhever i studien sin at det er vanskelig å standardisere en muntlig test eller eksamen, og begrunner dette i at dialoger er et samarbeid mellom flere aktører,

og at det på denne måten er vanskelig å kontrollere og gjøre generell (Sundquist, Wikström, Sandlund og Nyroos, 2018, s. 219). Videre presiserer de at det ofte er en eksaminator som har eksaminasjonsspråket som morsmål, i tillegg til en test-talker i en muntlig test. Fra 1998, da Sverige fikk nasjonal nest i engelsk på niende trinn, ble det vanlig at læreren ble eksaminator. Det innebærer at læreren har flere roller i eksaminasjonen, både lærer, eksaminator og administrator av eksaminasjonen (Sundquist, Wikström, Sandlund og Nyroos, 2018, s. 220). Dette kan vi se at også ofte er tilfellet i Norge i dag, at læreren er både den som lager muntlig eksamen, som er lokalt gitt eksamen, og fungerer som eksaminator under selve muntlig eksamen.



### 3 Metode

Samtaleanalyse klassifiseres som kvalitativ forskning, som innebærer at man kommer tettere på et mindre utvalg informanter (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 113). Styrken ved kvalitativ forskning er at materialet er mer detaljert, og at forskeren kan gå i dybden av for eksempel en samtale. Metoden som er brukt, er med andre ord knyttet til kvalitative undersøkelser, der forskeren går i dybden av et mindre utvalg datamateriale som er utgangspunkt for analysen. Samtaleanalyse er derfor heller ikke bare det teoretiske grunnlaget, men også metoden som hovedsakelig er brukt i denne studien. Metoden er strengt empirisk, noe som innebærer regler for gjennomføring av analysen.

I det følgende vil jeg gå inn på det analytiske verktøyet som er brukt i analysen av samtaleutdragene (samtaleanalyse), hvordan validitet og reliabilitet kan sikres innenfor samtaleanalyse som metode, hvilke utfordringer og regler som gjelder for meg som forsker og hvordan de ulike vurderingssamtalene er valgt ut. Til slutt vil den analytiske prosessen som ligger til grunn for analysen bli presentert (kapittel 4).

#### 3.1 Samtaleanalyse som forskningsmetode

Samtaleanalyse er et analytisk verktøy i arbeidet med samtaleutdrag. Det analytiske verktøyet innebærer blant annet observasjoner av video- og lydopptak, som man transkriberer gjennom å markere ulike verbale og non-verbale hørbare og visuelle deler i samtalen gjennom ulike tegn. Dette fører til at man kan gå inn i samtalens detaljer, og videre gjennomføre en systematisk og objektiv analyse av de valgte samtaleutdragene, eller hele samtaler. Materialet er derfor video- og lydopptakene, mens transkripsjonene er resultatet av dette. Analysen baserer seg derfor hovedsakelig på opptakene, men ved hjelp av transkripsjoner. Transkripsjonene skal gjøre opptakene tilgjengelig for et større publikum, uten at de etiske og juridiske reglene brytes. I tillegg er dette med på å skape transparens i analysen.

Videre er samtaleanalyse ment for å være en utforskende metode, der man ser på og oppdager tidligere uoppdagede sider ved menneskelig kommunikasjon. Dette gjøres gjennom at man beskriver og analyserer de ulike aktivitetene som utføres av aktørene i samtalen. Noen aktiviteter er enkle å identifisere, som for eksempel at en aktør stiller et spørsmål (Sidnell, 2012). Samtaleanalyse er en induktiv metode, som innebærer at det er samtalen som styrer det vi skal undersøke, ikke motsatt.

Sidnell (2012) beskriver at første del av analysen innebærer å systematisk gjennomgå datamaterialet, i form av video- og lydopptak, og begynne å transkribere disse (Sidnell, 2012). Det som blir sagt skrives ned, noe som fører til at det samtaledeltakerne ytrer blant annet kan bli skrevet på dialekt og at setningene ofte ikke er grammatisk korrekte (Hepburn & Bolden, 2012). Samtaleanalysen vil ikke bare se på hvilken handling som blir gjennomført, men også hvordan handlingen gjøres.

Neste steg i analysemetoden er å identifisere de ulike fenomenene man ønsker å undersøke, og sette fenomenene i sammenheng med andre liknende eller like fenomener. Dette kan for eksempel være et spørsmål, eller andre aktiviteter, handlinger eller fenomener generelt som går igjen i flere samtaler (Sidnell, 2012). Fenomenene man oppdager, vil være fenomener som man ikke i utgangspunktet spesifikt har sett etter, men identifiserer gjennom nøyere observasjon. Her blir derfor spørsmålet: hvorfor skjer akkurat dette her?

Siste del av analysemetoden i samtaleanalyse er å skulle beskrive de fenomenene man undersøker i de valgte samtaler. Gjennom nøye identifisering og beskrivelser vil man finne klare funksjoner og årsaker eller etterfølgelser av hva som skjer rundt det eller de fenomenene man undersøker i samtalen (Sidnell, 2012). Med andre ord setter man fenomenene opp mot hverandre, forklarer dem og kan derfor si noe om selve fenomenet. For eksempel at man observerer at en språklig ressurs går igjen, og det finnes en sammenheng mellom de språklige ressursene, og at man deretter beskriver dette analytisk. På den måten kan man si noe mer generelt om fenomenene og derfor kunne forklare hvordan det enkelte fenomenet man ser på fungerer i samtalen.

Innefor fortolkningen av data i samtaleanalyse, er neste turs bevisførselsprosedyre (next turn proof procedure) viktig:

«Since it is the parties' understandings of prior turn's talk that is relevant to their constructions of next turns, it is THEIR understandings that are wanted for analysis. The display of those understandings in the talk of subsequent turns affords both a resource of the analysis of prior turns and a proof procedure for professional analyses of prior turns – resources intrinsic to the data themselves.» (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 729)

Analysen innebærer derfor at man ikke skal fortolke hva samtaledeltakerne kan ha ment, men heller avdekke deres perspektiver. Dette henger sammen med at man ikke skal legge føringer på hva samtaledeltakerne kan ha ment, men analysere funnene slik de fremstår i analysen (jf. Sidnell, 2012). Neste turs bevisførselsprosedyre sier også at samtaledeltakerens tur er en respons og et resultat av den foregående turen, og derfor også grunnlaget for den neste turen (jf. Turdesign i Drew, 2013).



Transkripsjonene er, som sagt, resultatet av arbeidet med video- og lydopptak, der fenomener markeres med ulike tegn (se vedlegg 1). Dette kan være både overlappende tale, i form av klammer, sammenhengende tur (latching), som markeres med likhetstegn, eller ulike intonasjoner, som markeres på slutten av setningen og viser om tonefallet er stigende, litt fallende eller fallende. Samtaleanalysens transkripsjoner er noe som er blitt rettet kritikk mot, for enkelte hevder at dette er for komplekst og at man derfor går glipp av enkelte deler av det som kritikerne ser på som viktige momenter i samtalen (Hepburn & Bolden, 2012). For å sikre validitet og reliabilitet må det derfor ikke legges noen føringer for hva man skal se etter, men gjennom observasjonen oppdager man fenomener som kan være interessante for analysen (jf. Sidnell, 2012).

Enkelte kritikere mener at det ikke er metodens transkripsjoner som er problemet, men at metoden er for analytisk og for lite fleksibel (Hepburn & Bolden, 2012). Kritikken som er rettet mot samtaleanalyse som metode har selvfølgelig en innvirkning på hvilke begrensninger som finnes med denne forskningsmetoden. Samtaleanalyse legger opp til en analytisk fremstilling av datamaterialet, og det skal ikke legges for mye vekt på hvordan forskeren tolker handlingene til samtaledeltakeren. Derimot legger metoden til rette for et objektivt blikk, gjennom at metoden er strengt analytisk, på det materialet man har tilgjengelig. Samtaleanalysen gjennomføres vekselvis, der man stadig endrer transkripsjonene i arbeidet med datamaterialet. Transkripsjonene er derfor en vedvarende prosess, som stadig utvikles, og er ikke noe som gjøres ferdig i begynnelsen av arbeidet med analysen. Dette var en viktig årsak til at valget på metode falt på samtaleanalyse.

## **3.2 Validitet og reliabilitet**

Reliabilitet og validitet er viktige begreper å trekke frem i en empirisk studie, da disse handler om objektivitet og kredibilitet i forskningen (Peräkylä, 2004, s. 283). Samtaleanalyse er, som nevnt, en metode som er strengt empirisk, og som tar utgangspunkt i faktiske oppståtte interaksjoner mellom mennesker. Vurderingssamtalen er videre en institusjonell interaksjon, som innebærer at det foreligger regler og normer for gjennomføringen av samtalen, og rollene sensor og eksaminator innehar. På bakgrunn av at det er vanskelig å skulle gjennomføre analysen på nytt, med de samme deltakerne, og derfor forhåpentligvis det samme resultatet, er det viktig å sikre at analysen er valid og reliabel.

Reliabilitet, altså pålitelighet, er vanskelig å oppnå på samme måte i en kvalitativ som en kvantitativ undersøkelse. Dette er fordi den kvantitative undersøkelsen gjerne inneholder flere

deltakere, som for eksempel gjennom en spørreundersøkelse. Kvalitativ forskning har derimot færre deltakere, men går mer i dybden, som for eksempel gjennom intervjuer. Den kvalitative forskningen er derfor som oftest gjort på en måte som gjør at den er vanskelig, eller umulig, å gjennomføre på nytt med det samme resultatet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 231-232). Anssi Peräkylä trekker frem at det er video- og lydopptakene, sammen med transkripsjonene, som er råmaterialet i en samtaleanalyse, og at det derfor er kvaliteten av datamaterialet og den transparente analytiske prosessen som styrer reliabiliteten i en samtaleanalytisk studie. Transkripsjonen av videomaterialet er en svært detaljert fremstilling, som fører til at materialet blir tilgjengelig for leseren (Peräkylä, 2004, s. 285). Han fremhever også at gjennom et stort nok utvalg av samtaleutdrag, vil dette øke reliabiliteten i en samtaleanalyse (Peräkylä, 2004, s. 288). Gjennom å følge samtaleanalysen som metode, vil derfor analysen fremstå som transparent. Dette er fordi transkripsjonene av det som analyseres er detaljerte og tilgjengelige for leseren, i tillegg til antall samtaleutdrag. Mer om den analytiske prosessen som er gjort i denne studien kommer i kapittel 3.5.

Peräkylä hevder også at «CA claims part of its justification on the basis of being free of many shortcoming reliability characteristics of other forms of qualitative research, especially ethnography.» (Peräkylä, 2004, s. 286). Med andre ord sammenlikner han samtaleanalyse med etnografi, som innebærer feltstudier av blant annet andre kulturer. Begge metodene er kvalitative undersøkelser, men samtaleanalyse er på mange måter en metode som innebærer at den er etterprøvbart på bakgrunn av blant annet datamaterialet som transkriberes, til forskjell fra etnografi som ofte baserer seg på feltnotater. Samtaleanalysen krever derfor at man kan gjennomgå det kvalitative materialet flere ganger, og på den måten sikre reliabiliteten til analysen.

Når det kommer til validitet, så skiller Johannessen, Tufte og Christoffersen den interne validiteten fra den eksterne validiteten i forskningen. Den interne validiteten, eller troverdigheten, handler om datamaterialet sett opp mot fenomenet som analyseres. De skriver: «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 232). Den eksterne validiteten handler derimot om overførbarhet og bekreftbarhet. De presiserer at kvalitative undersøkelser ikke har som mål å ha en generaliserende effekt, men heller å overføre kunnskap videre (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 233). Derimot vil bekreftbarhet være et viktig begrep innenfor en kvalitativ undersøkelse, der «Det er forventet at kvalitative forskere bringer et unikt perspektiv inn i de studiene de gjennomfører, men

det er viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger.» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 234). Dette samsvarer med samtaleanalyse som metode, gjennom blant annet at forskeren ikke bare deskriptivt skal fortelle hva som skjer, men å forklare hva man oppdager med tilknytning til virkeligheten (Peräkylä, 2004, s. 283). I tillegg undersøker samtaleanalyse uoppdagede fenomener i menneskelig interaksjon, og det skal heller ikke legges føringer på hva forskeren ser etter før gjennomgangen av materialet (jf. Sidnell, 2012).

Peräkylä fremhever at flere samtaleutdrag vil øke validiteten, og skriver følgende om samtaleanalysens validitet:

«The main procedures of validation of the researcher's analytic claims in all conversation analytic research include the analysis of the next speaker's interpretation of the preceding action, and deviant case analysis. In conversation analytic studies which focus on institutional interaction, new dimensions of validation have also risen. These include the validation of the claims concerning the relevance of an institutional context of interaction, and the issue of generalizability of the result of case studies.» (Peräkylä, 2004, s. 300).

Han hevder at validiteten i en analyse avhenger av blant annet neste turs bevisførselsprosedyre i samtaleanalyse (jf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 729). Dette innebærer at den samtaleanalytiske forskningen også inkluderer talerens tolkning av den foregående handlingen i forrige tur, i tillegg til avvikende saksanalyse.

