

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en induktiv studie av hva vurderingskriteriet «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ», betyr. Vi vet lite om hvordan vurderingskriteriene brukes og tolkes i praksis.

Muntlig eksamen i norsk er en eksamen som skal måle elevenes muntlige kompetanse. Det er kompetansemålene i norskfaget som er grunnlaget for elevenes fagkompetanse, men muntlige ferdigheter inngår også som en del av elevenes kompetanse i faget. Et overordnet spørsmål for denne studien er, hvilken rolle har egentlig samtalen og elevens samtalekompetanse i vurderingen av muntlig kompetanse.

Jeg har valgt samtaleanalyse som metode for å utforske dette vurderingskriteriet med utgangspunkt i en autentisk muntlig eksamen etter vg3. Denne oppgaven setter søkelys på å beskrive interaksjonen som finner sted i *fagsamtalen* og de samtalepraksisene eksaminator og kandidaten bruker.

Analysen beskriver hvordan fagsamtalen er organisert, og jeg ser spesielt på hvilke muligheter og begrensninger som ligger i eksaminators agendasettinger. Gjennom næranalysen viser utdragene at kandidaten får muligheter til «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ». Tilfellene der kandidaten begrenses ser ut til å skyldes spørsmålsdesign, presekvenser og ufullstendig oppfølgingsspørsmål, eller at kandidaten mangler kunnskap.

Forord

Nå er jeg der, på toppen av Mount Everest! Ja, for jeg tror den følelsen jeg kjenner på akkurat i dette øyeblikket, kan sammenlignes med det å bestige høydemeter for høydemeter, på vei opp på verdens høyeste fjelltopp. Arbeidsprosessen har vært varierende, utfordrende, litt kronglete til tider, men mest av alt utrolig lærerik. Læringskurven har vært bratt, tenker jeg!

Det er mange som har hjulpet meg på veien til toppen, og det er jeg utrolig takknemlig for. Jeg vil først og fremst si takk til veilederen min, Karianne Skovholt, som har inspirert og gitt meg mange konstruktive innspill gjennom prosessen. Uten ditt engasjement, faglige dyktighet og ikke minst din genuine interesse i CAiTE-prosjektet, har gitt meg inspirasjon og drahjelp når det har buttet imot, tusen takk.

Gjennom CAiTE, har jeg også fått tilgang til nyttig datamateriale, fått innspill fra andre forskere og medstudenter. Jeg må også spesielt få takke min gode kollega og medstudent Lars Magne, du har også gitt meg mange kloke innspill på vei til og fra forelesningene ved USN.

Takk til de som jeg er så uendelig glad i, først min samboer Arild, uten din støtte, forståelse og tålmodighet hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven (mulig du ikke hadde blitt en så god golfspiller heller).

Takk til jentene mine Hanna og Sara, dere har heiet og trodd på mamma underveis, og pushet på når jeg har trengt det.

Takk til arbeidsgiver og de fine kollegaene mine.

Fredrikstad, 29.05.2022

Tone Kristin Johansen

Innhold

Sammendrag	1
Forord	2
Innhold	3
1.0 Innledning.....	4
2. Muntlig eksamen i Norge kontekst og forskning	10
2.1 Retningslinjer og organisering av muntlig eksamen	10
2.2 Tidligere forskning på muntlig eksamen som vurderingsform	11
3.0 Materiale og metode	16
3.1 Materiale og begrunnelse for utvalg	17
3.2 Metode	19
3.3 Samtaleanalyse.....	19
3.4 Analysekategorier og utvikling av analysemodell	22
3.4.2 Sekvensorganisering.....	25
3.4.3 Spørsmål og svar	28
3.4.4 Turholdningsstrategier	30
3.4.5 Reparasjon	33
3.4.6 Framgangsmåte i analysen	34
3.4.8 Etikk	37
4.0 Analyse.....	38
4.2 Drøfting av analysene	61
5.0 Konklusjon	63
5.1 Muligheter og begrensinger i eksaminators agendasetting	64
5.2 Handlinger kan identifiseres som å bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ?	66
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring	72
Vedlegg 2 Avtale om taushet	74

1.0 Innledning

Hva betyr det «å ta initiativ og drive samtalen framover?» i muntlig eksamen i norsk? Dette er ett av flere kriterium som brukes for å vurdere muntlig eksamen i norsk på ungdomsskolen og videregående etter vg3, men vi vet lite om hvordan dette kriteriet skal tolkes og hvordan det brukes i praksis. I denne oppgaven anvender jeg samtaleanalytisk metode for å utforske dette vurderingskriteriet med utgangspunkt i en autentisk muntlig eksamen etter vg3. Oppgaven bygger på et autentisk korpus på muntlig eksamen samlet inn av Skovholt, K. (2017). Conversation Analytic Innovation for Teacher Education (CAiTE) – Research – based Training for Enhancing Assessment and Feedback Quality. Prosjektforslag, Norges forskningsråd, NRF-project 273417.

Muntlig eksamen i norsk er en eksamen som skal måle elevenes muntlige kompetanse. Det er kompetansemålene i norskfaget som er grunnlaget for elevenes fagkompetanse, men muntlige ferdigheter inngår også som en del av elevenes kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Hva denne muntlige kompetansen innebærer, og hvordan den skal vektlegges, er imidlertid gjenstand for diskusjon. Vurdering av muntlig ferdigheter har en lang tradisjon i videregående skole, men til tross for dette vet vi svært lite om kvaliteten på elevenes ferdigheter når det gjelder validitet, pålitelighet og rettferdighet (Skovholt, Dalby Landmark, et al., 2021, s. s.100). De studiene som fins, viser at det muntlige aspektet har en utydelig rolle under vurderingen av eksamen (Kongestøl, 2020; Thorsrud, 2021; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012; Sandlund & Sundquist, 2019). Blant annet har svenske samtaleforskere vist at sensorer og læreres oppfatninger av elevenes samtalekompetanse (IC) (jf. kap 2.3) er problematisk. og hvordan sensorene skal vurdere dette (Sandlund & Sundquist, 2019, s. 358).

Hva som telles som muntlige ferdigheter under en muntlig eksamen, og hvordan det skal vurderes, er på samme måte ikke helt klart og tydelig i norsk sammenheng (Skovholt, K., CAiTE 2018 – 2022). For hva er det ved «form» eller selve det muntlige, og hvilke trekk ved samtalen og adferden hos elevene er det som konstituerer muntlig kompetanse? Hvordan skal samtalen vektlegges? Og mer spesifikt for denne oppgaven, hvilken rolle har egentlig samtalen og elevens samtalekompetanse i vurderingen av muntlig kompetanse. Hva betyr vurderingskriterier som at eleven skal «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ» (se

