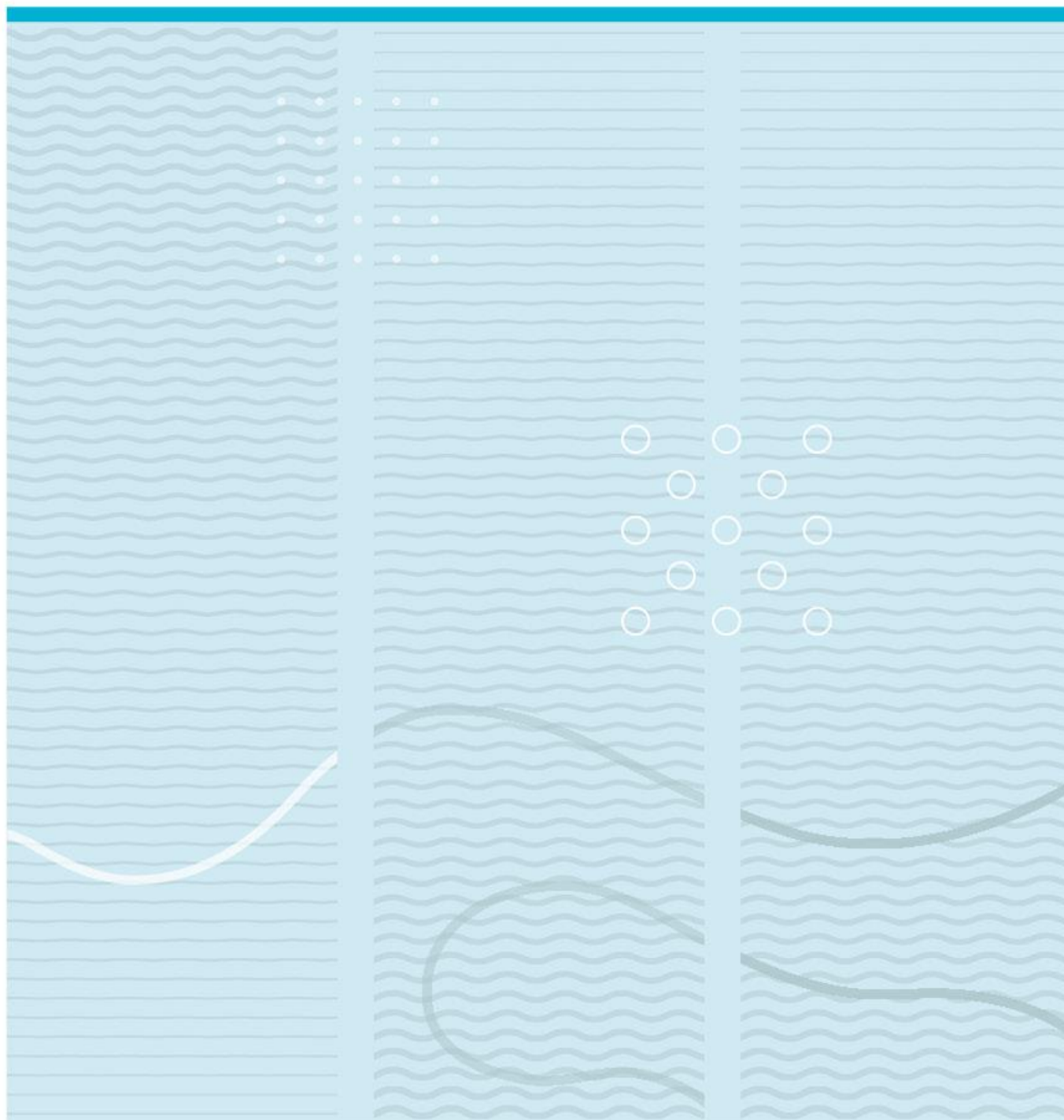


Lars Magne Nordli

«Du må være skjerpa og du må gjøre det bra akkurat de tjue minuttene»

En studie av elever sitt opplevde handlingsrom på 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>

© 2022 Lars Magne Nordli

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven utforsker hvilket handlingsrom elever opplever at de har på muntlig eksamen i norsk. Ved å analysere autentiske eksamensopptak fra forskningsprosjektet CAiTE og gruppeintervjuer med elever i videregående, utforsker masteroppgaven hva slags bevissthet elever har om bruk av norskfaglig kompetanse i eksamenssituasjonen. Problemstillingen er todelt: «Hva forteller vg3-elever sine vurderinger av tre eksamensspørsmål om deres eksamensliteracy i fagsamtalen, og i hvilken grad sier deres vurderinger noe om muligheter og begrensninger på muntlig eksamen?».

Masteroppgaven konkluderer med at det er spilleregler i fagsamtalen på muntlig eksamen i norsk, som gir elever muligheter og begrensninger når de skal vise sin norskfaglige kompetanse. Økt bevissthet om mekanismene i eksamenskonteksten, kan øke elevene sin eksamensliteracy.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 2 |
| Forord | 5 |
| 1 Et prosjekt blir til | 6 |
| 1.1 Problemstilling | 9 |
| 1.2 Struktur | 10 |
| 2 Teori | 11 |
| 2.1 Literacy og muntlig eksamen | 11 |
| 2.2 Samtaleanalyse | 14 |
| 2.2.1 Transkripsjon | 14 |
| 2.2.2 Institusjonelle samtaler og eksamensnære institusjonelle kontekster | 17 |
| 2.2.3 Forhandling om kunnskap | 19 |
| 2.2.4 Spørsmålsdesign og agenda | 20 |
| 3 Metode – Datainnsamling og analysetilnærming | 23 |
| 3.1 Veien inn i prosjektet | 23 |
| 3.2 Norskfaglige mål og eksamensspørsmål | 24 |
| 3.3 Kunnskapsperspektiv og metode for innsamling av data | 27 |
| 3.3.1 Rekruttering av informanter | 28 |
| 3.3.2 Diskusjonsguide | 30 |
| 3.4 Validitet og reliabilitet | 31 |
| 3.5 Forskerrolle og etikk | 32 |
| 3.5.1 Etisk holdning | 32 |
| 3.5.2 Etikk og personvern | 33 |
| 4 Analyse | 36 |
| 4.1 Å snakke om tekst og tema | 36 |
| 4.1.1 Fokusgruppe 1 sine vurderinger av spørsmål 1 | 39 |
| 4.1.2 Fokusgruppe 2 sine vurderinger av spørsmål 1 | 43 |
| 4.1.3 Oppsummering og sammenligning av gruppene | 47 |
| 4.2 Å sammenligne epoker | 49 |
| 4.2.1 Fokusgruppe 1 sine vurderinger av spørsmål 2 | 50 |
| 4.2.2 Fokusgruppe 2 sine vurderinger av spørsmål 2 | 53 |
| 4.2.3 Oppsummering og sammenlikning av gruppene | 55 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 4.3 | Spørsmål med uklar agenda | 57 |
| 4.3.1 | Fokusgruppe 1 sine vurderinger av spørsmål 3..... | 58 |
| 4.3.2 | Fokusgruppe 2 sine vurderinger av spørsmål 3..... | 61 |
| 4.3.3 | Oppsummering og sammenlikning av gruppene..... | 63 |
| 5 | Oppsummering og diskusjon..... | 65 |
| 5.1 | Eksamen som institusjonell samtale..... | 65 |
| 5.2 | Elevene sine muligheter til å vise bredde innenfor kompetansemålene | 67 |
| 5.3 | Handlingsrom på eksamen | 69 |
| 6 | Konklusjon | 71 |
| 7 | Avsluttende refleksjoner og veien videre | 72 |
| | Litteraturliste | 74 |
| | Vedlegg | 76 |
| | Vedlegg 1 – Transkripsjonsnøkkel | 77 |
| | Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – CAiTE sine eksamensopptak | 78 |
| | Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter | 81 |
| | Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD – Gruppeintervju | 84 |

Forord

For en familie jeg har! Uten storfamilien hadde det aldri latt seg gjøre å fullføre dette prosjektet. Ingeborg, Sigurd og Frøya, Marit og Magne, Elin og Leif Magne. Og så Embla, du har så vidt bikket noen måneder, men vært så utrolig snill å ha med å gjøre. Smilene dine har vært ei sårt trengt vitamininnsprøytning.

Til veileder Marit. Jeg er imponert over hvilken faglig kapasitet du er. Jeg kunne ikke fått en bedre veileder, så takk for alle de gangene du har stilt opp. Det har blitt noen runder.

Elev 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 11. Jeg kan ikke få sagt hvor viktig bidraget til hver enkelt av dere har vært. Dere har gjort oppgaven min mulig.

Greåker videregående skole, takk for at dere ser nytten i det å gi norsklærere et faglig løft.

Og helt til slutt, en liten takk til alle strømmetjenestene som styrte humøret i riktig retning, vugget meg i søvn og masserte en sliten hjerne når det trengtes som mest.

Fredrikstad og Bakkenteigen, juni 2022

Lars Magne

1 Et prosjekt blir til

«Ja, og det er liksom det. Du har bare de tjue minuttene. Og så. Det er litt sånn, ja, og så er det over. Så du må liksom. Du må være skjerpa og du må gjøre det bra akkurat de tjue minuttene.»

- VG3-elev

Denne masteroppgaven undersøker elever sitt opplevde handlingsrom på muntlig eksamen i norsk. Ved å analysere autentiske eksamensopptak fra forskningsprosjektet CAiTE og gruppeintervjuer med elever i videregående, vurderer jeg hva slags bevissthet elever har om bruk av norskfaglig kompetanse i eksamenssituasjonen. Sitatet over er hentet fra intervjuer jeg gjennomførte i 2021, og viser en elev si treffende skildring av eksamen. Muntlig eksamen er ei tidsmessig komprimert evaluering av kompetanse, der en kandidat skal vise sin kunnskap fra tre år med norskundervisning.

Et spørsmål jeg har stilt meg, er hvordan elever velger å bruke sin norskfaglige kunnskap på eksamen, og hvorfor elever velger å handle slik de gjør. Jeg har derfor konstruert et begrep «eksamensliteracy» for å skildre elever sin forståelse for bruk av norskfaglig kompetanse på eksamen. Kort fortalt beskriver eksamensliteracy bevisstheten elever har om handlingsrommet i eksamenskonteksten. Ei mer utdypende forklaring av uttrykket, kommer jeg tilbake til i kapittel 2.1.

Det er forsket svært lite på muntlig eksamen i norsk, sammenlignet med norsk skriftlig. Det er også en lokalt gitt eksamen, som åpner opp for stor variasjon i hvordan eksamen gjennomføres. I motsetning til skriftlig eksamen, stilles det heller ingen krav til hva samtalene på muntlig eksamen skal inneholde (Skovholt, 2020). Ei objektiv vurdering av alle eksamener, er at de fungerer som en kontrollmekanisme for utdanningsinstitusjonene. Samtidig danner eksamensresultater og standpunktkarakterer et grunnlag for opptaket til høyere utdanning. Eksamener skal primært vurdere og etterprøve elever sin oppnådde fagkompetanse, men også kontrollere i hvilken grad innholdet i opplæringa er knyttet opp mot de nasjonale læreplanene. Vurderingsformen er altså indirekte en kontrollmekanisme for enkeltskoler og lærere, som får belyst og prøvd undervisninga si av eksterne sensorer. I vårt nåværende utdanningssystem har eksamen en funksjon. Det som likevel er et spørsmål, er i hvilken grad eksamen måler etter hensikt, og dermed gir alle elever like muligheter til å vise sin oppnådde kompetanse.

Som eksaminator og sensor på muntlig eksamen i norsk, har jeg lurt på hvilke underliggende mekanismer som er i spill på eksamensdagen. I fagsamtalen, der kandidaten blir prøvd i store deler

av faget, er det ikke uvanlig for elever å oppleve utfordringer. Jeg har over noen år fått høre at elever «fikk jernteppe», er «usikre», eller «ikke husker». Mange elever sier eksamenssituasjonen gjorde dem nervøse, og at det kanskje ikke gikk helt slik de hadde håpet. På den andre siden av bordet har jeg hørt sensorer bruke ord som selvstendighet og initiativ i vurderinger av elever sine prestasjoner, formuleringer jeg garantert selv har brukt. Jeg ser det derfor som interessant å undersøke hvorvidt det eksisterer spilleregler på muntlig eksamen, som gir muligheter og begrensninger for elever. Regler som gjør seg gjeldende i situasjoner hvor mennesker med ulike roller og status utveksler informasjon, slik eksaminatorer og elever gjør i inntil 30 minutter hvert år.

Jeg har valgt å møte elever sin forståelse for muntlig eksamen induktivt. Det betyr at jeg har etterstrebet å ikke være forutinntatt, og heller møte utviklinga av masterprosjektet mitt med et åpent sinn. Som et utgangspunkt for å arbeide med elever sin forståelse for handlingsrommet på muntlig eksamen, har jeg sett til uttrykket *agency* (Bandura, 2006). *Agency* lar seg ikke direkte oversette til norsk, men kan forstås som mennesker sitt handlingsrom, og mulighetene vi har til å handle innenfor ulike kontekster (Helleve et al., 2018). Incentivene mennesker har til å være aktive deltakere i egne liv, ligger i troen på at man kan påvirke utfallet av hendelser (Bandura, 2006, s. 170). Vi er altså vesener som er kapable til å handle for å oppnå intenderte resultater, og over tid korrigere veivalg, som kan forme utfallet av fremtiden.

Det er fire sentrale kjennetegn på *agency*, som viser at mennesker er aktive deltakere i sine liv, ikke bare produkter av dem. For det første legger individer planer for fremtiden, og har dermed intensjoner (*intentionality*) om hvilke handlinger og strategier som kan lede frem til å få planer realisert. Det andre punktet er visualisering (*forethought*). Handlinger styres av mentale forventninger og visualiseringer av fremtidige mål. Det å styre nåværende handlinger med utgangspunkt i forventede utfall, gir mennesker retning og mening. Realisering (*self-reactiveness*) handler om at vi må gjøre intensjoner om til faktiske handlinger. Alternativet er passivitet og manglende handling, og at intensjoner forblir nettopp intensjoner. Det siste kjennetegnet på *agency* er refleksjon (*self-reflectiveness*). Mennesker er selvransakende, og vil gjøre kursendringer basert på refleksjon og forståelse for hvilke mål man jobber mot (Bandura, 2006, s. 164–165).

Fra mitt ståsted som norskpedagog, mener jeg at skolen jobber for å utvikle elever sin *agency* og deres opplevde handlingsrom. Det er et mål at elever skal tilegne seg faglige strategier, som har relevans for både skriftlig og muntlig eksamen. Ved mange skoler jobbes det også aktivt med vurderingssituasjoner, som etterligner muntlig eksamen, ofte kalt «prøvemuntlig». En sentral del av jobben min som norskpedagog, består av å gi tilbakemeldinger til elever. Tanken er at

elevene øves til å reflektere, slik at de kan forbedre sin fagspesifikke kompetanse. Slik jeg ser det, arbeides det i norsk skole for å øve elevene til å bli selvstendige fagpersoner. I doktorgrads-avhandlinga til Marit Skarbø Solem er det funn som viser at elever tilbys handlingsrom i helklassesamtaler (Skarbø Solem, 2016). Elevene viser seg altså «som noen som kan noe» (Skarbø Solem, 2016, s. 51). Det betyr at elevene opplever å ha en del frihet og handlingsrom i helklasseundervisning. I denne oppgaven ønsker jeg å utforske nærmere om dette også gjelder for muntlig eksamen i norsk.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen min er formulert med utgangspunkt i følgende metodiske rasjonale:

Jeg ønsker å undersøke elever sitt opplevde handlingsrom på muntlig eksamen. Elever i sitt siste semester på vg3 vil ha en bevissthet om eksamen og hvordan den vil fortone seg. Får elever se autentiske opptak og spørsmål fra eksamen, vil det komme frem synspunkter og meninger om spørsmålsformuleringene, som sier noe om hvordan elever ville handlet og svart på eksamen. For skolens arbeid frem mot eksamen, vil det være interessant å få innsyn i elevene sitt tankegods, som kan gi oss en forståelse for hvilke muligheter og begrensninger elever selv gir uttrykk for at eksamensspørsmål og eksamen har. Sett i sammenheng med faget sine kompetansemål, kan dette ståstedet bidra til en utvidet bevissthet omkring arbeidet med muntlig eksamen.

Problemstilling: Hva forteller vg3-elever sine vurderinger av tre eksamensspørsmål om deres eksamenslitteracy i fagsamtalen, og i hvilken grad sier deres vurderinger noe om muligheter og begrensninger på muntlig eksamen?

Problemstillingen er todelt. På den ene siden utforsker jeg elever sin eksamenslitteracy, et forhold jeg har valgt å undersøke innenfor kompetansekravet i to kompetansemål i norsk. Samtidig utforsker jeg handlingsrommet elever opplever at de har på eksamen, som i problemstillinga er formulert som muligheter og begrensninger.

1.2 Struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel 1 skriver jeg om min vei inn i prosjektet. Her gjør jeg også rede for bakgrunnen for oppgaven si problemstilling.

Kapittel 2 inneholder oppgaven sitt teoretiske fundament. Her utdyper jeg forholdet mellom begrepene literacy og eksamensliteracy. I kapitlet legger jeg også frem samtaleanalyse som metodologi. I tillegg viser jeg til kontekster som har relevans for å definere eksamenskonteksten sine muligheter og begrensninger. Til slutt viser jeg teoretiske perspektiv knyttet til kunnskapsståsted (epistemikk) og spørsmålsdesign.

Jeg gir en oversikt over innsamlingsmetoden fokusgruppeintervju i kapittel 3. Her utdyper jeg også etiske perspektiver tilknyttet studien sine informanter.

I kapittel 4 analyserer jeg datamaterialet. Her viser jeg først til transkripsjoner av spørsmål svar-sekvenser fra eksamen. I samme kapittel legger jeg også frem analyser av egne fokusgruppeintervju. Med utgangspunkt i analysene løfter jeg frem sammenfallende og sprikende vurderinger innad i og mellom fokusgruppene.

Kapittel 5 viser diskusjonen, der jeg knytter funn i analysen opp mot problemstillinga. Deretter legger jeg opp til formuleringer av eksamenskontekstens muligheter og begrensninger, som gir et grunnlag for å definere elevene sitt opplevde handlingsrom på muntlig eksamen og deres eksamensliteracy.

Konklusjonen er lagt til kapittel 6. Her oppsummerer jeg diskusjonen, og viser hva som kan inngå i en definisjon av elever sin eksamensliteracy.

2 Teori

I teorikapitlet vil jeg gjøre rede for to forhold, eksamensliteracy og samtaleanalyse. Kapitlet er derfor delt i to underkapitler, 2.1 og 2.2. Første kapittel forklarer hvordan vi skal forstå begrepet eksamensliteracy, altså elever sin bevissthet om handlingsrommet på muntlig eksamen. I andre kapittel gjør jeg rede for hvorfor jeg har valgt samtaleanalyse. Samtaleanalyse som metodologi viser til både teorier og metoder. Jeg har derfor valgt å samle de teoretiske og mer metoderelaterte sidene av samtaleanalysen i teorikapitlet.

De teoretiske perspektivene fra samtaleanalytisk forskning har en todelt funksjon i mine analyser. I første omgang ønsker jeg å undersøke overordnede kjennetegn på interaksjonen i eksamenskonteksten, som kan si noe om elevene sine muligheter og begrensninger på muntlig eksamen. Her ser jeg til institusjonelle samtaler som likner de vi finner på muntlig eksamen. Det andre perspektivet handler om kunnskapsproduksjon og -forhandling i mine intervjudata. Vg3-elevne jeg intervjuet, viste sin forståelse for eksamensspørsmål. De måtte også vise kunnskapen sin for medelever, som kanskje satt med motstridende meninger. Elevene deltok også i diskusjoner seg imellom, og forhandlet dermed om hvilken kunnskap som skulle være gjeldende. Samlet sett skulle de to perspektivene legge et grunnlag for å knytte analysene opp mot elever sin eksamensliteracy og muligheter og begrensninger ved muntlig eksamen i norsk.

2.1 Literacy og muntlig eksamen

Begrepet «eksamensliteracy» beskriver literacy på muntlig eksamen. Det er utviklet med utgangspunkt i forskningen til William James Popham, som definerer lærere sin vurderingsliteracy (2011). Med utgangspunkt i Popham si forskning, vil jeg se nærmere på forholdet mellom muntlig eksamen og literacy. Definisjonen vil beskrive en sammensatt ferdighet, bestående av tilgangskompetanse og fagspesifikk tekstkompetanse.

Literacy-begrepet beskriver i dag en ferdighet som omfavner en sammensatt kompetanse, som endrer seg over tid og formes av ulike fagfelt og disipliner (Blikstad-Balas, 2016, s. 11). UNESCO viser i sin foreslåtte definisjon fra 2004 hvordan literacy kan forstås. Definisjonen er svært spesifikk, samtidig som den er uavhengig av faglige disipliner og tradisjoner:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, 2004, s. 13)

UNESCO beskriver her en ferdighet der man blant annet skal kunne identifisere, avkode, forstå og kommunisere ved å bruke tekst i ulike kontekster. Jeg har valgt å møte denne definisjonen med ei noe forenkla forklaring av literacy, der vi ser at mening skapes av og med tekst i sosiale kontekster (Blikstad-Balas, 2016, s. 15). Dette samspillet mellom tekst og kontekst ved eksamen, kan vi se i begrepene *teksthendelse* og *tekstpraksiser*.

De to begrepene er sentrale for å forstå hvordan man snakker om tekster på eksamen, som skiller seg fra norskfaget sine mer generelle holdninger til tekstarbeid. Vi kan innledningsvis si at norskfaget består av ulike teksthendelser, som samlet sett utgjør en fagspesifikk tekstpraksis. En teksthendelse defineres som en situasjon der man snakker om eller viser til tekster. Begrepet avgrenser en teksthendelse til å være literacy i en bestemt situasjon eller kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 46). Vi bruker altså språket på en bestemt måte når vi snakker om tekster, som vil variere fra situasjon til situasjon. Der teksthendelsen sier noe om hvordan tekster brukes og snakkes om, for eksempel i en gitt norskfaglig skolekontekst, så handler tekstpraksiser om mer overordnede mønster og holdninger til tekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 46). Skolen og norskfaget kan kjennetegnes ved bestemte måter å snakke om og bearbeide tekster på, som gjenspeiles i læreplanene sine kompetansekrav. Elever kan altså møte like teksttyper, men avhengig av undervisningen sitt formål, ta del i ulike teksthendelser. Formålet med den enkelte undervisningssituasjon avgjør hvilken funksjon tekstarbeidet skal ha, som igjen gir uttrykk for hvilken teksthendelse det er snakk om. Tekstpraksiser i skolen gir dermed uttrykk for forestillinger man har til hva som gjør tekstsamtaler norskfaglige. Norskfaget, som alle andre fag- og samfunnsområder, har en kultur for hvordan man avkoder og fortolker tekster. En slik praksis må man sosialiseres inn i og få tilgang til. Innenfor denne mangeårige sosialiseringa, deltar elever i mange ulike teksthendelser, som samlet sett utgjør en tekstpraksis.

Vi kan beskrive tekstpraksisene i norskfaget, uten at det vil være direkte overførbart til hvordan tekster brukes til å skape mening på eksamen. I skolen brukes tekster ofte for å gi opplæring i for eksempel temaer og lesestrategier, samt forberede elever til vurderingssituasjoner

(Blikstad-Balas, 2016, s. 45). Tekster fungerer i så måte for å nå ulike mål i opplæringa. Det betyr at kunnskap om en norskfaglig tekstpraksis står i et uklart forhold til eksamen som teksthendelse. Literacy på eksamen må derfor kunne sies å være knyttet til en vurderingskontekst.