I tillegg fremheves det at institusjonelle samtaler kan være problematiske med tanke på validitet, fordi disse samtaler har samtaledeltakere som kan være styrt av gitte roller (Peräkylä, 2004, s. 296). Til tross for at det kan være utfordrende å undersøke institusjonelle samtaler, er relevansen av institusjonelle samtaler, slik som vurderingssamtaler, allikevel viktige å undersøke. I dette tilfellet er det lite forskning på muntlig eksamen, og den institusjonelle samtalen som foregår i denne studien er basert på Utdanningsdirektoratets retningslinjer for gjennomføring (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er derfor ikke bare handlingene som gjennomføres, men også konteksten og betydningen av samtalen, som øker relevansen for analyse av vurderingssamtaler.

### **3.3 Forskerrollen**

Som forsker har man både etiske og juridiske ansvar man må følge. Etikk er prinsipper som avgjør om en handling er korrekt eller ikke, og som forsker har man et etisk ansvar for forskningen man gjennomfører. Det er fordi forskningen kan få konsekvenser for andre dersom de etiske

retningslinjene ikke blir fulgt, noe som skaper behovet for forskningsetikken. Forskeren må derfor ta det etiske ansvaret, spesielt under innsamling og behandling av datamateriale, som for eksempel hvordan forskningen blir framstilt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 83-84). I dette tilfellet går det etiske ansvaret ut på blant annet hvordan materialet blir framstilt, altså at det ikke skal vike fra virkeligheten eller framstilles på en måte som er urettferdig.

Per Nordrum har, ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016), sammenfattet de forskningsetiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komitéen for samfunnsvitenskap og humaniora i tre punkter. For det første har informanten rett til selvbestemmelse og autonomi, for det andre skal det være et informert og frivillig samtykke i kvalitative undersøkelser, og for det tredje har forskeren et ansvar for å unngå skade, hverken fysisk eller psykisk (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 85-87). I tillegg foreligger det et juridisk ansvar, som innebærer både meldeplikt, samtykke fra informanter, og taushetsplikt og anonymisering av informanter. Meldeplikten kommer inn dersom man skal behandle personopplysninger som er sensitive, eller om man skal behandle personopplysninger elektronisk. Samtykket er et juridisk og etisk ansvar, og det foreligger også en taushetsplikt som innebærer at informanter skal anonymiseres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 90-91). Innsamlingen av video- og lydopptakene har fulgt de juridiske og etiske reglene som ligger til grunn, gjennom blant annet informert samtykke, og transkripsjonene og analysen er anonymisert for at deltakerne i prosjektet ikke skal kunne identifiseres.

### **3.4 Utvalg og presentasjon av datamateriale**

Datamaterialet er samlet inn av prosjektet CAiTE (Conversation Analysis in Teacher Education) ved Universitetet i Sørøst-Norge (Skovholt, 2017). Prosjektets mål er hovedsakelig hvordan de kan trene lærerstudenter til å skape effektive vurderingssamtaler, styrke kvaliteten på lærerutdanningen og forbedre vurderingspraksisen gjennom utvikling, evaluering og implementering av blant annet Conversation Analytic Roleplay Method (CARM). Dette skal gjøres gjennom at prosjektet samler inn vurderingssamtaler som lærerstudentene skal analysere, og det er disse videoklippene som ligger til grunn for denne forskningsoppgaven. Videre er datamaterialet behandlet og transkribert i samsvar med samtaleanalyse som metode, uten at jeg selv har visst hvor de enkelte eksaminasjonene har funnet sted. Eksaminasjonene er fra ulike videregående skoler i Norge, og materialet er derfor blitt anonymisert, både fra forskergruppens innsamling og gjennom transkripsjonene.

Det datamaterialet jeg har arbeidet med og fått tilgang til fra CAiTE er videoopptak, ord for ord transkripsjon og vurderingskriteriene som lå til grunn for de ulike eksaminasjonene. Dette har blitt gjennomgått grundig, før det ble plukket ut fem vurderingssamtaler, samtalen i etterkant av eksaminasjonen mellom eksaminator og sensor. Utvalget ble gjort på bakgrunn av og med fokus på variasjon i samtaleaktører og karakterer til de ulike elevene som samtaledeltakerne diskuterer i vurderingssamtalen. Hovedgrunnen for utvalget ligger i prosjektets mål om å belyse problemstillingen gjennom et mest mulig variert utvalg av vurderingssamtaler, som kan ha betydning for samtalens utgangspunkt og gjennomføring. De fem vurderingssamtalene er fra to ulike skoler, hvor den ene skolen praktiserte vurderingssamtalen med en sensor og en eksaminator, mens den andre praktiserte en sensor og to eksaminatorer. Det er derfor gjort et stratifisert utvalg, som innebærer at man prøver å velge datamaterialet med tanke på blant annet variasjon (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 119).

Det har vært frivillig å være med på forskningsprosjektet for alle deltakere, noe som kan ha hatt en innvirkning på hvilke elever som har ønsket å delta. Til tross for at materialet har strenge begrensninger for hvem som har tilgang, og at datamaterialet kun kan publiseres etter de etiske reglene for oss som forskere gjennom blant annet anonymisering, er det mulig at noen elever ikke har villet ønske å delta. Blant annet kan noen elever føle at de ikke presterer godt nok og derfor være redde for at noen skal se det i etterkant. Allikevel er det forsøkt å skape mest mulig variasjon ut ifra det materialet som lå til grunn, noe som førte til en kandidat med karakter fire, to med karakter fem og to med karakter seks.

### **3.5 Den analytiske prosessen**

Utgangspunktet for masteravhandlingen var ønsket om å undersøke muntlig eksamen som fenomen. Videre falt valget på videregående skole fordi dette var mest relevant for min yrkespraksis høsten 2019. Etter første gjennomgang av det samlede datamaterialet var det som festet seg som interessant, en opplevelse av at samtaledeltakerne kjempet om turen i vurderingssamtalene. Den videre granskningen av materialet fokuserte derfor på vurderingssamtalene. Samtaleutdragene ble deretter valgt ut etter et stratifisert utvalg (jf. Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 119). Først ble vurderingssamtale en og fem valgt ut. Disse utmerket seg som spesielt interessante, fordi at man i vurderingssamtale nummer en kunne ane en liten uenighet eller usikkerhet med tanke på karaktersetning, for samtaledeltakerne lbant

annet diskuterer hvorfor kandidaten fortjente karakter fire og ikke fem. Vurderingssamtale nummer fem utmerket seg ved at den skilte seg fra de andre, for den var mye kortere, og det var også eksaminator som først foreslo karakteren. Videre ble vurderingssamtale nummer tre plukket ut. Denne vurderingssamtalen inneholdt blant annet forhøyet tale som språklig ressurs, noe som er interessant med tanke på den institusjonelle konteksten. De to siste samtaleutdragene, henholdsvis vurderingssamtale nummer to og fire, er basert på karakterer for å få variasjon.

Deretter er den samtaleanalytiske metoden fulgt etter Sidnell sitt oppsett (jf. Sidnell, 2012). Først er råmaterialet i form av video- og lydopptak nøye gjennomgått. Dette resulterte i påbegynte transkripsjoner, som sakte, men sikkert, har tydeliggjort enkelte fenomener ved samtalene som jeg så på som interessante, og på den måten formet problemstillingen som ligger til grunn for studien.

Etter at transkripsjonene begynte å ta form, var det tydelig at enkelte språklige ressurser kom frem i flere av vurderingssamtalene, og observasjonen endret seg til å spesifikt lete etter de språklige ressursene under arbeidet med video- og lydopptakene. De språklige ressursene eksaminator og sensor benytter seg av under kampen om ordet i vurderingssamtalene ble derfor en av analysens to deler (kapittel 4.2).

Under arbeidet med de språklige ressursene, kom behovet for å se på samtalen som en helhet. Bakgrunnen for at vurderingssamtalens struktur ble en del av analysen, var at det er lite samtaleanalytisk forskning på vurderingssamtalen etter en muntlig eksamen, og det var i spesifikke deler av samtalen kampen om ordet fant sted. Vurderingssamtalen viste seg å inneholde to ulike prosjekter, i form av større språklige og interaksjonelle mål i vurderingssamtalen (jf. Linell, 2010, s.38-39.). Den overordnede strukturen inneholdt derfor også interessante funn, og utgjør første del av analysen (kapittel 4.1).

En analytisk prosess er ikke helt kronologisk, slik det er fremlagt det her. Det er stadig gått tilbake til video- og lydopptakene, forbedret transkripsjonene, og funnet nye fenomener i datamaterialet, parallelt med tilgang til beskrivelser i tidligere forskning og teori, som belyser det som er blitt observert på en annen måte. I tillegg er også analysene og funnene gjennomgått av blant annet veilederen for mastergradsavhandlingen, noe som til tider enten har styrket mine analytiske funn, eller justert dem. Tilsammen styrker den analytiske prosessen validiteten og reliabiliteten til studien, gjennom blant annet stadig tilbakevendelse til datamaterialet under hele prosessen (jf. Peräkylä, 2004, s. 286).

## 4 Analyse

Analysekapittelet er delt inn i to ulike deler. Den første delen omhandler den overordnede strukturen i vurderingssamtalen, altså hvordan interaksjonen i vurderingssamtalen utspiller seg. Den andre delen tar for seg turtaking- og turholdingsstrategier. Bakgrunnen for å først undersøke den overordnede strukturen er observasjoner som har tydeliggjort at det er ulike prosjekter samtaledeltakerne gjennomfører i vurderingssamtalen. Tidligere har også andre samtaleanalytikere brukt prosjekter og mål med samtalen som redskap for å gjøre en inndeling av samtalen, og for å kunne se på de aktuelle delene av samtalen prosjekter (jf. Linell, 2010, s. 38f). Observasjonene og analysen av turtakings- og turholdingsstrategier, foregår hovedsakelig innenfor diskusjonsprosjektene som gjennomføres i vurderingssamtalen. Derfor kom behovet for å dele inn vurderingssamtalen og undersøke den overordnede strukturen, for å undersøke hvilke deler av samtalen disse ressursene oppstår som turtakings- og turholdingsstrategier, og kunne diskutere hvordan vurderingssamtalen er strukturert. I tillegg vil både vurderingssamtalens struktur og strategiene brukt i kampen om ordet kunne legge grunnlaget for videre diskusjon og videre studier av vurderingssamtalen som en institusjonell samtale.

### 4.1 Del 1: Overordnet struktur i vurderingssamtalen

Før vurderingssamtalen har kandidaten gjennomgått den muntlige eksaminasjonen på 20-30 minutter, med en forberedt del og en fagsamtale mellom kandidaten og eksaminator. Vurderingssamtalen starter etter at kandidaten har forlatt rommet, og varer frem til eksaminator og sensor henter kandidaten inn igjen. Sensor har frem til vurderingssamtalen hatt en mer passiv rolle som observatør, og kanskje stilt et par spørsmål til kandidaten. Når kandidaten forlater rommet, sitter kun eksaminator og sensor igjen og skal diskutere kandidatens gjennomføring og komme frem til en karakter på eksaminasjonen.

Den overordnede strukturen i vurderingssamtalen deler samtalen inn i ulike prosjekter. Vurderingssamtalen ikke forsket på tidligere, og analysen av den overordnede strukturen vil synliggjøre hva som kjennetegner vurderingssamtaler. Etter nøye gjennomgang av de fem vurderingssamtalene som ligger til grunn, er det tydelig at det i vurderingssamtalen foregår to diskusjonsprosjekter (jf. Linell, 2010, s. 38-39), et vendepunkt og en innledende og en avsluttende sekvens. Den overordnede strukturen viser seg i alle vurderingssamtalene som utgjør datamaterialet i denne studien, noe oversikten i figuren under viser:



*Overordnet struktur i vurderingssamtalen. (Figur 1)*

Som figuren ovenfor viser, innledes vurderingssamtalen med en innledendesekvens (jf. Liddicoat, 2014, 292), før samtaledeltakerne gjennomfører en diskusjon rundt kandidatens prestasjoner. I denne delen av samtalen er turtakingen preget av at samtaledeltakerne diskuterer kandidatens prestasjoner, men uten utgangspunkt i en gitt karakter. Prosjektet til samtaledeltakerne i denne delen av samtalen er, basert på vurderingssamtalene, å skulle fremheve positive og negative sider ved kandidatens prestasjoner. Dette leder opp mot neste del av vurderingssamtalen: eksplisitt karaktersetting.