figur 1 nedenfor), hvordan orienterer sensorene seg etter disse kriteriene i sin vurdering av kandidaten, slik den kommer til uttrykk i karaktersamtalen, og hvordan harmonerer denne vurderingen med det som faktisk skjedde under fagsamtalen, altså den muntlige «høringen». Dette er temaet og noen av spørsmålene som utgjør motivasjonen for denne masteroppgaven.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i én muntlig eksamen i norsk på Vg3 studiespesialisering og dens tilhørende vurderingskriterier og undersøker hva som skjer i *fagsamtalen* mellom eksaminator (lærer) og kandidat (elev) i norsk på vg3 studiespesialisering, der begrepet «fagsamtale» i denne sammenhengen viser til samtalen mellom eksaminator (vanligvis elevens lærer) og eleven etter elevens muntlige presentasjon om et emne (LK06). I muntlig eksamen etterfølges fagsamtalen av eksaminator og sensors «karakterdiskusjon» før karakteren umiddelbart blir gitt. Ved hjelp av teori og metaspråk fra den samtaleanalytiske forskningsdisiplinen utforsker jeg den utvalgte fagsamtalen i et interaksjonelt perspektiv, det vil si at jeg analyserer samtalen sekvensielt og «tur for tur», der deltakernes individuelle turer og ytringer analyseres i sin sekvensielle kontekst, i sammenheng med foregående og neste ytring. Med utgangspunkt i en vurderingssamtale der sensor uttrykker at kandidaten «i større grad kunne tatt initiativ og drevet samtalen fremover» arbeider jeg «baklengs» ved å studere den fagsamtalen sensors ytringer refererer til. I hvilken grad er det avvik mellom sensors rekontekstualisering av elevens ytringer i testkonteksten og selve turene sensor refererer til?

Ved å analysere fagsamtalen beskriver jeg interaksjonen mellom eksaminator og kandidat, med oppmerksomheten rettet mot hvilke muligheter for initiativ læreres innledende handlinger (spørsmål) inviterer til, og hvilke samtalestrategier kandidaten benytter for å ta og holde på turen. Et delmål med oppgaven er å tilby et samtaleanalytisk metaspråk (CA-terminologi) for muntlig eksamen, og på dette grunnlaget undersøke hvordan vi i en samtaleteoretisk kontekst bedre kan forstå hva slags kompetanse som egentlig er involvert i muntlig eksamen. Oppgaven viser hvordan kandidatens samtaledeltakelse og «muligheter for å ta selvstendig initiativ og drive samtalen framover», ikke er elevens kompetanse alene, men er interaksjonelt betinget, det vil si er et produkt av begge taleres bidrag og samspill i samtalen.

Gjennom transkripsjon og analyse av videoinnspilt eksamen er formålet med prosjektet å identifisere hva som kjennetegner fagsamtalen, for deretter å kunne si noe om hvordan vi kan forstå kjennetegn på måloppnåelse for fagsamtalens «form», som er gjeldene for den fagsamtalen jeg undersøker, beskrevet i nederste punkt i vurderingsskjemaet i figur 1. Dette kjennetegnet på måloppnåelse går igjen i flere lokalt utviklede vurderingskriterier for muntlig eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2017), men er ikke tidligere vært gjenstand for en systematisk beskrivelse og diskusjon

Vurderingsskjema med kjennetegn på måloppnåelse – muntlig eksamen i norsk
Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse (NOR1213 og NOR1233)

Svaret viser at eleven kan/har

Karakter	1	2	3-4	5-6	Egne kommentarer
FORM	svært lav/ingen mål-oppnåelse	tilfeldig bruk av muntlige og digitale virkemidler er avhengig av manus usammenhengende og springende tilpasse stemmebruk og kroppsspråk i noen grad til kommunikasjonssituasjonen må inviteres med i samtalen	nokså god eller god bruk av digitale og muntlige virkemidler frigjøre seg fra manus i stor grad stort sett sammenheng og struktur i formidlinga tilpasse stemmebruk og kroppsspråk godt til kommunikasjonssituasjonen	vellykket og bevisst bruk av muntlige og digitale virkemidler frigjøre seg fra manus meget god sammenheng og struktur i formidlinga tilpasse stemmebruk og kroppsspråk svært godt til kommunikasjonssituasjonen	
			bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ	aktivt ta initiativ for å drive samtalen fremover	

Figur 1. Utdrag fra vurderingsskjema med kjennetegn på måloppnåelse over form - muntlig eksamen Vg3 studieforbereende utdanningsprogram og påbygging til generell studiekompetanse.

Figur 1 over viser utdrag fra vurderingsskjemaet med kjennetegn på måloppnåelse for vurderingsområdet «form» (i tillegg til «innhold») for muntlig eksamen i Vg3, og den er gjeldende for fagsamtalen som er studieobjektet i denne undersøkelsen. Som nevnt, er jeg interessert i å undersøke hvordan eksaminator gir mulighet eller eventuelt hindrer kandidaten til å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ». Nærmere bestemt er jeg interessert i å beskrive hva det er kandidaten gjør, som kan – eller eventuelt ikke kan – beskrives med dette kjennetegnet for måloppnåelse. På bakgrunn av dette er min problemstilling og mitt forskerspørsmål som følger:

Hvilke muligheter og begrensninger har kandidaten til å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ» under en muntlig eksamen?

Jeg stiller følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke muligheter og begrensninger ligger i eksaminators agendasetting?
- Hvilke handlinger kan identifiseres som å bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ?

For å finne svar på denne problemstillingen bruker jeg samtaleanalyse (Conversation Analysis, CA) som metode (jf. kap 3.2). Jeg ser nærmere på handlingene mellom eksaminator og kandidat under den delen av muntlig eksamen som spesifikk er fagsamtalen. Jeg retter søkelyset blant annet på turtaking, og hvordan eksaminator tildeler kandidaten tur gjennom å sette agenda for kandidatens handlinger. Da undersøker jeg hvordan eksaminator gir mulighet, eller eventuelt hindrer kandidaten til å ta utvidet tur. Hva er det som skjer eksplisitt kandidaten gjør, som samtaleanalytisk kan identifiseres som det å drive samtalen fremover ved å ta initiativ?

Min bakgrunn for valg av problemstilling bygger på min egen erfaring med muntlig eksamen og et ønske om å utvikle kunnskap som har relevans for egen og andre læreres praksis. Samtaleanalysen er gullstandarden for å analysere muntlig interaksjon, men en slik tilnærming er i liten grad brukt tidligere. Det å basere kunnskap om fagsamtalen og muntlig eksamen i samtaleanalytisk forskning og begrepsapparatet vil derfor få fram ny og forskningsbasert kunnskap om muntlig eksamen, som kan bidra til å utvikle sensorveiledning og retningslinjer basert på empirisk kunnskap om samtale (Solem og Skovholt, 2021).

Denne oppgaver søker å belyse et felt som er lite forsket på, nemlig muntlig eksamen. Ved å gjøre en empirisk analyse, vil jeg kunne bidra til å skape et mer nyansert bilde av den vurderingspraksis som faktisk eksisterer ved muntlig eksamen i norskfaget på vg3 studiespesialiserende. Til tross for at jeg har brukt empirisk datamateriale som er innhentet før fagfornyelsen 2020, vil likevel de retningslinjene som var gjeldene for LK06 bli gjenstand for forandring og justering for å skape en mer rettferdig vurderingspraksis. Forskning på fagsamtalen og vurderingskriterier som blir gitt til muntlig eksamen, vil gi mer kunnskap og forståelse for de retningslinjene som blir brukt.