Vurderingsliteracy er i så måte et begrep vi tettere kan knytte opp mot eksamenskonteksten. Det er også et begrep som avgrensar literacy til vurderingskontekster. Ordet vurderingsliteracy er en direkte oversettelse av det engelske uttrykket *assessment literacy* (Popham, 2011). Vi skal legge merke til at vurderingsliteracy hos James W. Popham knyttes opp mot lærerprofesjonen, og tar dermed utgangspunkt i et pedagogisk ståsted:

Assessment literacy consists of an individual's understandings of the fundamental assessment concepts and procedures deemed likely to influence educational decisions.
(Popham, 2011, s. 267)

Selv om definisjonen bærer preg av å rette seg mot pedagoger, har den overføringsverdi til det å avgrense en elevspesifikk eksamensliteracy. Utsagnet sett under ett gir uttrykk for sammenhengen mellom vurdering og hvordan opplæring (educational decisions) utformes. Det handler altså om å forstå (understandings) grunnleggende vurderingsbegreper (concepts) og -prosedyrer (procedures), som kan påvirke opplæringsrelevante beslutninger. Endrer vi definisjonen til Popham, og ser den fra et elevperspektiv, handler det fortsatt om en forståelse for grunnleggende vurderingsbegreper og prosedyrer. Men forståelsen bør nå være rettet mot avgjørelser som påvirker utfallet av en vurderingssituasjon. En elevspesifikk vurderingsliteracy må da kunne sies å bestå av elever sin forståelse for grunnleggende trekk ved vurderingssituasjoner som teksthendelse, som kan påvirke utfallet av vurderinga.

Literacy beskrives også som en tilgangskompetanse (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Dersom elever skal ha tilgang til eksamen som teksthendelse, handler det om å mestre spillereglene i eksamenskonteksten. Denne forståelsen for literacy gir uttrykk for at det ikke kun handler om å forstå bruk av språk og tekster innenfor en norskfaglig tekstpraksis, men også få tilgang til eksamen som et kulturelt fellesskap (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Vi kan foreløpig si at eksamensliteracy handler om å forstå handlingsrommet på eksamen, som et norskfaglig sekundært kulturelt fellesskap. Vi skal i kapittel 2.2.1 se nærmere på hvordan handlingsrommet i samtaler styres av kontekstuelle faktorer, og hvilke kontekster som ligner eksamenskonteksten.

2.2 Samtaleanalyse

For å få frem detaljrikdommen og nyansene i gruppeintervjuene og CAiTE sine opptak fra fagsamtalene på eksamen, bruker jeg samtaleanalyse i analysearbeidet. Samtaleanalyse (CA) som metodologi har sitt tidlige opphav i nordamerikansk sosiologi og etnometodologi. Harvey Sacks, Emanuel Schegloff og Gail Jefferson utviklet samtaleanalysen som en metode for å undersøke *hva* mennesker gjør i en samtale og *hvordan* (Skovholt et al., 2021, s. 20). For å finne ut hva og hvordan mennesker kommuniserer, beskriver Sacks, Schegloff og Jefferson at man må undersøke den sosiale orden deltakerne i en samtale viser overfor hverandre. I overveldende grad vil én snakke av gangen, og deltakerne vil bruke samtaleteknikker for å allokere turer (Sacks, 1974, s. 700). Det finnes altså en orden vi mennesker orienterer oss etter i sosial interaksjon. I denne ordenen kan vi finne mening i ulike prosjekter enkeltindivider gjør gjeldende innenfor de rammene samtalene foregår i.

I bruk skiller samtaleanalyse seg fra andre disipliner med sitt aktivitetsfokus og de prosjektene mennesker orienterer seg etter i muntlig interaksjon. Samtaleanalysen tar dermed hensyn til «*the interactional accomplishment of particular social activities*» (Drew & Heritage, 1992, s. 17), og ser på samspillet mellom sosiale handlinger og hva en samtaleaktør oppnår med handlingene. Ved å transkribere autentiske opptak av samtaler, kommer man som forsker tett på de samtalende og deres interaksjonelle valg. Det gjør det mulig å studere «et utdrag av en samtale i detalj for å undersøke hvordan samtaledeltakere bruker ulike ressurser [...] for å utføre spesifikke handlinger i samspill med andre» (Skovholt et al., 2021, s. 15). Med utgangspunkt i videoopptak av samtaler, som gjengis i transkribert form, er det dermed mulig å undersøke hvilke ressurser deltakere bruker for å nå bestemte interaksjonelle mål.

2.2.1 Transkripsjon

Å transkribere samtaler står sentralt i samtaleanalyse (CA). Transkripsjoner fremhever detaljer i interaksjonen på eksamen og i gruppeintervjuene, som gjør at vi kan nærme oss en forståelse for gangen i samtalene, slik deltakerne forstod den. Den transkriberte gjengivelsen står likevel ikke i et én-til-én-forhold med de faktiske samtalene, og «bør tjene som midler, verktøy for fortolkning av det som ble sagt i intervjuene» (Kvale et al., 2015, s. 218). Kodene i transkripsjonene følger systemet til Gail Jefferson, gjengitt hos Alexa Hepburn og Galina B. Bolden (2014). Dette systemet inneholder de vanligste konvensjonene for transkribering av samtaler. Selv om transkripsjonsnøkkelen i vedlegg 1 inneholder forklaringer av de ulike tegnkodene, vil jeg gi ei generell innføring i konvensjonene.

Tabellen i eksempelutdraget under viser hvordan oppsettet rent visuelt ser ut. I de tre kolonnene vises det til henholdsvis linjenummer, rolle og de transkriberte ytringene. Tale er gjengitt, ikke slik den burde vært, men så tilnærmet lik det den var på opptakstidspunktet. Et eksempel er det som kalles overlappende tale, slik vi ser i linje 4 og 5. («Hvorfor det») og («Em») ble sagt samtidig, et fenomen som gjøres synlig i transkripsjonene. Linjenummer gjør det mulig å referere til spesifikke deler av en samtale. Hvem som til enhver tid taler, og hvilken rolle taleren har, markeres i den midterste kolonnen. I eksemplet under er det elev 3 (E3) og intervjuer (I) som snakker.

Eksempelutdrag 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | E3 | =Det er et veldig (1.0) <u>kan</u> være et vanskelig |
| 2 | | spørsmål, |
| 3 | | (0.7) |
| 4 | I | [Hvorfor det,] |
| 5 | E3 | [E::m:] men samtidig så er det åpent,= |
| 6 | | =Så det kan være litt vanskelig for at man må |
| 7 | | jo tenke gjennom (0.3) <u>alt</u> man har (.) <u>gått</u> |
| 8 | | gjennom,= |

I muntlig interaksjon overvåker vi hverandre kontinuerlig for å finne steder det er naturlig å bidra i en samtale. I eksempelsamtalen over er det totalt åtte personer til stede. Likevel foregår samtalen i ordnede forhold. Turtakingssystemet i en samtale viser hvordan mennesker fordeler taletid seg imellom. En tur i samtaler varer fra en taler begynner å snakke til han slutter. Nye turer konstrueres enten ved at noen markerer at andre kan ta over, eller ved å observere når det er mulig å komme inn i samtalen (Skovholt et al., 2021, s. 31–32).

For at vi skal kjenne igjen meningsbærende enheter i tale, markerer vi såkalte *turkonstruksjonsheter*, forkortet som *TKE* (Skovholt et al., 2021, s. 36). Ordet er avledet fra den engelske forkortelsen *TCU – Turn-Constructional Unit* (Clayman, 2014b). En slik enhet kan være et enkelt «Ja» eller «Mm», men også lengre setninger. En huskeregel er at TKE-er viser til enheter i tale som er syntaktisk, prosodisk eller pragmatisk fullførte (Skovholt et al., 2021, s. 36). Det viktigste kjennetegnet på en TKE, og handlingen den utfører, ser vi først i neste tur. Der vil samme eller neste taler, enten korrigere eller anerkjenne handlingen i det som ble ytret (Skovholt et al., 2021, s. 37). Begrepet *neste turs bevisførselsprosedyre* beskriver dette fenomenet (Skovholt et al., 2021, s. 80). Det er altså i neste tur vi kjenner igjen handlingen i den foregående turen. TKE-ene kan vi observere

i transkripsjonene ved å se etter stor forbokstav og sluttintonasjon. Dersom en TKE går over flere linjer, vil den nye linjen ha liten forbokstav. Vi ser av eksempelutdraget på forrige side at eleven ytrer en fullstendig TKE over de to linjene 1 og 2. TKE-en begynner med stor forbokstav i linje 1 og avsluttes med svak stigende intonasjon i linje 2. Vi ser også at neste tur beviser hvilken språkhandling elev 3 utførte i sin tur. Her stiller intervjueren et oppfølgingsspørsmål i linje 4 med et ønske om få utdypet elev 3 si innledende vurdering.

Intervjueren har med stor sannsynlighet vært oppmerksom på det vi kaller for et *overgangsrelevant sted* i samtalen, forkortet som *ORS* (Skovholt et al., 2021, s. 37). I den engelske litteraturen brukes *TRP – Transition-Relevance Place* (Clayman, 2014b, s. 151). Overgangsrelevante steder i samtaler er steder hvor det er mulig å ta ordet (Clayman, 2014b, s. 151; Skovholt et al., 2021, s. 37). Det betyr ikke at talerskifte nødvendigvis skjer.

Det er oftest slik at én taler snakker av gangen. Når et talerskifte skjer, har taleren ««rett» til å fullføre minst én TKE» (Skovholt et al., 2021, s. 37). Det finnes likevel eksempler på avbrudd og samtidig tale. I tillegg er det heller ikke uvanlig at en taler haster seg inn i nye turer. Å markere tid og opphold i tale er derfor viktig i samtaleanalyse. Et eksempel finner vi i linje 1 og 3 i utdraget på forrige side. Midt i den første TKE-en i linje 1, er det en pause på 1.0 sekund. I en samtale vil et slikt opphold i tale oppleves som langt. Likevel er det ingen andre som griper ordet. Det handler om at de syv andre personene ikke opplever dette tidspunktet som et overgangsrelevant sted, fordi ytringen foreløpig ikke er syntaktisk, prosodisk eller pragmatisk fullført. Etter at eleven har foretatt ei vurdering i TKE-en i linje 1 og 2, kommer det en pause på 0.7 sekunder. Her er det derimot et overgangsrelevant sted i samtalen, der et talerskifte kan komme. Når responsen fra de andre uteblir, ser vi at elev 3 begynner å snakke på nytt i linje 5. Dette skjer samtidig som intervjueren stiller spørsmålet i linje 4. Pausen er altså såpass lang at eleven utpeker seg selv som neste taler i en ny tur, og velger å utdype si førstevurdering. Her ser vi også hvordan eleven haster seg inn i en ekstra TKE i linje 6 til 8. Likhetstegnet viser at eleven *sammenlenker* de to TKE-ene, som tilsier at det er et minimalt opphold i tale. Vi ser at den nye TKE-en har ei tematisk forankring i det som ble sagt i den aller første vurderinga i linje 1 til 2. Eleven gir her ei mer utdypende forklaring av sammenhengen mellom de ulike vurderingene i sine to turer. Neste turs bevisførselsprosedyre viser dermed at pausen på 0.7 sekunder fører til at eleven tar en ny tur, der de to sammenlenkede TKE-ene utdyper og nyanserer vurderinga i den aller første turen.

Vi har sett at talere sine turer legger føringer for hva som skjer i neste tur. Det finnes altså en relasjon mellom ei ytring og responsen den får. For å beskrive denne relasjonen snakker man i

samtaleanalyse om sekvenser, og at det er en *betinget relevans* mellom turene i en sekvens (Skovholt et al., 2021, s. 41). Det som ble sagt i en tur, vil legge føringer for hva som kan sies i neste. En type sekvens som er typisk for eksamen, består av spørsmål og svar. Når eksaminator stiller et spørsmål, er det relevant for kandidaten å svare innenfor spørsmålet sine rammer. Taleturer organiseres derfor i *nærhetspar*, der *første part* legger føringer for hva som er relevant å snakke om i *andre part* (Skovholt et al., 2021, s. 41). På eksamen vil for eksempel eksaminator sitt spørsmål være første part i en sekvens, og kandidaten sitt svar andre part.

Konvensjonene legger altså opp til at vi i større detalj kan undersøke hvorfor og hvordan kandidatene på eksamen og elevene i intervjuene bruker språket for å utføre handlinger.

2.2.2 Institusjonelle samtaler og eksamensnære institusjonelle kontekster

Innenfor samtaleanalyse (CA) som fagområde, er det forsket mye på samtaler som foregår innenfor institusjonelle rammer. Slike samtaler gjør gjeldende en del kontekstuelle muligheter og begrensninger for deltakerne. Det er tre generelle kjennetegn ved en institusjonell samtale. For det første retter minst én av deltakerne seg mot institusjonelle mål, som kjennetegnes ved institusjonen sitt virke. I tillegg vil deltakerne pålegge seg selv og deltakere i samtaler begrensninger for hva som er tillatt å si og gjøre. Den muntlige interaksjonen styres også av institusjonelle rammer og prosedyrer, som legger føringer for hvordan ulike handlinger skal forstås (Liddicoat, 2011, s. 346). Det eksisterer altså en språklig og formell dialog mellom institusjonen og aktørene, som også påvirker utforminga av samtalene.

Muntlig eksamen kan defineres som en samtale med et tydelig institusjonelt mål. Det er en vurderingssituasjon der en kandidat skal få prøvd sin kompetanse i et fag innenfor et avgrenset tidsrom. Eksamenssamtalene er også av en annen karakter enn de vi ellers finner i skolen. Samtalen skal munne ut i en tallkarakter, som kandidaten ikke har mulighet til å klage på. Det vil si, kandidaten kan klage på formelle feil, men ikke selve tallkarakteren som gis ved endt eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er altså en formell vurderingssituasjon hvor mye står på spill, ikke minst fordi karakterer er styrende for utdanningsmuligheter på høyskoler og universitet.

Institusjonelle samtaler kan skilles fra hverandre ved å studere «turn-type pre-allocation» og «turn allocation» (Liddicoat, 2011, s. 347). I noen kontekster finnes det begrensninger for hva man kan si, for eksempel i form av tildelte roller (pre-allocation). Man kan derfor kjenne igjen en institusjonell kontekst etter forhåndsdefinerte forventninger til deltakerne og turtildelingen (turn

allocation), altså hvordan talerskifte konstrueres i en samtale. Vi skal nå se på to kontekster som har likhetstrekk med muntlig eksamen. De kan gi et grunnlag for å si noe om hva som kjennetegner eksamenskonteksten sine muligheter og begrensninger.

Nyhetsintervjuet og rettsalssamtaler representerer kontekster som er interessante å se i sammenheng med muntlig eksamen i norsk. Alle tre har til felles at én profesjonell aktør søker informasjon fra en ikke-profesjonell (lekmann) aktør (Hayano, 2014). Det vil si at alle tre kontekster preges av spørsmål-svar-sekvenser.

Nyhetsintervjuet har noen karakteristiske kjennetegn. I sin reneste form er det noen ytre kontekstuelle trekk ved nyhetsintervjuet som definerer det. Intervjueren skal opptre som en profesjonell og uavhengig journalist, som setter aktuell informasjon på dagsorden i form av spørsmål. Intervjuobjektet er en person som kan gi relevante svar med utgangspunkt i gjeldende dagsorden. Samtalen som helhet har også en mer formell tone, som skiller seg fra hverdagslige samtaler. De tre poengene over er ifølge Steven Clayman prototypen på et nyhetsintervju (2014a, s. 631). Turtildelingen i nyhetsintervjuet styres også av kontekstuelle forventninger, som tilsier at journalisten eller intervjuer stiller spørsmål, og den som blir intervjuet svarer på spørsmål. I slike spørsmål-svar-sekvenser, vil det i så fall være intervjueren som utpeker neste taler, intervjuobjektet. Tilhørere og deltakere i et nyhetsintervju har forventninger om at rollene realiseres i samtalene. Tanken om den uavhengige og objektive journalist, legger derfor interaksjonelle restriksjoner på den som intervjuer. Intervjueren vil for eksempel være varsom med hvordan svar responderes på, som viser han som den primære mottaker. Etter å ha innledet et spørsmål, som intervjuobjektet i sin tur svarer på, bør altså intervjueren unngå anerkjennende språklige markører (Clayman, 2014a; Greatbatch, 1992). I nyhetsintervjuet jobbes det derfor interaksjonelt for å opprettholde illusjonen om at det er publikum/tilhørerne som er de egentlige mottakerne. Flere av disse trekkene kan man kjenne igjen på muntlig eksamen. Eksaminator skal opptre som en uavhengig part, som søker informasjon fra en eksamenskandidat. Det er derfor eksaminator som stiller spørsmål, og kandidaten er den som svarer. På eksamen kan vi også si at den primære mottakeren er sensor.

Kjennetegnene på en rettsalssamtale har også relevans for eksamenskonteksten. De institusjonelle målene i rettsalssamtaler er knyttet til tre forhold. I første omgang skal det avklares hva som har skjedd, hvem som har skyld og ei straffeutmåling. Det andre forholdet handler om hvem som kan stille spørsmål, og når dette er tillatt. Et siste poeng er knyttet til nøytrale spørsmål, som i rettsalssk konteksten kan oppfattes anklagende (Komter, 2014, s. 612–613). Rettssaker er

svært formelle kontekster, der deltakerne og tilhørere har klart definerte roller og forventninger til utforminga av samtale. Advokater har en forhåndsdefinert rett til å stille spørsmål, og vitner, anklagede og fornærmede skal svare. Forventningene til disse rettighetene er så tydelige i rettssaler, at spørsmål stilt av andre enn advokatene, registreres som svar (Komter, 2014, s. 620–621). Samtalene er også rettet mot en tredjepart, offentligheten, media eller en jury. Slike definerte roller kan man finne igjen hos eksaminator, sensor og kandidat/elev. Det skal ikke utmåles en straff på muntlig eksamen i norsk. Likevel skal kandidaten sitt kunnskapsnivå kartlegges og legges frem for en tredjepart. Eksaminator har i eksamenskonteksten rollen som den som stiller spørsmålene, der kandidaten sine svar legges frem for en tredjepart; sensor. Dersom eksamenskonteksten ligner rettssalskonteksten, med tanke på mulighetene en kandidat har til å stille spørsmål, skal man være varsom med å stille spørsmål. De vil i så fall registreres som svar. I neste kapittel (2.3.2) kommer jeg tilbake til dette poenget.

2.2.3 Forhandling om kunnskap

I gruppeintervjuene jeg har hatt med elever, viser elevene hvordan de forstår eksamensspørsmålene, og dermed hva som er deres kunnskapsståsted. I møte med de andre elevene i gruppa, kan man se tegn til at elevene må forhandle om kunnskap og retten til kunnskap. Slike forhandlinger kan vi interaksjonelt se utvikle seg i en samtale. Det er derfor nødvendig å vurdere de epistemiske rettighetene en deltaker har med seg inn i en bestemt kontekst, samtidig som man undersøker hvordan de epistemiske rettighetene realiseres tur for tur. Epistemikk i en samtale er til dels styrt av forhåndsdefinerte roller, men viser seg også som en variabel og dynamisk størrelse som gir muligheter og legger begrensninger på den muntlige interaksjonen i en gitt kontekst.

Kunnskapsforhandling er et grunnleggende trekk ved eksamens- og intervjusamtalene. Det er innenfor disse samtalekontekstene lagt opp til varierende grad av epistemisk asymmetri, mellom eksaminator/sensor og kandidat og mellom informanter. Når det forhandles om kunnskap og epistemisk ståsted, vil samtaleaktører i en gitt kontekst vurdere, utfordre og forsvare kunnskap (Heritage, 2014, s. 370). Et utgangspunkt vi skal ha med videre, knyttet til uttrykt kunnskap, er hvordan kunnskapen realiseres i muntlig interaksjon og hvem som har rett til kunnskapen. Vi må i så måte definere tre sentrale begreper knyttet til epistemikk: *epistemisk holdning*, *epistemisk status* og *epistemisk gradering*. Skillet mellom epistemisk status og epistemisk holdning, er grad av relativitet. Epistemisk status er en mer vedvarende størrelse knyttet til forventninger og roller, der epistemisk

holdning er et relativt begrep, som det i en samtale forhandles om, som ikke er forutbestemt (Heritage, 2014, s. 377). I en eksamenssituasjon ligger det ei forventning om at sensor og eksaminator har en faglig høyere epistemisk status enn kandidaten. Den epistemiske statusen er likevel ikke absolutt, og er avhengig av samtalers forløp (Skovholt et al., 2021, s. 165). Epistemisk gradering er et uttrykk for hvordan epistemisk holdning uttrykkes mellom aktører i en samtale. Heritage bruker K- og K+ (K=knowledge/kunnskap) i modelleringen av denne kunnskapsrelativiteten (2014, s. 378). K- og K+ er uttrykk for ei henholdsvis lavere eller høyere epistemisk holdning. Når vi mennesker stiller spørsmål, gjøres ei epistemisk gradering gjeldende mellom avsender og mottaker av spørsmålet. Avsenderen gir inntrykk av å mangle kunnskap, som mottakeren har eierskap til (Hayano, 2014, s. 399; Heritage, 2014, s. 378). Dersom en kandidat stiller spørsmål på eksamen, kan det oppfattes som et uttrykk for ei svakere epistemisk holdning.

I analysen forholder jeg meg i mindre grad til hvorvidt informantene sine uttalelser er faglig korrekte eller ikke. Det epistemiske perspektivet gjør det i større grad mulig å vurdere hvordan det forhandles om kunnskap, og i hvilken grad elevene holder fast ved kunnskapsposisjonene sine. Måten elevene posisjonerer seg på overfor hverandre, gjør det mulig å si hvorfor en kunnskapsposisjon blir gjeldende.

2.2.4 Spørsmålsdesign og agenda

Spørsmål har en styrende og avgrensende funksjon i samtaler, som har betydning for utviklingen i samtalene på eksamen og i mine intervju. Hvilken respons man kan forvente å få, avhenger av spørsmålet si utforming og konteksten samtalen foregår i. Vi kan si at spørsmål styrer hva det er mulig for neste taler å gjøre. For at vi med større sikkerhet skal kjenne igjen et spørsmål, og effekten det har, må man se hvordan neste taler reagerer på den foregående ytringen.

Selv om neste taler avgjør hvorvidt ei ytring tolkes som et spørsmål, er det likevel tre faktorer som konstituerer utformingen av spørsmål i en samtale; grammatikk, prosodi og epistemisk asymmetri (Hayano, 2014, s. 396). Vi har sett hvordan noen institusjonelle kontekster legger opp til epistemisk asymmetri i form av preallokerte roller, der noen deltakere har «rett» til å stille spørsmål. På muntlig eksamen og i mine intervjuer ligger det ei forventning til at intervjueren og eksaminator stiller spørsmål. Det er i så måte større sannsynlighet for at man i slike kontekster vil tolke utsagn fra intervjueren og eksaminator som spørsmål. I skriftspråket ser vi hvordan setninger sin syntaktiske og grammatiske konstruksjon har betydning for hvorvidt ei ytring tolkes

som et spørsmål eller en påstand. I norsk språk vil deklarativer tolkes som påstander og interrogativer som spørsmål (Skovholt et al., 2021, s. 50). Dersom ei setning konstrueres med et spørreord eller det finitte verbet først, vil vi i skriftspråket se den grammatiske utformingen som en interrogativ. I samtaler er det likevel ikke gitt at den grammatiske strukturen innleder spørsmål-svar-sekvenser. Prosodiske variasjoner, som for eksempel sluttintonasjon, kan gjøre at deklarativer også fungerer som spørsmål (Skovholt et al., 2021, s. 50). Spørsmålsdesignet påvirker direkte og indirekte elevene sine muligheter og begrensninger på muntlig eksamen i norsk.

Under kan vi se to transkriberte eksempler fra gruppeintervjuene jeg gjorde med vg3-elever. I det første utdraget kan vi se hvordan ei deklarativ setning oppfattes som et spørsmål. I linje 1-5 kommenterer elev 9 at det ikke burde være «rart» å be en lærer på eksamen stille et spørsmål på nytt. Det intervjueren sier i linje 6 og 7 har en deklarativ grammatisk form, men oppfattes av elev 9 som ei oppfordring til å utdype poenget sitt. Den sterkt stigende sluttintonasjonen, markert med spørsmålstegnet i linje 7, gjør altså at ytringen fungerer som en interrogativ. Beviset ser vi i eleven sin tur i linje 9-13. Her utdyper og justerer eleven svaret sitt.