I den innledende fasen av diskusjonen er det som oftest sensor som kommer med den innledende kommentaren som fører til den innledende diskusjonen av kandidaten. I tillegg har de fleste vurderingssamtalene en innledning som fokuserer på de positive sidene ved kandidatens prestasjoner, før samtaledeltakerne begynner å poengtere svakhetene under eksaminasjonen. I de analyserte samtalene er det alltid eksaminator som starter den innledende sekvensen, selv om det gjøres på ulike måter:



1 E2: Jo:h,  
2 (2.8)  
3 S: Em::h: (.) Det gikk jo bra det her?  
4 Det var jo d- (.) Det kom seg jo på slutten med  
5 [språk]historien,  
6 E1: [jah, ]  
7 S: Der hadde han veldig=  
8 E2: =Ja, han hadde kontroll på den. ((Latter))  
9 [Nogen lunde, i hvert fall. ]  
10 S: [Så hvis det bare hadde ] vært det,  
11 S: så hadde vi jo eh

*Utdrag 1.1 Linje 1-11, vurderingssamtale 1.*

I det første eksempelet, som er mellom en sensor og to eksaminatorer, kan vi se at det er eksaminator som innleder samtalen på linje 1 med «Joh,», før sensor tar turen på linje 3 med «Emh. Det gikk jo bra det her?». Eksaminator 2 tar første turen i samtalens innledende sekvens, og legger med sin tur opp til at det skal skje et turbytte. Turbyttet kommer etter en lengre pause, og som transkripsjonen viser, er dette over det som er å anse som normal lengde (jf. Hepburn & Bolden, 2012). Med andre ord er dette trøbbel, eller usikkerhet, som gjør at eksaminator viser gjennom de språklige og ikke-språklige ressursene at det åpnes opp for et turbytte.

Det samme fenomenet kan vi se i vurderingssamtale nummer tre, som er mellom sensor og en eksaminator:

1 E: Tja.

2 (0.9)

3 S: Ee: Det er uten tvil høy måloppnåelse, [eh ]

4 E: [Ja.]

5 S: E: Det var jo - Han hadde en veldig rø:d tråd

6 og hadde jo veldig my:<sup>↑</sup>e

7 E: Ja.

8 S: på hjertet?

9 E: Jah,

*Utdrag 3.1 Linje 1-9, vurderingssamtale 3.*

På lik linje som i forrige eksempel er det eksaminator som tar første tur i den innledende sekvensen av samtalen. Han sier på linje 1 «Tja.», noe som er en fullført turkonstruksjonsenhet, basert på blant annet den fallende intonasjonen, og pausen som indikerer at det bør skje et turbytte. Deretter overtar sensor turen på linje 3, og sier «Ee. Det er uten tvil høy måloppnåelse.», før den innledende diskusjonen begynner. Til tross for at sensor konstaterer at det er høy måloppnåelse (karakter 5 eller 6), så er ikke karakteren eksplisitt satt. Det innebærer at diskusjonen fortsatt ikke har noe konkret å ta utgangspunkt i, men at de fortsetter diskusjonen basert på prestasjonen og ikke prestasjonen sett opp mot en konkret karakter.

I vurderingssamtale nummer to, så kan vi se at den innledende sekvensen arter seg på en annen måte enn i de to foregående eksemplene. Denne samtalen er mellom de samme aktørene som i vurderingssamtale nummer en:

1 E2: Her kunne jeg bare fortsatt.

2 E1: Ja. (Latter)

3 S: Ja,

4 E2: Han hadde: a altså nå tok ikke jeg den  
5 geografiske plasseringa men han hadde kunnet det  
6 òg.

7 E1: Ja, hehehe

8 S: Ja, (.) nei her var de:t

9 E1: jah.

10 (.)

11 S: mere.

*Utdrag 2.1 Linje 1-11, vurderingssamtale 2.*

Som i de forrige eksemplene er det en av eksaminatorene som starter den innledende sekvensen. Den første sekvensen, som går over de tre første linjene, plasserer diskusjonen på en annen måte enn i de forrige, hvor den innledende sekvensen innebar en form for bekreftelsesmarkør som åpnet for et turbytte. Her ser vi at eksaminator 2 heller begynner med en påstand: «Her kunne jeg bare fortsatt.» (linje 1). Dette følges opp med bekreftelser fra både eksaminator 1 og sensor på linje 2 og 3, før eksaminator fortsetter med: «Han hadde a altså nå tok ikke heg den geografiske plasseringa men han hadde kunnet det òg.» (linje 4-6). Det er denne siste påstanden som innleder selve diskusjonen, og prosjektet i denne delen av samtalen (jf. Linell, 2010, s. 38).

Som eksemplene viser, er det gjennomgående at vurderingssamtalene at det begynner med en innledende sekvens, før samtaledeltakerne innleder og gjennomfører et prosjekt som handler om prestasjonen til kandidaten. Det er alltid eksaminator som tar første turen i den innledende sekvensen, men sensor er alltid deltakende, uansett om det er en eller to eksaminatorer i vurderingssamtalen. Den innledende diskusjonen starter med positive sider ved eksaminasjonen, før samtaleaktørene i noen tilfeller trekker frem de negative sidene ved prestasjonen til den enkelte kandidaten. Som nevnt, er prosjektet i denne delen av samtalen å diskutere sider ved prestasjonen som leder opp mot den eksplisitte karaktersettingen, som skjer i del to.

I neste del av samtalen skjer den eksplisitte karaktersettingen. Dette blir et vendepunkt i samtalen, der sensor og eksaminator får et forlag til karaktersetting som de videre diskuterer. Det er stort sett sensor som først setter karakteren. Allikevel finnes det ett unntak i de fem vurderingssamtalene som danner materialet for denne studien. Målet samtaleaktørene har under

den eksplisitte karaktersettingen er derfor å sette et forslag til karakter, basert på de diskusjonene de tidligere har gjennomført i samtalenens første prosjekt.

Det første eksempelet på vendepunktet som skjer der en karakter foreslås eksplisitt er hentet fra den andre vurderingssamtalen, som er mellom de samme aktørene som første vurderingssamtale. Eksaminator har fremhevet at kandidaten hadde mer kontroll på pensum enn forrige kandidat, og at kandidaten kunne ha vist mer kunnskap dersom det hadde blitt stilt flere utdypende spørsmål. Vendepunktet kan vi se på linje 24:

21 E2:                    litt mer kontroll,  
22 E1:                    Ja.  
23 E2:                    egentlig.  
24 S:                    Mm. Jeg er på fem, da.  
25 E2:                    Ja.  
26 E1:                    mm.  
27 S:                    Hvor er dere?  
28 E2:                    mm.  
29 E1:                    Jeg er enig.

#### *Utdrag 2.2 Linje 21-29, vurderingssamtale 2.*

Eksaminatoren sier i forkant av karakterforslaget at det blant annet var mer system og kontroll hos denne kandidaten. Dette danner grunnlaget for vendepunktet i vurderingssamtalen, og det er sensor som setter karakteren eksplisitt på linje 24 med: «Jeg er på fem, da». Videre spør også sensor i denne vurderingssamtalen om eksaminatorene er enige, og innleder til videre diskusjon av karakteren.

Det samme kan vi se i den første vurderingssamtalen, som er mellom en sensor og to eksaminatorer. Her har aktørene trukket frem de positive sidene ved kandidatens prestasjon, og kommer i denne delen inn på svakhetene ved kandidatens gjennomføring. Sensor sier blant annet at litteraturen trekker kandidaten ned, og at kandidaten til tider er usikker og må ha hjelp av eksaminatorene. Eksaminatorene bekrefter også disse uttalelsene, før vendepunktet skjer på linje 24:

21 S: Dere må jo hjelpe han ganske [mye.]

22 E2: [Ja ] eh:, vi må

23 det. Eh.=

24 S: =For meg så er det lissom (.) en firer, da?

25 E1: Jah,

26 S: Jeg vet ikke om dere er enig?

27 E2: Neida. Det er sant.

28 (.)

29 E1: Mm.

30 S: Hva tenker dere?

31 (.)

32 E2: Ja, eh:

33 S: Og eh hvor var dere?

*Utdrag 1.2 Linje 21-33, vurderingssamtale 1.*

Utdraget over viser at sensor på linje 24 sier «For meg så er det lissom en firer, da?». Her er det, på lik linje med det forrige eksempelet, sensor som først setter karakteren. Etter den eksplisitte karaktersettingen, i innledningen av det neste prosjektet, ser vi at sensor flere ganger spør om eksaminatorene om de er enige og hva de tenker om karakteren (linje 26, 30 og 33). Selve karaktersettingen på linje 24 blir også presentert som et spørsmål, basert på intonasjonen på slutten av turen til sensor. Til tross for at pausene ikke er veldig lange, ser vi at det her oppstår pauser i etterkant av karaktersettingen, noe som ikke skjer når diskusjonsprosjektene er ordentlig i gang. I tillegg svarer ikke eksaminatorene direkte på sensors spørsmål, noe som kan indikere usikkerhet.

I det følgende eksempelet skal vi se eksempelet som viser et vendepunkt som skiller seg fra de andre vendepunktene i vurderingssamtalene, hvor det er eksaminator som setter karakteren først. Eksaminator har i den innledende diskusjonen sagt at de egentlig ikke hadde trengt å sende kandidaten ut av rommet, etter at sensor konstaterte at det ikke var noe å lure på med tanke på karaktersettingen. Vendepunktet ser vi på linje 37:

- 30 E1: Ja. heheh
- 31 E2: Litt rot der, men jeg tror ikke vi skal knekke  
32 ho på den.
- 33 S: Nei. [nei] jeg syns det ereh=
- 34 E2: [hm]
- 35 E2: =Det er grei-
- 36 S: Ja.
- 37 E2: Grei sekser det der.
- 38 S: Jepps.
- 39 E1: Ja.
- 40 E2: Ja.

*Utdrag 5.1 Linje 30-40, vurderingssamtale 5.*

Samtalen er relativt kort, og de trekker frem en liten feil kandidaten sa under eksaminasjonen om talemålsvedtaket, som eksaminator kommenterer på linje 31-32 med «litt rot der, men jeg tror ikke vi skal knekke ho på den.». Deretter begynner sensor en ny tur på linje 33 som eksaminator 2 sammenhenger sin egen tur på, før han setter karakteren eksplisitt på linje 37: «Grei sekser det der». Dette skiller seg fra de andre samtalene, hvor det er sensor som setter karakteren på kandidaten. Det som derfor er interessant å diskutere, er hva dette sier om samtalen, og hvilke konsekvenser dette kan ha hatt for rollene og karakteren til eleven. Innledningsvis har sensor konstatert at det ikke var noe å lure på, noe som kan tyde på at det er en taus kunnskap mellom eksaminatorene og sensor angående hvilken karakter de ønsker å sette. Dette styrkes også av eksaminators utsagn om at de egentlig ikke hadde behøvd å sende kandidaten ut av rommet. Videre ser vi at både sensor og den andre eksaminatoren bekrefter dette uten pause på linje 38 og 39. Med andre ord blir dette godtatt uten noen form for trøbbel, som vi kan se tegn til i forrige eksempel. Sensor og eksaminatorene er enige om karakteren, og kandidaten oppnår beste karakter.

Siste del av vurderingssamtalen er den avsluttende diskusjonen, med tilhørende avsluttende sekvens. Her ser vi at liknende ressurser som i den innledende diskusjonen blir brukt av samtaledeltakerne. Prosjektet og målet ved den avsluttende diskusjonen er å koble kandidatens prestasjoner, vurderingskriterier og kompetansemål opp mot karaktersetningen.

Det første eksempelet er fra vurderingssamtale nummer to, som er mellom to eksaminatorer og en sensor. Den eksplisitte karaktersettingen har foreslått karakteren fem, og eksaminatorene og sensor er i ferd med å innlede den avsluttende diskusjonen:

- 27 S:                   Hvor er dere?  
28 E2:                 mm.  
29 E1:                 Jeg er enig.  
30 E2:                 Jah, [eh:]  
31 E1:                         [hh.]  
32 S:                   Det var liksom noen [såanne] [ting som,]  
33 E1:                                 [hhh. ]  
34 E2:   [Ja da ], det var  
35                   noen usikkerhetsmomenter.  
36                   Jeg skulle gjerne hatt han sikrere et par  
37                   steder.  
38 E1:                 Jah.

*Utdrag 2.3 Linje 27-38, vurderingssamtale 2.*

Sensor åpner for diskusjon på linje 27 med «Hvor er dere?». Eksaminator 2 svarer på linje 34-37 at «Ja da, det var noen usikkerhetsmomenter. Jeg skulle gjerne hatt han sikrere et par steder.». Her ser vi at diskusjonen går videre inn på hvorfor dette er en femmer og ikke en sekser, noe som styrker påstanden om at prosjektet i denne diskusjonen er å plassere kandidatens prestasjon opp mot vurderingskriterier og kompetansemål.

I vurderingssamtale nummer fire kan vi se hvordan diskusjonen foregår senere i det siste store prosjektet i samtalen. Denne vurderingssamtalen er mellom en sensor og en eksaminator, og de har blant annet fremhevet at femmeren sensor foreslo under den eksplisitte karaktersettingen er solid. Eksaminator har i tillegg ytret at han selv stilte spørsmål på en rar måte, men at det ikke nødvendigvis hadde gitt et annet utslag om formuleringene til eksaminatoren hadde vært tydeligere.

130 E: Det tar litt lang tid før han.=

131 S: =[Litt sånn overfladisk i]

132 E: [sånn kommer til ] Ja.

133 S: noen ganger også i måten han svarer på.

134 (.)

135 [Litt ] en entertainer da.

136 E: [Eg tror det-]

137 Jah,

138 S: Men god formidling,

139 jeg kommer til å framheve [det.]