Denne studien er både teoretisk og empirisk motivert. Fra teori og forskning vet vi lite om hva samtalekompetanse er, og hvordan det kan vurderes (Skovholt og Solem, 2020). Forskning på andrespråkskompetanse har vist at spørsmålet om hva som teller som kompetent deltagelse i samhandling på andrespråk (L2) byr på utfordringer for andrespråksforskning og praksis (Sandlund & Sundquist, s. 357). I Norge er det like relevant, men det er i liten grad tematisert (Skovholt og Solem, 2020). Hvilke metoder for samtale er det som indikere god «interaksjonell kompetanse» (IC)? Sandlund & Sundquist hevder at sensorer og eksaminatorer mangler meningsfulle beskrivelser for hva IC faktisk innebærer, og det er grunn til å anta at dette også gjelder i en norsk kontekst generelt, og i norskfaget spesielt, der samtalen er gjort til gjenstand for vurdering, noe Figur 1 viser, uten at dette i særlig grad er problematisert. Sensorenes vurdering av elevene er i høy grad avhengig av hvordan sensorene i vurderingssamtalen konstituerer samtalekompetanse utfra læringsutbyttebeskrivelse, og hvordan disse beskrivelsene brukes in situ for å evaluere elevenes prestasjoner (Skovholt, m.fl., 2021):

However, the real consequences for test takers - their scores – are highly dependent on how raters construe IC from scoring rubrics and how the rubrics are applied to actual learner performances

(Sandlund & Sundquist, 2019, s. 362)

Denne studien er samtidig empirisk motivert fra én enkelt eksamen på Vg3, der sensor i karakterdiskusjonen argumenterer for å gi eleven karakteren 4, på bakgrunn av at han «tar lite initiativ til å drive samtalen framover». For å finne ut hva som kunne være grunnlaget for å vise til dette kriteriet, analyserer jeg fagsamtalen denne vurderingssamtalen bygger på. Utdrag (1) under viser den tidligere nevnte sekvensen fra karakterdiskusjonen i den utvalgte samtalen mellom sensor og eksaminator, der sensor begrunner karakter 4 med henvisning til vurderingskriteriet «å ta selvstendig initiativ»:

Utdrag (1) Vurdering

01 SEN: =han kunne helt klart=>hvis du ser på hvordan man tar
02 → initiativ for å drive samtalen framover,< de:t kunne han
03 gjort mye mer,

Utdrag 1 viser vurderingssamtalen mellom eksaminator og sensor. I linjene 1 til 3, evaluerer sensor kandidaten med denne formuleringen: «[...han kunne helt klart=>hvis du ser på hvordan man tar initiativ for å drive samtalen framover,< der:t kunne han gjort mye...]». Evalueringen viser at sensor bruker vurderingskriteriene når hun poengtere at kandidaten kunne tatt mer initiativ i samtalen.

I det neste utdraget (utdrag 2) skal vi se et neste eksempel der sensor vurderer kandidatens kompetanse som ikke tilstrekkelig, ved å si at han «ikke kan det» og «ikke tilbyr det på egenhånd»:

Utdrag (2) vurdering

04 SEN: Det er ikke det at han ikke kan det, men han tilbyr det på
05 → en måte ikke på egenhånd e:h (0.2) hele veien i hvert
06 fall.

Selv om sensor ikke ordrett siterer fra vurderingskriteriene, er det sannsynlig at hun i utdrag 2 henviser til dem, som vist i linje 4 til 6: «det er ikke det at han ikke kan det, men han tilbyr det på en måte ikke på egenhånd». Ordet «egenhånd» kan være synonymt med «selvstendig initiativ», slik jeg ser det. Formuleringen viser ikke eksplisitt til vurderingskriteriet som i utdrag 1, men vi kan anta at sensor vurderer det dit hen at kandidaten her heller ikke tar nok selvstendig initiativ. Begge eksemplene illustrerer, hvordan sensor bruker vurderingskriteriet når hun argumenterer for hva kandidaten eksplisitt ikke gjør underveis i

fagsamtalen. Hvilke trekk peker sensor på i samtalen og i adferden, som ikke konstituerer muntlig kompetanse? Hva som teller som muntlige ferdigheter og hvordan dette skal vurderes under en muntlig eksamen er kanskje ikke klart og tydelig i norsk sammenheng, og dette synliggjør en utfordring når det gjelder muntlig eksamen.

På bakgrunn av disse utdragene fra den gjeldende vurderingssamtalen skal jeg undersøke fagsamtalen som her er gjenstand for vurdering og beskrive interaksjonen med samtaleanalytiske termer og kople beskrivelsene sammen med det gjeldende vurderingskriteriet. Hva kan det - rent empirisk - være kandidaten gjør, ifølge sensor, som eventuelt ikke bidrar til å «drive samtalen framover ved å ta initiativ»? Med utgangspunkt i samtaleanalyse utvikler jeg i kapittel 3 en analysemodell over mulige samtaleteoretiske kategorier for å «ta selvstendig initiativ» og «å drive samtalen framover». Analysemodellen, og analysekategoriene som kommer frem i denne, danner grunnlaget for å undersøke og reflektere over elevens bidrag i fagsamtalen og utgjør oppgavens empiriske bidrag.

Denne oppgaver søker å belyse et felt som er lite forsket på, nemlig fagsamtalen i muntlig eksamen. I en kronikk hevder Karianne Skovholt at «muntlig eksamener i norske skoler er hverken etterprøvbare eller bygget på forskning» (Skovholt, 2020), og dette utsagnet understreker behovet for mer forskning på feltet. Det foreligger et kunnskapshull og en forskjellbehandling når det gjelder forskning på muntlig eksamen, kontra skriftlig eksamen.

Ved å gjøre en empirisk analyse er mitt ønske å bidra til å skape et mer nyansert bilde av den vurderingspraksis som faktisk eksisterer ved muntlig eksamen i norskfaget på vg3 studiespesialiserende. Til tross for at jeg har brukt empirisk datamateriale som er innhentet før fagfornyelsen 2020, vil likevel de retningslinjene som var gjeldene for LK06 bli gjenstand for forandring og justering for å skape en mer rettferdig vurderingspraksis. Forskning på fagsamtalen og vurderingskriterier som blir gitt til muntlig eksamen, vil gi mer kunnskap og forståelse for de retningslinjene som blir brukt. Et av målene med denne masteroppgaven å bidra til å tette forskningsgapet på muntlig eksamen, og få mer kunnskap om fagsamtalen og hvordan eksamen vurderes. I tillegg søker jeg å dekode vurderingskriteriet, og drøfte prosjektet og det nevnte kriteriet i lys av samtaleanalytisk terminologi, som vil si å bruke et metaspråk for å dekode kriteriet «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ»

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 2 beskriver jeg først de retningslinjene som gjelder for muntlig eksamen, deretter beskriver jeg fagsamtalen som institusjonell samtale. Deretter viser jeg til tidligere forskning i norsk og internasjonal sammenheng. I kapittel 3 forklarer jeg materialet og begrunnelse for utvalg. Videre beskriver jeg den samtaleanalytiske metoden CA, samt en redegjørelse for analysekategoriene og

utviklingen av analysemodellen, og framgangsmåten i analysen. Kapittel 4 setter søkelys på analysen og interaksjonen som utspiller seg mellom kandidaten og eksaminator. I det siste kapitlet drøfter jeg funn i analysen opp mot det teoretiske materialet, og konkluderer den overordnede problemstillingen.