Eksempelutdrag 2

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|--|
| 1 | E9 | Men d- der er sånn jeg <u>håper</u> at (0.7) eleven (.) |
| 2 | | at altså at <u>læreren</u> på en måte hadde vært (.) |
| 3 | | ikke synes det hadde vært <u>rart</u> hvis at <u>eleven</u> |
| 4 | | hadde vært sånn ok kan du stille spørsmålet på |
| 5 | | nytt? |
| | | ((...)) |
| 6 | I | =Du: kunne gjerne tenkt deg at det ble stilt på |
| 7 | | nytt? |
| 8 | | (0.5) |
| 9 | E9 | <u>Jā</u> : altså hvis jeg hadde <u>spurt</u> jeg håp- (.) altså |
| 10 | | jeg (.) <u>forventer</u> nesten at læreren synes det er |
| 11 | | greit at man s- <ber om> >ikke vi ka- ikke |
| 12 | | nødvendigvis ei <u>omformulering</u> < men om dem kan |
| 13 | | på en måte stille: <u>spørsmålet</u> på nytt, |

Her ser vi at spørsmål også legger begrensninger på neste taler ved å sette en agenda. I samtaleanalyse skiller man mellom *emneagenda* og *handlingsagenda*. Der emneagendaen avgjør hva slags innhold det er relevant for neste taler å snakke om, vil handlingsagendaen bestemme handlingsrommet (Skovholt et al., 2021, s. 51). Eksempelutdrag 3 er hentet fra muntlig eksamen, og viser hvordan sensor gjennom sitt spørsmål setter agendaen for kandidaten sin tur.

Eksempelutdrag 3

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|--------|--|
| 1 | Sensor | Hva er <u>forskjellen</u> mellom <u>realisme</u> og <u>naturalisme</u> ? |
| 2 | | (1.0) |
| 3 | Sensor | Kan du: [litt] |
| 4 | Kand. | [Ja: det blir] jo liksom det at (.) |
| 5 | | naturalismen helle:r da på en måte fortsetter |
| 6 | | litt i det samme sporet,= |
| 7 | | =Men at dem heller på en måte (0.5) beskriver |
| 8 | | mere det ordentlige ille i: samfunnet da, |

I linje 1 formulerer sensor et spørsmål som gjør det relevant å snakke om realismen og naturalismen som litteraturhistoriske epoker (emneagenda). Kandidaten bør også legge opp til ei forklaring av forskjellene mellom de to epokene (handlingsagenda). Selv om det settes en klar agenda i spørsmålsformuleringer, er ikke neste taler bundet til kravene (Skovholt et al., 2021, s. 52). Hvis man ser eksamenskonteksten i sammenheng med nyhetsintervjuet og rettsalssamtaler, kan det virke som at det å ikke være tro mot agendaen medfører en sosial og interaksjonell kostnad. På eksamen kan det i ytterste konsekvens komme til uttrykk i fastsettelsen av karakteren.

3 Metode – Datainnsamling og analysetilnærming

I problemstillinga legger jeg opp til en diskusjon omkring hva elever si vurdering av eksamensspørsmål sier om deres eksamenslitteracy, og hva vurderingene sier om muligheter og begrensninger i eksamenskonteksten. Det vil si at jeg ser elever sin virkelighetsverden og forståelse for eksamen, slik den fremstilles i kvalitative gruppeintervjuer, som en viktig brikke i en større forståelse for muligheter og begrensninger på muntlig eksamen. I dette kapitlet vil jeg legge frem arbeidsprosessen og de metodiske valgene jeg har gjort for å nærme meg et svar på problemstillinga. Aller først presenterer jeg et riss av prosjektet, som er førende for oppgaven sine metodevalg.

Eksamenslitteracy beskriver en situert form for literacy og tilgangskompetanse, som må skildres og måles innenfor definerte rammer. Ei vurdering av eksamenskandidatene og elevinformantene sin eksamenslitteracy må i så måte måles opp mot en konstant. Universelle vurderingskriterier for muntlig eksamen ville vært å foretrekke, men tatt i betraktning at muntlig eksamen er en lokalt gitt eksamen, eksisterer ikke slike kriterier. Det er også i liten grad mulig å finne lokalt gitte kriterier på nettsidene til kommuner og fylkeskommuner (Solem & Skovholt, 2020). Læreplanene sine kompetansekrav er likevel en fullgod størrelse å måle opp mot, tatt i betraktning at det er målene i læreplanene eksamenskandidatene skal prøves i (Forskrift til opplæringslova, 2006). Tanken er da at kompetansemålene legger ei ytre begrensning for hvilke svar en kandidat har mulighet til å realisere.

3.1 Veien inn i prosjektet

For å finne relevante mål har jeg møtt opptakene fra eksamen induktivt. Med utgangspunkt i læreplanen i norsk, har jeg valgt ut to kompetansemål som viser en tydelig literacy-tendens i faget. De to målene gir uttrykk for hvordan man skal arbeide med litteratur, som ifølge formålsbeskrivelsen er en sentral del av norskfaget. Målene viser altså funksjonen tekster har i faget.

I CAiTE sine opptak fra muntlig eksamen i norsk fant jeg to autentiske spørsmål som etterspør kunnskapskravet i de utvalgte kompetansemålene. Jeg valgte også ut ett tilleggsspørsmål, som legger opp til en mer overordnet diskusjon omkring eksamenskandidater sine muligheter for å handle innenfor eksamenssituasjonen.

Spørsmålene fra eksamen viste jeg først til fire VG3-elever. Dette var ei pilotgruppe, der målet var sammensatt. I første omgang handlet det om å prøve ut et semistrukturert fokusgruppeintervju og et utkast til en intervjuguide. På dette stadiet i prosjektet hadde jeg også et ønske om å gå så bredt ut som mulig. Pilotintervjuet inneholdt derfor flere spørsmål fra eksamen enn det jeg endte opp med til slutt. Med utgangspunkt i pilotintervjuet kunne jeg gjøre intervjuguiden mer konkret, og samtidig snevre inn spørsmålsutvalget. De neste to intervjugruppene inneholdt henholdsvis to og syv VG3-elever. I analysen bruker jeg kun data fra de to siste fokusgruppene.

Til slutt analyserte jeg de to datasettene, opptak fra eksamen og gruppeintervju ved hjelp av samtaleanalytiske metoder. De ulike metodene er altså knyttet til ulike faser av arbeidet med dataene. Fokusgruppeintervjuet er brukt i innsamlingsfasen og samtaleanalyse i bearbeidinga og analysen av dataene.

3.2 Norskfaglige mål og eksamensspørsmål

I læreplanen for norsk på videregående er arbeidet med norsk kultur- og litteraturhistorie nedfelt i formålsbeskrivelsen og konkretisert i kompetansemålene. I formålsbeskrivelsen står det:

- «Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster [...] I løpet av opplæringa skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiver på teksthistorien»
- «Å se norsk [...] litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av»

(Kunnskapsdepartementet, 2013)

Formålsbeskrivelsen har en vid og overordnet beskrivelse av teksters betydning i faget, men spesifiserer tekst som dannende og perspektivskapende. Tekster skal leses for å se «litteratur i et historisk [...] perspektiv» og få «perspektiver på teksthistorien».

I kompetansemålene jeg har valgt ut konkretiseres perspektivene fra formålsbeskrivelsen. Elevene skal etter endt opplæring i vg2 og vg3 kunne:

- «lese et utvalg sentrale norske og noen europeiske tekster fra middelalderen til og med romantikken, sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng og kommentere form og innhold»
- «analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng»

(Kunnskapsdepartementet, 2013)

Kompetansemålene viser ei klar kobling mellom tekst og kontekst, og det forventes at elevene skal kunne analysere, tolke og aktualisere teksters form og innhold i lys av relevante tema- og epokekoblinger. Uavhengig av utvalget den enkelte norsklærer gjør innenfor kompetansemålene sin bredde, er det tydelig at elever skal utvikle en forståelse for tekster, både som isolerte produkt og deler av større sammenhenger.

CAiTE har et omfattende datamateriale, der innholdet i kompetansemålene over gjøres gjeldende i flere av eksaminasjonene. Jeg måtte gjøre et utvalg, slik at mine informanter fikk se spørsmål-svar-sekvenser som omfatter kravene vi så i kompetansemålene over. Spørsmålene skulle også gjøre det mulig å åpne opp for informantene sine ytringer omkring hva det vil si å snakke om tekst i ulike sammenhenger og mulighetene de har for å ta initiativ.

I det første utvalgte eksamensspørsmålet blir kandidaten bedt om å koble en selvvalgt tekst opp mot temaet kjærlighet:

«Er det andre tekster enn de som du nå har henta fram, som du kan knytte opp til temaet kjærlighet?»

Spørsmålet er åpent og temabasert i den forstand at kandidaten selv kan stå for tekstutvalget, men må forholde seg til kjærlighet som tema. Ser vi til kompetansemålene over, står spørsmålet seg godt som et utgangspunkt for å «sette tekster inn i en sjangermessig, historisk eller annen faglig sammenheng». Det er også innenfor spørsmålets rammer mulig å analysere, tolke, vurdere eller sammenligne tekster med utgangspunkt i temaet.

Det andre utvalgte spørsmålet åpner i større grad opp for ei forklaring av forskjellen mellom to kulturhistoriske kontekster:

«Hva er forskjellen mellom realisme og naturalisme?»

Det er sensor, ikke eksaminator som stiller spørsmålet. På muntlig eksamen i norsk er det ikke uvanlig at sensor ønsker å få utdypet noe som allerede er sagt. Det gjelder også i dette tilfellet. Kandidaten har fått spørsmål om realismen og naturalismen tidligere i eksaminasjonen. Dette er forhold som legger begrensninger på kandidatsvaret. Likevel er det et autentisk spørsmål, som fortsatt har en funksjon, i og med at informantene mine fikk se spørsmålet isolert fra resten av fagsamtalen. Ser vi det relevante kompetansemålet i sin helhet, bør kandidaten ha kunnskap om de litterære tradisjonene realisme og naturalisme, og samtidig kunne «analysere, tolke og sammenligne» tekster, som deretter skal settes inn i de to kulturhistoriske sammenhengene.

Det siste utvalgte spørsmålet er sammensatt og til dels innholdsmessig fragmentert. Selv om det er vanskelig å si at vi har med et tydelig spørsmål å gjøre, blir det på eksamen oppfattet slik, fordi kandidaten velger å svare på formuleringen. Under ser vi en gjengivelse av spørsmålet, der ordene står i rekkefølgen de ble ytret i. Komma viser små opphold i tale, og punktum viser setninger som er rimelig syntaktisk fullførte. Vi kan se at eksaminator tematiserer argumentasjon i sakprosaetekster og retorikk i spørsmålet sitt:

«Det er et kompetansemål her som handler om retorikk. Skal vi ta litt om det også på slutten her. Hva tenker du om altså språk. Nå har vi jo snakket litt om språk. Det læreplanmålet her. Hvordan tenker du det. Altså den, hvordan altså, argumentasjon i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk»

I videre analyser av dette spørsmålet er det to forbehold. Det første forbeholdet er at det er vanskelig å få et helhetlig bilde av hvordan kandidater håndterer utfordrende spørsmålsformuleringer ved å kun undersøke interaksjonen på eksamen. Mine informanter står i intervjuene friere til å spontant komme med sine meninger om spørsmålene, uten at det får konsekvenser. Det andre forbeholdet handler om konteksten si betydning for elever sine opplevde muligheter på eksamen. Eksamen er en institusjonell samtale, der deltakerne sine muligheter delvis er forutbestemte med utgangspunkt i tildelingen av roller. Et poeng for mitt svar er derfor å undersøke hvilke begrensninger elevinformantene gir uttrykk for at eksisterer i eksamenskonteksten, når de er fritatt fra rolleforventningene. Slik spørsmålet er formulert, hadde

jeg forhåpninger om at elevene ville gi uttrykk for sin agency, og om det er mulig å bryte med kandidatrollen og for eksempel be eksaminator om hjelp til å forstå.

3.3 Kunnskapsperspektiv og metode for innsamling av data

Jeg har valgt en kvalitativ metode i form av fokusgruppeintervju. Det er flere argumenter for metodevalget, som jeg innledningsvis vil gjøre rede for. Deretter forklarer jeg hvordan metoden er brukt.

Valget av en kvalitativ metode har sitt utgangspunkt i mitt ønske om å gjennomføre mer utforskende samtaler med et utvalg elever, for å lære om deres eksamenslitteracy, slik den vises for meg i to fokusgruppeintervjuer. Intervjudataene gir dermed innsyn i et utvalg elever sine eksamenslitteracy, på et gitt tidspunkt, slik intervjuene artet seg, mer enn å kunne ut i definitive konklusjoner. De kvalitative intervjudataene gir altså et fokusert kunnskapsperspektiv på eksamenslitteracy, ikke definitive svar.

Kvale og Brinkmann bruker to metaforer, *den reisende* og *gruvearbeideren* for å illustrere intervjuerens kunnskapsperspektiver (2015, s. 71–72). Gruvearbeideren sitt forsøk på å avduke edelt metall legger seg tettere opp til et positivistisk syn på hva kunnskap er, der dataene fremstår upåvirket av forskerens deltakelse. *Den reisende* passer i større grad som metafor for min oppgave, selv om Kvale og Brinkmann si skildring av en som «flakker fritt omkring» forhåpentligvis ikke er for treffende for svaret. Som reisende er jeg en som «stiller spørsmål og oppfordrer» (Kvale et al., 2015, s. 71) informantene mine til å fortelle sine historier. De fortellingene som kommer frem i min oppgave, må ses i et hermeneutisk perspektiv. Jeg deltar i kunnskapsproduksjonen og både skaper mening og tolker dataene i en kontekst (Kvale et al., 2015, s. 177; Nyeng, 2017, s. 196). Oppgaven viser mitt utforskende møte med et utvalg vg3-elever, som gir innsyn i deres eksamenslitteracy og eksamenskonteksten.

Fokusgruppeintervjuet har eksistert som en intervjuform siden 1950-tallet, og ble da brukt i markedsføringsøyemed, men har i senere tid fått et større fotfeste innenfor samfunnsforskning (Kvale et al., 2015, s. 179). Det er en intervjuform som har både fordeler og ulemper, og det er stor variasjon i hvordan man gjennomfører studier med fokusgrupper som metode. Desto større er kravet til gjennomføring og forklaring av prosessen og hvilke tanker som ligger bak ulike metodevalg (Hennink, 2014, s. 96). Det er flere aspekter ved fokusgruppeintervjuet som passer oppgavedesignet. Som metode gjør denne intervjuformen det mulig å samle inn et rikt og sammensatt materiale fra flere intervjuobjekter innenfor et kort tidsrom. Stuart MacDonald og

Nicola Headlam skriver om tre fordeler med gruppeintervju i «Research Methods Handbook» (2008). Deltagere i ei gruppe opplever ofte intervjusituasjonen som mer avslappende, og gjør at intervjudataene kan inneholde mer varierte perspektiver enn om man intervjuet én og én informant. I tillegg er det en effektiv og tidsbesparende metode, der de innsamlede dataene gir uttrykk for flere informanter sine meninger i samme intervju.

I tilknytning til min studie er det to tilleggspoeng som gjorde at fokusgrupper passer som metode. For det første er det ikke gjort studier på muntlig eksamen i norsk som også tar utgangspunkt i elevers vurderinger av autentiske eksamensspørsmål. Jeg så det derfor som interessant å samle flere elever til en mer utforskende samtale om de meningene de måtte ha om et utvalg spørsmål fra eksamen. Min innfallsvinkel var at elever kan ha meninger om eksamen som vi ikke tidligere har hatt tilgang til, fordi det å se eksamensopptak gjør situasjonen mer reell og aktualiserer eksamen. I forlengelsen av dette poenget er det også et analytisk og sentralt metodisk utgangspunkt knyttet til mitt utvalg av spørsmål-svar-sekvenser. Sekvensene jeg bruker fra eksamen er ekte, noe som innebærer at spørsmålene faktisk eksisterer, ble og potensielt blir brukt. Eksamenssamtalene kunne jeg også analysere, og bruke som sammenligningsgrunnlag for informantene sine uttalelser. Det andre poenget er i større grad av praktisk karakter. Dataene ble samlet inn tidlig på våren 2021, midt i en periode hvor det var knyttet usikkerhet til gjennomføringen av eksamener i videregående skole, mye fordi alle ordinære eksamener ble avlyst året før på grunn av korona-pandemien. Av frykt for at elevinformantene skulle se muntlig eksamen som noe irrelevant, som ikke gjaldt dem, så jeg meg nødt til å samle inn intervjudata innenfor et rimelig kort tidsrom. Det skal legges til at alle eksamener mine informanter kunne fått, til slutt ble avlyst. Likevel var det på innsamlingstidspunktet gitt klar beskjed fra kunnskaps- og integreringsministeren at muntlig eksamen skulle gjennomføres. Kontrabeskjeden kom først i slutten av mai samme vår (2021). Informantene var dermed på intervjutidspunktet forberedt på å komme opp i muntlige eksamensfag, inkludert norsk.

3.3.1 Rekruttering av informanter

Innsamlingen av kvalitative data må komme fra et utvalg representative informanter. Ifølge Kvale og Brinkmann finnes det et enkelt svar på hvor mange informanter en studie behøver: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» (2015, s. 148). Utsagnet har jaget meg siden starten av studien, og selv om jeg forsøker å etterleve Kvale og Brinkmann sine

prinsipp for kvalitet, der god planlegging og presisjon er fundamentet for utformingen av kvalitative studier, ser jeg mitt utvalg av informanter som presist, men også pragmatisk.

Sammensetningen av ei fokusgruppe balanserer kvalitet opp mot sosialt samspill og meningsmangfold. Ei fokusgruppe bør typisk bestå av seks til tolv deltakere for å sikre intervjukvaliteten (Hennink, 2014, s. 37; Macdonald et al., 2008, s. 43). Ønsket mitt var derfor å samle ca. tjue elever fordelt over tre intervjugrupper. Utvalget av informanter er i så måte pragmatisk med tanke på de faktiske gruppesammensetningene. Totalt intervjuer jeg tretten informanter fordelt over tre intervjugrupper, der fire av informantene tok del i pilotintervjuet. Sett bort fra pilotgruppen, bestod de gjenværende to gruppene av henholdsvis to og syv informanter. Gruppen på to ville i så måte være mer utsatt når det kommer til å fange opp bredde og mangfold i ytringer, spesielt om ett av medlemmene inntok en dominerende posisjon under intervjuet (Hennink, 2014, s. 37–38).

Mitt utvalg kan likevel sies å være presist i form av representasjon. Rekrutteringen av informantene skulle følge tre forhåndsbestemte kriterier. De måtte være tilfeldig utvalgte elever med mulighet for å bli trukket ut i muntlig eksamen i norsk i sitt inneværende skoleår. Nærhet i tid til muntlig eksamen var et poeng for at elevene skulle oppleve eksamen som relevant. De måtte også følge et studieprogram der utvalget av kompetansemål i min studie lå til grunn for opplæringa. I tillegg ønsket jeg et så kjønnsmessig balansert utvalg som mulig. Et siste kriterium var knyttet til personvernet til elever eller lærere i CAiTE sine eksamensopptak. Rekrutteringa av informanter er fra skoler som ikke deltok i CAiTE-opptakene. I tillegg kommer elevene i min studie fra en annen landsdel, som i stor grad bør ivareta personvernet til eksamensdeltakerne. Kjønnsammensetninga ble til slutt noe ujevn, men informantene skal ellers være tilfeldig valgt ut av sine respektive norsklærere. Det skulle i teorien åpne opp for avvikende meninger, et poeng i fokusgruppeintervju (Hennink, 2014, s. 41). Kravet om et tilfeldig utvalg er likevel et ideelt forhold, som jeg ikke fullt ut kan etterprøve.

De ulike fokusgruppene ble deretter satt sammen med utgangspunkt i klassetilhørighet. Innad i hver gruppe var det altså informanter som gikk i samme klasse. Det følger prinsippet om at gruppene bør være homogene. Deltakere i likesinnede grupper vil føle seg friere til å dele meninger og erfaringer (2014, s. 38). Selv om informantene fulgte samme utdanningsprogram og klasse, skal det nevnes at klasser sjeldne er homogene, og sosiale forhold innad i klassene, kan påvirke hvem som tør uttale seg, og ikke minst i hvilken grad man ønsker å eksponere meningene sine. Om

elevene opplevde likeverdige forutsetningene for fritt å kunne ytre meningene sine, kommer ikke denne studien ved.

3.3.2 Diskusjonsguide

En diskusjonsguide skal være til støtte for intervjueren, slik at gruppeintervjuet holder seg innenfor prosjektet sitt tema (Hennink, 2014, s. 48). I tabellen under er de intenderte diskusjonsspørsmålene uthevet. I samme tabell har jeg også ført opp spørsmålsformuleringene fra eksamen, slik at det blir enklere å se intervjustrukturen opp mot gangen i intervjuene og analysen i kapittel 4. I tabellen står ikke mitt universelle oppstartsspørsmål: «Hva tenker dere om (eksamens)spørsmålet». Dette spørsmålet var ment som en igangsetter, som jeg planla å stille alle gruppene etter å ha vist hvert enkelt eksamensspørsmål.

| Eksamensspørsmål | Diskusjonsspørsmål |
|---|--|
| <p>«Er det andre tekster enn de som du nå har henta fram, som du kan knytte opp til temaet kjærlighet?»</p> <p>«Hva er forskjellen mellom realisme og naturalisme»</p> | <p>Hvordan kunne et svar sett ut?</p> <p>Hvordan ville dere snakket om tekster og et tema?</p> <p>Hvordan er det å få åpne spørsmål?</p> <p>Ville dere brukt tekster i ei sammenligning av epoker?</p> |
| <p>«Det er et kompetansemål her som handler om retorikk. Skal vi ta litt om det også på slutten her. Hva tenker du om altså språk. Nå har vi jo snakket litt om språk. Det læreplanmålet her. Hvordan tenker du det. Altså den, hvordan altså, argumentasjon i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk»</p> | <p>Hva ville dere svart her?</p> <p>Kunne dere tenke dere at spørsmålet ble stilt på nytt?</p> <p>Ville dere spurt om å få spørsmålet omformulert?</p> <p>Tenker dere at det kan få konsekvenser å be om å få et spørsmål omformulert?</p> |

Diskusjonsguiden har hatt en veiledende funksjon i gjennomføringa av intervjuene. I møte med informantene, og i tråd med den utforskende formen til gruppeintervjuet, har jeg tillatt meg å følge relevante avstikkere, som likevel har tematisk forankring i problemstillinga (Hennink, 2014, s. 48).

3.4 Validitet og reliabilitet

Samtaleanalyse som metode følger en del prinsipper, som har som overordnet mål å sikre forskninga sin kvalitet gjennom en definert forskningsprosess (Skovholt et al., 2021, s. 90). I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan validitet (troverdighet) og reliabilitet (pålitelighet) sikres i mitt prosjekt.

I samtaleanalyse undersøker forskeren samtale som et fenomen i seg selv, ikke som et uttrykk for andre sosiale fenomen (Peräkylä, 2021, s. 448; Skovholt et al., 2021, s. 92). Interaksjonen skal derfor beskrives «så naturtro som mulig for å identifisere hvilke sosiale handlinger som uttrykkes» (Skovholt et al., 2021, s. 92). For å gjøre synlig de sosiale handlingene, knyttes validitet i samtaleanalyse til fire prinsipper; avvikende tilfeller, neste turs bevisførselsprosedyre, transparens og generaliserbarhet.

For å etterleve transparens, vises det i samtaleanalyse til transkripsjoner av samtaler. Leseren får dermed tilgang til samtaler, slik forskeren også så dem (Skovholt et al., 2021, s. 92). I min studie viser jeg til transkriberte gjengivelser av samtale fra eksamenssekvensene og gruppeintervjuene. For å vise transparens overfor leseren, er samtale gjengitt med så stor detaljrikdom som mulig.

Neste turs bevisførselsprosedyre er et prinsipp som etterprøver forskeren sine tolkninger av handlinger i en samtale (Peräkylä, 2021, s. 450). Måten neste talsner tolker ei foregående ytring, skal prøves opp mot forskeren si tolkning. I analysene mine følger jeg dette prinsippet ved å aldri la min helhetlige forståelse for utdrag og sekvenser påvirke tolkninger underveis. Jeg vurderer derfor samtale slik de ulike aktørene kronologisk opplevde dem på opptakstidspunktet.