140 E: [Ja. ]

141 Jeg tror det er helt fint.

*Utdrag 4.1 Linje 130-141, vurderingssamtale 4.*

I utdraget diskuteres kandidatens kompetanse videre, gjennom hvordan kandidaten svarte på spørsmålene som ble stilt under fagsamtalen. Dette kan vi blant annet se på linje 130, der sensor begynner en ny tur og fremhever en negativ side ved kandidatens gjennomføring: «Det tar litt lang tid før han.». Men sensor fremhever også på linje 138 noe positivt ved gjennomføringen: «Men god formidling». Denne kandidaten fikk karakter fem, på lik linje som det forrige eksempelet. Her er det tydelig at sensor og eksaminator diskuterer kandidatens kompetanse opp mot den eksplisitte karaktersettingen, og karakteren som er foreslått for kandidaten. Vi kan også se at eksaminator sier seg enig i det sensor har lagt frem på linje 140-141: «Ja. Jeg tror det er fint.». Med andre ord er dette også en tydeliggjøring av hvorfor dette er en femmer og ikke en sekser, fordi turen til sensor bekrefter eksaminators foregående tur.

I vurderingssamtale nummer en, som er mellom en sensor og to eksaminatorer, har den eksplisitte karaktersettingen fra sensor foreslått karakter fire. Sensor spør eksaminatorene flere spørsmål, som eksaminatorene bruker tid på å svare på.



33 S: Og eh hvor var dere?  
 34 (1.0)  
 35 E2: hhh Ja:a.  
 36 E1: Nei: Je: Jeg synes liksom han ligger litt mellom  
 37 fireren og femmeren?  
 38 E2: Ja.  
 39 E1: [Jeg synes at det ereh ]  
 40 E2: [Ja. Jeg hadde han på en god firer. ]=  
 41 E1: =VEL DET ER KLART AT eh: (.) vi kjenner han  
 42 godt, ikke sant?=

*Utdrag 1.3 Linje 33-42, vurderingssamtale 1.*

Her ser vi at eksaminator 1 hadde kandidaten på vippen mellom fire og fem på linje 36-37: «Nei, Jeg synes liksom han ligger litt mellom fireren og femmeren?». Karakteren de til slutt faller på er fire, som sensor før dette utdraget har foreslått. Alle samtaledeltakerne forteller at de har kandidaten på en sterk firer, og på femmer innenfor ett av emnene de snakket med kandidaten om under fagsamtalen.

Det er ikke alltid at den avsluttende diskusjonen går over så mange turer, noe vi kan se i vurderingssamtale nummer fem, som er mellom to eksaminatorer og en sensor:

37 E2: Grei sekser det der.  
 38 S: Jepps.  
 39 E1: Ja.  
 40 E2: Ja.  
 41 E1: Ja, Og vi kunne spurt om hva [som helst videre]  
 42 E2: [ja det er ja ]  
 43 E1: på i alle områder.  
 44 E2: Ja ((sier noe uklart))  
 45 E1: Ja.((ler))

### *Utdrag 5.2 Linje 37-45, vurderingssamtale 5*

Her ser vi resten av vurderingssamtalen etter den eksplisitte karaktersettingen på linje 37, der eksaminator 2 sier «Grei sekser det der.». Dette etterfølges av flere bekräftelsesmarkører fra alle samtaledeltakerne på linje 38, 39 og 40 med «Jepps.», «Ja.» og «Ja.», før eksaminator 1 tar turen på linje 41 og sier «Ja, og vi kunne spurt om hva som helst videre», og avslutter turen på linje 43 med «på i alle områder.». Dette er en begrunnelse for karakteren eksaminator 2 har foreslått under vendepunktet på linje 37. Deretter kommer på nytt eksaminator 2 med en bekräftelsesmarkør på linje 44: «Ja», før han sier noe uklart. Eksaminator 1 avslutter den avsluttende sekvensen på linje 45 med «Ja.», før hun begynner å le, og de henter kandidaten inn igjen. Dette er en naturlig og vanlig avsluttende sekvens (jf. Liddicoat, 2011, s. 302-305), der samtaledeltakerne bekrefter, og på den måten avslutter, samtalen.

Den avsluttende diskusjonen i vurderingssamtalen har derfor, på bakgrunn av disse eksemplene, som prosjekt å skulle fastsette karakteren, og/eller begrunne denne opp mot vurderingskriterier og kompetansemål. Allikevel er det også forskjeller her, og til tross for at det ofte er lengre diskusjoner mellom samtaledeltakerne, kan vi se at det i vurderingssamtale nummer fem er et unntak. Til tross for at dette ikke er en lang diskusjon, er allikevel uttalelsen til eksaminator 1 en bekräftelse på at den karakteren stemmer overens med kandidatens prestasjon og kompetanse.

Vurderingssamtalen har en overordnet struktur, der det er en innledende sekvens, en innledende diskusjon, et vendepunkt som fører til den avsluttende diskusjonen, før det til slutt kommer en avsluttende sekvens. I figuren under kan vi se hva som kjennetegner de ulike delene og prosjektene av vurderingssamtalen:



*Overordnet struktur i vurderingssamtalen med funn. (Figur 2)*

Som figuren viser, er eksaminator den første som tar turen i samtlige vurderingssamtaler, men sensor er alltid deltakende i den innledende sekvensen. Under første prosjekt (jf. Linell, 2010, s. 38-39), fremheves alltid positive sider ved prestasjonen til kandidaten. Sensor eller eksaminator trekker enten frem noe positivt fra den forberedte delen, eller fra fagsamtalen, som kandidaten har gjort. Dersom det er tvil eller noen svakheter ved prestasjonen, som vi finner i alle vurderingssamtalene, trekkes dette eventuelt frem mot slutten av prosjektet og i forkant av vendepunktet i vurderingssamtalen.

Den eksplisitte karaktersettingen utføres av sensor, med unntak av ett tilfelle. I eksamenssituasjonen er det sensor som har den avgjørende stemmen, og det er sensor som avgjør dersom eksaminatorene og sensor er uenige om karakteren (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3), og til tross for at sensor blant annet ytrer at det ikke er noen tvil om karakteren, er det underlig at sensor ikke setter karakterforslaget i denne vurderingssamtalen. Årsaken kan kanskje være at sensor blir avbrutt, eller at tvilen fører til at eksaminator 2 kan sette karakteren basert på uttalelsen sensor gjør i forkant.

Vendepunktet gjennom eksplisitt karaktersetting fører til den avsluttende diskusjonen, som varierer i størrelse. I blant annet vurderingsamtale nummer fem avsluttes samtalen etter den

eksplisitte karaktersettingen gjennom 8 linjer. Allikevel er det tydelig at alle vurderingssamtalene inneholder en diskusjon eller en påstand som understreker den karakteren som er gitt under den eksplisitte karaktersettingen. Til slutt avsluttes vurderingssamtalene gjennom en påstand i to vurderingssamtaler, og gjennom et spørsmål, som alle samtaledeltakerne svarer bekreftende på, i tre vurderingssamtaler (jf. Liddicoat, 2010, s. 302-305).

## **4.2 Del 2: Kampen om ordet i vurderingssamtalen**

Basert på den overordnede strukturen, kan vi se at det er under den innledende diskusjonsfasen og den avsluttende diskusjonsfasen at samtaleaktørene i større grad kjemper om ordet. I disse diskusjonsfasene er det et tydelig prosjekt samtaledeltakerne gjennomfører i materialet for studien, og de prosjektene inneholder klare målsettinger om hva som skal diskuteres. Både eksaminator og sensor bruker ulike språklige ressurser for å ta over eller beholde ordet i vurderingssamtalens prosjekter, noe som fungerer som effektive turtakings- og turholdingsstrategier (jf. Hayashi, 2012; Zhang, 2012). I det følgende analyseres strategiene hver for seg, der de mest fremtredende språklige ressursene vil bli analysert systematisk. Dette vil til slutt bli tatt opp igjen i diskusjonskapittelet, hvor funnene fra analysen vil bli diskutert.

### **4.2.1 Turtakingsstrategier**

Turtakingsstrategier, som er strategier samtaledeltakerne bruker for å overta turen, er fremtredende under diskusjonsfasene, og prosjektene diskusjonsfasene innehar. De ulike turtakingsstrategiene kan sammenliknes med det Hayashi sier om Self-Selection Techniques, hvor han blant annet trekker frem at blant annet overlappende tale kan fungere som en turtakingsstrategi dersom dette brukes utenfor det som vi kan betegne som normalt i en samtale (Hayashi, 2012). I det følgende skal jeg vise hvordan språklige ressurser fungerer som en aktiv strategi for å overta en tur. De språklige ressursene jeg vil fokusere på her er sammenhengende tur (latching), overlappende tale og forhøyet tale, både på et potensielt turskiftepunkt og utenfor potensielle turskiftepunkter. Disse strategiene, eller ressursene, brukes i større eller mindre grad av alle aktørene i samtalen, og er med på å danne et helhetlig bilde av hvordan tursystemet er i en vurderingssamtale. I tillegg kan de språklige ressursene ses opp mot rollene de ulike aktørene innehar, og på den måten diskuteres opp mot retningslinjene for gjennomføring og vurdering av muntlig eksamen (kapittel 5.1).



turkonstruksjonsenhet. basert på at den både er en lyd og har synkende intonasjon (jf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 702f; Hepburn og Bolden, 2012).

Sammenhengende tur kan også fungere som en avbrytelse, og det er som oftest dette som skjer under vurderingssamtalene. Eksempel på sammenhengende tur i form av en avbrytelse, ser vi i vurderingssamtale nummer en, som er mellom to sensorer og en eksaminator. Dette er helt i begynnelsen av samtalen, under den innledende diskusjonen, og sensor har innledet med at kandidaten gjorde det bra.

3 S: Em::h: (.) Det gikk jo bra det her?  
4 Det var jo d- (.) Det kom seg jo på slutten med  
5 [språk]historien,  
6 E1: [jah, ]  
7 S: Der hadde han veldig=  
8 E2: =Ja, han hadde kontroll på den. ((Latter))  
9 [Nogen lunde, i hvert fall. ]  
10 S: [Så hvis det bare hadde ] vært det,  
11 S: så hadde vi jo eh

#### *Utdrag 1.4 Linje 3-10, vurderingssamtale 1.*

Sensor begynner på en ny tur på linje 7 og sier «Der hadde han veldig». Hun fullfører ikke turen eller turkonstruksjonsenheten hun har begynt på, men blir avbrutt av eksaminator 2 på linje 8 med «Ja, han hadde kontroll på den.». Eksaminatoren overtar turen sensor har begynt på gjennom å starte en ny tur på et sted der det ikke er et potensielt turskiftepunkt, og vi kan derfor si at turen til sensor blir avbrutt av eksaminatoren.

Fenomenet dukker også opp senere i samme vurderingssamtale, under den avsluttende diskusjonen mellom eksaminatorene og sensor, der de diskuterer hvorfor kandidatens prestasjon under eksaminasjonen tilsvarer en firer og ikke en femmer:

53 E2: Jeg også har den [på en firer. ]

54 E1: [jah, ]

55 S: Fordi jeg=

56 E2: =HAN HADDE EN FEMMER på språkhistorie, [men]

57 E1: [mm.]

58 E2: falt gjennom [litt] på [nasjonalromantikken. ]

59 E1: [jah,]

60 S: [Det var de:t, ]

*Utdrag 1.5 Linje 53-60, vurderingssamtale 1.*

Sensor innleder en ny tur på linje 55 med «Fordi jeg». I likhet med eksempelet over (Utdrag 1.4), avbryter eksaminator 2 sensor på linje 56-58 og sier «Han hadde en femmer på språkhistorie, men falt gjennom litt på nasjonalromantikken». Her tar også eksaminator over turen utenfor et potensielt turskiftepunkt, for sensor har ikke fullført sin turkonstruksjonsenhet. Avbrytelsen fører også til at eksaminatoren overtar turen, og det kan derfor se ut som at dette i de to foregående eksemplene (Utdrag 1.4 og utdrag 1.5) var en god strategi for å overta turen fra en annen aktør.

Sammenhengende tur i form av avbrytelser finner vi også i flere av de andre vurderingssamtalene. Avbrytelse innebærer som sagt at den sammenhengende turen forekommer utenfor et potensielt turskiftepunkt, og på den måten fører til at et turbytte skjer der det naturlig ikke skal skje. Eksempelet under er mellom en sensor og en eksaminator, og de diskuterer elevens prestasjoner i den innledende diskusjonen. I forkant har sensor sagt at det uten tvil er høy måloppnåelse hos kandidaten, og de har blant annet trukket frem at kandidaten viste en god selvstendighet og en rød tråd under selve eksaminasjonen.

37 S: → [For det ] syns jeg var ↑fint For det=  
38 E: [(For det)]  
39 E: → =Det er litt vanskelig å gripe i en sånn muntlig  
40 [setting]  
41 S: .ptk [JA ]  
42 E: det der [kompetansemålet. ]=  
43 S: [JO. MEN JEG SER JO.]  
44 E: =Men veldig fint at [du],

*Utdrag 3.3 Linje 37-44, vurderingssamtale 3.*

Sensor begynner en ny tur på linje 37 hvor hun sier «For det syns jeg var fint, for det». Her er det to påbegynte turkonstruksjonsenheter, og i siste påbegynte turkonstruksjonsenhet tar eksaminatoren en ny tur utenfor et potensielt turskiftepunkt uten pause. Han sier derfor på linje 39-40 «Det er litt vanskelig å gripe i en sånn muntlig setting.». På samme måte som de foregående eksemplene er dette en avbrytelse fordi det ikke skjer ved et potensielt turskiftepunkt.