2. Muntlig eksamen i Norge kontekst og forskning

2.1 Retningslinjer og organisering av muntlig eksamen

Visse samtaler har større betydning enn andre i det norske i det norske utdanningssystemet, som for eksempel den muntlige eksamen. Muntlig eksamen som eksamensform, blant annet fordi organiseringen av muntlig eksamen er regulert av ulike styringsdokumenter som setter rammene omkring vurderingen. Utdanningsdirektoratet har utformet regler for muntlig eksamen og muntlig praktisk eksamen, reglene gjelder i videregående opplæring, samt i grunnskolen. Det anbefales at kommuner og fylkeskommuner utarbeider retningslinjer for hvordan den lokalt gitte muntlige eksamen skal gjennomføres, med utgangspunkt i forskrifter og lovverk. Retningslinjene har som mål å gi en felles forståelse for eksamenssituasjonen. I retningslinjene som gjelder for selve gjennomføringen står det eksplisitt at elevene skal få anledning til å vise mest mulig kompetanse i så stor del av faget som mulig utfra hva som er mulig innenfor eksamensformen. Derfor må sensoren stille spørsmål som gir kandidaten anledning til å vise bredest mulig kunnskap i faget, noe som er *tydeliggjort* i dette sitatet fra Forskrift til opplæringsloven (2006):

Målet med gjennomføring av eksamen er at eleven skal få anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig utfra hva som er mulig innenfor eksamensformen (jfr. §3-22, første ledd).

Sensorene må derfor stille spørsmål som gir eleven anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget. En eksamen som bare prøver noen kompetansemål, vil være i strid med prinsippet om at eleven skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig (jfr.

(Forskrift til opplæringsloven, 2006)

Når vi ser på hva reglene understreker at sensorene er forpliktet til å «stille spørsmål som gir eleven anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget», og grunnlaget for vurderingen er kompetansemålene for faget, der eksternt sensor har siste ordet. Dette åpner opp for at skoleeier og den enkelte skole, eller sensorparet må gjøre en fortolking. Med grunnlag i forskriftene ser vi at de sier de lite om vurdering generelt, og det er opp til skolene å definere lokale retningslinjer. Sett i lys av denne oppgavens problemstilling og vurderingskriteriet: *Hvilke muligheter og begrensninger har kandidaten til å «bidra til å*

drive samtalen fremover ved å ta initiativ», gjøre det utfordrende for sensorene å vurdere.

Den muntlige eksamen er strukturert i to deler, der én av delene er fagsamtalen. Den første delen av eksamen skal ta utgangspunkt i en forberedt presentasjon, mens den andre delen av eksamen skal være en fagsamtale. Det er viktig her å presisere at fagfornyelsen 2020 har fjernet kravet om at elevene skal ha en forberedt presentasjonsdel. Kravet er gjort til en valgfri del, og skal ikke legges til grunn når karakterens skal fastsettes (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre har muntlig eksamen i norsk en tidsramme på inntil 30 minutter på elev (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-29; Utdanningsdirektoratet, 2019). Som vi ser over er det tydeliggjort at fagsamtalen skal gi elevene mulighet til å vise en størst mulig bredde innenfor faget. Videre er det kun den kunnskapen eleven viser ved eksaminasjonen som skal vurderes. En viktig faktor å få fram er at sensoren skal se etter hva eleven kan, og ikke lete etter det eleven ikke kan (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Muntlig eksamen er lokalt gitt, noe som vil si at det er fylkeskommunen som er ansvarlige for gjennomføringen i den videregående opplæringen. Utdanningsdirektoratet anbefaler at kommuner og fylkeskommuner utformer felles retningslinjer, for å «kunne sikre forutsigbarhet, tydeliggjøre forventninger og gi en felles forståelse for ansvar og rammer for eksamenssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Siden muntlig eksamen er lokalt gitt, og retningslinjene åpner for variasjon for hva som skal prøves «utover så stor del av faget som mulig», er muntlig eksamen sårbar for ulikheter fra fylkeskommune til fylkeskommune (Skovholt & Solem, 2020). Dette er også noe som kommer fram i tidligere forskning på muntlig eksamen (Skovholt, K., CAiTE, 2018 – 2022). Det er derfor interessant å se grundigere på hva som er gjort av forskning på feltet, noe neste avsnitt belyser.

2.2 Tidligere forskning på muntlig eksamen som vurderingsform

Det fins forholdsvis lite forskning på muntlig eksamen nasjonal og internasjonalt, men i Norge er det skrevet noen masteroppgaver knyttet til CAiTE-prosjektet. Disse er knyttet til både fagsamtalen og karakterdiskusjonen/vurderingssamtalen og dreier seg om spørsmålsstrategier og vurderingspraksis. Jeg skal først presentere funnene og det vi vet om fagsamtalen og spørrestrategier, så deretter se på vurderingssamtalen og det vi vet om vurdering av muntlig eksamen.

Som en del av CAiTE-prosjektet skrev Åse Marit Jorde (2020) en masteroppgave om muntlig eksamen i norsk på 10.trinn og vg3 studiespesialiserende. Hennes studie setter søkelys på pre-avslutningssekvenser i muntlig eksamen, nærmere bestemt på hva det er som skjer når

lærere invitere elever til å sette agenda, gjennom initierende spørsmålsformuleringer av typen: «Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?». Analysene av elevenes responser indikerer at det er vanskelig for elevene å sette agenda ut fra lærerens åpne invitasjon. Spørsmålet skiller seg ut fra mer konkrete faglige spørsmål, hvor læreren har et kjent svar i tankene. Det kan ligge en antagelse om at agendaen for elevene er upresis, og at eleven vet at lærere i kraft av den institusjonelle rammen, med spørsmål har en agenda (Jorde, 2020, s.55).

En annen masteroppgave som tar for seg spørsmål i muntlig eksamen, er gjort av Anette Bekken. Dette er en samtaleanalytisk studie av spørsmål «uten fasitsvar», som er definert som spørsmål som legger til rette for at kandidaten ikke skal komme fram til et svar som ikke allerede er kjent eksaminator. Analysen viser at spørsmål uten fasitsvar i alle tilfeller opptrer som siste spørsmål om et faglig emne. Spørsmålene oppstår heller ikke tilfeldig, men de er en planlagt del av spørsmålstillingen, hvor spørsmålene skaper problemer mellom eksaminator og kandidaten. Kandidaten viser ulike tolkninger av hvilke informasjon og kunnskap som etterspørres av eksaminator i ni tilfeller. I noen av utdragene stiller eksaminator oppfølgingsspørsmål der kandidaten interaksjonen tydeliggjør at eksamenskonteksten reaktiveres. Bekken konkluderer med at spørsmål «uten fasitsvar» kan være ment som en rettleiding for kandidaten til å reflektere, og har til hensikt å gi mulighet til å vise kunnskap utover de ferdighetene som deles av eksaminator og kandidat (Bekken, A., 2020, s. 2).