Forskeren oppfordres i samtaleanalyse til å lage samlinger og kolleksjoner, som bekrefter et fenomen (Peräkylä, 2021, s. 452; Skovholt et al., 2021, s. 81). Å vise til avvikende tilfeller er derfor viktig, enten for å styrke eller motbevise fenomenet. I min studie analyserer jeg samtaler fra to gruppeintervju. I den grad gruppesamtale utvikler seg i ulike retninger, viser jeg til avvikende tilfeller mellom gruppene, og hvorfor samtale eventuelt utvikler seg i ulike retninger.

Kvalitative studier kan inneholde små datasett, som gjør det utfordrende å generalisere funn (Peräkylä, 2021, s. 454). Det betyr ikke at forskningen har svekket validitet. Så lenge funn kan knyttes opp mot gjeldende teori, er det mulig å generalisere (Peräkylä, 2021, s. 454).

Masteroppgaven min undersøker elever sitt handlingsrom i eksamenskonteksten. Selv om det i mindre grad er forsket på muntlig eksamen, er det mulig å sammenligne med lignende kontekster. Viser man til praksiser i én kontekst, som har overføringsverdi til nye studier, vil det være mulig å

validere ved å generalisere (Peräkylä, 2021, s. 455). I min studie undersøker jeg i hvilken grad muntlig eksamen har likhetstrekk med rettssalskonteksten og nyhetsintervjuet.

I samtaleanalyse forhindrer man en del utfordringer knyttet til reliabilitet, siden detaljerte transkripsjoner basert på video- og lydopptak tar vekk et fortolkende ledd, som for eksempel feltnotater og observasjon i større grad er utsatt for. Opptakene er også tilgjengelige for forskeren selv, som kan møte datamaterialet på nytt. I tillegg vil andre forskere kunne etterprøve tolkninger og konklusjoner med utgangspunkt i de samme opptakene (Skovholt et al., 2021, s. 94). Transkripsjonene i denne masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i lyd- og videoopptak, og med så stor detaljrikdom som mulig.

3.5 Forskerrolle og etikk

Den overordnede retningen for prosjektet mitt, har vært å utforske elever sin eksamenslitteracy og opplevde handlingsrom på eksamen. Samtidig ser jeg også mine egne behov og ønsker som ei drivkraft i prosjektet. Jeg kan derfor ikke legge vekk tanken om at undersøkelsene er av en viss personlig interesse, som munner ut i et ønske om å utvikle min egen lærerpraksis til det bedre. Uavhengig av hvilke etiske perspektiver og holdninger som ligger til grunn for ei forskerhandling, er det aller viktigst å ivareta studien sine informanter og deres personvern. De etiske holdningene og fremgangsmåtene i oppgaven min er derfor et sentralt moment, som jeg ønsker å diskutere.

3.5.1 Etisk holdning

Det er i utgangspunktet et interessant tankeeksperiment å vurdere menneskets handlinger som egoistisk altruistiske. Vi gjennomfører handlinger som gagnar andre, men ofte fordi det gir personlig og individuelt velvære. Det er i seg selv ikke et negativt forhold, men relevant for forklaringen av drivkraften i mitt prosjekt, og den sammensatte følelsen av hvem jeg skriver for. Det er viktig for meg å utvikle meg selv som norsklærer. Jeg har også et ønske om at elever jeg fører frem til muntlig eksamen, skal ha et bedre utgangspunkt for å lykkes i eksaminasjonen. Samtidig er det forhåpentligvis interessant for norskfaget og norskpedagoger å få tilgang til kunnskap, som kan gi deres praksis og elever et faglig løft. Her vurderer jeg meg selv som en som gjør noe for andre, fordi det også gagnar meg selv, altså en egoistisk altruist. Med utgangspunkt i disse innledende tankene,

vil jeg utdype det etiske grunnlaget for oppgavesvaret, som tar utgangspunkt i Postholm og Moen (2018).

Begrepene *hedonisme*, *utilitarisme* og *altruisme* gir uttrykk for ulike etiske holdninger og ståsted. En hedonist gjennomfører handlinger for å oppnå nytelse for seg selv, men lar seg ikke styre av hvorvidt handlinger oppleves som moralske eller ikke. Utilitaristen søker velvære for en større helhet, et kollektiv, og styrer handlinger og valg for å oppnå velvære for så mange som mulig. Det moralske handlingsrommet til en utilitarist er tredelt, og styres av utfall, grad av lykke og kollektivets moralske vurderinger. Utfallet av en handling avgjør om den er god eller ikke, og grad av lykke defineres til syvende og sist av kollektivet. Altruisme har ei selvoppofrende side ved seg. Her er det moralsk riktig å legge vekk egeninteresser, og slik søke størst grad av velvære for andre. Moralsk sett dømmes også handlinger som gagnar en selv innenfor det altruistiske ståstedet (Postholm & Moen, 2018, s. 71–73).

I lys av de etiske ståstedene over, mener jeg det vil være vanskelig å fullt ut definere mine handlinger som enten hedonistiske, utilitaristiske eller altruistiske. Selv om det altruistiske og utilitaristiske synet ligger tett opp til mitt ønske om et kollektivt velvære, der resultatene er tenkt verdifullt for andre, er også arbeidet tuftet på en viss egeninteresse. Innfallsvinklene mine er heller ikke fullt ut selvoppofrende og utelukkende til for å tjene andre. Jeg har nærmet meg prosjektet med utgangspunkt i et yrkesbasert ståsted. Et ønske om egen utvikling ligger i så måte også til grunn for det jeg gjør. Hedonisme står likevel fjernt for meg i arbeidet med oppgaven, og kanskje spesielt knyttet til forholdet mellom subjektivt velvære og oppfatninger av hva som er moralsk riktig. Jeg ønsker å utvikle meg som fagperson, fordi det kommer elevene mine og mitt fagfelleskap til gode.

3.5.2 Etikk og personvern

Innsamling av intervjudata fører med seg noen viktige hensyn overfor de menneskene som deltar i studien. Alle informanter i mine intervju har gitt informert samtykke til å delta i studien (vedlegg 3). *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) er én av tre nasjonale forskningsetiske komiteer med retningslinjer for god forskningsetikk. NESH er komiteen som dekker mitt forskningsområde. I retningslinjene vil jeg løfte frem punkt «B. Hensyn til personer» (NESH, 2016), som inneholder føringer for hvordan man behandler informanter, deres

personlige data og produktene av deres bidrag. Videre viser jeg til et utvalg poeng med særlig relevans for min datainnsamling.

Studien min henter analysedata fra to innsamlingshendelser, opptak fra eksamen i norsk muntlig i videregående og intervju med elever på tredje trinn i den videregående opplæringen. Opptakene fra eksamen er gjort i tilknytning til en annen studie, CAiTE-prosjektet under ledelse av Karianne Skovholt. Datainnsamlingen til denne studien ble gjennomført i 2019 og er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata. I arbeidet med CAiTE sitt materiale har jeg utelukkende jobbet fra en kryptert harddisk. Jeg har også sett dette materialet på et isolert rom med høreklodder. Avtalen med CAiTE-gruppen er lagt ved oppgaven (Vedlegg 2). Det andre datasettet er hentet fra intervju jeg gjennomførte våren 2021. NSD har også godkjent min datainnsamling (Vedlegg 4). Alle opptak inneholder lyd og video, men er behandlet med lyd- og bildefilter, som gjør det tilnærmet umulig å kjenne igjen deltakerne i de ulike eksamenene. Jeg skriver «tilnærmet». Mennesker i nære relasjoner til informantene, kunne kanskje dratt kjensel på nonverbal kommunikasjon, som for eksempel gester og kroppsspråk. Jeg har likevel i alle ledd av oppgavearbeidet forsøkt å etterleve informantenes personvern i så stor grad som mulig.

Opptakene fra eksamen er vist til elevinformanter i en annen landsdel enn der CAiTE-opptakene er gjort, som bidrar til eksamenskandidatene sitt personvern. I mine intervjuer har jeg også valgt samme anonymiseringsteknikk som hos CAiTE-prosjektet. Elevinformantene i opptakene skal derfor være ugjenkjennelige. Før opptakene mine begynte, viste jeg elevene hvordan lyd- og bildeopptakene deres ville se ut. De fikk da se et klipp fra eksamen, som jeg også skulle vise dem senere i intervjuene. I oppgavesvaret her er det heller ingen auditive eller visuelle gjengivelser av opptakene. Det eneste som gjengis i min studie er informantenes verbale bidrag i transkribert form. Navnene til den enkelte er også byttet ut med en enkel rollekode (E1, E2 osv. for elev 1, elev 2).

Mine innsamlede data kan sorteres i to kategorier. I den ene kategorien har vi intervjuopptak og transkriberte gjengivelser av intervjuene. I den andre er det data som kan knyttes direkte til informantene, som også kan avsløre hvem de ulike informantene faktisk er. I forbindelse med studien måtte jeg samle inn navn, fødselsdato og e-postadresse. Navn og e-postadresse har en ren praktisk funksjon. Jeg har et ønske om å få kontakt med informantene, både for å sikre informert samtykke, men også for å kunne sende oppdatert informasjon om prosjektet. Å vite fødselsdatoen er av mer juridisk karakter. Elevinformantene jeg intervjuet var alle over 18 år, og kunne dermed selv gi samtykke til deltakelse.

Jeg vil til slutt gjøre leseren oppmerksom på bruken av personlige pronomen. «Han» viser ikke til elevinformantene eller eksamenskandidatene sine kjønn, men står til aktuelle substantiv, som f.eks. «kandidat» (han), «eksaminator/sensor» (han) eller «elev» (han).

4 Analyse

I metodekapitlet så vi de tre spørsmålene fra eksamen som er et utgangspunkt for fokusgruppeintervjuene:

Eksamensspørsmål 1: «Er det andre tekster enn de som du nå har henta fram, som du kan knytte opp til temaet kjærlighet?»

Eksamensspørsmål 2: «Hva er forskjellen mellom realisme og naturalisme?»

Eksamensspørsmål 3: «Det er et kompetansemål her som handler om retorikk. Skal vi ta litt om det også på slutten her. Hva tenker du om altså språk. Nå har vi jo snakket litt om språk. Det læreplanmålet her. Hvordan tenker du det. Altså den, hvordan altså, argumentasjon i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk»

Analysekapitlet har en struktur som følger eksamensspørsmålene over. Spørsmålene og de tilhørende svarene fra eksamen er transkriberte og deskriptivt analyserte. Til hvert eksamensspørsmål står transkriberte utdrag fra fokusgruppeintervjuene, som viser elevinformantene sine diskusjoner og reaksjoner på eksamensspørsmålene. I gruppeintervjuene har jeg valgt ut sekvenser som viser hvordan samtalene utvikler seg med utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden. Deretter oppsummerer jeg hvilke prosjekter de ulike gruppene og informantene gjør synlige i samtalene om hvert enkelt eksamensspørsmål. Alle utdrag er markert med enten bokstaven «E» eller «F», der «E» viser til de autentiske eksamensopptakene og «F» til fokusgruppene. Fokusgruppene har i tillegg to tilleggstell, der det første viser til gruppenummer og det siste hvor utdraget er i serien.

4.1 Å snakke om tekst og tema

Det første eksamensspørsmålet har en del handlingsrom, i den forstand at det gir kandidaten en del frihet i hvordan svaret kan utformes. Spørsmålet eksaminatoren stiller åpner opp for at kandidaten selv kan velge en tekst han har et forhold til, og vise koblinger til temaet «kjærlighet». Etter pausen i linje 14 markerer kandidaten spørsmålet som fullført. Linje 11-13 viser dermed første parodel (FPD)

i spørsmål-svar-sekvensen mellom eksaminator og kandidat. Deretter kommer kandidaten sin svarrespons og andre partdel (APD) fra linje 15.

Utdrag, eksamensspørsmål 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|--|
| 1 | Eks. | Um:: (0.7) tema <u>kjærlighet</u> ? |
| 2 | | (0.3) |
| 3 | Kand. | Ja,= |
| 4 | Eks. | =ø: stort og <u>vanskelig</u> å komme <u>unna</u> ? |
| 5 | | (0.3) |
| 6 | Kand. | Ja,= |
| 7 | Eks. | =.hhh E: ((latter)) for noen? |
| 8 | | (0.3) |
| 9 | | .hhh Det er jo noe som involveres oss alle sammen? |
| 10 | | (0.3) |
| 11 | Eks. | .hhh Er det <u>andre tekster</u> e::nn de som du nå har |
| 12 | | henta fram: som du kane knytte opp til tema |
| 13 | | kjærlighet? |
| 14 | | (0.3) |
| 15 | Kand. | Ja for eksempel <u>forrådt</u> da,= |
| 16 | | =er jo ()= |
| 17 | Eks. | =Ja?= =På en måte et ganske sånn stort tema som kan: |
| 18 | Kand. | innebære i: kjærlighet sånn (.) kanskje ikke alltid |
| 19 | | like() det er jo ikke like |
| 20 | | >holdt på si hva skal jeg sia< () <u>bra</u> da,= |
| 21 | | =for så vidt sånn sett,= |
| 22 | | =E:= =Ja?= =Det endte jo ikke like godt sånn sett, |
| 23 | Eks. | =Ja?= =Det endte jo ikke like godt sånn sett, |
| 24 | Kand. | (0.3) |
| 25 | Eks. | Mm, |
| 26 | | (0.3) |
| 27 | Kand. | Med at det var hun ory som skulle da gifte seg med |
| 28 | | [rieber] og, |
| 29 | Eks. | [.hhhJa] |
| 30 | | (0.7) |
| 31 | Kand. | Trodde liksom at det (.) ikke skulle være så bra,= |
| 32 | | =Også (.) har hun egentlig fått ganske lite |
| 33 | | informasjon om hva som [innebærer] å gi: (0.5) |
| 34 | Eks. | [Mm,] |
| 35 | Kand. | .hhh holdt på å si ekteskapet og: hele [det] (.) |
| 36 | | voksenlivet da,= |
| 37 | Eks. | [.hhhJa] |
| 38 | Kand. | =av foreldrene sine og sånn, |
| 39 | | (1.0) |

42 Men hun endrer seg jo () fælt t- underveis
 43 hun og (.) tar mere plass og,
 44 (0.7)
 45 Eks. Mm,=
 46 Kand. =På en måte ødelegger litt () ødelegger for
 47 rieber o:g nesten bryter han ned o:g ()=
 48 Eks. =Ja?=
 49 Kand. =Ødelegger han i den.

Eksaminators turer frem til og med linje 9 er en presekvens, som bygger opp under hovednærhetsparet i sekvensen, som vi ser i linje 11-13. Her ligger også den konkrete spørsmålsformuleringa. En presekvens kan ha ulike funksjoner, men er her mest sannsynlig en kombinasjon av ei annonsering av noe nyhetsverdig, noe som kommer (Skovholt et al., 2021, s. 43). Det kan være eksaminator ønsker å forberede kandidaten på det kommende spørsmålet og en ny agenda. Eksaminator får også ei tilbakemelding i form av («Ja,»), en såkalt go-ahead response/grønt-lys-respons (Liddicoat, 2011, s. 164; Skovholt et al., 2021, s. 43). Kandidaten gir dermed uttrykk for at han er til stede og aktiv i samtalen. Vi skal legge merke til at eksaminator legger trykk på ordene «kjærlighet», «vanskelig» og «unna» i linje 1 og 4.

I spørsmålet i linje 11-13 legges det vekt på ordene («andre») og («tekster»). Det er i så måte sannsynlig at kandidaten enten har snakket om tekster med kjærlighetstematikk tidligere i samtalen, eller har trukket temaet som utgangspunkt for eksaminasjonen. Her setter eksaminator likevel en ny agenda med spørsmålet, som legger opp til at kandidaten kan koble nye egenvalgte tekster og forhåndsdefinert tematikk.

Kandidaten orienterer seg kjapt mot en aktuell tekst, romanen *Forrådt* av Amalie Skram. Svaret kommer også etter et kort opphold i tale på 0.3 sekunder, som tyder på kandidaten ikke har direkte utfordringer med spørsmålet. Samtidig ser vi at kandidaten tydelig forsøker ut tekstvalget sitt i linje 15 («Ja for eksempel forrådt da»). Når han får positiv respons fra eksaminator i linje 17, begynner han i neste tur å spisse temaet (linje 18-23), og definerer det som noe som ikke alltid er like bra («det er jo ikke like holdt på si hva skal jeg sia bra da»). Så ser vi en overgang og ei retning for tekstvalget i linje 25 («Det endte jo ikke like godt sånn sett»). Deretter gjenforteller kandidaten innholdet i romanen med vekt på hvordan kjærligheten har en ødeleggende funksjon i forholdet til romankarakterene «Rieber» og «Ory». Kandidaten viser generelt god kjennskap til innholdet i teksten han har valgt, og vektlegger gjengivelse av kjærlighetshistorien mellom de to romankarakterene. Utdraget viser også hvordan kandidaten gjentatte ganger får muligheten til å

komme med nye turer i samtalen. Eksaminator sine responsturer består av prosodiske variasjoner av «Mm» og «Ja».

At kandidaten velger en tekst med en komplisert (vanskelig) kjærlighetstematikk, der romankarakterene ødelegger for hverandre, kan knyttes til hintene i eksaminator sin presekvens. Det viser at presekvenser kan ha en informativ og veiledende funksjon på muntlig eksamen. Samtalen viser også at det er en epistemisk asymmetri mellom eksaminator og kandidat. Selv om kandidaten sin APD kommer rimelig kjapt, forsøker han aller først ut tekstvalget overfor eksaminator, som i sin tur gir en positiv respons. Kandidaten er altså bevisst eksaminator sin epistemiske status, og kontrollerer i hvilken grad han burde fortsette med svaret sitt.

4.1.1 Fokusgruppe 1 sine vurderinger av spørsmål 1

I eksemplene under skal vi se hvordan fokusgruppe 1 forholder seg til eksamensspørsmål 1 (E.1.1). Det første utdraget (F.1.1) begynner like etter at eksamensspørsmål 1 er ferdig avspilt, og åpnes av intervjueren sitt spørsmål. Utdraget består av to spørsmål-svar-sekvenser.

Utdrag: (F.1.1) – Fokusgruppe 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | I | Spontant (.) nå hva- hvordan vurderer dere det |
| 2 | | spørsmålet? |
| 3 | | (0.7) |
| 4 | | Altså hva tenker dere om det, |
| 5 | | (1.5) |
| 6 | E1 | M:: jeg jeg hhh (1.0) er det andre (.) sånn |
| 7 | | tekster som man kan hente frem så: ville man vel |
| 8 | | klart å finne (0.7) <komme på en tekst man har> |
| 9 | | (1.0) vært igjennom sannsynligvis,= |
| 10 | E2 | [=Ja,=] |
| 11 | E1 | [=Men] hva forventes det at man skal si? |
| 12 | | ((ser i retning E2)) |
| 13 | | (1.0) |
| 14 | E2 | Man bør jo først nevne teksten,= |
| 15 | | =Ser jeg for meg,= |
| 16 | | =Og så kommer dem til å stille et nytt spørsmål,= |
| 17 | E1 | [=() ja?]= |
| 18 | E2 | [= Som] har noe med den teksten å gjøre,= |
| 19 | | =Ser jeg for meg,= |
| 20 | I | [= ↑M↓m] |
| 21 | E1 | [=Ja °sant°] kanskje det bare er [om teksten] |
| 22 | | først?=- |
| 23 | E2 | [Så da:] |
| 24 | | =Ja.= |
| 25 | | =Så det er lurt å nevne en tekst man kan |

Intervjuspørsmålet i linje 1-4 innleder sekvensen, og ber elevene vurdere eksamensspørsmålet. Oppholdet i tale i linje 5 er på (1.5) sekunder, som kan bety at eksamensspørsmålet ikke umiddelbart treffer elevenes kunnskapsdomene, eller at elevene har forbehold knyttet til eksamensspørsmålet. Elev 1 sin tur i linje 6-9 forsterker dette inntrykket noe. Her ser vi hvordan eleven gjennom ordvalg, trykk og lavere talehastighet modererer den epistemiske holdningen noe. I linje 7 og 8 gir formuleringen («ville man vel klart å finne») uttrykk for at det i første omgang handler om å finne frem til en relevant tekst. Det legges også trykk på ordet («finne»). Eleven senker i tillegg talehastigheten i linje 8, og det ser ut til at eleven tydeligere orienterer seg mot dette med å huske en aktuell tekst som det viktigste («komme på en tekst»).

Elev 1 sammenlenker deretter turene sine i linje 9 og 11, og utpeker elev 2 som neste taler med spørsmålet («Men hva forventes det at man skal si»). Med det innleder elev 1 en ny spørsmål-svar-sekvens, der spørsmålet inngår i et nærhetspar til elev 2 si ytring i linje 14-18. I sitt avsluttende spørsmål åpner elev 1 opp for en kunnskapsrelativitet med elev 2. Spørsmålet viser at elev 1 er usikker på hvordan et svar skal konstrueres. Elev 2 sin respons og andre partdel gir støtte til hva første handling bør være, å finne en tekst. Deretter vil («dem stille et nytt spørsmål»). Med «dem» viser elev 2 tilbake til eksaminator/sensor. Forventningen til elev 2 om at det kommer oppfølgingsspørsmål knyttet til teksten man har nevnt, forsterkes i eleven sin siste tur i linje 24-26 («Så det er lurt å nevne en tekst man kan i hvert fall litt om»).

I interaksjonen ser vi at elevene i fellesskap kommer frem til en konklusjon. Det handler om å finne en tekst, som man kan håndtere i den videre utspørringa, fordi det med stor sannsynlighet vil komme tilleggsspørsmål knyttet til teksten man har valgt.

I utdraget under stiller intervjueren oppfølgingsspørsmålet («Men hvis en elev skulle gå frem for å svare på det her spørsmålet» [...] «hva burde man gjøre da»). Formuleringa presiserer hvordan en elev bør gå frem for å svare på eksamensspørsmålet.

Utdrag: (F.1.2) – Fokusgruppe 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | I | Men hvis en <u>elev</u> skulle gå frem for å svare på |
| 2 | | det her (.) spørsmålet, |
| 3 | | (1.0) |
| 4 | I | Hva burde man gjøre da. |
| 5 | | (1.0) |

6 E1 .hhh Jeg skjønner ikke helt om det forventes at
7 man bare skal først i første omgang si: (0.7) e:
8 jo denne teksten her?=
9 =Eller om man ska:l (1.0) fortelle me:r om altså
10 gå: på: (1.0) tema eller budskap eller (0.5)
11 noe sånn,=
12 E2 =Jeg tror man burde si mer enn bare teksten,
13 (0.2)
14 E2 Begrunne hvorfor den (0.3) har med kjærlighet å
15 gjøre,=
16 E1 =Mm
17 (0.7)
18 E2 E: fordi at da viser du mer kompetanse enn bare
19 at du nevner en tekst=
20 E1 = °Ja °,=
21 E2 =Også viser du at du er selvstendig,=
22 =Og at du klarer da å gå videre selv på det
23 temaet,=
24 E1 = °Mm °

Nok en gang ser vi et lengre opphold i tale etter at spørsmålet til intervjueren er syntaktisk fullført i linje 4. Elev 1 holder fast ved usikkerheten omkring innholdskravet og forventningene i spørsmålet ved å legge trykk på («forventes») i linje 6. I linje 6 til 11 rammer også eleven inn et motsetningsforhold, som viser hva eleven tolker som mulig å gjøre innenfor spørsmålet sine rammer. Det handler altså enten om å nevne en tekst («i første omgang si jo denne teksten her»), eller gå videre med koblinger til tema eller budskap («fortelle mer om altså gå på tema eller budskap»).

Elev 2 sammenlenker sin tur i linje 12. Den kjappe overgangen mellom elevene, skulle tilsi at elev 2 har ventet på at elev 1 skulle ferdigstille sin tur, for å komme med sin vurdering av hvordan svaret kan utformes. Elev 2 sier i linje 12 at det handler om å si («mer enn bare teksten»), og at man burde («begrunne hvorfor den har med kjærlighet å gjøre»). I linje 18 til 23 begrunner elev 2 uttalelsene sine med at du («viser [...] mer kompetanse enn bare at du nevner en tekst»), noe som viser at du («er selvstendig»). Elev 1 markerer en viss enighet i linje 16, 20 og 24, men uttrykker seg med lavere stemme enn normalt i linje 20 og 24.