I den fjerde vurderingssamtalen, som er mellom de samme samtaledeltakerne som i eksempelet over, finner vi liknende fenomen. Eksaminator og sensor er mot slutten av den innledende diskusjonen og er i ferd med å snart skulle sette en eksplisitt karakter på kandidaten:

78 S: Ee:h Han kjente nok litt på det selv også,  
79 E: Det er nok et st-  
80 (.)  
81 S: Og det=  
82 E: =kanskje et større hull det enn eh. Som jeg har  
83 sett før også.  
84 S: Ja, hva tenker du?  
85 E: Ehm:.

*Utdrag 4.2 Linje 78-85, vurderingssamtale 4.*

Eksaminator begynner en ny tur på linje 79, som han selv kutter sin egen tur: «Det er nok et st-». Dette vises gjennom bindestreken, som indikerer at han avslutter med flat intonasjon (jf. Hepburn



og Bolden, 2012). På mange måter kan sensors nye tur på linje 81 ses på som en avbrytelse, da turkonstruksjonsenheten ikke er fullført, og det naturlig kanskje vil forekomme en reparasjon (jf. Liddicoat, 2011, s. 208), på bakgrunn av at turen ble avbrutt. Sensors begynner en ny tur på linje 81: «og det». Her bruker eksaminator sammenhengende tur, og sier på linje 82-83 «kanskje et større hull det enn. Som jeg har sett før også.». Her bruker han sammenhengende tur som en ressurs for å få tilbake turen, og dette kan i likhet med de andre eksemplene (Utdrag 1.4, 1.5 og 3.3) ses på som en avbrytelse.

I eksemplene som er vist her, ser vi at sammenhengende tur er en ressurs som i de utvalgte vurderingssamtale i brukes for å overta turen. Bruk av sammenhengende tale, som dette, har jeg betegnet som avbrytelser, noe som er svært vanlig når man fører en samtale. En avbrytelse er ikke nødvendigvis noe negativt, selv om ordet ofte forbindes med noe negativt. Allikevel må sammenhengende turer utenfor potensielle turskiftepunkt klassifiseres som en avbrytelse fordi det fører til at den opprinnelige turholderen ikke får fullført sin turkonstruksjonsenhet.

Som vi ser av disse eksemplene er ofte sammenhengende turer avbrytelser, men vi møter også eksempler på at dette brukes som en strategi ved et potensielt turskiftepunkt. I de fleste eksemplene som er vist her, er det eksaminator som avbryter sensor. Avbrytelsen eksaminator gjør av sensors tur er et interessant fenomen med tanke på rollene sensor og eksaminator har under både vurderingssamtalen, selve eksaminasjonen og eksaminators rolle som faglærer for kandidaten. Spesielt fordi sensor har den avgjørende rollen i vurderingssamtalen, mens eksaminator er mer en diskusjonspartner. En forklaring kan være at eksaminator ofte bruker denne strategien for å passe på at han eller hun får sagt det han eller hun vil om den enkelte kandidaten. Til tross for at sensor og eksaminator kanskje ikke diskuterer karakteren eksplisitt, så er derfor sammenhengende tur en språklig ressurs som brukes for å få sagt positive ting om kandidatens gjennomføring og prestasjon, og på den måten bidra til å øke kandidatens karakter.

#### *4.2.1.2 Overlappende tale*

Overlappende tale innebærer at to eller flere samtaledeltakere snakker samtidig. Det er også en ressurs som både er vist som en turtakingsstrategi i tidligere forskning (jf. Hayashi, 2012), og er en av strategiene for å både ta over og beholde turen i alle vurderingssamtalene som er utgangspunktet for analysen. Dette skjer både samtidig med minimale bekreftelsesmarkører, og der to turer i form av lengre grammatiske konstruksjoner overlapper hverandre. I analysen vil det bli fokusert på sistnevnte, da den overlappende talen skjer over lengre tid enn normalt, og kan derfor

ses på som en språklig ressurs i form av en turtaking- eller turholdingsstrategi. I det følgende vil det være fokus på overlappende tale som turtakingsstrategi.

I første eksempel (Utdrag 2.4) ser vi hvordan overlappende tale fungerer som en språklig ressurs under den avsluttende diskusjonen. Vurderingssamtalen er mellom to eksaminatorer og en sensor, og de presiserer hvorfor prestasjonen til kandidaten tilsvarer karakter fem og ikke seks. Den overlappende talen markeres med klammer ovenfor hverandre, og i eksempelet er det klammene på linje 92 og 93 som analyseres:

90 S: Det er jo selvfølgelig  
91 E1: Ja.  
92 S: [ett] ord [som man er ute etter.]  
93 E1: [Ja ], [og det tenker jeg er ] ett ord, og det  
94 er ikke så farlig [om ] det ikke kommer der.=  
95 S: [Nei,]  
96 =men sekseren tenker jeg på,  
97 E1: Ja.

#### *Utdrag 2.4 Linje 90-97, vurderingssamtale 2.*

I eksempelet over er eksaminatorene og sensor i gang med å diskutere karakteren avslutningsvis, og de har pekt på at kandidaten ikke klarte å forklare et begrep under eksamineringen. Sensor begynner en ny tur på linje 90 og sier «Det er jo selvfølgelig», hvor eksaminator 1 kommer med en bekreftelsesmarkør på linje 91, før sensor fortsetter på linje 92 med «ett ord som man er ute etter. Dette overlappes av eksaminator 1 på linje 93-94, og eksaminator sier «Ja, og det tenker jeg er ett ord, og det er ikke så farlig om det ikke kommer der.». Her overlapper eksaminator sensors tur, noe som fører til at eksaminator overtar turen etter overlappingen. Det må presiseres at det ikke er begge overlappingene som klassifiseres som turtakingsstrategi, fordi den første, der eksaminatoren overlapper sensors «ett» på linje 92 med «ja» på linje 93, også betegnes som en bekreftelsesmarkør. Overlappingen som skjer i etterkant er derimot en turtakingsstrategi, fordi selve overlappingen kommer utenfor et potensielt turskiftepunkt. Sensor avslutter allikevel turen.

Liknende overlappende tale finner vi også i vurderingssamtale nummer fire, som er mellom en eksaminator og en sensor. De diskuterer kandidatens prestasjoner i den innledende diskusjonsfasen, og har blant annet trukket frem at det var noen svakheter under fagsamtalen med kandidaten:

58 S: den kreative: eleven som tar litt sånn sjanser  
59 òg, =

60 S: =Det [er jo litt sånn sjans å være seg selv.]

61 E: [Ja, det er noe med det ]=

62 =Jeg syns han landa på (.) på beina der altså.  
63 At han presentasjonen er artig å høre på.

64 Det er jo:. .hhh

65 S: Veldig, Og han gjør det på sin egen måte.

66 Så det er jo også en sånn kreativ [og ]  
67 selvstendighet i det.

68 E: [Ja.]

*Utdrag 4.3 Linje 58-68, vurderingssamtale 4*

Sensor har i utgangspunktet turen og begynner på en ny turkonstruksjonsenhet: «Det er jo litt sånn sjans å være seg selv» (linje 60). Eksaminator overlapper sensor på linje 61 og sier «Ja. Jeg synes måten han». På lik linje som i det første eksempelet kommer overlappen utenfor et potensielt turskiftepunkt, men sensor fullfører allikevel turkonstruksjonsenheten.

Liknende kan vi også observere senere i samme samtale, der eksaminator og sensor diskuterer kandidatens prestasjoner avslutningsvis i siste prosjektet i vurderingssamtalen. Sensor og eksaminator formulerer hvorfor prestasjonen er karakter fem og ikke seks. Eksaminator har nettopp hevdet at hans formuleringer var rare, men at formuleringene han eventuelt har gjort ikke hadde ført til at kandidaten hadde fått en sterkere karakter:

128 E: [Skal på en måte.]

129 S: [Jaa:, ]

130 E: Det tar litt lang tid før han.=

131 S: =[Litt sånn overfladisk i]

132 E: [sånn kommer til ] Ja.

133 S: noen ganger også i måten han svarer på.

134 (.)

135 [Litt ] en entertainer da.

136 E: [Eg trur det-]

137 Jah,

#### *Utdrag 4.4 Linje 128-137, vurderingssamtale 4*

Her er karakteren satt, og de er inne i den tredje delen av vurderingssamtalen, hvor de diskuterer kandidaten og karakteren opp mot hverandre. Eksaminator begynner på en ny tur på linje 130 og sier «Det tar litt lang tid før han», som eksaminator fullfører på linje 132 med «sånn kommer til. Ja.». Dette overlappes, samtidig som at det er en sammenhengende tur, av sensor på linje 131 med «Litt sånn overfladisk i». Overlappingen til sensor skjer, som i eksemplene over, utenfor et potensielt turskiftepunkt. Allikevel kan vi se i utdraget at overlappingen sensor gjør, og at hun ikke fullfører turkonstruksjonsenheten, fører til at hun overtar turen i samtalen.

Som eksemplene ovenfor viser, er overlappende tale en effektiv turtakingsstrategi. Ressursen brukes ofte utenfor potensielle turskiftepunkt, men er ikke nødvendigvis en avbrytelse, slik som sammenhengende tur ofte er. Snarere kan overlappingen ses på, sett ut ifra eksemplene ovenfor, som en bekreftelse på den andre samtaledeltakerens ytring. I tillegg ser vi at der det overlappes, fullfører ofte den som blir overlappet sin egen turkonstruksjonsenhet. Dette fører til at overlappingen skjer over en lengre tid, og kan kanskje være et tegn på at samtaledeltakerne ønsker å ytre det de mener, uavhengig av om den andre samtaledeltakeren ønsker å overta ordet. Allikevel fører oftest overlappende tale til at den som overlapper overtar turen. Overlappingen kommer også ofte sammen med andre språklige ressurser, blant annet sammenhengende tur og forhøyet tale, noe jeg vil komme tilbake til under turholdingsstrategier (kapittel 4.2.2).



42 E: det der [kompetansemålet. ]=  
 43 S: [JO. MEN JEG SER JO.]  
 44 E: =Men veldig fint at [du],  
 45 S: [JA.] For da tenkte jeg=  
 46 S: =Og det [syns] jeg også=  
 47 E: [mm.]

### *Utdrag 3.5 Linje 42-47, vurderingssamtale 3*

Eksaminator har i utgangspunktet turen i samtalen. Sensor overlapper eksaminators tur på linje 43 i forhøyet tale med «Jo, men jeg ser jo», i tillegg til å overlappe eksaminators «du» på linje 44 med «Ja» i forhøyet tale på linje 45. Det økte volumet i stemmen til sensor kan derfor se ut til at er en tilleggsressurs som sensor bruker for å overta turen i samtalen. Sammen med overlapping viser dette seg å være effektive ressurser i kampen om turen som vi ser ovenfor.

Liknende fenomen kan vi også finne i vurderingssamtale nummer en, som er mellom to eksaminatorer og en sensor. Samtaleaktørene har satt karakteren eksplisitt, og er i gang med den avsluttende diskusjonsfasen. Eksaminator 1 ytrer at kandidatens prestasjon ligger mellom karakter fire og fem, og de diskuterer hvorfor dette eventuelt skal ende med en firer og ikke en femmer.

39 E1: [Jeg synes at det er eh ]  
 40 E2: [Ja. Jeg hadde han på en god firer. ]=  
 41 E1: =VEL DET ER KLART AT eh: (.) vi kjenner han  
 42 godt, ikke sant?=  
 43 S: =Ja,

### *Utdrag 1.6 Linje 39-43, vurderingssamtale 1*

Eksaminator 1 og eksaminator 2 begynner på hver sin tur i overlapp, der eksaminator 1 sier på linje 39 «Jeg synes at det er eh», mens eksaminator 2 på linje 40 sier «Ja. Jeg hadde han på en god firer.». Etter overlappingen fortsetter eksaminator 1 på en ny tur i forhøyet tale i en sammenhengende tur på eksaminator 2 på linje 41-42 med «Vel det er klart at eh, vi kjenner han godt, ikke sant?». I dette eksempelet kan det være tvil om dette er en ressurs som brukes for å beholde eller for å ta over turen. Jeg kategoriserer dette som en turtakingsstrategi, der volumet brukes i kombinasjon med sammenhengende tur og overlappende tale. Vi kan også se at

overlappingen innebærer en reparasjon, fordi eksaminatoren ikke har fullført turkonstruksjonsenheten på linje 39, og reparerer denne innledningsvis på linje 41. Den andre reparasjonen skjer under eksaminator 1 sin tur på linje 41-42, der eksaminator 1 endrer setningen underveis. I tillegg brukes også et fyllord. Den første reparasjonen er basert på en selvinitiert reparasjon som følge av at eksaminatoren presiserer det hun mener, og på den måten styrker forståelsen til de andre samtaledeltakerne. Den siste er også selvinitiert, men foregår innenfor turen, og er basert på at eksaminatoren retter på seg selv (jf. Liddicoat, 2011, s. 210). På bakgrunn av en naturlig pause mellom turene til eksaminator 1 og at eksaminator 1 både henger turen sammenhengende på foregående taler, i tillegg til å bruke forhøyet tale, er dette en turtakingsstrategi, og den forhøyede talen er en av flere ressurser som blir tatt i bruk.