I Norge er det også skrevet artikler og rapporter om muntlig eksamen i anledning forskningsprosjektet CAiTE. I artikkelen «Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality» viser Skovholt, Solem, Vonen, Sikveland og Stokoe at det påvirker elevenes svarmuligheter dersom eksaminators stiller flere enn ett spørsmål i en tur. Funnene deres viser at å stille to eller flere spørsmål, i samme tur, fungerer, som stillas for å sikre tilstrekkelige svar og forhindre misforståelser, men det kan også forhindre kandidater fra å vise fagspesifikk kompetanse (Skovholt, Solem, et al., 2021, s. s.116). En annen artikkel er Vonen (u.arb) sin undersøkelse av hvordan lærere håndterer elevs mangelfulle svar. Vonen viser, gjennom samtaleanalytisk tilnærming, at lærere enten forfølger et svar ved å omformulere og gi mer emneinformasjon, eller ved å forlate det opprinnelige spørsmålet og gå videre til en ny sekvens ved å skape sammenheng og unngå / forebygge? negative implikasjoner. Samtidig peker denne studien på dilemmaene lærere må løse i sanntidseksamener (Vonen, 2022). Muntlig eksamen er en kontekst der hovedhensikten er å sette karakter. Når den enkelte kommune er ansvarlig for å utforme spesifikke aspekter ved gjennomføringen av eksamen, selv om det oppfordres til å ha felles retningslinjer, vil det i praksis si at kriteriene er lokalt gitte. Karakterene, vil i så måte ikke vurderes etter like premisser. Når

vurderingskriteriene er utarbeidet på en slik måte er det grunn til å stille spørsmåltegn ved pålitelighet og rettferdighet rundt den muntlige eksamensformen.

I første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE, viser ett av funnene at det utover retningslinjene fra Udir foreligger få kilder som diskuterer vurdering, eller gir råd til vurderingssamtalene ved muntlig eksamen (Delrapport fra CAiTE, 2021, s. 25). Et annet funn fra samme rapport viser at mangelen på en standardisert og fundert begrepsbruk gjør det vanskelig å skille mellom samtalestrategier og råd forankret i spesielle samtalekontekster (Delrapport fra CAiTE, 2021, s. 2). Til sist synliggjør prosjektet at fagbøker viser lite til

forskning i sine retningslinjer for samtale, men de viser til taus kunnskap og erfaringsbakgrunn. Rune Kongestøl skrev i 2020 en masteroppgave om hva eksaminator og sensor vektlegger ved vurderingssamtalen i muntlig eksamen i norsk på 10.trinn. Kongestøl gjorde en kvalitativ undersøkelse av totalt 16 autentiske vurderingssamtaler mellom eksaminator og sensor, hvor han beskrev hva som ble ytret, vektlagt og vurdert i samtalene. Analysene viser at vurderingssamtalene er svært ulike hverandre i innhold, struktur og tilnærming til bedømmelse. Allikevel peker analysene ut fire hovedkategorier som viser hva som vektlegges i samtalene. Én av kategoriene som fremheves er blant annet det faglige innholdet. Andre funn som blir trukket fram er de ytre forholdene og lærers kunnskap om eleven. Dette er faktorer som i utgangspunktet ikke skal vektlegges i vurderingsgrunnlaget i en muntlig eksamen. Likevel er det usikkert i hvilken grad disse registreringene virker inn på vurderingen og karakteren (Kongestøl, R., 2020, s. 62).

Vegard Thorsrud (2021) gjorde en kvalitativ studie av sensors og eksaminators vektlegging av muntlige aspekter under eksamen i norsk, der han blant annet peker på læreres tause kunnskap. Det vil si aspekter ved muntlighet som ligger til grunn for sensorenes sluttvurdering som ikke nødvendigvis nevnes eksplisitt. Det er en mulighet at visse muntlige aspekter, som er kunnskap og evner sensor ser etter hos kandidaten uten å gjøre dette klart på forhånd, blir en del av lærer og sensors tause kunnskap, mens de samme aspektene blir gjort eksplisitte i andre situasjoner. Dette kan bidra til en usikkerhet i forhold til hva som faktisk blir vurdert (Thorsrud, 2021, s.61).

Utenom CAiTE har Inger Lise Stieng (2018) skrevet masteroppgaven «Det er jo det faglige som du skal legge vekt på». Den tar for seg muntlig eksamen i norsk for andrespråks elever. Stieng ser på hvordan lærere vurderte elevenes muntlige språk ved prøvemuntlig og muntlig eksamen på 10.trinn. Denne studien er gjort kvalitativt, med lydopptak under selve eksamen, og intervjuer av lærere i etterkant. Undersøkelsen peker på at sensorene i karaktersamtalen ikke la vekt på de formelle sidene ved språket i særlig grad, men fokuset lå på elevenes evne til refleksjon, og bruk og forståelse av fagbegreper. De muntlige ferdighetene ble heller verdsatt som verktøy for formidling og forståelse, og ikke som et hovedmål for sensuren. I tillegg viste undersøkelsen at sensorene ikke brukte vurderingskriteriene spesifikt, men at de benyttet dem i mer varierende grad (Stieng, 2018, s. 91). Det er et paradoks at det er gjort lite forskning på muntlige ferdigheter de siste tiårene, til tross for at elever blir vurdert og målt i muntlige ferdigheter. Både nasjonalt og internasjonalt viser forskning at det er utfordrende å vurdere elevers muntlige kompetanse (Harding, 2017, s. 12). Årsaken er at det kan være utfordrende å vurdere muntlige ferdigheter fordi det er en sammensatt og kompleks ferdighet (Mjøen, 2013, s. 11). Med grunnlag i forskning på hva muntlige ferdigheter er, er det interessant å se det i sammenheng med hva Thorsrud (2021) har undersøkt hvilke aspekter ved muntlighet sensor og lærere legger vekt på når de vurderer muntlig eksamen i norsk. Kongestøls funn viser at sensorer og eksaminator spesielt legger vekt på i vurderingssamtalen er, faglig innhold, ytre forhold og kunnskap om eleven i karaktervurderingen.

Ser vi på forventingene til en muntlig eksamen, og tar et blikk på forskning fra klasserommet og vurdering av muntlighet, viser denne forskning at det er vanskelig å måle elevers muntlige prestasjoner. Dette gjelder både i summative og formative situasjoner der man skal tolke elevers muntlighet på en god måte (Henning Fjørtoft, 2016)

Mens flere studier påpeker at det er utfordrende å vurdere muntlighet, er det i svært liten grad skrevet om eller undersøkt hva ved det muntlige som skal vurderes hvilke vurderingskriterier en kan bruke og hvordan disse skal brukes.