I utdraget under (F.1.2) tematiserer intervjueren tekstsamtaler, og hvordan elevene ville snakket om tekster.

Utdrag: (F.1.2) – Fokusgruppe 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | I | Hvis dere skulle liksom <u>snakket</u> om en tekst? |

| | | |
|----|----|--|
| 2 | | (0.5) |
| 3 | | Hvordan ville dere <u>gjort</u> det da. |
| 4 | | (2.2) |
| 5 | E1 | E:: jeg tror jeg ville bare () først sagt,= =Ja↑ det er denne teksten her?= =O:g (1.0) kanskje en sånn >super superkort< gjenfortelling av innholdet,= 9 E2 =Mm, |
| 10 | | (0.3) |
| 11 | E1 | Bare sånn (0.2) få setninger,= 12 =Og så kanskje sagt littegrann o:m (0.7) 13 ((ser mot E2)) temaet og budskapet, 14 (0.2) |
| 15 | E2 | [Ja,] |
| 16 | E1 | [Jeg tror] jeg ville gjort det i første omgang, |

Her er det kun elev 1 som gir si vurdering av hvordan man burde snakke om tekster. I sin første tur sier elev 1 at det handler om å vise til en tekst («det er denne teksten her») og så komme med ei («super superkort gjenfortelling av innholdet»). Deretter utvider elev 1 si vurdering til å inkludere tema og budskap («og så kanskje sagt littegrann om temaet og budskapet»). I denne siste vurderinga vender elev 1 blikket mot elev 2 etter en pause på 0.7 sekunder. Det kan være for å søke bekræftelse fra elev 2, som tidligere har nevnt at man burde gjøre mer enn å bare nevne teksten. På dette tidspunktet i samtalen, er de to elevene enige om at man bør referere til innholdet i en relevant tekst, og deretter utdype koblinger til temaet og budskapet.

Det siste utdraget fra fokusgruppe 1 (F.1.3) viser hvordan det er knyttet usikkerhet til spørsmålsformuleringens krav. Her er det elev 1 sine uttalelser som dominerer samtalen.

Utdrag (F.1.3) – Fokusgruppe 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | I | .hhh <u>Forstår</u> dere spørsmålet? |
| 2 | | (1.0) |
| 3 | E1 | Ja↓ |
| 4 | | (0.5) |
| 5 | E2 | Mm |
| 6 | | (1.0) |
| 7 | E1 | Men je:g je:g forstår likevel ikke helt hvor (1.2) 8 jeg ville ikke forstått hvor mye det (.) var 9 forventet at jeg skulle si. 10 (0.5) |
| 11 | I | Nei_ = |
| 12 | E1 | =For (.) <u>spørsmålet</u> er jo egentlig bare (0.7) nevnt 13 en tekst, 14 ((...)) |
| 21 | I | Og så skal du knytte det til kjærlighet. |

22 (0.3)
 23 E1 Ja,=
 24 I =.hhhJa
 25 (0.7)
 26 E1 Men dem sier jo egentlig ikke at man skal (.)
 27 eller altså
 28 (0.5)
 29 E2 [Ne:i]
 30 E1 [Du] skal jo bare nevne en tekst som har med
 31 kjærlighet å gjøre,=
 32 I =Mm,=
 33 E2 =[Ja_]
 34 E1 =[Du] skal jo ikke si hvorfor de:t (.) dem har
 35 jo ikke spurt hvorfor knyttet det til kjærlighet,
 36 (0.5)
 37 I Nei,
 38 (0.3)
 39 E1 Egentlig_

Sekvensen begynner med mitt spørsmål i linje 1 («Forstår dere spørsmålet»). Deretter ser vi i linje 7 til 9 at E1 kommer tilbake til usikkerheten knyttet til spørsmålets krav («jeg ville ikke forstått hvor mye det var forventet at jeg skulle si»). Elev 1 gir inntrykk av at det finnes forventninger i spørsmålet, som eleven ikke kjenner rekkevidden av. Deretter definerer elev 1 kravet i eksamensspørsmålet i linje 12 og 13 («For spørsmålet er jo egentlig bare nevnt en tekst»). Til slutt understreker elev 1 poenget sitt i linje 30, 31 og 34 og 35: («Du skal jo bare nevne en tekst som har med kjærlighet å gjøre») og («dem har jo ikke spurt hvorfor knyttet det til kjærlighet») med trykk på («spurt»).

Det er to uttalelser her som samlet gir uttrykk for elev 1 si vurdering av eksamensspørsmålet. Eleven antyder at det kan finnes ei forventning, men at den framstår som ukjent. Den andre uttalelsen handler om hvordan eleven forstår spørsmålet, og at det handler om å nevne en tekst som har med kjærlighet å gjøre, fordi spørsmålsformuleringa ikke ber om noe mer.

4.1.2 Fokusgruppe 2 sine vurderinger av spørsmål 1

I utdraget under skal vi se på fokusgruppe 2 sin oppstartsamtale om det første eksamensspørsmålet. Det første utdraget (F.2.1) begynner, som hos forrige gruppe, like etter at eksamensspørsmålet er spilt av. Det neste utdraget (F.2.2) inneholder to sekvenser. Den første sekvensen åpnes av intervjueren sitt oppfølgingsspørsmål. Her ser vi svarene til to av informantene.

Utdrag (F.2.1) – Fokusgruppe 2

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|--|
| 1 | I | Spontant (0.7) em:: (0.7) hva tenker dere om |
| 2 | | e: (2.0) om det spørsmålet? |
| 3 | | (0.7) |
| 4 | E9 | #Oj#=# |
| 5 | E3 | =Det er et veldig (1.0) <u>kan</u> være et vanskelig |
| 6 | | spørsmål, |
| 7 | | (0.7) |
| 8 | I | [Hvorfor det,] |
| 9 | E3 | [E::m:] men samtidig så er det åpent,= |
| 10 | | =Så det kan være litt vanskelig for at man må |
| 11 | | jo tenke gjennom (0.3) <u>alt</u> man har (.) <u>gått</u> |
| 12 | | gjennom,= |
| 13 | E8 | [=°Mm °] |
| 14 | E3 | [=Sånne tekster (.) som man har <u>lært</u> om, |
| 15 | | (0.7) |
| 16 | E3 | E:m:: men samtidig så er det et ganske åpent |
| 17 | | spørsmål,= |
| 18 | | =Fordi at det er jo mange tekster som (0.3) |
| 19 | | man kan knytte det til,= |
| 20 | E8 | =Ja_ |
| 21 | | (0.5) |
| 22 | I | M,= |
| 23 | E9 | =Det er litt sånn (0.5) jeg tror at (0.5) med <u>en</u> |
| 24 | | gang man <u>får</u> det spørsmålet,= |
| 25 | | =Hvis <u>jeg</u> hadde blitt stilt det så hadde |
| 26 | | jeg vært sånn (0.3) e::: ((lager en grimase))= |
| 27 | Flere | =((Ytringer som kan tolkes som latter))= |
| 28 | E9 | =Oj hva skal jeg (0.3) altså (.) nå må jeg |
| 29 | | begynne å (0.3) .hhh e (0.5) analysere hele |
| 30 | | hele <u>skolegangen</u> min liksom, |
| | | ((...)) |
| 31 | E4 | Ja fordi det er (.) et såpass <u>vidt</u> spørsmål, |
| 32 | | (0.3) |
| 33 | E4 | Og det er et såpass (0.3) du du må faktisk da |
| 34 | | tenke gjennom (0.5) <u>alt</u> du har gått <u>gjennom</u> ? |
| 35 | | (0.7) |
| 36 | E4 | De siste da tre <u>årene</u> med norsk? |
| 37 | | (0.7) |
| 38 | E4 | Og huske hvilke tekster vi har hatt om_ |
| 39 | | (0.7) |
| 40 | E4 | Og selv om at du det at du <u>da</u> vet at <u>den</u> teksten |
| 41 | | handler om kjærlighet,= |
| 42 | E4 | = <u>Den</u> teksten handler om kjærlighet, |
| 43 | | (0.7) |
| 44 | E4 | Så er det ikke sikkert at du (.) husker <u>navnet</u> |
| 45 | | på den? |

Elev 9 er den første til å komme med sin vurdering av eksamensspørsmålet, og sier («Oj») i linje 4. Det er en hørbar kommentar, og selv om elev 3 sin tur i linje 5-6 kommer svært kjapt, kan det være at elev 9 si innledende bemerkning setter stemningen for de andre sine uttalelser. Elev 3 tar også en pause på (1.0) sekund i sin tur i linje 5, etter å ha begynt med («Det er et veldig (1.0)»). Etter denne pausen fortsetter elev 3 med ei moderert vurdering («kan være et vanskelig spørsmål»). Vi ser også at trykket legges på («kan»). Om elev 3 tilpasser seg noen sosiale mekanismer, kan vi ikke vite. Det er likevel to overordnede vurderinger hos denne eleven jeg vil løfte frem. Vi finner begge i linje 9 til 12. Her løftes åpenheten frem som ei motsetning til det «vanskelige» med («men samtidig så er det åpent»). Deretter definerer elev 3 hva som er vanskelig i linje 10 til 12 («man må jo tenke gjennom alt man har gått gjennom»). Elev 3 forsterker også deler av utsagnet ved å legge trykk på ordene («alt») og («gått»), som kan vise til at faget er omfangsrikt. Eleven vender likevel tilbake til åpenheten som et poeng i linje 18 til 19 med («fordi at det er jo mange tekster som man kan knytte det til»).

Elev 9 legger seg tett opp til elev 3 si vurdering av fagets omfang. I linje 28 til 30 sier elev 9 om spørsmålet at («nå må jeg begynne å analysere hele hele skolegangen min liksom»). I utsagnet legges det trykk på («skolegangen»). Eleven gir altså uttrykk for noe av det samme som elev 3, men oppjusterer vurderinga til å handle om («hele skolegangen»).

I forlengelsen av de andre elevene sine uttalelser, ser vi elev 4 legge frem noen av de samme vurderingene av spørsmålet. I linje 31 til 36 knytter denne eleven åpenheten til tidsperspektivet («det er et såpass vidt spørsmål [...] du må faktisk da tenke gjennom alt du har gått gjennom [...] de siste da tre årene med norsk»). Elev 4 avgrensner i motsetning til de andre elevene valget av tekst til å gjelde den treårige videregående opplæringa. Denne eleven vektlegger også det å huske navnet på teksten man velger («så er det ikke sikkert at du husker navnet på den») som relevant.

I utdraget under (F.2.2) bes elevene vurdere hvordan det er å få åpne spørsmål. Her ser vi, som i tidligere utdrag, at deler av samtalen er utelatt.

Utdrag (F.2.2) – Fokusgruppe 2

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|--|
| 1 | I | Men men sånne <u>sto:re</u> åpne spørsmål,= |
| 2 | | =Der dere får veldig mye <u>valg</u> frihet (0.7) er |
| 3 | | de:t (0.7) en type spørsmål som er <u>åltreit</u> , |
| 4 | | (0.7) |
| 5 | E5 | Det gir jo en måte å vise kompetanse på= |
| 6 | E4 | =Ja= |

7 E5 =Men e: (0.3) samtidig det kan bli veldig
8 vanskelig,=
9 E5 =For det () det er så masse,=
10 =Og du kan glemme masse:_
11 (0.5)
12 E5 Og så kan du fort (.) e: (0.5) begynne å bare
13 snakke om en ting,=
14 =Når det er (.) sikkert ti ting å snakke om,
15 (0.3)
16 I .hhhJa
((...))
17 E7 Jeg føler også liksom at (0.5) det blir vanskelig
18 å:: (0.7) begrense hva som er viktig og hva som
19 ikke er viktig,
20 (0.3)
21 E7 Om man har et sånt spørsmål,=
22 =Er det liksom er det viktig te:maet i teksten,=
23 =Er det viktig å ha- å komme med handlinga,=
24 =Er det viktig å komme med virkemidler,=
25 =Som har fått frem temaet,
((...))
26 E4 Men jeg tro:r fortsatt at det der er ei
27 jeg jeg ville heller fått (0.5) åpent (.) har
28 du noen andre (.) med (0.2) temaet kjærlighet,
29 (0.7)
30 E4 Fordi da har jo jeg et arsenal av tekster,
31 (0.5)
32 E4 Som jeg da: (0.5) kan ta å trekke frem,=
33 =I stedet for at (0.7) eksaminator da sier (0.5)
34 karens jul (.) hvordan var det i den.
35 ((Karens Jul av Amalie Skram))

Spørsmålet til Intervjuer i linje 1-3 legger noen føringer for sekvensen sin APD. Agendaen i spørsmålet gjør det relevant å snakke om «store åpne spørsmål» med «mye valgfrihet», og deretter vurdere hvorvidt slike spørsmål er «åltreit». I linje 1 ser vi at den forlengede vokalen i («store») og trykket på første stavelse kan ha en intimiderende funksjon. Spørsmålet er egentlig et ja/nei-spørsmål, men i intervjusituasjonen oppfattes det ikke slik. Elev 5 er den som først svarer på intervjueren sitt spørsmål. I linje 5 kommer eleven med en påstand («Det gir jo en måte å vise kompetanse på»), der «det» i dette tilfellet viser tilbake til innhold i intervjueren sitt spørsmål i linje 1 til 3, altså «åpne spørsmål» med «stor valgfrihet». Elev 4 gir støtte til elev 5 sitt utsagn i linje 6 med et sammenlenket («Ja»). At denne responsen kommer såpass kjapt, skulle tilsi at elev 4 er enig i elev 5 si innledende vurdering. I linje 7 til 14 viser elev 5 at denne typen spørsmål likevel kan være vanskelige. Videre ser vi hvordan eleven utdyper hva som er vanskelig, og gir i linje 9 og 10 uttrykk for at det er snakk om en størrelse («masse»). Mest sannsynlig er det ei kobling til det faglige

omfanget elevene tematiserte i utdrag (F.2.1), og at det er lett å miste oversikt i faget. Elev 5 sier til slutt i linje 12-14 at man kan ende opp med å snakke om én sak («å bare snakke om en ting»), der det er mulig å gi uttrykk for adskillig flere faglige poeng («når det er sikkert ti ting å snakke om»). Hos denne eleven ser vi to sentrale poeng. Eksamensspørsmålet gir altså muligheter til å vise kompetanse, selv om det kan være vanskelig å gjøre et utvalg, og at det kan eksistere et udefinert krav til hva man bør snakke om.

Jeg vil trekke frem to poeng fra interaksjonen i linje 17 til 35. Her er det to aktive elever, elev 7 og elev 4. Elev 7 legger seg tett opp til elev 5 sine innledende vurderinger, men presiserer «det vanskelige» med flere norskfaglige ord og uttrykk. I tillegg ser vi hvordan elev 4 i linje 26 til 35 modererer og utvider den delvis gjeldende oppfatningen av eksamensspørsmålet. Dersom vi ser til elev 7 si vurdering først, ser vi at denne eleven i sin første tur i linje 17-19 legger trykk på («også»), sannsynligvis for å knytte sine utsagn til elev 5 sine uttalelser. «Det vanskelige» handler her om et utvalg («begrense hva som er viktig og hva som ikke er viktig»). Deretter utdyper eleven dette forholdet i en utvidet tur i linjene 21-25. Avgrensningen handler om i hvilken grad det er viktig å snakke om tematikk, handling og kobling mellom virkemidler og tematikk.

Til sist i utdraget ser vi hvordan elev 4 delvis bryter med de tidligere vurderingene. Denne eleven viser hvordan det autentiske eksamensspørsmålet er å foretrekke («jeg ville heller fått åpent»), sammenlignet med et mer lukket spørsmål («karens jul hvordan var det i den»). Denne holdningen har eleven allerede antydde med sitt sammenlenkede («ja») i linje 6. Elev 4 begrunner valget sitt i det åpne spørsmålet sine muligheter («for da har jo jeg et arsenal av tekster»). Eleven beveger i så måte samtalen vekk fra ei vurdering av utvalg og hvordan man snakker om tekst, og mot mulighetene spørsmålet gir for kontroll over valg av tekst.

4.1.3 Oppsummering og sammenligning av gruppene

I gruppe 1 kan vi observere hvordan de to elevene fremstår med ulik epistemisk holdning ettersom samtalen utvikler seg, og hvordan de i stor grad holder fast ved sine innledende ståsteder. Vi ser at elev 1 i større grad inntar en K- posisjon og elev 2 K+ i samtalen. At vi får ei slik epistemisk gradering, handler om at elev 1 formidler manglende kunnskap om eksamensspørsmålet. Elev 2 fremstår mer sikker i sine uttalelser, og endrer i mindre grad sitt ståsted. Hos denne eleven kan vi se tre prosjekt som definerer posisjonen. Det handler i første omgang om å nevne en tekst, som man deretter kobler opp mot temaet. Så ligger det også hos elev 2 ei forventning om at

eksaminator eller sensor («dem») vil stille oppfølgings spørsmål, som er knyttet til valget av tekst. Det siste prosjektet hos elev 2 handler om ei forventning til svaret sin effekt. Som den eneste av de to, bruker denne eleven ordene («kompetanse») og («selvstendighet»). Dersom man begrunner forholdet mellom tekst og sammenheng, viser det ifølge elev 2 at man er selvstendig og har mer kompetanse.

Elev 1 setter i hovedsak spørsmålstegn ved kravet i eksamensspørsmålet. I første omgang er det et poeng for denne eleven å finne en relevant tekst. Deretter kommer en beskrivelse av hvordan eleven tolker spørsmålene sine rammer. Elev 1 er usikker på om svaret isolert sett bør handle om teksten sitt innhold, eller om den bør settes inn i en større sammenheng. Slik samtalen utvikler seg, viser elev 1 ei viss endring i den epistemiske holdningen, og nærmer seg elev 2 når det kommer til hvorvidt teksten bør kobles til tema og budskap. Til slutt konkretiserer elev 1 sin forståelse for begrensninga i spørsmålet. Man blir ikke eksplisitt bedt om å sette tekster inn i en større sammenheng («dem har jo ikke spurt hvorfor»). Elev 1 anerkjenner koblingen mellom tekst og kontekst/sammenheng, men stiller seg spørrende til hvorvidt dette egentlig ligger som et krav, slik spørsmålet er utformet.

I gruppe 2 ser vi at det tidlig settes en standard for hva som er utfordrende med eksamensspørsmålet. Elev 3 gir uttrykk for at det kan være vanskelig å finne en tekst, fordi man må lete etter tekster i («alt man har gått gjennom»). Samtidig er elev 3 også tydelig om at det finnes valgmuligheter i spørsmålet, fordi det er åpent. Elev 9 og 4 tematiserer elev 3 si vurdering av norskfaget sin størrelse, og at det kan være vanskelig å finne en tekst.

Vi ser at vurderinga av hva som er utfordrende i spørsmålet endrer seg i gruppe 2. Elev 5 og 7 gir tydelig uttrykk for en K- posisjon når det kommer til utformingen av et svar. Men det vi ser hos disse elevene, er at utfordringene er knyttet til hvordan man snakker om tekster. Elev 4 posisjonerer seg ikke overfor de to andre med ei høyere epistemisk holdning, der svarstrukturen er kjent, men vender tilbake til utformingen av spørsmålet. Den oppleves av eleven som noe som gir muligheter.

De to gruppene viser at friheten i eksamensspørsmålet oppleves håndterbar, men også utfordrende. Selv om flere av elevene gir uttrykk for at det er utfordrende å finne en relevant tekst, er det mer de faglige vurderingene av tekster, som til slutt oppleves utfordrende.

4.2 Å sammenligne epoker

I denne kategorien tar jeg som nevnt utgangspunkt i de utvalgte kompetansemålene sine krav om å kunne sammenligne og sette tekster inn i kulturhistoriske epoker. I utdraget under (E.2.1) er det sensor som åpner sekvensen med sitt spørsmål. Vi kan se at spørsmålet tematiserer forskjellen mellom epokene realismen og naturalismen, men ber ikke eksplisitt om eksempler på relevante tekster. Spørsmålet kommer i en fase av fagsamtalen der kandidaten og eksaminator nettopp har snakket om kjennetegn på naturalismen. Kandidaten har fått et spørsmål om et begrep, som han ikke kunne svare på. Etter kort tid gir eksaminator ordet til sensor, som formulerer spørsmålet i utdraget under.

Utdrag, eksamensspørsmål 2

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|--------|--|
| 1 | Sensor | Hva er <u>forskjellen</u> mellom <u>realisme</u> og <u>naturalisme</u> ? |
| 2 | | (1.0) |
| 3 | Sensor | Kan du: [litt] |
| 4 | Kand. | [Ja: det blir] jo liksom det at (.) |
| 5 | | naturalismen helle:r da på en måte fortsetter |
| 6 | | litt i det samme sporet,= |
| 7 | | =Men at dem heller på en måte (0.5) beskriver |
| 8 | | mere det ordentlige ille i: samfunnet da, |
| 9 | | (0.3) |
| 10 | Sensor | M:m,= |
| 11 | Kand. | =Og liksom beskriver liksom det at på en måte |
| 12 | | som vi sa det her at på en måte er man fø- født |
| 13 | | fattig så for[blir] man fattig og liksom litt |
| 14 | Eks. | [M:,] |
| 15 | Kand. | (1.0) det er liksom ikke en vei <u>ut</u> av det da, |
| 16 | | (0.2) |
| 17 | Eks. | Mm,= |
| 18 | Sensor | =Mm?= =Mm, |
| 19 | Eks. | =Mm, |

Sensor legger trykk på («forskjellen»), («realisme») og («naturalisme») i spørsmålsformuleringa i linje 1. Det legger noen føringer for hva kandidatens svar bør og kan inneholde. Agendaen i spørsmålet legger opp til at kandidaten bør snakke om realisme og naturalisme, og gjør rede for forskjeller mellom epokene. I utdraget under skal vi se at kandidaten legger svaret sitt tett opp til agendaen i spørsmålsformuleringa.

Det tar (1.0) sekund før kandidaten svarer, som er en markant pause i samtaler. Vi ser at lengden får betydning i form av at sensor innleder en reparasjonstur i linje 3, som overlapper med

kandidatens tur i linje 4. Med tanke på at kandidaten tidligere har vært innom temaet, kan det være at kandidaten er usikker på hvilken ny informasjon han kan tilføre samtalen. Det er likevel ei tolkning det er vanskelig å finne grunnlag for i analysen. Kandidaten gir likevel en generell beskrivelse av forskjellen mellom de to epokene i linje 4-8. Her antyder han at naturalismen har noen likhetstrekk med realismen («fortsetter litt i det samme sporet»), men at naturalismen i større grad handler om («det ordentlige ille i samfunnet da»). Svaret viser ikke koblinger til relevante tekster.

Med tanke på at kandidaten kan ha hatt vansker med å utdype et fagbegrep knyttet til naturalismen, ser det ut til at sensor ønsker ei konkretisering av epokeforskjellene. Om sensor ønsker en mer faglig begrunnet beskrivelse av forskjellen mellom epokene, kommer ikke til uttrykk i samtalen.

4.2.1 Fokusgruppe 1 sine vurderinger av spørsmål 2

De to utdragene under viser hvordan elevene forstår eksamensspørsmålet. I første utdrag ser vi den spontane opplevelsen til elevene. Her nevner også den ene eleven kort hva spørsmålet krever. Det siste utdraget viser elevenes diskusjon av hvorvidt det er aktuelt å nevne tekster i et svar.