Forhøyet tale kan, sett ut ifra eksemplene ovenfor, se ut til å være en effektiv ressurs for å overta turen i samtalen. Det er ikke et fenomen som dukker opp ofte i vurderingssamtalene, men er en ressurs som fungerer de gangene den faktisk blir brukt. Bruk av økt volum må ikke forveksles med sinne, men er ofte, som overlapping, et tegn på begeistring eller iver. Samtaleaktørene kan derfor bruke ressurser som sammenhengende tur, overlapp og forhøyet tale som effektive turtakingsstrategier under kampen om ordet i vurderingssamtalen.

## 4.2.2 Turholdingsstrategier

Turholdingsstrategier er ulike språklige ressurser de ulike aktørene bruker underveis i samtalen for å beholde turen (jf. Zhang, 2012). Det er stort sett de samme språklige ressursene som brukes som turholdingsstrategier, som i turtakingsstrategiene. Forskjellen er at de språklige ressursene fungerer på en annen måte innenfor turholding. Innenfor turholdingsstrategier finner vi også sammenhengende tur og forhøyet tale. I tillegg brukes også andre turforlengere, som reparasjoner, utdragning av vokaler i enkelte ord og fyllord.

### 4.2.2.1 Sammenhengende tur (*latching*)

Sammenhengende turer er, som nevnt i teorikapitlet, en av strategiene som tidligere er identifisert som en effektiv turholdingsstrategi. Det innebærer at samtaleaktøren begynner en ny turkonstruksjonsenhet uten en naturlig pause, enten utenfor eller ved et potensielt turskiftepunkt, noe som fører til at taleren beholder turen i samtalen.

Fenomenet er gjennomgående i vurderingssamtalene, og kan blant annet identifiseres i vurderingssamtale nummer fem, som er mellom to eksaminatorer og en sensor. Samtaledeltakerne

er under den første diskusjonsfasen, og har trukket frem positive sider ved kandidatens prestasjoner. Eksempelet (Utdrag 5.3) forekommer i forkant av den eksplisitte karaktersettingen, og eksaminator 2 har poengtert en liten svakhet ved prestasjonen til eleven:

- 18 E2: jeg kjente igjen mine egne formuleringer et par  
19 steder her og,  
20 S: mm,  
21 E2: faktisk.=  
22 S: [Jah,]  
23 E2: =[Li:tt] rot med Venstre der,  
24 S: Jah,  
25 E2: men det er greit.

#### *Utdrag 5.3 Linje 18-25, vurderingssamtale 5*

Eksaminator 2 har i utgangspunktet turen, som vi kan se at han avslutter turkonstruksjonsenheten på linje 21 med «faktisk.», på bakgrunn av at det er en fullført turkonstruksjonsenhet (jf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 702f), noe blant annet intonasjonen bekrefter. Det åpner derfor for et potensielt turskiftepunkt fordi turkonstruksjonsenheten er fullført, men eksaminator sammenbinder sin egen turkonstruksjonsenhet på linje 23 med «Litt rot med Venstre der», og beholder derfor turen i samtalen.

Samme fenomen finner vi også i vurderingssamtale nummer fire, hvor det er eksaminator og sensor som innledningsvis snakker om hvordan det er utfordrende å sensurere<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Utdrag 4.5 er mer innenfor hverdagslig kommunikasjon, da dette ikke omfatter selve karaktersettingen, men der samtaledeltakerne diskuterer innledningsvis hvordan det er å sensurere. Allikevel er dette en åpning, og på linje 9-10 kommer deltakerne inn på diskusjonen rundt karaktersetting på eleven.



3 S: [Begynner å bli sliten, ja?]  
 4 E: [Begynner å miste litt. ]  
 5 S: Ja, og jeg merker jo det.=  
 6 E: ((Ler))  
 7 S: =Og det er jo helt naturl<sup>l</sup>ig?  
 8 E: Ja.  
 9 S: O:g Men altså, og det er så forskjelli::g.  
 10 De er så forskjelli:ge?

*Utdrag 4.5 Linje 3-10, vurderingssamtale 4*

Her begynner sensor en tur på linje 5 og sier «Ja, og jeg merker jo det.». Deretter henger hun på «og det er jo helt naturlig?» på linje 7. Dette skjer, som i forrige eksempel, ved et potensielt turskiftepunkt, og fører til at hun beholder turen i samtalen. Sensors turholding fører til at sensor innleder en tur på linje 9, der hun bemerker kandidatene som helhet, før dette fører samtaledeltakerne inn i en diskusjon rundt selve kandidatens prestasjoner.

Det samme kan vi også se i vurderingssamtale nummer tre, mellom de samme samtaledeltakerne som i eksempelet ovenfor. Eksaminator og sensor diskuterer kandidatens prestasjoner under vurderingssamtalens første prosjekt, og sensor har påpekt at kandidaten tok noen sjanser med hell.

39 E: =Det er litt vanskelig å gripe i en sånn muntlig  
 40 [setting]  
 41 S: .ptk [JA ]  
 42 E: det der [kompetansemålet. ]=  
 43 S: [JO. MEN JEG SER JO.]  
 44 E: =Men veldig fint at [du],

*Utdrag 3.6 Linje 39-44, vurderingssamtale 3*

Eksaminator har i utgangspunktet brukt sammenhengende tur som en turtakingsstrategi og har fått turen i samtalen på linje 39. Eksaminator avslutter turen og turkonstruksjonsenheten på linje 42

med «det der kompetansemålet», og begynner rett på en ny tur på linje 44 med «Men veldig fint at du». Med andre ord bruker eksaminator sammenhengende tur som en måte å beholde turen i samtalen, igjen ved et potensielt turskiftepunkt.

Som eksemplene viser, er sammenhengende turer en god ressurs med tanke på å beholde turen i samtalen, i tillegg til at det er en ressurs for å ta over turen. Dette er et svært vanlig fenomen, og noe som forekommer i alle vurderingssamtalene. Det å beholde turen i vurderingssamtalen gjennom sammenhengende turer, er derfor en effektiv språklig ressurs for å beholde turen, på lik linje med å ta over turen.

#### 4.2.2.2 Forhøyet tale (økt volum)

Økt volum er på, på lik linje med sammenhengende turer, en måte samtaleaktørene både kan overta eller beholde en tur i samtalen. Et eksempel på bruk av forhøyet tale som turholdingsstrategi kan vi se i vurderingssamtale nummer tre, som er mellom en sensor og en eksaminator. Her diskuterer samtaledeltakerne kandidatens prestasjoner under den innledende diskusjonsfasen, og fremhever de positive sidene ved kompetansen kandidaten har vist.

20 S: Men allikevel så viste han jo veldig mye  
21 kunnskap,  
22 E: Ja. han gjør jo det.  
23 [Jah. så.]  
24 S: [Eh ] JEG ER HELT IMPONERT OVER [DET]. =  
25 E: [Ja,]  
26 S: =SÅ, SÅ JEG MENE:R JO: AT EH: og, hm e:. Og den  
27 derre selvstendigheten,

#### Utdrag 3.4 Linje 20-27, vurderingssamtale 3

I eksempelet ovenfor ser vi at sensor bruker forhøyet tale som en ressurs for å beholde ordet i vurderingssamtalen. Sensor begynner sin tur på linje 24 med «Jeg er helt imponert over det.». Overlappingen som skjer i forkant av den forhøyede talen på linje 23 og 24, kan se ut til å være årsaken til at sensor øker volumet. Sensor fortsetter en ny sammenhengende tur på linje 26 med «Så, så jeg mener jo». Dette sies også med økt volum, noe som i denne sammenhengen virker som en forsterkning, sammen med sammenhengende tur, og blir derfor en effektiv turholdingsstrategi.

Forhøyet tale er, som sagt, ikke et fenomen som dukker opp veldig ofte i vurderingssamtalene, og det er kun ett sted ressursen kan identifiseres som en turholdingsstrategi. Dette kan kanskje skyldes at rollene og den institusjonelle rammen for samtalen ikke legger opp til at samtaledeltakerne blant annet skal øke volumet på stemmen under turtakingen. Årsaken er at den institusjonelle samtalen legger føringer for samtaleaktiviteter og rammer, som blant annet innebærer en profesjonalitet fra samtaledeltakernes side. Det betyr ikke nødvendigvis at det ikke er lov, men at normen for samtalen, og eksaminators og sensors rolle, innebærer en saklig og faglig diskusjon under vurderingssamtalen. Det er derfor spesielt interessant å se at dette fungerer som en ressurs for å både ta over og beholde ordet i vurderingssamtalene, fordi dette kanskje strider mot den institusjonelle rammen som ligger til grunn for samtalen.

#### 4.2.2.3 Andre turforlengere

Det å forlenge turen skjer ikke bare gjennom overlapping, forhøyet tale og sammenhengende tur (latching). Forlengelse av turen kan også gjøres gjennom fyllord, reparasjoner og utdragning av ord (jf. Liddicoat, 2011, s. 208; Clayman, 2012; Svennevig, 2009, s. 17). Dette er turforlengere som både skjer innenfor en turkonstruksjonsenhet, før den er fullført, eller ved et potensielt turskiftepunkt.

Andre turforlengere finner vi blant annet i samme eksempel som jeg viste til i forhøyet tale under turholdingsstrategier, i vurderingssamtale nummer tre.

- 20 S: Men allikevel så viste han jo veldig mye  
21 kunnskap,  
22 E: Ja. han gjør jo det.  
23 [Jah. så.]  
24 S: [Eh ] JEG ER HELT IMPONERT OVER [DET]. =  
25 E: [Ja,]  
26 S: =SÅ, SÅ JEG MENE:R JO: AT EH: og, hm e:. Og den  
27 derre selvstendigheten,

#### Utdrag 3.4 Linje 20-27, vurderingssamtale 3

Etter at sensor både har tatt turen og brukt forhøyet tale og sammenhengende tur som turforlengere, kan vi se at hun også bruker andre ressurser for å beholde turen. Sensor fortsetter turen på linje 26-27 og sier «Så, så jeg mener jo at eh og, hm e. Og den derre selvstendigheten.»

Som man kan se i transkripsjonen begynner sensor på en turkonstruksjonsenhet med «så» på linje 26 før det kommer en reparasjon eller gjentakelse (jf. Liddicoat, 2011, s. 208) på samme linje der hun fortsetter på en ny turkonstruksjonsenhet med «så jeg mener jo at». Dette er ikke en fullført turkonstruksjonsenhet, og hun legger til «eh», som kan være et tegn på usikkerhet eller at hun behøver betenkningstid for å kunne fullføre turkonstruksjonsenheten. Etter «eh» kommer et «og», før det på nytt kommer «hm» og «eh». Etter de siste fyllordene, fullfører sensor en turkonstruksjonsenhet og åpner for første gang opp for et potensielt turskiftepunkt etter at hun på linje 26-27 sier «og den derre selvstendigheten». I eksempelet kan vi tydelig se at det er forekommer selvinitierte reparasjoner med fyllord (jf. Clayman, 2012), som fører til at turen forlenges og at sensor holder på turen.

Reparasjoner og andre turforlengere ser vi også i andre eksempler underveis i vurderingssamtalene, blant annet kan vi se det i vurderingssamtale nummer fire. Utdraget er i begynnelsen av den innledende diskusjonsfasen, og eksaminator og sensor har kommentert at de begynner å bli trøtte, før de starter selve prosjektet som handler om å diskutere kandidatens prestasjoner<sup>2</sup>.

- 7 S: =Og det er jo helt naturl<sup>↑</sup>ig?
- 8 E: Ja.
- 9 S: O:g Men altså, og det er så forskjelli::g.
- 10 De er så forskjelli:ge?
- 11 E: °Forskjellig stil.° ((ler))
- 12 S: Hm?

#### *Utdrag 4.6 Linje 7-12, vurderingssamtale 4*

Sensor har i utgangspunktet turen i samtalen, og etter eksaminators bekreftelsesmarkør på linje 8, begynner sensor på en ny tur på linje 9-10. Her starter hun med: «Og», som blir dratt ut, før det kommer en reparasjon gjennom «men altså». Her er det svakt stigende intonasjon, og det er ikke en fullført turkonstruksjonsenhet. Etter reparasjonen kommer en ny reparasjon med «og det er så forskjellig», der «forskjellig» blir dratt ut og holdt på. Dette er, til forskjell fra de andre reparasjonene, en fullført turkonstruksjonsenhet. Allikevel blir utdragningen av ordet en indikasjon

---

<sup>2</sup> Samme som utdrag 4.5, der dette kan ses på som en mer hverdagslig enn en institusjonell samtale. Allikevel er dette den innledende sekvensen, som fører samtaledeltakerne inn i vurderingssamtalens diskusjonsfase.

på at samtaleaktøren ikke er ferdig, noe som også er tilfellet, for det kommer deretter på nytt en ny reparasjon i form av omformulering på linje 9-10 med «de er så forskjellige». Her ser vi at det blir brukt både selvinitierte reparasjoner og andre turforlengere for å forlenge turen. Dette fører til at sensor beholder turen lenger, noe som innebærer at vi kan se på dette som effektive ressurser innenfor turholdingsstrategier.