Internasjonalt vises det til forskning som peker på at andrespråkforskere (L2) sliter med å spesifisere og operasjonalisere hva som er interaksjonell kompetanse (IC), samtidig som lærere og sensorer finner det vanskelig å vurdere andrespråksinteraksjon (L2). I en studie om hvordan trente sensorer tolker interaksjon i parvise taletester, bemerker språkforsker May (2009), på at sensorene inkludere kroppsspråk, samarbeidsvilje og selvsikkerhet i hva som teller som samtalekompetanse (May, 2009). Dette viser kompleksiteten i beslutningene de må ta, og mangelen på meningsfulle beskrivelser som leder dem til vurderingen. Mays

observasjon bringer frem et viktig aspekt ved testing og vurdering av samtalekompetanse, nemlig sensors forståelse av vurderingskriterier for interaksjonen (Sandlund & Sundquist, 2019, s. 357). I forskningsprosjektet «Doing Versus Assessing Interactinal Competence» (Sandlund & Sundquist, 2019) rettes søkelyset mot svenske sensors oppfattelse av elevers samtalekompetanse, og hvordan sensorer etablerer en felles forståelse for hva det konkret vil si «bidra til å bringe samtalen framover ved å ta initiativ (Sandlund & Sundquist, 2019, s. 377). Det sensorene kritiserer og fremhever som utilstrekkelig, har sammenheng med intervjuformatet, og med at lærer blander seg inn og stiller et ja/nei-spørsmål med innebygd preferanse. Med CA-tilnærming undersøker Sandlund & Sundquist, 2019, hvordan en gruppe L2- engelsklærere diskuterer prestasjonene til elever, når de argumenterer for karakterer ut fra læringsutbyttebeskrivelser. Videre ser de på disse i sammenheng med prestasjonene, slik de originalt framtrer i de parvise prøvene, og hvordan elevenes handlinger under prøvene blir «re-situert» for vurderingsformål. Dette informerer testkonstruktet og vurderingskriterier, det gir kunnskap om hva som etablerer grunnlaget for vurderingen, og det viser hva sensor behandler som «sensurbart» (Sandlund & Sundquist, 2019). Sensorene arbeider baklengs for å se hva som er vurderingsverdig, og ser dette i lys av turene sensorene refererer til. På denne måten kaster studien lys over avvik mellom elevenes orientering til testinteraksjoner, og sensorenes rekontekstualisering av handlingene i vurderingssamtalen (Sandlund & Sundquist, 2019, s. 258). Et overordnet mål med studien er å belyse samtalekompetanse-vurderingen som sosial praksis, og gjennom denne linsen få innsikt i hva slags oppførsel sensorene behandler som kompetent deltagelse L2-interaksjon. Et annet aspekt denne studien undersøker, er hvordan konsekvensene av testtakerne og poengsummene deres er svært avhengige av hvordan sensorene tolker samtalekompetanse ut ifra vurderingskriteriene, og hvordan matrisene brukes på autentiske elevprestasjoner. Studien ser også på hvordan lærere jobber sammen for å støtte sine første, intuitive evalueringer av elevenes interaksjonelle kompetanse, *IC*. En definisjon på interaksjonell kompetanse er «competent participate in interaction» (Ross & Kasper, 2013), generell så vel som spesifikk forklaring på gjennomføringen (Sandlund & Sundquist, 2019, s. 388). Hovedfunnene fra studien viser for det første at sensorer og lærere sliter med å anvende vurderingskriterier når de skal gi tilbakemeldinger på elevprestasjoner (Sandlund & Sundquist, 2019, s. 387). Et annet perspektiv som legges fram i artikkelen er utfordringen og forståelse for vurderingskriteriene, særlig fastsetting av middelskarakter. Det kommer fram i rapporten at lærere og sensorer ønsker konkrete og spesifiserte vurderingskriterier. Samtidig viser studien at sensorene i fellesskap arbeider grundig med å forstå vurderingskriteriet «taking the initiative and carrying the conversation

forward» (Sandlund & Sundquist, 2019, s.390). Studien synliggjør hvordan sensorene vurderer elevens handlinger som negative, der sensorene etablerer en felles forståelse av hva «å bringe samtalen framover ved å ta initiativ» betyr helt konkret når de gjelder elevenes adferd, det vil si at elevene viser uvillighet til å ta initiativ og føre samtalen fremover (Sandlund & Sundquist, 2019, s. 377). Det sensorene kritiserer og fremhever som utilstrekkelig, har sammenheng med intervjuformatet, og at lærer blander seg inn og stiller et ja/nei spørsmål med innebygd preferanse. Dermed begrenser sensorene hvilke typer svar som forventes fra elevene, følgelig styres elevene bort fra det opprinnelige formatet. Lærerne er her mer opptatt av å gi presedens til den parvise praten på bekostning av at lærerne faktisk spiller en stor rolle i å styre samtalen,

Funnene viser at samarbeidsvurdering kan avdekke svakheter i kriteriene som kan gi rom for tolkninger, men også gi kunnskap og informasjon om hvordan kriteriene kan forbedres. Det som er spesielt interessant for min studie, og som jeg har latt meg inspirere av, er for det første deres framgangsmåte å «jobbe baklengs». For det andre ser vi nesten på samme fenomen og utforsker det samme vurderingskriteriet. Dermed er det interessant å sammenstille mine funn med deres funn, for ytterligere å kaste lys over problemstillingen og dilemmaet med å vurdere muntlighet.

3.0 Materiale og metode

I det følgende kapitlet beskriver og begrunner jeg først det utvalgte datamaterialet, deretter redegjør jeg for den etnometodologiske samtaleanalysemetoden CA (Conservation Analysis) som forskningsdisiplin. Jeg kommer til å bruke begrepene «samtaleanalyse» og «CA» parallelt gjennom oppgaven. En grunn til at jeg velger å bruke CA som metode, er at den er gullstandard for å beskrive samtaledelegeres perspektiver i interaksjonen. (Skovholt, m.fl., 2021, s.28). I tillegg vil den, ved å tilby et metaspråk for samtale, bidra til å skape en større bevissthet og forståelse rundt hvordan fagsamtalen fungerer i praksis.

Jeg skal i dette delkapittelet gå gjennom det grunnleggende analyseverktøyet for oppgaven min. Analyseverktøyet gir en oversikt over de grunnleggende strukturene i interaksjonene, og utgjør et sentralt grunnlag for analysene. Videre sier jeg noe om oppgavens validitet og reliabilitet. Til slutt sier jeg noe om de etiske overveielserne som er knyttet opp mot dataene er behandlet.

3.1 Materiale og begrunnelse for utvalg

Dataene for denne masteroppgaven omfatter 39 videoinnspilte og grovtranskriberte muntlige eksamener fra to ungdomskoler (10.trinn) og tre videregående skoler (vg3 studiespesialiserende). Materialet er hentet inn i forbindelse med forskningsprosjektet CAiTE 2018-2022). Prosjektet har som mål å styrke lærerstudenters samtalekompetanse, og dermed øke kvaliteten på lærerutdanningen. Datamaterialet er filmopptak gjort av flere autentiske eksamenssituasjoner, både på ungdomskoler og på videregående skoler. I min oppgave har jeg benyttet tilgangen til opptakene fra videregående skole, ettersom jeg selv er norsklærer i videregående skole og både kjenner konteksten og vil ha nytte av denne studien for å utvikle egen praksis. Figur 2, under vises en tabelloversikt over det totale datamaterialet.

Ungdomsskole 10.trinn	Videregående skole 3.klasse
Skole Vest (lærer 1): 17	Skole Øst 1 (lærer 3 +4): 7
Skole Øst (lærer 2): 7	Skole Øst 2 (lærer 5): 4
	Skole Øst 2 (lærer 6): 4
SUM: 24	SUM: 15

Figur 2 oversikt over datamaterialet.