Utdrag (F.1.4) – Fokusgruppe 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | I | Hva er spontane tanke om <u>det</u> (.) spørsmålet? |
| 2 | | (0.5) |
| 3 | E1 | Synes det er et <u>veldig</u> greit spørsmål? |
| 4 | | (0.5) |
| 5 | E2 | [Ja,] |
| 6 | E1 | [Det] er det er <u>rett frem</u> ? |
| 7 | | (0.5) |
| 8 | E2 | Mm,= |
| 9 | E1 | =Hva er forskjellen, |
| 10 | | (0.7) |
| 11 | E1 | Så får du (.) fortelle om det,= |
| 12 | I | .hhhJa |
| | | ((...)) |
| 13 | I | Hvis dere skulle si liksom hva hva hva er det |
| 14 | | <u>egentlig</u> det spørres om her,= |
| 15 | | =Hva hvordan opp- hva opplever dere er (1.5) |
| 16 | | <u>kreves</u> , |
| 17 | | (0.7) |
| 18 | E1 | Altså du må jo sammenligne?= =Mm, |
| 19 | E2 | |

E1 innleder rimelig kjapt si vurdering i linje 3. Det er flere språklige elementer som tilsier at eleven ikke opplever spørsmålet som utfordrende. Svaret, som andre part del til mitt spørsmål, kommer etter en kortere pause enn det vi så i vurderingene av eksamensspørsmål 1. Eleven legger også trykk på adjektivet «veldig», i det som ellers er en kortfattet og presist formulert påstand. I linje 6 ser vi hvordan E1 følger opp si vurdering med en ny tur, som delvis overlapper med E2 sitt støttende («Ja») i linje 5. E1 definerer spørsmålet som («rett frem»). Samlet sett gir denne vurderinga inntrykk av at eleven oppfatter spørsmålet som innenfor sitt kunnskapsdomene. Vi skal også legge merke til uttalelsen i linje 9 («Hva er forskjellen»). Her gjengir eleven sin forståelse for spørsmålets krav. Det handler om å forklare forskjellen mellom de to epokene.

I oppfølgingsspørsmålet mitt i linje 13-16 legger jeg opp til at elevene skal kunne uttale seg mer konkret om utforming av et svar. Spørsmålet mitt er fordelt over to sammenlenkede turer, der elev E1 svarer at det handler om å («sammenligne»). Hva som dypere sett ligger i ei sammenligning, får jeg ikke svar på i denne sekvensen.

I neste utdrag (F.1.5) spør intervjueren spesifikt om elevene ville valgt å bruke tekster i et svar til eksamensspørsmålet.

Utdrag (F.1.5) – Fokusgruppe 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | I | Ville dere: ville dere dratt frem |
| 2 | | <u>tekster</u> (0.5) når dere får et sånt spørsmål= |
| 3 | | =Sammenligne to epoker. |
| 4 | | (1.5) |
| 5 | E2 | Hvis man ha- <u>kunne</u> noen tekster fra de to |
| 6 | | epokene, |
| 7 | | (0.3) |
| 8 | E1 | Det ville <u>ikke</u> falt <u>meg</u> inn. |
| 9 | | (0.5) |
| 10 | I | Nei,= |
| 11 | E2 | =Så: men=e: ellers så hadde det vært |
| 12 | | veldig () han hadde satt seg selv i litt |
| 13 | | knipe hvis man .hhh nevnte no- tekster |
| 14 | | man egentlig ikke helt hadde kontroll på_ |
| 15 | | (0.3) |
| 16 | I | Mm,= |
| 17 | E2 | =For da må du jo <u>si</u> litt om (h)dem hhh,= |
| 18 | | ((avslutter med tydelig hørbart ut- og innpust)) |
| 19 | I | =Ja, |
| 20 | | (0.7) |
| 21 | E2 | [^Så^] [^nei^] |
| 22 | E1 | [=Jeg] tror ikke jeg ville [kommet] på |

| | | |
|----|----|---|
| 23 | | å (1.0) fortelle om noen tekster, |
| 24 | | (0.3) |
| 25 | I | Mm, |
| 27 | | (0.5) |
| 28 | E1 | Umiddelbart, |
| 29 | | (1.3) |
| 30 | I | Føler dere at det ligger som et <u>krav</u> i |
| 31 | | spørsmålet (.) eller, |
| 32 | | (0.3) |
| 33 | E1 | Å fortelle om tekster? = |
| 34 | I | =Mm, |
| 35 | | (1.3) |
| 36 | E1 | Nei, |

De to informantene har ulike syn på hvorvidt de ville brukt tekster i et svar på eksamensspørsmålet. Mitt intervju spørsmål åpner sekvensen i linje 1-3, og E2 er den første til å kommentere etter en pause på 1.5 sekund i linje 4. Det er et langt opphold i tale, og kan på et nivå antyde usikkerhet. Det er også mulig at de to informantene venter på den andres initiativ. E2 utpeker seg selv som neste taler, og antyder at tekster kunne inngått som en del av et svar: («hvis man kunne noen tekster fra de to epokene»). Etter en pause på 0.3 sekunder, gir E1 si vurdering i linje 8. Det er et svar som kommer svært kjapt, og eleven er tydelig om at det ikke ville falt han inn å vise til tekster. I turen kan vi se at det er lagt trykk på ordene «ikke» og «meg». På dette tidspunktet i samtalen gir ikke eleven inntrykk av at det er feil å bruke tekster. Det kan mer tolkes som noe han ikke ville kommet på å gjøre («det ville ikke falt meg inn»).

Ettersom samtalen utvikler seg, foretar begge elevene ei justering av sine innledende ytringer. I linje 11-18 antyder E2 at man bør tenke seg om før man nevner tekster. Ifølge eleven bør man vite noe om tekstene man nevner «for da må du jo si litt om dem». I turen er det vanskelig å si om eleven mener man burde utdype tekstkoblinger av eget initiativ, eller om det ligger ei forventning om oppfølgingsspørsmål fra eksaminator. E1 moderer og omformulerer sin innledende ytring, og beveger seg nærmere E2 sitt ståsted, noe vi ser i linje 22, 23 og 28. Her avviser ikke eleven bruk av tekster, men sier det er noe han ikke ville kommet på i øyeblikket.

I den siste spørsmål-svar-sekvensen spør intervjueren direkte om det oppleves som et krav å fortelle om tekster. Selv om spørsmålet ikke eksplisitt nevner tekster, etterspør E1 denne informasjonen i en innskuddssekvens («å nevne tekster»). Etter intervjueren sitt bekræftende («Mm»), er det en lang pause før E1 svarer («Nei»). Svaret blir stående og utdypes ikke av eleven i nye turer. Vi skal merke oss bruken av ordet «krav» i intervjueren sitt spørsmål. Det har betydning

for eleven sitt kontante svar. Sett i sammenheng med den foregående interaksjonen, der begge elevene ser tekster som en mulig del av et svar, er elev 1 tydelig om at det ikke er påkrevd.

4.2.2 Fokusgruppe 2 sine vurderinger av spørsmål 2

Etter å ha vist eksamensspørsmål 2 til informantene, får ikke intervjueren muligheten til å formulere et intervju spørsmål. Her er det informantene som spontant åpner opp samtalen og interaksjonen. Det første utdraget inneholder altså en informantstyrt samtale, som viser hvordan elevene diskuterer spørsmålet sin vanskelighetsgrad og kjennskap til de litteraturhistoriske epokene. I samtalen er det kunnskapen om periodene som preger interaksjonen. I det andre utdraget kan vi legge merke til hvorvidt elevene mener tekster inngår i et svar.

Utdrag (F.2.3) – Fokusgruppe 2

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | Flere | ((Ytringer som kan tolkes som latter)) |
| 2 | E7 | Å(h):: <u>herregu</u> ::d, |
| 3 | | (1.2) |
| 4 | E8 | Det er jo et greit spørsmål da_= |
| 5 | | =Er det ikke de:t, |
| 6 | | (0.7) |
| 7 | E5 | [Ja det er] <u>grei:t</u> , |
| 8 | E8 | [Eller] (0.7) altså man må jo man må jo |
| 9 | | ha sett () altså det er jo tidsperioden,= |
| 10 | | =Det er jo liksom noe av det mest sentrale vi |
| 11 | E3 | [Ja_] |
| 12 | E8 | [har] om i norsk,= |
| 13 | | =Det er jo <u>alltid en</u> periode vi har om, |
| 14 | | (0.3) |
| 15 | Flere | M:m,= |
| 16 | E3 | =Ja, |
| 17 | | (0.5) |
| 18 | E8 | Og <u>vi</u> >for eksempel< vi har jo hatt <u>akkurat</u> |
| 19 | | det der?= =↑Hva er forskjellen på det, |
| 20 | | ((eleven øker gjennomgående stemmeleiet)) |
| 21 | | (0.3) |
| 22 | E3 | Ja, |
| 23 | | (0.7) |
| 24 | E8 | Ikke at <u>jeg</u> klarer å huske det [akkurat <u>nå</u> ,] |
| 25 | Flere | [Nei nei] |

I dette utdraget kan vi se spesielt til elev 8 sine turer. Eleven sine ytringer har ei epistemisk holdning til spørsmålet som vitner om en K+-posisjon. Elev 7 er den som åpner samtalen med ei pragmatisk

vurdering av eksamensspørsmålet (linje 2). Denne vurderinga kan likevel ses som en konsekvens av den spontane reaksjonen til flere av elevene i linje 1. Reaksjonen kan oppleves som latter, men det er i så fall ei fortolkning. Det er vanskelig å si med sikkerhet hva som ligger i ytringa til elev 7. Mest sannsynlig er det en anerkjennelse av reaksjonen flere av elevene hadde til spørsmålsformuleringa. Det kan virke som elev 8 justerer elev 7 si vurdering i linje 4, og at denne første TKE-en er en andre pærdel til elev 7 si innledende ytring. Dersom ytringa er en andre pærdel, ser det ut til å være ei oppgradering av elev 7 sitt utsagn. Er det ei slik justering, kan vi si at elev 8 bekrefter ei kritisk holdning hos elev 7. Etter oppgraderinga haster eleven seg inn i en ny TKE, der han setter spørsmålstegn ved vurderinga si («Er det ikke det»). Når støtten uteblir, på grunn av den lange pausen i linje 6, tar eleven en ny tur i linje 8. Her ser vi at både elev 5 og 8 snakker samtidig. Elev 5 anerkjenner vurderinga til elev 8, men drar også på ordet «greit», som gir inntrykk av å være ei nedjustering. Så kan vi se at det kommer en pause i TKE-en i linje 8. Deretter avslutter elev 8 turen sin med tre TKE-er i linje 8-13, der han forsvare at dette er sentrale perioder de har hatt om. I linje 15 anerkjenner flere av elevene elev 8 si vurdering. Et siste poeng i utdraget finner vi i elev 8 sine to siste turer. I linje 18-20 gjør eleven det tydelig at innholdet i eksamensspørsmålet også har vært behandlet i elevene si undervisning.

Et gjennomgående trekk ved utdraget er at elev 8 får svært lite respons fra de andre i gruppa. Elev 5 er den eneste som ytrer en mer syntaktisk fullført TKE («Det er greit»). Her er flere overgangsrelevante steder, der det er mulig for de andre elevene til å produsere lengre turer. Det er derfor mulig at elev 8 sine flerleddede turer i linje 8-10 og 18-21 er en konsekvens av manglende støtte, og at elev 8 forsøker å forsvare posisjonen sin. Vi ser også at eleven i sin siste tur i linje 25, viser ei lavere epistemisk holdning enn det vi har sett tidligere. Det kan selvsagt være at eleven ikke husker forskjellen på realisme og naturalisme. Det er likevel slik at eleven gjennomgående fremstår med ei høy epistemisk holdning i flere av turene. Det kan derfor virke som eksamensspørsmålet er innenfor eleven sitt kunnskapsdomene, og at den siste uttalelsen i større grad handler om å opprettholde sosiale relasjoner.

I neste utdrag spør intervjuer om forholdet mellom epokesammenligning og bruk av tekster.

Utdrag (F.2.4) – Fokusgruppe 2

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|--|
| 1 | I | Er det viktig >når man sammenligner to< epoker |
| 2 | | for eksempel_ |
| 3 | | (0.7) |
| 4 | I | Burde man da komme inn på: <u>tekster</u> ?= |

5 =Altså at man hele tiden viser til ↑tekster,
6 (1.3)
7 E6 Vi:se altså eksempler [eller,]
8 I [Mm,]
9 (0.7)
10 E6 M:: jeg føler kanskje ikke det er det ↑viktigste,
11 (0.5)
12 E6 Men det kan jo være: en fin måte å vise (0.5)
13 ordentlig kompetanse_
 ((...))
14 E9 Ja (.) jeg tror at det kan være (.) bra for å
15 på en måte understreke (.) poenget ditt_

Intervjueren stiller et spørsmål som går over to turer og tre TKE-er. Her etterspør intervjueren hvorvidt man burde vise til tekster når man sammenlikner to epoker. Etter en pause på 1.3 sekunder er det elev 6 som tar ordet, slik vi ser i linje 6-7. Det lange oppholdet i tale kan skyldes uklarhet i spørsmålet, noe vi også ser i eleven sitt ønske om avklaring. Eleven spør i linje 7 om det handler om å vise til eksempler med trykk på («eksempler»). Intervjuer overlapper med et bekræftende («Mm»). I samtalen er det i og for seg «eksempler» som nå er tematisert, noe som selvsagt kan vise til annet innhold i norskfaget enn tekster. Etter et opphold i tale på 0.7 sekunder, gir eleven uttrykk for at det kanskje ikke er det viktigste. («Viktigste») blir sagt med stigende pitch, som at det godt kunne vært en del av et svar. Dette forholdet utdypes i eleven sin neste tur. Etter et ORS i linje 11, tar eleven en ny tur, der han sier at det kan være en måte å vise ordentlig kompetanse på. Etter kort tid gir elev 9 si vurdering i linje 14-15, som støtter bruken av eksempler («det»). Denne eleven mener det kan være bra for å understreke et poeng.

4.2.3 Oppsummering og sammenlikning av gruppene

I begge gruppene er det elever som oppfatter agendaen i eksamensspørsmålet som innenfor sitt kunnskapsdomene. Hovedinntrykket i gruppe 1 er at elevene opplever spørsmålet som greit å forholde seg til. Elev 1 er den mest aktive eleven, som også gjør det tydelig at det viktigste er å sammenligne og vise til forskjeller mellom epokene. I samme gruppe er det en tydelig kontrast mellom vurderinga av spørsmålet og hvorvidt tekster faktisk bør brukes i et svar. Elev 1 viser innledningsvis at spørsmålet er godt innenfor kunnskapsdomenet, og at det er et («veldig greit spørsmål»). Selv om eleven sin mulige kunnskap om de to epokene kan ha betydning, er han tydelig om hva som kreves av handling, man må («sammenligne»). Ettersom samtalen utvikler seg, ser vi at det forhandles om den epistemiske holdningen, og at den epistemiske graderinga mellom elevene endrer seg. Elev 1 posisjonerer seg innledningsvis som en med høyere epistemisk holdning, men

sier etter hvert at det ikke ville falt han inn å nevne tekster. Elev 2 gir uttrykk for at tekster kan brukes, men at man bør være varsom med å nevne tekster man ikke har kontroll på, for da er sannsynligheten der for at man må si noe om dem. Elev 2 endrer ikke sitt ståsted, men gir i større grad uttrykk for at man burde være varsom med å nevne tekster man ikke kan. Til slutt er elev 1 tydelig om at spørsmålet egentlig ikke legger opp til bruk av tekster.

Vi ser noe av den samme tendensen i den andre gruppa. Selv om elev 7 innleder med en noe kritisk reaksjon, gir elev 8 uttrykk for at agendaen i spørsmålet er grei å forholde seg til. Spørsmålet gjenspeiler ifølge elev 7 også norskundervisninga. Selv om responsen fra de andre elevene er minimal, er det ingen som tydelig utfordrer elev 7 sitt ståsted. At eleven velger å justere sin epistemiske holdning mot slutten, kan ha mer med sosiale relasjoner å gjøre, enn ei korrigerende av epistemisk status.

Gruppene ser i hovedsak spørsmålet som overkommelig. Det er likevel tydelig at elevene i utgangspunktet er tro mot spørsmålet sin agenda, og av den grunn ikke ville valgt å bruke tekster i et svar.

4.3 Spørsmål med uklar agenda

En kandidat som blir stilt et komplisert og vanskelig spørsmål, må enten velge å svare eller handle annerledes, og dermed potensielt bryte med rolleforventningene på eksamen. I utdraget under tematiserer eksaminator retorikk, og selv om spørsmålet er komplisert formulert, velger kandidaten å svare på deler av eksaminator sin agenda.

Utdrag, eksamensspørsmål 3

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | Eks. | Det <u>er</u> et kompetansemål her som handler om |
| 2 | | <u>retorikk</u> ,= |
| 3 | | =Skal vi: ta <u>litt</u> om det også på slutten her? |
| 4 | | (0.2) |
| 5 | Kand. | Ja:?= |
| 6 | Eks. | =↑Hva ↑ <u>tenker</u> ↑du ↑o:me ↑altså:: ↓språk.= |
| 7 | | =>Nå har vi jo snakket litt om språk.<= |
| 8 | | =E:: (0.3) det læreplanmålet her. |
| 9 | | (0.2) |
| 10 | Eks. | Hvordan tenker du det.= |
| 11 | | =Altså den: (0.5) hvordan (altså) (0.3) |
| 12 | | argumentasjon i sakpe:prosattekster ved å bruke |
| 13 | | kunnskap om retorikk, |
| 14 | | (0.3) |
| 15 | Kand. | #Ja# ø: kan jo bare ta de retoriske |
| 16 | | [appellformene?]= |
| 17 | Eks. | =[Ja?= 18 Det kan du gjøre.]= |
| 19 | Kand. | =Som er et ganske naturlig sted å starte?= 20 Eks. =↑M↓m, |
| 21 | | (0.3) |
| 22 | Kand. | Med etos logos patos:: kairos og aptum?= 23 Eks. =Mm, |
| 24 | | (0.3) |
| 25 | Kand. | E: kairos kan jo altså grunnen til at jeg snakker 26 nå,= 27 =>den retoriske situasjonen jeg er i nå< er en 28 muntlig eksamen= 29 Eks. =↑M↓m,= |

Den første turen i utdraget er en presekvens (linje 1-2). Her annonserer eksaminator at den videre samtalen skal handle om et kompetansemål, der retorikk er tematisert. I neste tur i linje 5 gir kandidaten et anerkjennende («Ja»), som sammenlenkes med eksaminator si ytring i linje 6. Fra linje 6 til 13 innleder eksaminator første partdel i en spørsmål-svar-sekvens, der det er vanskelig å spore en tydelig agenda. I TKE-en i linje 6 antydes det vagt en emne- og handlingsagenda, der

eksaminator avgrenser kandidaten til å presentere sine tanker om språk. Eksaminator haster seg likevel inn i to nye TKE-er (linje 7-8), der det i den første vises til at samtalen tidligere har handlet om språk. Deretter sammenlenker eksaminator en siste TKE, og viser til et læreplanmål. Det er i disse to TKE-ene ikke uttalt en handlingsagenda. Innholdet i læreplanmålet blir heller ikke gjort rede for på dette stadiet i interaksjonen, annet enn at eksaminator nevnte retorikk som en sentral del av målet. Etter en kort pause på 0.2 sekunder i linje 9, utpeker eksaminator seg på nytt som neste taler. I den første TKE-en i linje 10 stiller eksaminator et spørsmål («Hvordan tenker du det»), som peker tilbake til læreplanmålet i den forrige turen. I linje 11-13 har ytringen til eksaminator ingen handlingsagenda, men tematiserer («argumentasjon i sakprosaetekster ved å bruke kunnskap om retorikk») i den siste TKE-en.

I linje 15 ser vi at kandidaten velger å tematisere retorikk. Retorikk er nevnt to ganger i løpet av eksaminator sine turer, først i presekvensen i linje 2 og i den siste TKE-en i linje 11-13. Det kan ha hatt betydning for at kandidaten ser fagområdet som relevant. Han innleder også sin tur etter et rimelig kort opphold i tale på 0.3 sekunder. I begynnelsen av turen går likevel kandidaten noe forsiktig ut. Det kan se ut til at han prøver ut retorikk («de retoriske appellformene») som et riktig valg i linje 15-16. Her kommer det også ei kjapp godkjenning fra eksaminator i form av ei overlapping, som vi ser i linje 17-18. Deretter haster kandidaten seg inn i en ny TKE i linje 19. Her viser kandidaten fortsatt ikke til faglig innhold, men ytringen fungerer mer som et tillegg til hans forrige tur. Kandidaten får også en positiv respons fra eksaminator i linje 20. Intonasjonen i («Mm») viser at eksaminator går kjapt opp og ned i stemmeleie, en respons som kan oppfattes anerkjennende. Deretter kommer en pause på 0.3 sekund i linje 21 før kandidaten velger å utdype faglig relevante begreper innenfor retorikken.

4.3.1 Fokusgruppe 1 sine vurderinger av spørsmål 3

Vi skal se det første utdraget som to sekvenser. Første sekvens, fra linje 1-11, viser elevene sin spontane reaksjon etter å ha sett eksamensspørsmålet. Her er det elev 1 som begynner samtalen. Deretter kommer det en spørsmål-svar-sekvens, der intervjueren stiller et oppfølgingsspørsmål, som ber elevene si hvordan de forstår eksamensspørsmålet.

Utdrag (F.1.6) – Fokusgruppe 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---------------------------------|
| 1 | E1 | Jeg skjønnte ikke spørsmålet, = |

2 E2 =Det var veldig upresist?=
3 =Hhh (0.7) ja,=
4 E1 =Han e:: han rotet,
5 (1.0)
6 E2 Ja,
7 (0.7)
8 E1 Så jeg var sånn hv- hvor skal du nå,=
9 =Hvor (.) hva:: (0.7) hva blir spørsmålet,=
10 =Jeg måtte liksom lete etter spørsmålet i det_=
11 E2 =Ja::.=
12 I =.hhhJa,
13 (1.0)
14 I Hva vil dere si er spørsmålet,
15 (1.0)
16 Hvis dere skulle omformulere det,
17 (0.2)
18 E1 Jehhhg fikk ikke med [meg spørsmålet,]
19 E2 [Ikke jeg heller_]
20 E1 [()]
21 E2 [Det var litt vanskelig] å høre med de stemmene,=
22 E1 =[Ja?]
23 E2 =[Når] de er sånn forvridd óg?=
24 =Men det var (0.7) det han mumlet litt,=
25 =[Også:,]
26 E1 =[Var noe] med retorikk [å gjøre,]
27 E2 [Ja:,]
28 (0.7)
29 E1 Ja noe med retorhhhikk,

Begge elevene har rimelig like utsagn i de to første turene i linje 1-2. Vi kan se turene som en sekvens, der elev 2 utdyper elev 1 si førstevurdering. Elev 1 sier eksplisitt at han ikke forstod spørsmålet. Deretter sammenlenker elev 2 si vurdering, og gir uttrykk for at det var veldig upresist. («Det») peker her tilbake til («spørsmålet») hos elev 1. I linje 8 til 10 utdyper elev 1 elementer fra den foregående samtalen. Her sammenlenker eleven flere TKE-er til en flerleddet tur, og kommenterer den mangelfulle agendaen i eksamensspørsmålet. I linje 10 sier elev 1 tydelig at han er usikker («hva blir spørsmålet»), og må lete etter ønsket handling.

Intervjueren tar to turer i linje 14 til 16, der han oppfordrer elevene til å formulere spørsmålet med egne ord. Vi ser at elev 1 tar ordet i linje 18, og sier tydelig at han ikke fikk med seg spørsmålet. Elev 1 overlapper med en støttende ytring i linje 19. Til slutt i utdraget ser vi elev 1 si at det var noe med «retorikk». Denne vurderinga bekreftes av elev 2 før elev 1 har fullført TKE-en sin. Utdraget avslutter med elev 1 som gjentar retorikk som innhold i spørsmålet. Her ser vi også eleven legge trykk på («noe»), som forsterker inntrykket av at det er en uklar agenda i eksamensspørsmålet.

I det neste utdraget ber intervjueren om to delvis ulike svar. I første del (linje 1-10) spør han om elevene ville bedt eksaminator omformulere et spørsmål som eksamensspørsmål 3. Til slutt ber intervjueren elevene vurdere om det føles ille å be om ei slik omformulering.