Dette fenomenet kan vi også se i vurderingssamtale nummer fem, som er mellom to eksaminatorer og en sensor. Eksempelet kommer rett etter det foregående, under den innledende diskusjonen:

- 13 E2: det greiene der. Og eh: Ho kan alt ho.  
14 S: Jah.  
15 E2: Hun har fått med seg en del ting la jeg merke te  
16 nå, (.) sånn småting [eh:] som jeg faktisk har  
17 S: [mm.]  
18 E2: jeg kjente igjen mine egne formuleringer et par  
19 steder her og,  
20 S: mm,

#### *Utdrag 5.4 Linje 13-20, vurderingssamtale 5*

Eksaminator 2 begynner på en ny tur på linje 15-16, og sier «Hun har fått med seg en del ting la jeg merke te nå». Her kommer et potensielt turskiftepunkt og en liten pause før eksaminator 2 fortsetter turen på linje 16 og sier «sånn småting». Her er det en fullført turkonstruksjonsenhet, men turen forlenges med «eh», før eksaminator 2 fortsetter turen med «som jeg faktisk har». Etter dette kommer en reparasjon på linje 18-19, der eksaminator 2 omformulerer den påbegynte turkonstruksjonsenheten på linje 16 med «jeg kjente igjen mine egne formuleringer et par steder her og». På lik linje med de foregående eksemplene, bruker eksaminator 2 en kombinasjon av selvinitierte reparasjoner og lyder som turforlenger i vurderingssamtalen.

Som eksemplene under turholdingsstrategiene viser, er turforlengere, enten det er sammenhengende tur (latching), forhøyet tale, fyllord (fillers) eller at turholderen holder på enkelte ord, effektive språklige ressurser for at taleren skal holde på ordet. Vi kan se at disse ressursene ofte brukes sammen med andre ressurser, og at kombinasjonen utgjør en strategi som fører til at taleren beholder turen. Noen ganger brukes ressursene alene, men som oftest observeres de i kombinasjon med andre språklige ressurser.

Turtakings- og turholdingsstrategiene som er vist i analysen, forekommer under det innledende og avsluttende prosjektet i vurderingssamtalen (jf. Linell, 2010, s. 38-39). Gjennom samtaledeltakernes bruk av ulike språklige ressurser, danner ressursene effektive strategier for å ta over eller beholde ordet under vurderingssamtalen. Sammenhengende turer og overlappende tale er de språklige ressursene som er mest fremtredende i vurderingssamtalene som er undersøkt i denne studien, og som også er identifisert tidligere som turtakings- og turholdingsstrategier (jf. Hayashi, 2012; Zhang, 2012). De språklige ressursene forekommer alene, men ofte sammen med andre språklige ressurser, der kombinasjonene kan se ut til å fungere som forsterkere i turtakings- og turholdingsstrategiene. Videre er det også interessant å undersøke hvorfor de språklige ressursene brukes som strategier i turtakingssystemet under diskusjonsfasene, og om dette eventuelt påvirkes av eksaminator og sensors rolle i vurderingssamtalen.

## 5 Diskusjon

Som analysen viser, er det en tydelig og gjennomgående struktur i vurderingssamtalen. I løpet av vurderingssamtalen finnes det to store diskusjonsprosjekter knyttet til kandidatens prestasjoner, en innledende og en avsluttende sekvens, og et vendepunkt som endrer og deler målet for samtalen i to prosjekter, med tilhørende liknende mål. Til tross for store forskjeller i blant annet lengde på vurderingssamtalene, er det allikevel tydelig at alle delene, altså innledende og avsluttende sekvens, innledende og avsluttende diskusjon, og vendepunkt, er tilstede i alle vurderingssamtalene (Figur 2). Det er under diskusjonsprosjektene at vi tidvis kan identifisere at det finnes en kamp om ordet, hvor samtaledeltakerne aktivt benytter seg av en eller flere språklige ressurser for å beholde eller overta turen.

Under følger en diskusjon av funnene som er gjort i analysen av den overordnede strukturen (5.1). Dette innebærer innvirkningen av rollene på vurderingssamtalen som helhet, hvem som tar første tur i vurderingssamtalen, den eksplisitte karaktersettingen, lengden av den avsluttende diskusjonsfasen, pauser knyttet til karaktersettingen og den avsluttende sekvensens form. Videre vil forskningsspørsmål og funn under turtakings- og turholdingsstrategiene i diskusjonsprosjektene diskuteres (5.2). Her vil det bli diskutert i hvilken grad de språklige ressursene brukes enkeltvis eller i kombinasjon med flere, og hva dette eventuelt fører til. I tillegg diskuteres rollene til eksaminator og sensor opp mot kampen om ordet, som tidvis viser seg i diskusjonsprosjektene av vurderingssamtalen.

### 5.1 Overordnet struktur og roller i vurderingssamtalen

Den overordnede strukturen i vurderingssamtalen er kategorisert ut ifra handlinger, større prosjekter og vendepunkt i samtalen. Vurderingssamtalene innledes av en innledende sekvens, før det første prosjektet gjennomføres. Deretter kommer et vendepunkt i samtalen, før det avsluttende prosjektet og den avsluttende sekvensen runder av samtalen som helhet. Vurderingssamtalen har derfor to overordnede prosjekter som skal gjennomføres; først en innledende diskusjon, der samtaledeltakerne diskuterer kandidatens prestasjoner. Deretter en avsluttende diskusjon, som har som mål å forankre prestasjonen opp mot karakteren, vurderingskriterier og kompetansemål.

Som analysen viser (se figur 2), er den overordnede delen delt inn i fem ulike faser, eller prosjekter. Først kommer det en innledende sekvens (jf. Liddicoat, 2011, s. 292), som forsiktig faser

inn diskusjonsdelen. Eksaminator tar alltid første turen i den innledende sekvensen. Deretter føres samtaledeltakerne inn i første prosjektet i samtalen (jf. Linell, 2010, s. 38), der eksaminator(ene) og sensor diskuterer kandidatens prestasjon, og belyser hovedsakelig de positive sidene ved prestasjonen. Etter første diskusjonsprosjekt er gjennomført, kommer den eksplisitte karaktersettingen i form av et vendepunkt i samtalen. Dette er også et prosjekt, der forslag til karakter skal legges frem for alle samtaledeltakere. Den eksplisitte karaktersettingen innebærer et karakterforslag, oftest gitt av sensor. Etter vendepunktet, forekommer det siste diskusjonsprosjektet, der samtaledeltakerne skal diskutere kandidatens prestasjoner opp mot karakteren som er lagt frem som forslag. Denne diskusjonsfasen varierer i stor grad, men det er gjennomgående i alle vurderingssamtalene at karakteren fastsettes med en kommentar som forsterker karakterforslaget. Vurderingssamtalen avsluttes med en avsluttende sekvens, som innebærer at samtaledeltakerne sier seg enige i det som er lagt frem som helhet.

Rollene samtaledeltakerne innehar, henholdsvis eksaminator og sensor, spiller trolig en stor rolle med tanke på hvordan kampen om ordet tidvis utspiller seg i vurderingssamtalen. Eksaminatorene er, basert på uttalelser de har hatt gjennom vurderingssamtalene, noen som kandidatene har god kjennskap til, og som mest sannsynlig også er deres norsklærere. Dette innebærer at eksaminator har flere roller som kommer i konflikt under vurderingssamtalen, for eksaminator har også rollen som lærer, og ønsker trolig at sine elever skal gjøre det så bra som mulig på en eksamen. Dette ser vi blant annet i vurderingssamtale nummer en, der det foregår en større diskusjon rundt kandidatens prestasjon, og om prestasjonen tilsvarer karakter fire eller fem. Videre kan vi også påstå dette gjennom vurderingssamtale fem, der eksaminator kommer med høyeste måloppnåelse som en påstand.

I samtlige vurderingssamtaler er det eksaminator som tar den første turen under den innledende fasen. Spørsmålet er hvorfor eksaminator alltid tar første tur? Årsaken kan for det første være de strukturelle retningslinjene for muntlig eksamen. Under selve eksaminasjonen er det eksaminator som fører fagsamtalen, mens sensor har en mer observerende funksjon. Når fagsamtalen tar slutt, endres asymmetrien i samtalen (jf. Svennevig, 2020, s. 135), og det er sensor som får den avgjørende rollen i vurderingssamtalen (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Den innledende sekvensen åpnes gjennom at en av samtaledeltakerne aktivt gjennomfører en handling (jf. Liddicoat, 2011, s. 292), og på bakgrunn av at eksaminator har styrt fagsamtalen, kan dette være en måte å overføre eller gi turen videre til sensor. På den måten åpnes vurderingssamtalen som en ny type institusjonell samtale, der det er sensor som har den avgjørende stemmen.



Som nevnt i analysen av den overordnede strukturen, er det stort sett sensor som eksplisitt foreslår karakteren. Blant de fem vurderingssamtalene som ligger til grunn for denne studien, så er det én vurderingssamtale som skiller seg ut; vurderingssamtale nummer fem (Utdrag 5.1). Her er det eksaminator som setter karakteren, noe som er et stort skille fra de andre vurderingssamtalene. Bakgrunnen kan være sensors ytring innledningsvis, der hun sier at det uten tvil var høy måloppnåelse, og at eksaminator derfor er sikker på at de sammen har en felles forståelse av hvilken karakter kandidatens prestasjoner representerer. En annen forklaring på fenomenet er at eksaminator selv ønsker å tydeliggjøre sin stemme under karaktersettingen til denne kandidaten, og bryter derfor det som kan se ut som en norm, hvor det stort sett er sensor som setter karakteren. Eksaminator er, som kjent, også faglærer til kandidatene under eksaminasjonene i forkant av vurderingssamtalene som er analysert i denne avhandlingen. Derfor kan kanskje eksaminator ha en større innsikt i kandidatens kompetanse i faget, og derfor et ønske om at denne kompetansen gjenspeiles i den muntlige eksamenskarakteren.

Sensor har den avgjørende rollen under en muntlig eksamen (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3), og har derfor det siste ordet når det kommer til fastsettelse av karakter. Et gjennomgående fenomen som har vist seg tydelig er at når det er to eksaminatorer, diskuterer de gjerne seg imellom den karakteren som er foreslått, mens sensor har i større grad en observerende rolle under diskusjonen. Til forskjell fra dette, har sensor en større rolle under diskusjonsfasene når det kun er en eksaminator. Dette kan selvfølgelig både ha med antall deltakere å gjøre, at en enkelt eksaminator ikke kan diskutere med seg selv, men det kan også være individuelle forskjeller, fordi samtaleutdragene er kun fra to forskjellige grupper med deltakere.

Den avsluttende diskusjonsfasen varierer i lengde. I fire av vurderingssamtale foregår det en diskusjon rundt karakterforslaget, mens i vurderingssamtale 5 (Utdrag 5.2), avsluttes samtalen med noen få turer. Her presiseres kandidatens kompetanse av eksaminator 1 sin tur på linje 41 og 43, hvor eksaminatoren bekrefter at kandidaten kunne ha svart på ytterligere spørsmål på en tilfredsstillende måte. Bakgrunnen for at det ikke foregår en lengre diskusjon etter at karakterforslaget er satt av eksaminatoren, kan være av samme årsak som bakgrunnen for at eksaminator eksplisitt setter karakterforslaget i samme vurderingssamtale. Under de andre vurderingssamtalene er det en større diskusjon eller presisering av karakteren, etter at karakterforslaget er gitt av sensor. I vurderingssamtale en til fire, foregår altså den avsluttende diskusjonsfasen over flere turer. Årsaken til at det foregår en større diskusjon når sensor foreslår karakter, kan for eksempel være at sensor eksplisitt spør om de andre samtaledeltakerne er enige

(vurderingssamtale en, to og fire). Dette åpner for en diskusjon, til forskjell fra vurderingssamtale nummer fem der eksaminator heller kommer med karakterforslaget som en påstand. I vurderingssamtale nummer tre fortsetter derimot sensor med begrunnelse for karakteren hun har foreslått, noe som også åpner for videre diskusjon av karakteren. Årsakene til variasjon i lengde kan derfor grunne i sekvensen og turen som setter karakteren, sammen med hvilken deltaker som eksplisitt foreslår karakteren. Det kan se ut til at sensors karaktersetning fører til en lengre diskusjon, på bakgrunn av sekvensen som kommer i etterkant av turen som setter karakteren.

I to av vurderingssamtalene er det lengre pauser i etterkant av karaktersetningen, i overgangen til den avsluttende diskusjonsfasen. Lengre pauser, og at eksaminator ikke svarer direkte på spørsmålene i sensors tur (Utdrag 1.2). Sett i lys av resten av samtalen, og diskusjonen som kommer i etterkant av den eksplisitte karaktersetningen, kan dette indikere en form for uenighet. Dette tydeliggjøres ved eksaminator 1 sine etterfølgende turer, hvor hun blant annet presiserer at de kjenner kandidaten godt og at hun hadde kandidaten mellom fire og fem.