Videopptakene tar for seg flere eksamener, men for å kunne etterfølge CA-prinsippet om at metoden skal være datadrevet, innenfor rammene til denne masteroppgaven, måtte jeg redusere omfanget av data. Avgrensningen gjorde jeg tidlig i prosessen, altså før jeg gikk i gang med å finne fenomener til analyse. Reduksjonen resulterte i at jeg konsentrerte meg om kun én muntlig eksamen, og spesifikt om fagsamtalen. Dette valget tok jeg etter å ha observert videoklipp og grovtranskripsjon fra en karaktersamtale der sensor påpeker at kandidaten ikke bidro til «å drive samtalen framover ved å ta initiativ», ønsker jeg å arbeide baklengs, det vil si se hva som faktisk skjedde i den aktuelle fagsamtalen som sensor refererer til – og se denne i lys av sensors vurdering og rekontekstualisering av elevens bidrag i samtalen. Dette resulterte i et behov for å finne ut av hva som skjer i fagsamtalen, mellom eksaminator og kandidaten. Etter flere observasjoner av fagsamtalen har jeg plukket ut 9 autentiske utdrag. Utdragene er en samling valgt på bakgrunn av de interaksjonelle fenomenene som utspiller

seg i interaksjonen mellom kandidat og eksaminator i hvert av utdragene. (Jeg beskriver analyseprosessen mer inngående i delkapittel 3.4.6). Utdanningsdirektoratets regelverk for muntlig eksamen i studieforbereende norsk er delt inn i ulike prosedyrer og aktivitetsfaser. Regelverket er fordelt på denne måten:

- Del 1: Frivillig forberedt presentasjon (inntil 10 minutter)
- Del 2a: Eventuell oppfølgingssamtale, der faglærer og sensor stiller oppfølgingsspørsmål til presentasjonen (inntil 5 minutter).
- Del 2b: Fagsamtale med utgangspunkt i tema (ca. 15 minutter eller inntil 30 minutter) Her må kandidaten være forberedt på å måtte redegjøre for både språklige og litterære emner innenfor temaet som presentasjonen var basert på. Dersom kandidaten ikke får vist bredde i sin kompetanse i faget innenfor gitt tema, kan det også eksamineres i andre deler av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I etterkant av fagsamtalen karakterdiskusjon og karakteroverlevering. Jeg viser hele skjema med vurderingskriterier som blir brukt i av sensor i den muntlig eksamen jeg bruker i denne oppgaven. Her sitter sensor med et A3 ark foran seg og noterer i skjemaet, og bruker dette som et dokument i karakterdiskusjonen, ser på det, peker og snakker ut ifra dette.

Svaret viser at eleven kan/har

Karakter	1	2	3-4	5-6	Egne kommentarer
FORM	svært lav/ingen mål-oppnåelse	tilfeldig bruk av muntlige og digitale virkemidler er avhengig av manus usammenhengende og springende tilpasse stemmebruk og kroppsspråk i noen grad til kommunikasjonssituasjonen må inviteres med i samtalen	nokså god eller god bruk av digitale og muntlige virkemidler frigjøre seg fra manus i stor grad stort sett sammenheng og struktur i formidlinga tilpasse stemmebruk og kroppsspråk godt til kommunikasjonssituasjonen bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ	vellykket og bevisst bruk av muntlige og digitale virkemidler frigjøre seg fra manus meget god sammenheng og struktur i formidlinga tilpasse stemmebruk og kroppsspråk svært godt til kommunikasjonssituasjonen aktivt ta initiativ for å drive samtalen framover	
INNHOOLD Bruk av tekster for å belyse/svare på problemstillingen	svært lav/ingen mål-oppnåelse	analysere og peke på noen sider ved innhold og form i tekster lite bruk av fagspråk presentere, men i liten grad drøfte det aktuelle stoffet sette tekstene inn i en sjangermessig eller historisk eller annen faglig sammenheng på en enkel måte i liten grad bruke kilder på en relevant måte	analysere, tolke, vurdere eller sammenligne tekster på en enkel, men relevant måte noe bruk av fagspråk i noen grad drøfte det aktuelle stoffet sette tekstene inn i en sjangermessig eller historisk eller annen faglig sammenheng og kunne forklare dette på en oversiktlig og stort sett relevant måte bruke kilder på en relevant måte	analysere, tolke, vurdere eller sammenligne tekster på en nyansert måte et presist fagspråk drøfte og vurdere det aktuelle stoffet sette tekstene inn i en sjangermessig eller historisk eller annen faglig sammenheng og kunne forklare dette på en svært oversiktlig relevant måte bruke kilder på en relevant og kritisk måte	

Figur 3 oversikt over vurderingsskjema som sensor bruker under hele fagsamtalen.

3.2 Metode

Metoden og teorien som ligger til grunn for oppgaven er samtaleanalyse (Conversation Analysis CA) (jf. Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). I den etnometodologiske samtaleanalysen blir uttrykket «et lager av interaksjonskunnskap» («stocks of interactional knowledge») (Peräkylä & Vehviläinen, 2003 s. 728) brukt om skrevne og uskrevne regler for god kommunikasjon. Denne interaksjonskunnskapen er en forutsetning for profesjonsutøveres sosiale og språklige handlinger, og den kan avdekkes ved å analysere både autentiske profesjonssamtaler og institusjonenes råd og retningslinjer. Samtaleanalyse er derfor en metode som egner seg godt til å studere hvordan samtaledeltagere bruker ulike ressurser, som for eksempel språk, lyder og gester, for å utføre bestemte handlinger i samspill med andre (Skovholt, Dalby Landmark, et al., 2021). Når jeg benytter samtaleanalyse som metode kan funnene gi et mer detaljert bilde av praksisen som beskrives (Peräkylä og Vehviläinen, 2003 s. 731). På denne måten er CA som metode en gullstandard når jeg skal undersøke hva som skjer i interaksjonen mellom eksaminator og kandidat, noe som bekreftes av sitatet til Goosen & Koole, som innleder neste delkapittel.

3.3 Samtaleanalyse

If education is an enterprise that is continuously produced by teacher and students, then CA is a useful method for looking at how they do this, (Goosen & Koole, 2017, s.807).

Samtaleanalysen (CA) er en tilnærming til å studere hvordan mennesker kommuniserer. Som forskningsdisiplin vokste den ut av den etnometodologiske sosiologiske tradisjonen innenfor amerikansk sosiologi på 1960 og 1970-tallet. Disiplinen har sitt utspring i forskningen til sosiologen Harvey Sacks, Emanuel Schegloff og Gail Jefferson, og utviklet av Harold Garfinkel (Liddicoat, 2011, s. 2) En annen sentral person innenfor utviklingen av CA, er sosiologen Erving Goffman. Han mente at det fantes egne regler for hvordan mennesker organiserer handlingene sine, og hans mål var å vise at de situasjoner som oppstår når mennesker samhandler, er velorganiserte og følger egne regler og normer (Goffman, 1967; Skovholt, 2021, s.16).