Utdrag (F.1.7) – Fokusgruppe 1

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|---|
| 1 | I | Ehm (1.5) det her me- (.) med å (.) altså på <u>eksamen</u> : (1.0) |
| 2 | | hvordan stiller dere dere til: om: altså hvis dere <u>får</u> |
| 3 | | et sånn type spørsmål. |
| 4 | | (1.3) |
| 5 | I | Ville dere <u>spurt</u> (0.5) e: eksaminator om å <u>omformulere</u> det, |
| 6 | | (2.2) |
| 7 | E1 | Ja? = |
| 8 | E2 | =Ja? |
| 9 | | (0.2) |
| 10 | E2 | Eller <u>gjenta</u> , |
| | | ((...)) |
| 11 | I | Synes dere det er <u>ille</u> å gjøre, |
| 12 | | (1.7) |
| 13 | E2 | Jeg <u>føler</u> at, = |
| 14 | E1 | = <u>Litt</u> ? = |
| 15 | E2 | =Ja? = |
| 16 | E1 | =(H)hhh [.hhh] |
| 17 | E2 | [Jeg] <u>tror</u> det, = |
| 18 | | =Jeg tror () man (0.5) man sikkert litt stressa der, = |
| 19 | | =Man tenker sånn der (0.5) oi det er sikkert <u>jeg</u> som ikke |
| 20 | | <u>skjønner</u> noe, = |
| 21 | | =Men så egentlig så var det <u>læreren</u> som egentlig ikke skjønnte |
| 22 | | hva nehste var han skulle sih, |
| 23 | | (0.3) |
| 24 | I | °Ja°, = |
| 25 | | [Så:,] |
| 26 | E1 | =Jeg [ville] vært <u>nervøs</u> ? |
| 27 | | (0.5) |
| 28 | E2 | [Ja_] |
| 29 | E1 | For å: (0.2) jeg ville tenkt [sånn] m: det er et lite |
| 30 | | nederlag, = |
| 31 | | =Men jeg <u>m:å</u> bare [spørre,] |
| 32 | E2 | [Ja,] |

Interaksjonen begynner med intervjueren sine to turer i linje 1-5. Her innleder han med en presekvens i linje 1-3, der han skisserer det å på eksamen få («et sånn type spørsmål»). Her viser intervjueren tilbake til eksamensspørsmål 3. I neste tur i linje 5 finner vi intervjueren sin FPD, der han ber elevene vurdere om de ville («spurt eksaminator om å omformulere det»). Det kommer et langt opphold i tale på 2.2 sekunder før elev 1 svarer («Ja») i linje 7. Deretter sammenlenker elev 2

ei liknende vurdering («Ja») i turen etter. Selv om elevene bekrefter at de ville bedt om ei omformulering, ser vi at elev 1 venter over to sekunder før han svarer. Etter kort tid tar elev 2 en ny tur, og sier at han eventuelt ville bedt eksaminator gjenta spørsmålet.

4.3.2 Fokusgruppe 2 sine vurderinger av spørsmål 3

Vi skal først se på reaksjonen til informantene, like etter å ha sett eksamensspørsmålet. Samtalen utvikler seg deretter til å handle om hva som egentlig etterspørres. Til slutt snakker elevene om hvordan de ville handlet, dersom de hadde fått spørsmålet på eksamen.

Utdrag (F.2.5) – Fokusgruppe 2

| Linje | Rolle | Transkripsjon |
|-------|-------|--|
| 1 | Flere | Hæ: ,= |
| 2 | E7 | =Det [spørsmålet der var] så- |
| 3 | E8 | [Han mumlet bablet litt?] |
| 4 | | (0.3) |
| 5 | E7 | Det der v- <u>spørsmålet</u> der var så::. |
| 6 | | (0.3) |
| 7 | E5 | Knødd, |
| 8 | | ((«Knødd» er noe som er komplisert/vanskelig)) |
| 9 | | (0.2) |
| 10 | E7 | Knødd, |
| 11 | | (0.5) |
| 12 | E7 | Jeg vet ikke helt hva hun snakket [om,] |
| 13 | E9 | [#Nei#] hva |
| 14 | | [spurte han om_] |
| 15 | E8 | [Jeg hørte (),] |
| 16 | E7 | [Jeg] hørte <u>retorikk?</u> |
| 17 | | ((E7 overlapper mot slutten av E8 sin tur)) |
| | | ((...)) |
| 18 | E6 | Forstod noen hva spørsmålet var,= |
| 19 | | =For det gjorde ikke [jeg,]= |
| 20 | E4 | [=Var] <u>noe</u> om retorikk?= [>Det var noe om retorikk_<] |
| 21 | E7 | =[>Det var noe om retorikk_<] |
| 22 | E4 | =[Også tok hun om () bablet opp (.) da |
| 23 | | kompetansemålet [(.) som] hun siterte fra, |
| 24 | E8 | [#Ja:#_] |
| 25 | | (1.0) |
| 26 | E8 | Men jeg altså hvis jeg () ut ifra det jeg hørte |
| 27 | | der så hadde jeg begynt å prate om liksom etos |
| 28 | | logos patos (.) kairos °og alt det der°. |
| | | ((...)) |
| 29 | E9 | Men d- der er sånn jeg <u>håper</u> at (0.7) eleven (.) |
| 30 | | at altså at <u>læreren</u> på en måte hadde vært (.) |
| 31 | | ikke synes det hadde vært <u>rart</u> hvis at <u>eleven</u> |

32 hadde vært sånn ok kan du stille spørsmålet på
33 nytt?
34 (0.7)
35 E8 [#Ja:,#]
36 E9 [For] der (0.5) jeg hadde ikke: jeg tror ikke
37 jeg hadde [koblet det_]
38 E8 [() hæ,]
39 (0.2)
40 I Nei,=
41 =Du: kunne gjerne tenkt deg at det ble stilt på
42 nytt?
43 (0.5)
44 E9 Ja: altså hvis jeg hadde spurt jeg håp- (.) altså
45 jeg (.) forventer nesten at læreren synes det er
46 greit at man s- <ber om> >ikke vi ka- ikke
47 nødvendigvis ei omformulering< men om dem kan
48 på en måte stille: spørsmålet på nytt,

Fra linje 1-10 diskuterer fire av elevene hva som karakteriserer eksamensspørsmålet. Deretter ytrer elev 7 og 9 det som blir oppfattet som interogativer i linje 12-14, som elev 8 i sin tur responderer på. Det er uklart om elev 8 sitt svar står som andre part til elev 7 eller 9 sitt utsagn. Utfordringa ligger i at det i denne fasen av samtalen er en del overlappende tale. Det er heller ikke mulig å fullt ut høre hva slags ord elev 8 formulerer mot slutten av sin TKE i linje 15. Ytringen blir i tillegg delvis overdøvet av elev 7, som i linje 16 responderer på hva elev 7 («hørte»). Elev 7 løfter her frem retorikk som en slags essens i eksaminator si ytring.

I linje 18-28 ser vi elevene diskutere hva spørsmålet var. Elev 6 vender seg verbalt mot gruppa og etterspør en forståelse for spørsmålet («Forstod noen hva spørsmålet var») i linje 18-19. I samme tur understreker eleven at han ikke forstod det selv. Som andre parteler, svarer både elev 4 og 7 at det handlet om retorikk («det var noe om retorikk») i linje 20 og 21. Elev 4 legger også trykk på («noe»), som kan tilskrives den manglende handlingsagendaen i spørsmålet. Elev 8 er den første til å gi uttrykk for hvordan han ville svart. I sin tur i linje 26 til 28 kan vi legge merke til to element i eleven sin tur. Her sier eleven at han ville snakket om begreper som er relevante innenfor fagområdet retorikk. På dette stadiet i samtalen er det på sett og vis akseptert at retorikk var en del av spørsmålet. I så måte kan vi se denne eleven sine uttalelser som en forlengelse av gruppa sin forståelse for at det handlet om retorikk. Den samme eleven sier likevel at han ville svart med utgangspunkt i det eksaminator sa («ut ifra det jeg hørte der så hadde jeg begynt å prate om»). Denne formuleringa vitner om at kandidaten ikke nødvendigvis ville bedt om hjelp til å få avklart spørsmålet sin agenda.

Linje 29 til 48 viser en elevinitiert del av samtalen. I linje 29-32 ytrer elev 9 en kompleks TKE, som gir inntrykk av usikkerhet omkring det å be eksaminator («læreren») stille spørsmålet på nytt. Det kan se ut til at den pragmatiske betydningen av innholdet, handler om at læreren (eksaminator) ikke bør synes det er rart om eleven ber å få spørsmålet stilt på nytt. Elev 8 støtter i linje 35 opp om utsagnet med et («Ja»). Om ytringen marker svak støtte, er vanskelig å si med utgangspunkt i den resterende interaksjonen.

Siste del av utdraget består av en spørsmål-svar-sekvens mellom intervjuer og elev 9. Her ytrer intervjueren en deklarativ FPD i linje 41-42, som stadfester innhold fra eleven si tidligere vurdering (linje 29-33). Vi kan legge merke til pausen på 0.5 sekunder i linje 43, som kommer like i forkant av eleven sin tur. Når intervjueren har presentert ei vurdering, kan en så lang pause være et tegn på at det kommer en form for uenighet i neste tur. Vi ser fra linje 44 at eleven først plasserer seg selv i eksamenssituasjonen. I sin tidligere tur snakket elev 9 mer objektivt om («eleven»), men bruker nå («jeg»). Elev 9 brukte også tidligere ordet («håper») for å beskrive hvorvidt det er greit for en elev å be læreren stille spørsmålet på nytt. I denne turen ser det ut til at eleven skal til å bruke samme ord («håp-»), men avbryter seg selv med et glottalt lukke. Deretter justeres forventningen til læreren («jeg forventer nesten»), som ikke er ei ensidig bastant vurdering av en elev sine muligheter i situasjonen, men kanskje i større grad et uttrykk for at situasjonen står nærmere eleven. I fortsettelsen moderer også eleven seg noe, og ville bedt om å få spørsmålet gjentatt. («Ber om») sies også med lavere talehastighet, og fremstår som ei korrigerende av det glottale lukket i samme linje (46).

4.3.3 Oppsummering og sammenlikning av gruppene

De to gruppene har sammenfallende vurderinger av eksamensspørsmålet sin agenda. Mange av elevene gir eksplisitt uttrykk for at de ikke forstår spørsmålet. Men det de trekker ut som en slags essens, er retorikk. Selv om gruppene har vansker med å få grep om agendaen, ser det ut til at elevene som ytrer seg, ville forsøkt å svare med utgangspunkt i eksaminator si formulering. Gruppe 1 sier de ville spurt om ei omformulering, eller fått spørsmålet gjentatt. I denne gruppa er det intervjueren som etterspør eleven si holdning til det å be eksaminator om hjelp. Det samme forholdet gir også gruppe 2 uttrykk for, sett bort fra at her er det én av elevene som selv sier han ville bedt eksaminator omformulere eller gjenta spørsmålet. Når det er sagt, er det tydelig at eleven opplever det følger en viss kostnad med et slikt grep. Gruppe 1 gir tydeligst uttrykk for dette

forholdet. Her sier elevene at det er et nederlag å spørre, og at en kandidat kan føle det er han som ikke forstod spørsmålet.

5 Oppsummering og diskusjon

I diskusjonskapitlet vil jeg nærme meg et svar på problemstillinga. I første del (5.1) er muntlig eksamen som institusjonell samtale tematisert. Her viser jeg hva som kjennetegner eksamenskonteksten, og i hvilken grad eksamenskonteksten ligner de institusjonelle samtalene i rettssaler og nyhetsintervju. I neste underkapittel (5.2) vurderer jeg i hvilken grad elevene har mulighet til å vise bredde innenfor de to kompetansemålene i læreplanen. Siste del (5.3) undersøker handlingsrommet elever har på muntlig eksamen.

5.1 Eksamen som institusjonell samtale

De tre utdragene fra fagsamtalen på eksamen viser konturene av en institusjonell samtale i rolleforventningene og systemet for turtaking. I eksamenskonteksten er det to profesjonell aktører, eksaminator og sensor, som retter seg mot institusjonelle mål. Målene kan defineres på to nivåer. Opplæringsloven stiller noen ytre og absolutte krav til gjennomføringa av eksamen, og læreplanverket avgrensar den relevante fagkompetansen. Ifølge lovverket er muntlig eksamen ei sluttvurdering, som skal vise eleven sin oppnådde kompetanse innenfor kompetansemåla i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006). Vi har sett hvordan de tre eksamensspørsmålene kan forankres i et utvalg norskfaglige kompetansemål. Eksaminator og sensor er dermed tro mot eksamensinstitusjonen sitt virke, når de undersøker kandidatene sin faglige sluttkompetanse.

Tildelinga og utforminga av turer på eksamen kan ses som en forlengelse av forholdet mellom rolleforventninger, epistemisk asymmetri og status. På muntlig eksamen er det forventet at eksaminator og sensor har høyere epistemisk status enn kandidaten, og at det i samtalen vil være en asymmetri med tanke på kunnskapsnivået. Tursystemet i fagsamtalen preges derfor i stor grad av nærhetspar bestående av spørsmål og svar som første og andre pardeler, der eksaminator/sensor stiller spørsmål og kandidaten svarer. Vi ser også at eksaminator gir respons i tredje tur. Ved fullførte TKE-er får kandidatene gjennomgående det som fremstår som anerkjennende tilbakemeldinger fra eksaminator, stort sett realisert som prosodiske variasjoner av «mm» og «ja». Disse spørsmål-svar-sekvensene har noen generaliserbare kjennetegn. Eksaminator har rett til å velge neste taler, slik vi ser av eksamensutdragene. Spørsmål 1 viser tydeligst dette fenomenet. Vi ser her at eksaminator bruker fem turer på å ferdigstille spørsmålet. Det betyr at eksaminator selv har tatt nye turer fire ganger før kandidaten gir et mer ufullende svar. Spørsmål 2 er mindre representativt for fenomenet, i og med at spørsmålet består av én tur og én TKE. I det

siste spørsmålet (3) bekreftes til dels poenget vi ser i spørsmål 1. Her bruker eksaminator tre turer i tillegg til å sammenlenke flere TKE-er, før kandidaten innleder sine «svarturer». Det skal legges til at eksaminator sine turer i dette siste eksemplet ikke er pragmatisk fullførte, og at sammenlenkinga i mindre grad gir rom for kandidaten til å ta turer. Turtildelinga i eksamensspørsmål 3 viser likevel en tendens i tursystemet på eksamen, lik den vi så i eksamensspørsmål 1. I forbindelse med både spørsmål 1 og 2, innleder eksaminator turene sine med presekvenser før kjernen av spørsmålet formuleres. Selv om det finnes flere overgangsrelevante steder i de to eksemplene, venter kandidaten til spørsmålene oppleves ferdig formulerte. Når eksaminator har utpekt kandidaten som neste taler, har også han rett til å snakke over flere turer. Tursystemet legger altså opp til at både eksaminator og kandidat kan snakke i flere og flerleddede turer.

Likhetstrekkene eksamenskonteksten har med nyhetsintervjuet og rettssalskonteksten, er tydeligst i de preallokerte rollene. Det er tre aktører til stede på muntlig eksamen; eksaminator, kandidat og sensor. Vi har allerede sett hvordan eksaminator er den som i eksamenskonteksten har en epistemisk rett til å stille spørsmål. Den samme preallokerte rettigheten finner vi hos advokater og jurister i rettssaler og hos intervjuer i nyhetsintervju. Dersom elevene opplever utfordringer på eksamen, slik de ga uttrykk for i forbindelse med eksamensspørsmål 3, ser elevene det som vanskelig å be eksaminator om å omformulere eller gjenta spørsmålet. I éi av gruppene er det en elev som eksplisitt sier han ville svart på spørsmålet, slik det var formulert. Vi ser også at eksamenskandidaten velger å svare, selv om spørsmålet har tydelige mangler i agendaen. I rettsaler er forventningene til rollene og tursystemet svært statisk. Dersom andre enn advokatene stiller spørsmål, registreres det som svar. Sett i lys av den epistemiske graderingen et spørsmål legger opp til, der den som stiller spørsmål viser ei lavere epistemisk holdning, kan det i eksamenskonteksten få konsekvenser for kandidaten om han formulerer et spørsmål. Det kan sende et signal om manglende kunnskap.

Et tydelig kjennetegn ved eksamenskonteksten, som vi ikke ser i nyhetsintervjuet eller rettssalskonteksten, er hvordan kandidatene søker bekreftelse før de utdyper faglige poeng. Vi ser dette tydeligst i eksamensutdrag 1 og 3. I starten av sine andre pardeler har begge kandidatene TKE-er som viser hva svaret deres kommer til å handle om. De annonserer altså retninga for svarene sine. Rett etter ei slik annonsering, er det et overgangsrelevant sted, der eksaminator kan gi ei tilbakemelding i en ny tur. I begge tilfellene får kandidatene det vi kan tolke som en anerkjennende respons («Ja?»). Denne formen for respons, finner vi ikke rettssalskonteksten eller nyhetsintervjuet.

Det er tydelig at elever sin eksamenslitteracy defineres av rolleforventningene og tursystemet på eksamen. De har en forståelse for at eksaminator er den som stiller fagrelaterte spørsmål, og at kandidater skal vise kunnskap ved å svare på spørsmålene. Det ser ut til at elevene heller velger å forsøke ut kunnskap de tror er riktig, enn å stille eksaminator spørsmål.

5.2 Elevene sine muligheter til å vise bredde innenfor kompetansemålene

De to kompetansemålene jeg har tatt utgangspunkt i, har en størrelse det kan være vanskelig å leve opp til på en eksamen. Målene sett under ett tematiserer et stort spenn i litteraturhistoria, som strekker seg fra middelalderen til vår samtid. En eksamenskandidat skal ha kompetanse om form og innhold i tekster, og kunne plassere tekstene i en kulturhistorisk sammenheng. Det er også et krav om å kunne sammenligne tekster fra romantikken til i dag. I eksamenskonteksten så vel som i undervisninga, handler det derfor om et utvalg. En kandidat må på eksamen velge ut tekster som står han nær. Tekstutvalget kan og bør derfor gjenspeile tekster fra opplæringa. Det er innenfor eksamensspørsmål 1 og 2 mulig å gjøre et utvalg, som viser kompetanse med god bredde etter kravene i kompetansemålene.

Eksamensspørsmål 1 er formulert slik at en kandidat skal kunne velge tekster innenfor ei tematisk avgrensning. Eksaminator snakker også om tekster i flertall, og begrenser derfor ikke kandidaten til å velge én tekst. Her velger eksamenskandidaten svært kjapt romanen *Forrådt* av Amalie Skram, og gjør rede for en relevant del av verket, der det kompliserte kjærlighetsforholdet vektlegges. Etter å ha lagt frem tekstvalget sitt, viser ikke kandidaten til flere tekster, som kunne vært utgangspunktet for ei sammenligning. Teksten og temaet settes heller ikke inn i en kulturhistorisk sammenheng. Informantene gir på sin side uttrykk for to utfordringer, som kan ha betydning for kompetanseutmålinga. I første omgang handler det om utfordringer knyttet til det å finne tekster, og her er det tydelig at begge gruppene opplever tekstmengden i norskfaget som stor. Gruppene snakker også om tekster i entall, som ville gitt svar bestående av enkeltstående eksempler. Etter å ha nevnt en tekst, viser informantene usikkerhet knyttet til hvordan man snakker om form og innhold i tekster. I gruppene nevnes det flere relevante fag- og analysebegrep, som ofte brukes i norskfaglige analyser av tekster. Likevel oppleves det som utfordrende å finne frem til en riktig balanse mellom begrepsbruk og kommentarer til innhold.

Eksamensspørsmål 2 gjør det relevant å vise kunnskap om to kulturhistoriske epoker, og deretter forklare forskjellene. Emneagendaen tematiserer to epoker, som gjør det å sammenligne et eventuelt utvalg av tekster mer tilgjengelig. Handlingsrommet er derfor tydeligere uttalt i dette spørsmålet. En eksamenskandidat kan snakke om forskjeller mellom tekster, som har tilknytning til sine respektive epoker. I eksamensutdragene ser vi at kandidaten gjør rede for et tydelig skille mellom realisme og naturalisme, men viser ikke til relevante tekster. I informantene sine uttalelser ser vi at det viktigste er å sammenligne.

Vi ser at informantene sine vurderinger og eksamenskandidatene sine svar i varierende grad gir uttrykk for bredde innenfor kompetansemålene. Dersom eksamensspørsmål 1 og 2 ble stilt som enkeltstående spørsmål, kan vi si at det kommer fire typer kandidatsvar til syne:

Eksamensspørsmål 1: *«Er det andre tekster enn de som du nå har henta fram, som du kan knytte opp til temaet kjærlighet?»*

1. «Kandidat 1» ville nevnt en tekst, som er relevant for temaet/sammenhengen. Han viser så til handlingen i teksten. Deretter venter han på oppfølgingsspørsmål fra eksaminator.
2. «Kandidat 2» gjør som «kandidat 1», men viser også koblinger til temaet/budskapet i teksten.

Eksamensspørsmål 2: *«Hva er forskjellen mellom realisme og naturalisme?»*

3. «Kandidat 3» kjenner epokene, og ville forklart forskjellen mellom dem.
4. «Kandidat 4» gjør som kandidat 3, men viser til tekster som er relevant innenfor de aktuelle kulturhistoriske epokene.

Når eksaminator ber om ei kobling mellom tekst og tema, ser vi at elever med stor sannsynlighet ville valgt én tekst, som gjør ei sammenligning vanskelig. Selv om det er mulig å sammenligne tematiske trekk innad i en tekst, kan det være en komplisert øvelse. Dette siste poenget kan vi uansett ikke se komme til uttrykk hos eksamenskandidatene eller informantene. Funnene viser også at eksamensspørsmål 1 ikke gir svar som plasserer tekster i kulturhistoria. Elever kan likevel ta initiativ til å koble tekst og kulturhistorisk sammenheng, men det avhenger av hvilken «vei» inn eksaminator velger. Dersom eksaminator bruker formen i eksamensspørsmål 1, kommenterer ikke elevene forholdet mellom tekst og kulturhistorie. Stilles spørsmålet likt eksamensspørsmål 2, er det større sannsynlighet for at elever nevner tekster. Det betyr at det åpnes opp for større

kunnskapsbredde, dersom eksaminator tematiserer kulturhistoriske epoker i spørsmålsformuleringa.

5.3 Handlingsrom på eksamen

Vi kan se at mulighetene til å ta initiativ er til stede på eksamen. Så kan vi si at kompetansemålene legger ei ytre faglig begrensning for handlingsrommet i et svar. Når konteksten da legger opp til at en kandidat kan uttrykke seg i flere og flerleddede turer, er det i tursystemet isolert sett få begrensninger for hva en kandidat kan gjøre innenfor et gitt spørsmål. Det virker som om handlingsrommet heller begrenses av spørsmålsagendaer, aktørene sin epistemiske status og kontekstuelle forventninger.

Vi ser at eksamensspørsmål med en klar agenda gir noe handlingsrom, men har en tydelig begrensende funksjon. Den betingede relevansen i spørsmål-svar-sekvensene er et klart funn i analysen. Når kandidatene produserer andre parter til eksamensspørsmål 1 og 2, utformer de svar som legger seg tett opp til spørsmålene sin agenda. Tendensen ser vi også i informantene sine uttalelser. Når eksaminator i eksamensspørsmål 1 eksplisitt ber om tekster, viser gruppene at det er jobben med å finne en tekst, som er den viktigste. Deretter ser det ut til at elevene ville gjengitt handlinga i teksten de har valgt, og i varierende grad koblet tekst og tema. I eksamensspørsmål 2 gjør sensor det relevant å snakke om forskjellen mellom realisme og naturalisme. De to informantene som ytrer seg først i gruppene, gir tydelig uttrykk for at spørsmålet er innenfor deres kunnskapsdomene, og at det handler om å sammenligne. Elevene ville i varierende grad vist til tekster, men viser at handlingsrommet er større i denne typen spørsmål. Selv om informantene ikke opplever å nevne tekster som et krav, er de åpne om at det kan vise utvidet kompetanse.

I eksamenskonteksten har eksaminator og sensor rettigheter når det kommer til fagkunnskap og det å styre fagsamtalen etter kompetansekravene i læreplanen. Kunnskapsasymmetrien kommer tydeligst frem i tilknytning til eksamensspørsmål 3. I eksamensutdraget velger kandidaten å svare med utgangspunkt i eksaminator sin tur, selv om spørsmålet har en mangelfull agenda. Her er det nærliggende å tro at eksamenskonteksten ligner rettssalskonteksten, og at elever har en bevissthet om konsekvensene avvikende språkhandling kan ha.