Avslutningene er delikate, for uenighet om når samtalen skal avsluttes kan potensielt føre til misnøye hos en eller flere av de andre samtaledeltakerne (jf. Liddicoat, 2011, s. 294). I vurderingssamtalene er det to avsluttende sekvenser som skjer gjennom et spørsmål, og tre avsluttende sekvenser som skjer gjennom en påstand. Påstanden som innleder den avsluttende sekvensen er gjerne en form for oppsummering av det samtaledeltakerne har blitt enige om underveis i samtalen. Dette er svært vanlige former for avslutninger, og åpner opp for at avslutningen ikke fører til et interaksjonelt problem (jf. Liddicoat, 2011, s. 294; Liddicoat, 2011, s. 302-205).

## **5.2 Turtakings- og turholdingsstrategier under diskusjonsprosjektene**

I de ulike diskusjonsdelene av samtalen, henholdsvis innledning og avslutning av diskusjonen, kommer det tydelig frem i analysen at samtaleaktørene kjemper om ordet på en annen måte enn det vi normalt finner i en samtale. Turtakings- og turholdingsstrategiene (jf. Hayashi, 2012; Zhang, 2012) som er mest fremtredende er blant annet sammenhengende turer (latching) og overlappende tale. Som nevnt, er dette vanlige ressurser innenfor en samtale, men i analysen er det avdekket at dette brukes som en aktive turtakings- og turholdingsstrategier. Det er med andre ord noe mer enn hva vi vanligvis ser i en samtale.

De språklige ressursene brukes enten alene, eller i kombinasjon med flere andre språklige ressurser. Som vist i analysen, er det enkelte språklige ressurser som viser seg å være svært effektive alene som turtakings- eller turholdingsstrategi. Eksempel på dette er sammenhengende turer, som vi blant annet finner i vurderingssamtale nummer en (Utdrag 1.4). Allikevel ser vi at sammenhengende turer ofte brukes i kombinasjon med andre språklige ressurser, for eksempel i vurderingssamtale nummer tre (Utdrag 3.4). Her bruker sensor først forhøyet tale for å overta turen, deretter sammenhengende tur, i kombinasjon med både forhøyet tale, selvinitiert reparasjon, fyllord og lyder for å beholde turen. Eksempelen viser hvordan de språklige ressursene i kombinasjon kan fungere som en effektiv strategi i kampen om ordet, der de språklige ressursene fører til at sensor både overtar og beholder ordet, eller turen, i vurderingssamtalen.

Både sensor og eksaminator har to ulike oppdrag under vurderingssamtalen, og har ulike forutsetninger for å kunne si noe om kandidaten, men like forutsetninger med tanke på selve prestasjonen under den muntlige eksamenen. Dette kan være noe av grunnen til at de bruker språklige ressurser som sammenhengende tur, overlapping, forhøyet tale og andre turforlengere for å både overta og beholde ordet, for å oppnå sitt rollebestemte og personlige mål om å kunne få fram sine tanker om prestasjonen og kandidatens kompetanse.

Turtakings- og turholdingsstrategiene er, som sagt, noe både eksaminator og sensor bruker i diskusjonsprosjektene. Men hvorfor kjemper de om turen og hvorfor ønsker de å beholde turen i vurderingssamtalen? Dette kan både handle om at eksaminator ønsker å få sagt det han eller hun ønsker om kandidaten, og på den måten sikre at kandidatens karakter oppnår en forholdsvis god karakter, basert på det eksaminator vet om kandidaten fra tidligere. Eksaminator er, som kjent, mest sannsynlig norsklæreren til eleven som går opp til eksamen, og kjenner derfor eleven og elevens kunnskaper fra tidligere. Dette kan være en vanskelig kombinasjon på grunn av de delte rollene. I tillegg er det slik at eksaminator ofte styrer selve fagsamtalen under den muntlige eksamenen, der det blir stilt spørsmål og liknende i 10-20 minutter (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Eksaminator har med andre ord ansvaret for å lede spørsmålsstillingen under fagsamtalen, før sensor overtar ansvaret for selve karaktersetningen under vurderingssamtalen.

Rollen sensor innehar under vurderingssamtalen, innebærer å skulle fastsette en objektiv karakter på bakgrunn av kandidatens prestasjoner. Muntlig eksamen skal måle kompetansemålene fra læreplanen i norsk (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 11-12; Utdanningsdirektoratet, 2018b, s. 13). I tillegg skal disse læreplanmålene ses i sammenheng med muntlig som grunnleggende ferdighet (jf. Utdanningsdirektoratet, 2016), og vurderingskriteriene som er lagt ved den enkelte

skolen. På bakgrunn av at eksaminator kanskje ønsker at han eller hennes elever skal gjøre det godt på eksamen, er det sensor som skal opprettholde objektiviteten i karaktersettingen. Sensor har ingen forkunnskaper om kandidaten, og det er også kanskje årsaken til at det er sensor som avgjør karakteren, dersom det oppstår uenigheter under vurderingssamtalen (jf. Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Sensor skal derfor, i samråd med eksaminator, sette en objektiv vurdering i form av karakter på den enkelte kandidaten. Allikevel er ikke objektiviteten den eksterne sensoren innehar noe som kan ses på som en objektiv sannhet. Objektivitet er vanskelig å opprettholde i møte med andre mennesker. I tillegg kan det være utfordrende for en sensor å skulle argumentere for en lavere karakter enn det eksaminatoren selv mener, for uenighet kan indikere trøbbel (jf. Svennevig, 2008, s. 337).

## 6 Avslutning

For videre forskning hadde det blant annet vært interessant å undersøke om karakteren til sensor noen gang endres etter at sensor eksplisitt har satt karakteren. Dersom vi for eksempel ser på vurderingssamtale nummer en, som er mellom to eksaminatorer og en sensor, kan vi se at de viser usikkerhet og uenighet med tanke på karaktersettingen til sensor (Utdrag 1.3). Oppfatningen er at lærere baserer seg på en norm når det kommer til karaktersetting av elever. Dette innebærer at lærere ofte under tvil vipper karakteren til den enkelte eleven opp, fordi tvilen hos den enkelte læreren ikke skal gå ut over eleven, men heller komme eleven til gode. Det hadde derfor vært interessant å både undersøke hva som skjer når en kandidat vipper mellom to karakterer, men også om karakteren sensor foreslår noen gang endres, til tross for at en eller flere eksaminatorer er delvis uenige.

Videre hadde det også vært interessant å undersøke i hvilken grad kandidatens prestasjoner måles og diskuteres opp mot andre kandidaters gjennomføring. Utdanningsdirektoratet presiserer at kandidaten skal vurderes ut ifra sin egen prestasjon, og ikke sammenliknes med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.3), men i en av vurderingssamtalene kan vi se at det er nettopp det som gjøres (Utdrag 2.1). Her ser vi at sensor blant annet sier «Ja, nei her var det mere.» på linje 8 og 11. For videre forskning hadde det derfor vært interessant å undersøke hvorvidt dette er handlinger som gjentas i flere vurderingssamtaler.

På bakgrunn av at dette er en kvalitativ, empirisk studie (jf. Johannessen et. al., 2016, s. 113), er det vanskelig å generalisere funnene som er gjort i denne studien. Dette prosjektet omfatter fem vurderingssamtaler fra to ulike skoler, noe som er i minste laget for generalisering, men kan være en indikasjon på et eller flere fenomener som går igjen, og som kan brukes til videre forskning på feltet. Allikevel kan vi se at blant annet den overordnede strukturen som er analysert, finnes i samtlige vurderingssamtaler. Det hadde derfor vært interessant å se om denne strukturen finner sted i andre vurderingssamtaler også, kanskje noen kan identifisere strukturen på andre trinn også?

Kampen om ordet som foregår i vurderingssamtalen, er på lik linje som den overordnede strukturen, et fenomen som går igjen i samtlige vurderingssamtaler. Dette innebærer hvilke språklige ressurser eksaminator og sensor bruker under vurderingssamtalen for å ta over eller beholde ordet. De mest fremtredende ressursene som viser seg er sammenhengende tur (latching) og overlappende tale, som tidligere også er identifisert som turtakings- og turholdingsstrategier i andre samtaler (jf. Hayashi, 2012; Zhang, 2012). I tillegg ser vi også andre turforlengere i

turholdingsstrategiene som blir brukt, blant annet reparasjoner og fyllord. Et interessant fenomen som dukket opp er forhøyet tale, fordi dette er en språklig ressurs som kanskje normalt ikke forbindes med en institusjonell samtale (jf. Profesjonalitet i Drew & Heritage, 1992, s. 4). Er dette en språklig ressurs vi kan finne flere steder i andre vurderingssamtaler? Og hvilke implikasjoner har dette for den institusjonelle samtalen?

Vurderingssamtalene som er undersøkt, viser seg derfor å inneha fenomener som går igjen i samtlige vurderingssamtaler. Til tross for at det ikke er generaliserbart, er det av betydning for videre forskning, på bakgrunn av relevansen muntlig eksamen har i vårt samfunn. Samfunnet og skolesystemet baserer seg på karakterer i enkeltfag og snittkarakter etter blant annet fullført videregående. Dette for å kunne skille mellom kandidater som søker på ulike utdanningsinstitusjoner. Derfor er det viktig at man undersøker samtaler det lite er forsket på tidligere (jf. Sidnell, 2012), deriblant muntlig eksamen i norsk.

## Litteraturliste

- Clayman, S., E. (2012). Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd. Hentet fra: <https://learning.oreilly.com/library/view/the-handbook-of/9781118340455/c08.xhtml#c08>
- Drew, P. (2012). Turn design. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd. Hentet fra: <https://learning.oreilly.com/library/view/the-handbook-of/9781118340455/c07.xhtml#c07>
- Drew, P. & Heritage, J. (Red.) (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gnisci, A. & Bakeman, R. (2007). Sequential Accommodation of Turn Taking and Turn Length. A study of Courtroom Interaction. I *Journal of Language and Social Psychology*. Vol. 26 Nr. 3. (s. 234-259). Sage Publications.
- Hayashi, M. (2012). Turn Allocation and Turn Sharing. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd. Hentet fra: <https://learning.oreilly.com/library/view/the-handbook-of/9781118340455/c09.xhtml#c09>
- Hepburn, A. & Bolden, G.B. (2012). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd. Hentet fra: <https://learning.oreilly.com/library/view/the-handbook-of/9781118340455/c04.xhtml#c04>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. Utgave) Oslo: Abstrakt Forlag.
- Liddicoat, A. J. (2011). *An Introduction to Conversation Analysis*. Continuum International Publishing Group: London.
- Linell, P. (2010). Communicative activity types as organisations in discourses and discourses in organisations. I S. K. Tanskanen, M. L. Helasvuo, M. Johansson & M Raitaniemi (Red.), *Discourses in Interaction* (s. 35-39). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Mazeland, H. (1990) "Yes", "No" and "Mhm": Variations in Acknowledgement choices. I *Réseaux, Hors Série 8, n°1, 1990. Les formes de la conversation volume 1* (s. 251-282).
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based upon transcripts. I D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 2nd edition (s. 282-303). London: Sage.
- Ruusuvuor, J. (2012). Emotion, Affect and Conversation. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd. Hentet fra: <https://learning.oreilly.com/library/view/the-handbook-of/9781118340455/c16.xhtml#c16>
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*. Linguistic Society of America.
- Sidnell, J. (2012). Basic Conversation Analytic Methods. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd. Hentet fra <https://learning.oreilly.com/library/view/the-handbook-of/9781118340455/c05.xhtml#c05>

- Skovholt, K. (2017). Conversation Analytic Innovation for Teacher Education (CAiTE) - Research-based Training for Enhancing Assessment and Feedback Quality. Project application. NFR/FINNUT, 2018-2021.
- Skovholt, K., Sikveland, R. O., Solem, M. & Dalby Landmark, A. M. (u.arb). *Samtalen som redskap i arbeidslivet. En innføring i samtaleanalyse*.
- Sundquist, P., Wikström, P., Sandlund E., & Nyroos, L. (2018). *The teacher as examiner of L2 oral tests: A challenge to standardization*. Hodder Arnold.
- Svennevig, J. (2008, februar). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. I *Journal of Pragmatics*, Vol. 2, Issue 2 (s. 333-348).
- Svennevig, J. (2009). Forståelse og sosiale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtaler. I *Nordand : nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. (27 sider, 1-27, 35-116 I tidsskriftet). ISSN: 08099227
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet, (2019a). *Regler for muntlig eksamen*, sist endret: 28.02.2019 (lastet ned 22. Oktober 2019) <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet, (2016). *Muntlige ferdigheter*, sist endret: 09.03.2016 (lastet ned 22. Oktober 2019) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet, (2019b). *Læreplan i norsk* (lastet ned 22. Oktober 2019) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet, (2018a). *Trekkordning*, sist endret: 16.02.2018 (lastet ned 22. Oktober 2019) <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/eksamen/trekkordning-ved-eksamen-for-grunnskole-og-videregaende-opplaring-udir-2-2018/>
- Utdanningsdirektoratet, (2018b). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-18*. (lastet ned 14. Januar 2020). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-01-2018/vedlegg-1/3vgo/>
- Zhang, W. (2012). *Latching as a turn-holding device and its function in retrospective turn continuation: Data from Mandarin conversation*. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0163853X.2012.658501?scroll=top&needAccess=true>



# Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel (Jefferson)