Med utgangspunkt i analysene, kan jeg ikke si for sikkert hvilke muligheter presekvenser har på eksamen. Det kan se ut til at de har en informativ og styrende funksjon. Det tydeligste eksemplet finner vi i eksamensspørsmål 3, der kandidaten velger å tematisere retorikk i svaret sitt, selv om

eksaminator sitt spørsmål har en mangelfull agenda. Presekvensen gir informasjon om essensen i kompetansemålet eksaminator tematiserer. Informantene viser også, som hos eksamenskandidaten, at retorikk er relevant å snakke om. I eksamensspørsmål 1 ser vi at eksaminator vektlegger bestemte ord, ved å legge trykk på dem. Kandidaten velger deretter en tekst med et innhold som ligger tett opp til informasjonen i eksaminator sin presekvens. Informantene gir i intervjuene ikke inntrykk av å ha registrert informasjonen i presekvensen i eksamensspørsmål 1. Det er derfor vanskelig å si hvilken funksjon presekvenser har.

6 Konklusjon

Elever sin eksamenslitteracy er tett forbundet med deres opplevde handlingsrom i eksamenskonteksten. Vi ser at det å ta initiativ og vise bredde innenfor målene i faget, ikke er en enkel øvelse. Det er likevel en mulighet, som det gis rom for i tursystemet. En kandidat kan derfor vise bred kompetanse, men må da velge å delvis bryte med handlingsagendaen i eksamensspørsmål og opplevde rolleforventninger.

Vi har sett at åpne spørsmål på muntlig eksamen kan gi elever muligheter til å vise bred kompetanse, men at det kan være vanskelig for elever å forstå hva slags innhold som forventes. De klart definerte rollene i eksamenskonteksten, som kan sees i sammenheng med rolleforventninger i andre institusjonelle samtaler, som nyhetsintervjuet og rettsalssamtalen, kan også legge begrensninger på elevens handlingsrom. Vi ser at elevene ikke tør å spørre eksaminator/sensor om å gjenta eller uttrykke seg klarere. Spørsmål som er forankret i kjente begreper fra faget (naturalisme, realisme, retorikk) virker mer entydige for begge parter, og her kan det virke som at forventningene til hva som er et godt svar er klarere.

Mitt første spørsmål i problemstillingen var hva vg3-elever sine vurderinger av tre eksamensspørsmål forteller om deres eksamenslitteracy i fagsamtalen. Konklusjonen på dette er at det kan se ut som en del elever ikke fullt ut mestrer spillereglene på eksamen, og det å utnytte det faktiske handlingsrommet. Elever vil ha nytte av å forstå muntlig eksamen som teksthendelse, som vil synliggjøre hvilke deler av den norskfaglige tekstpraksisen som har overføringsverdi til eksamen.

Mitt andre spørsmål i problemstillingen var i hvilken grad elevene sine vurderinger av eksamensspørsmål sier noe om muligheter og begrensninger på muntlig eksamen. Konklusjonen på dette er at elever har en bevissthet om handlingsrommet i tursystemet, men lar seg i for stor grad begrense av agendaen i spørsmål. Elever viser agency i helklassesamtaler, og da overfor den samme læreren, som på et senere tidspunkt innehar rollen som eksaminator. Det vitner om at elever har en forståelse for at handlinger i eksamenskonteksten får andre konsekvenser enn i klasseromsundervisninga.

Masteroppgaven min har utforsket et utvalg elever sine vurderinger av muligheter og begrensninger på eksamen, og hva som kjennetegner deres eksamenslitteracy. Elevenes tanker rundt muntlig eksamen er interessant å lytte til. Elevenes forståelse av muntlig eksamen fortjener å få et større fokus og bli forsket mer på.

7 Avsluttende refleksjoner og veien videre

Å skulle undersøke handlingsrommet til elever på muntlig eksamen, har vært utrolig fascinerende, men også svært krevende. Arbeidet med masteroppgaven ledet meg inn i flere metodiske og teoretiske diskusjoner, som har ført til vanskelige, men interessante møter med prosjektet si retning.

Tidlig i prosjektet ble det klart at jeg måtte finne sammenhenger mellom eksamensspørsmål og læreplanen i norsk. Jeg gikk derfor systematisk gjennom CAiTE sine opptak fra eksamen i norsk muntlig. Etter å ha funnet flere relevante spørsmål-svar-sekvenser, som kunne knyttes til kompetansemål i læreplanen i norsk, transkriberte jeg samtaleanalytisk alle samtaleutdragene. Det la grunnlaget for å undersøke i detalj hvilke fenomener man kunne observere i slike sekvenser. Deretter begynte arbeidet med å finne frem til teorier, som kunne beskrive handlingene til eksaminatorer og kandidater i eksamenskonteksten. Til slutt satt jeg igjen med et utvalg eksamensspørsmål, som kunne vises til vg3-elever. Skolene jeg tok kontakt med var svært velvillige og støttet opp om prosjektet. Det er jeg takknemlig for. Jeg opplevde likevel at det var utfordrende å samle elever til gruppeintervju, koronasituasjonen tatt i betraktning. Noen av informantene ønsket ikke å møte på grunn av smittesituasjonen, andre møtte opp med munnbind, som i ettertid gjorde det utfordrende å høre hva som ble sagt. Gruppeintervjuene ga meg likevel et rikt datamateriale, og her ser jeg at pilotgruppen var til stor hjelp. Denne gruppa bidro til ei sortering av eksamensspørsmålene. I etterkant kunne jeg utvikle en bedre diskusjonsguide, takket være disse elevene. Til slutt begynte en stor sorteringsjobb av intervjudataene. I begynnelsen kodet jeg store deler av materialet med utgangspunkt i innholdsanalyse og *grounded theory*. Det ga flere interessante funn, men få svar på hvordan elevene viste kunnskap overfor hverandre i intervjusituasjonen. Å bruke samtaleanalyse åpnet i større grad opp for en detaljrikdom i samtale. Det å transkribere såpass mange utdrag fra en samtale, er en møysommelig jobb, som har krevd mange arbeidstimer. Samlet sett er jeg glad for at prosjektet utviklet seg i retningen det gjorde. Det er givende å utforske noe, som meg bekjent, ingen andre tidligere har gjort.

Det at det i norsk sammenheng ikke er gjort studier som denne, gjør det til et forskningsområde det kunne vært interessant om flere utforsket nærmere. Norskfaget, og skolen generelt, har et behov for å forstå muntlig eksamen fra et elevperspektiv. Selv om jeg anbefaler andre å gjennomføre liknende undersøkelser, kan man være oppmerksom på at det er et svært tidkrevende og nitidig arbeid. I CAiTE sine eksamensopptak har jeg funnet spørsmål som gjenspeiler to mål i læreplanen i norsk. Jeg kan si at eksamensmaterialet til CAiTE er svært mangfoldig og rikt,

der det finnes flere eksempler på spørsmål som legger opp til at kandidater kan vise andre former for norskfaglig relevant kompetanse.

Selv om jeg forlot innholdsanalyse til fordel for samtaleanalyse, ser jeg muligheter for mange interessante kvalitative og kvantitative varianter av min studie. Nye design og andre innfallsvinkler vil uten tvil bidra med ny innsikt. Så kan jeg håpe at det også kommer studier, som beviser eller motbeviser konklusjonene i denne masteroppgaven.

Veien ligger også åpen for studier som ønsker å sammenligne elever sine vurderinger av kandidatsvar på muntlig eksamen. Uavhengig av hvordan man velger å møte muntlig eksamen i nye studier, husk i alle fall at «du må være skjerpa og du må gjøre det bra akkurat de tjue minuttene».

Litteraturliste

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforl.
- Clayman, S. (2014a). Conversation Analysis in the News Interview. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (paperback edition first published). Wiley Blackwell.
- Clayman, S. (2014b). Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (paperback edition first published). Wiley Blackwell.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-22>
- Greatbatch, D. (1992). On the management of disagreement between news interviewees. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.
- Hayano, K. (2014). Question Design in Conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (paperback edition first published). Wiley Blackwell.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018, 20. februar). «Det handler om å finne sin egen form» — Læreres profesjonelle handlingsrom—Hvordan det blir forstått og utnyttet. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-blir-forstatt-og-utnyttet/>
- Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press.
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2014). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (paperback edition first published). Wiley Blackwell.
- Heritage, J. (2014). Epistemics in Conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (paperback edition first published). Wiley Blackwell.
- Komter, M. (2014). Conversation Analysis in the Courtroom. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (paperback edition first published). Wiley Blackwell.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Liddicoat, A. (2011). *An introduction to conversation analysis*. Continuum.
- Macdonald, S., Headlam, N., & Centre for Local Economic Strategies. (2008). *Research methods handbook: Introductory guide to research methods for social research*. Centre for Local Economic Strategies. <http://www.cles.org.uk/wp-content/uploads/2011/01/Research-Methods-Handbook.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforl.
- Peräkylä, A. (2021). Validity in qualitative research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative research* (5E utg.). SAGE.

- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforl.
- Sacks, H. ; S., Emanuel ;. Jefferson, Gail. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Skarbø Solem, M. (2016). *Hvem vet best?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61005/1/MaritSolemAvhandling-2017.pdf>
- Skovholt, K. (2020, 9. mars). *Muntlig eksamen truer elevs rettssikkerhet*. Forskersonen.no. <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/muntlig-eksamen-truer-elevs-rettssikkerhet/1651071>
- Skovholt, K., Dalby Landmark, A. M., Sikveland, R. O. & Skarbø Solem, M. (2021). *Samtaleanalyse— En praktisk innføring*.
- Solem, M. S. & Skovholt, K. (2020). *Retningslinjer for vurderingssamtaler: Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)*.
- UNESCO. (2004). The Plurality of literacy and its implications for policies and programmes: Position paper. *Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136246.locale=en>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 10. desember). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring – CAiTE sine eksamensopptak

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD – Gruppeintervju

Vedlegg 1 – Transkripsjonsnøkkel

Med utgangspunkt i (Hepburn & Bolden, 2014) og (Skovholt et al., 2021, s. 221–222)

| Symbol | Definisjon og bruk |
|---------------|--|
| [Hei] [Mm] | Overlappende tale |
| = | Sammenlenking. Ingen eller liten pause på under 0.1 sekund |
| (.) | Kort pause på under 0.2 sekunder |
| (1.4) | Opphold i tale. Markerer i sekund og tidels sekund |
| Hei | Trykk. På stavelse eller hele ord |
| He:i | Forlenget vokal eller konsonant |
| ↑opp ↓ned | Pitch. Endring i tonehøyde |
| . | Sluttintonasjon ved endt TKE |
| ' | Punktum. Fallende intonasjon |
| , | Komma. Litt stigende intonasjon |
| – ? | Spørsmålstejn. Tydelig stigende intonasjon |
| ° hei ° | Tale produsert med merkbart lavere lydstyrke |
| He- | Strek inntil ord. Avkuttet ord med tydelig glottalt lukke. |
| >hei< | Raskere tale tempo |
| <hei> | Saktere tale tempo |
| .hhh | Innpust |
| hhh | Utpust |
| Rehhtorikk | Luftfullhet, som ved latter |
| #hei# | Knirkestemme |
| (hei) | Uvisst ord |
| () | Svært uvisst ord |
| (()) | Transkribøren sine kommentarer |
| ((...)) | Deler av samtalen er utelatt. |

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – CAiTE sine eksamensopptak



Vil du delta i forskningsprosjektet ”CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)”?

Dette er spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forbedre læreres vurderingspraksiser gjennom å filme, transkribere og analysere interaksjon mellom elev, eksaminator og sensor ved muntlig eksamen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskning på avgangseksamen i norsk har i de siste tiårene dreid seg om skriftlig eksamen. Blant annet har det nasjonale Normprosjektet bidratt til at vi i dag har solid kunnskap om skrivekompetanse, elevtekster og elevtekstvurdering. Resultater fra skriveforskning ligger til grunn for sensorskolering til skriftlig eksamen. Når det gjelder vurdering av norsk muntlig, vet vi derimot svært lite, og det finnes lite forskningsbasert og autentisk materiale å basere sensorskoleringer på. Derfor ser vi et stort behov for videobasert forskning på gjennomføring (eksaminering og vurdering) av muntlig eksamen i ungdomsskolen og den videregående skolen. Prosjektet tar sikte på å samle inn rundt 100 timer videomateriale fra 5-10 skoler med god geografisk spredning. Hele eksamineringen filmes, fra den forberedte presentasjonen til eleven, til eleven har fått sin vurdering (karakter).

Forskningsprosjektet CAiTE er et innovasjonsprosjekt som har som hovedmål å skape forskningsbasert kunnskap om muntlig eksamen. Et eksplisitt uttalt mål med prosjektet er å lage instruksjonsmaterieell for lærerutdanningene og for sensorskolering til fylkeskommunene. Skolene som er med i prosjektet, vil få tilbud om en kursdag der resultater fra prosjektet presenteres etterfulgt av en workshop som er basert på funnene. Målet er at både elever og lærere skal nyttiggjøre seg av forskningen. Ved å legge til rette for at muntlig eksamen i framtiden gjennomføres med forskningsbasert kunnskap, vil det kunne øke elevenes muligheter til å vise sin kompetanse og få en valid vurdering.

I prosjektet utforskes problemstillinger knyttet til vurderingsvaliditet og samtalestrategier i muntlig eksamen. Prosjektet vil frambringe kunnskap om hva som kjennetegner de gode fagsamtalene, hva slags kompetanse elevene fremviser og hvilken kompetanse eksaminator og sensorer krediterer i sin vurdering. Prosjektet CAiTE er støttet av Norges forskningsråd og har fem seniorforskere i forskergruppen. I tillegg involveres 1-2 doktorgradsstudenter og 3-4 masterstudenter i prosjektet. Forskningsresultatene skal omdannes til anonymisert, videobasert instruksjonsmaterieell som skal brukes til undervisning av lærerstudenter, til etterutdanning av lærere og sensorskoleringer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Prosjektleder er førsteamanuensis Karianne Skovholt (USN). Prosjektgruppa består av førsteamanuensis Marit Skarbø Solem (USN), stipendiat Maria Njølstad Vonen (USN), professor Thomas Moser (USN), førsteamanuensis Rein-Ove Sikveland (Loughborough University) og professor Elizabeth Stokoe (Loughborough University).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Skolen du er elev eller lærer ved, har takket ja til å delta i prosjektet. Skolen er forespurt fordi norsklektorer ved denne skolen tidligere har samarbeidet med USN, har tatt mastergrad ved USN, eller på annen måte er i kontakt med forskergruppa. Utvalget er også planlagt med tanke på geografisk spredning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du er elev og velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir videofilmet under muntlig eksamen. En forsker fra forskergruppen vil også be deg gi noen opplysninger om din erfaring med eksamineringen. Videofilmene blir transkribert og fullstendig anonymisert. Du vil få lese mer om anonymisering og personvern i teksten under.

Som elev signerer du på at filming ikke skal kunne gjelde som klagegrunnlag ('formell feil') etter endt eksaminering (jf. I § 5.10 i Forskrift til Opplæringsloven, der det heter at elevene kun kan klage på formelle feil som kan ha noe å si for resultatet). Filmingen er frivillig, og du som elev, kan når som helst trekke seg fra å bli filmet.

Hvis du er lærer (eksaminator og/eller sensor) og deltar i prosjektet, innebærer det at du blir videofilmet under muntlig eksamen og under vurderingssamtalen i etterkant. Videofilmene blir transkribert og fullstendig anonymisert. En forsker fra forskergruppen vil også be deg gi noen opplysninger om planlegging og utføring av muntlig eksamen i et intervju. Forskeren vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, eller til din lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare forskergruppes medlemmer som vil ha tilgang til materialet. Originalmaterialet blir lagret på en forskningsserver som kun forskningsmedlemmene har tilgang til. Anonymisert materiale samt transkripsjoner kan bli oppbevart på eksterne, passordbeskyttede harddisker. Anonymisert videomateriale vil bli fremvist ved konferanser (også utenfor EU) og som skoleringsmaterieell som nevnt over. Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres. Materialet vil bli transkribert av firmaet Totaltekst. Dette tekstbehandlingsbyrået signerer kontrakt om personvern og taushetsplikt.

Alle deltakere (elever, eksaminator og sensor) blir lovet konfidensialitet i all håndtering, analyse og publisering av materiale av alle som er i befatning med dataene. Anonymitet vil sikres ved at alle deltakere får pseudonymer i transkripsjonene og i tekster som skal skrives, både i transkripsjoner og i endelig tekst. Ved fremvisning av videomateriale under konferanser og under opplæring vil lyd og bilde anonymiseres. Bildefremvisningen får et tegneserieformat som gjør det umulig å gjenkjenne informantene. Lyden vil anonymiseres ved at grunnfrekvensen i lydopptaket skrues opp eller ned. På denne måten blir stemmene ugjenkjennelige. Datainnsamling og behandling av data vil gjøres i henhold til kravene i personopplysningsloven og etter forskningsetiske prinsipper. Dette stiller krav om varsomhet i håndtering av materiale og alle som er involverte i prosjektet, er omfattet av taushetsplikt. Alle personopplysninger i materialet blir anonymisert. Dette gjelder navn på skole, navn på elever og lærere og alle referanser som kommer frem i interaksjonen som kan spores tilbake til enkeltpersoner eller skoler. Vi vil sørge for en lav detaljeringsgrad på data, for eksempel ved at eksemplene som brukes opplyses å være del av et større materiale. Studien fokuserer ikke på enkeltlærere, eller enkeltskoler, og målet er ikke å kontrastere ulike lærere eller skoler. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner eller i instruksjonsmaterialet.

- fullanonymisere personers identiteter ved å bruke pseudonymer for skoler og personer
- ikke på noen måte fremstille informantene på en måte som gjør at de kan gjenkjennes

Overtredelse av disse reglene er svært alvorlig og vil føre til utestengelse fra prosjektet.

Bakkenteigen

Dato 24/9 - 20

Signatur masterstudent

Lars Magne Nordli

Bakkenteigen

Dato

Signatur prosjektleder Karianne Skovhull

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Elevsynspunkter på spørsmål og svar ved muntlig eksamen i norsk”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærere og elever bedre kan forberede seg til muntlig eksamen i norsk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å få vite mer om hvordan elever på studiespesialisering vurderer spørsmål-svar-sekvenser på muntlig eksamen i norsk. Det vil si, jeg vil gjerne ha elevers meninger om spørsmål og svar, som faktisk er stilt på eksamen. For å få dette perspektivet, vil jeg gjerne vise deg opptak fra ekte eksamener i norsk muntlig. Opptakene er anonymiserte, men det vil være mulig å observere hvilke spørsmål som stilles, og kandidatens avgitte svar. Studien inngår som en del av et forskningsprosjekt ved Universitetet i Sørøst-Norge, der jeg skriver ei masteravhandling om temaet.

Dersom du takker ja til å delta i studien, inviterer jeg deg til å delta i et gruppeintervju med elever fra ditt klassetrinn. Gruppeintervjuet har et overordnet formål. Jeg viser dere opptak fra eksamen, der vi i første omgang diskuterer måten spørsmålene er formulert på, og hvordan dere tolker og avkoder spørsmålene. Til skal vi diskutere kandidaters svar på spørsmålene dere har sett.

Problemstillingen for prosjektet mitt er: *Hvordan vurderer vg3-elever spørsmål-svar-sekvenser på muntlig eksamen i norsk*. Tre sentrale og mer konkrete forskningsspørsmål er: **1. Hva mener elever er vanskelige/enkle spørsmål?**, **2. Hvor forståelige er spørsmålene?** og **3. Hvordan vurderer elever kandidaters avgitte svar?**.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg (Lars Magne Nordli) står ansvarlig for prosjektet. Siden mitt prosjekt inngår som en del av et større forskningsprosjekt, er Karianne Skovholt (leder for forskningsgruppa CAiTE) ved Universitetet i Sørøst-Norge også ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien, fordi du er elev på vg3 på studiespesialiserende linje, og fordi du kan trekkes til muntlig eksamen i norsk. Derfor er dine meninger og perspektiver viktige for studien.

Jeg har spurt fagansvarlig ledelse ved din skole om å gjøre et tilfeldig utvalg blant sine elever.

Forhåpentligvis får jeg mulighet til å bli bedre kjent med deg og dine meninger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er aldri gjort studier som denne i Norge. Du vil med andre ord delta i en studie, som for aller første gang gir innsikt i hvordan elever vurderer deler av muntlig eksamen i norsk. For å få innsikt og kunnskap om temaet, er jeg nødt til å samle inn noe datamateriale. Det er viktig for meg å informere om hva jeg samler inn av data, og hvordan disse behandles. Du vil aldri bli bedt om å stå til ansvar for svarene du gir. Det vil si, jeg kan be deg utdype poeng du kommer med, men aldri poengtere noe som feil eller riktig. I gruppeintervjuet stiller jeg dere noen spørsmål til spørsmål-svar-sekvensene dere får se. Jeg vil ta lyd- og videoopptak av gruppeintervjuene. Årsaken til at jeg samler inn denne typen data, er for å sikre kvaliteten på prosjektet. Det er viktig for studien å sikre at dine meninger ikke gjengis feil.

Opptakene av samtalerne våre kan brukes til forskning på elevers synspunkter på muntlig eksamen i norsk, og vil behandles etter svært strenge regler. **Alle opptak anonymiseres.** Det betyr at du ikke kan

kjennes igjen av noen som ser eller lytter til opptakene. Opptakene blir behandlet med video- og lydfilter, som gjør det umulig å kjenne igjen deg som enkeltperson.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det noe bruk av din tid. Jeg vil spørre skolen om det er mulig å låne deg litt når du allerede er på skolen. Gruppeintervjuet vil ta ca. 60 minutter.

Jeg vil spørre deg om navn, alder og e-post. Alderen din må jeg vite av juridiske årsaker. Dersom du er under 18, må jeg spørre dine foresatte om tillatelse før du kan delta i studien. Navn og e-post er jeg avhengig av for å kunne komme i kontakt med deg. I første omgang handler det om å sende deg avhandlingen, når den er ferdigstilt. Minst like viktig er det å komme i kontakt med deg, dersom du skulle ønske å trekke deg fra studien. Skulle du ønske å komme i kontakt med meg, finner du e-post og telefonnummer på neste side.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg og forskergruppa CAiTE, som jeg er en del av, vil ha tilgang til datamaterialet tilknyttet dette prosjektet. Karianne Skovholt, førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge, er leder av denne gruppa. Alle data tilknyttet mitt prosjekt slettes etter 31.12.2028.
- I avhandlingen vil navnet ditt erstattes med tall eller pseudonym. Du vil aldri nevnes ved navn i studien og kan ikke gjenkjennes.
- Alle data krypteres med passord og oppbevares på Universitetet i Sørøst-Norge sine interne lagringssystemer.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres og slettes når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er 31.12.2028.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Lars Magne Nordli (Masterstudent)

E-post: 082547@student.usn.no

Tlf: 97 18 35 96

Karianne Skovholt (Førsteamanuensis)

E-post: Karianne.Skovholt@usn.no

31 00 92 64

Paal Are Solberg (Personvernombud)

E-post: Paal.A.Solberg@usn.no

35 57 50 53

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

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

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Lars Magne Nordli

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Elevsynspunkter på spørsmål og svar ved muntlig eksamen i norsk*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i den nevnte spørreundersøkelsen.
- å delta i gruppeintervjuet.
- at CAiTE-gruppen kan bruke data fra studien til videre forskning på muntlig eksamen i norsk.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Godkjenning fra NSD – Gruppeintervju

Vurdering

Referansenummer

925469

Prosjekttittel

Elevsynspunkter på spørsmål og svar til muntlig eksamen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for språk og litteratur

Prosjektansvarlig

Veileder: Marit Skarbø Solem/prosjektansvarlig: Karianne Skovholt

Student

Lars Magne Nordli

Prosjektperiode

19.02.2021 - 31.12.2028

[Meldeskjema](#)

Dato

07.04.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 07.04.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Meldeskjema gjelder en delstudie i prosjektet CAiTE (referansenr. 448873) og bruker anonymiserte videodata fra den hovedstudien.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger om elever på vg3 frem til 31.12.2028. Elevene er over 18 år og samtykker derfor til egen deltakelse. I tilfeller hvor elever som trekkes til studien ikke har fylt 18 år, legges det opp til at foreldre samtykker sammen med eleven.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Microsoft (OneDrive) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)