Harold Garfinkel (1917-2011) var opptatt av hvilke resonneringsmetoder, eller handlinger, vi mennesker bruker for å forstå hverandre. For å forstå hverandre når vi kommuniserer, må det ligge gjenkjennbare handlinger til grunn, mente Garfinkel. Denne nye måten å tenke på kalles for «etnometodologi», og innenfor dette feltet beskrives menneskelig samhandling som en gjensidig orientering mot felles regler og normer. Samtaleanalysen er en

metode for å analysere hvordan mennesker utfører sosiale handlinger og former sosial orden (Gosen og Koole, 2017, s. 3). Samtaleanalyse er basert på at en samtale er ordnet på forhånd inn i et system. I CA mener man at deltagerens sosiale handlinger og forhandling om intersubjektiv forståelse kommer til uttrykk gjennom måten vi organiserer samtaler. Vi konstituerer vår samhandling i interaksjonene, og ved å studere interaksjon får vi mulighet til å forstå hvordan mennesker handler i sosiale sammenhenger. I CA antas det at all språkbruk og sosial interaksjon er organisert på et mikronivå, og målet er å studere og beskrive hvordan handlinger, praksiser og aktiviteter som konstitueres i interaksjon (Stivers & Sidnell, 2013, s. 2).

Samtaleanalyse som teoretisk tilnærming baserer seg på en forutsetning om at språk og sosial orden er organisert på detaljnivå, og om man som forsker velger en slik tilnærming stilles det strenge krav både til innsamling og behandling av data, og til selve analyseprosessen (Sidnell & Stivers, 2013, s. 2). Sacks (1984) hevder at det i samtaleanalysen ligger en teoretisk forankring om at samtalen i seg selv er *velordnet*. Dette kan forklares med det felles samarbeidet samtaledeltageren utfører i en spesiell kontekst, og som dannes sekvensielt i deltagerens turer (Skovholt, m.fl., 2021, s. s.75). Som forsker blir oppgaven da å finne et fenomen som fremstilles verbalt eller visuelt, som er gjentakende, og som sier noe om hvilke praksiser deltageren benytter når de utfører handlinger. Begrepet *handling* innenfor CA forklares med det vi gjør gjennom en handling. Som for eksempel å hilse, inviterer eller spørre om noe. Begrepet *praksis* forklares nærmere ved de ressursene som benyttes for å bygge opp en handling gjennom en tur. Ressursene kan for eksempel være prosodi som for eksempel; tonefall, trykk, intonasjon, volum og hastighet (Skovholt, m.fl., 2021, s. s. 76).

Hovedmålet med analysene er å fremstille og forklare hvordan deltagere samhandler og fortolker interaksjonen, og hvordan dette kommer fram i turene deres. Et viktig prinsipp i analyseprosessen er at den baseres på en datadreven og induktiv tilnærming til forskning, ved først å finne et fenomen i et datamateriale som er interessant å undersøke, og deretter søker teori som bidrar til å forstå fenomenet (Liddicoat, 2011, s. 70). På denne måten vil forskeren være åpen for hva som ligger i materialet, og kunne oppdage nye tendenser i interaksjonen. En slik prosess kalles *Unmotivated looking* (Sacks, 1984a, s. 27), og det vil si at målet er å finne det som er interessant, for deretter å gå nærmere inn i det (Liddicoat, 2011, s. 70). Det er etter dette prinsippet jeg har arbeidet når jeg har observert datamaterialet, og slik jeg har funnet et interessant fenomen, nemlig hva som skjer i fagsamtalen mellom deltagerne. Deretter har jeg funnet en teori som kan hjelpe til med å

belyse funnene i selve analysen.

Et viktig premiss i CA er at dataene som ligger til grunn for analysene er basert på «naturlige» og «autentiske» video eller lydopptak. Disse dataene gjenspeiler menneskelig samhandling i hverdagslivet uten forskerens innblanding. Den sveitsiske språkprofessoren Lorenza Mondada (2013) forklarer dette med at forskeren ikke skal legge premisser for emner, oppgaver eller endre planer for aktivitetene. Hun trekker også fram at målet med å bruke datainnsamling på denne måten CA er å fange opp hva alle deltagerne gjør (Mondada, 2013, s. 47). Den kanadiske språkanalytiker Jack Sidnell hevder at deltageres vitneutsagn ikke er troverdige kilder til informasjon om hvordan samtaler foregår, og at dersom man er interessert i å vite hvordan mennesker snakker og bruker språket, må man studere menneskenes konkrete handlinger og analysene som produseres ut ifra disse handlingene. (Skovholt, m.fl., 2021, s. s. 77). Autentiske samtaler må være dokumentert med lyd eller videoopptak. For å gjengi det som skjer i opptakene er det av samtaleanalytikere, først av Gail Jefferson (1985), utviklet et transkripsjonssystem. Dette systemet gir andre tilgang til det som faktisk skjer i datamaterialet det er forsket på, samtidig som det støtter det analytiske arbeidet (Liddicoat, 2011, s. s. 28). Det finnes flere konvensjoner man kan bruke for å transkribere data innenfor CA. Jeg har valgt konvensjonen utviklet av Gail Jefferson (Jefferson, 2004), da dette er den hyppigste brukte og mest gjennomarbeidete konvensjonen innenfor CA-forskning (Hepburn & Bolden, 2017).

Første steg i å utvikle en transkripsjon betyr å fange ord og lyder som har betydning for samtaledeltageres interaksjon. Det er lyder som for eksempel; latter, hostelyder, og innpust, som samtaleanalytiker ikke kjenner på forhånd. Formålet med å transkribere er vi får fram en strukturert framstilling av virkeligheten, slik at mange kan vurdere verdiene av det som er sagt og gjort på en tydeligere måte. Transkripsjon er ikke en objektiv eller nøytral framstilling av samtalen, men en subjektiv framstilling av de valgene analytikeren har gjort, med tanke på over hvilke funksjoner i samtalen som skal inkluderes eller ekskluderes i transkripsjonen (Liddicoat, 2011, s. s.27). For å kunne undersøke en samtale i et CA-perspektiv er det avgjørende å gjøre en så detaljert og nøyaktig transkripsjon som overhodet mulig (Hepburn & Bolden, 2013, s. 58), da er hver minste detalj er viktig i analysen, Heritage hevder at «no order of detail in interaction can be dismissed a priori as disorderly, accidental, or irrelevant» (Heritage, 1984, s. 241). Derfor er det å transkribere en tidkrevende prosess (Hepburn & Bolden, 2013, Jefferson, 2004) som tilgjengeliggjør selve samtaleprosessen, og representerer samtalen slik den forløper. Men den er ikke bare en representasjon av *hva* som ble sagt, den er også en representasjon av *hvordan* mening og samhandling utvikler seg over

tid (Skovholt m.fl, 2021). Under viser jeg en oversikt over en transkripsjonsnøkkel med forklaring over symbolene jeg har brukt i mine transkripsjoner.

Transkripsjonsnøkler (Hepburn & Bolden, 2017)

Tegn	Forklaring
.	Synkende intonasjon
,	Litt stigende intonasjon
?	Stigende intonasjon
=	Latching: Neste tur begynner uten pause, enten mellom to personer eller samme person (uten stillhet/pause mellom to ord /slutten og starten på turene)
::	Forlenget lyd
hh	Utpust <i>h</i> antall markerer lengde
.hhh	Innpust antall <i>h</i> markerer lengde
.ptk	Smattelyd
(.)	Pauser skjer før et relevant turskifte PTP og står på samme linje. Mellomrom stilles på ny linje
[]	Overlappende tale
> <	Taleren snakker raskere enn vanlig
< >	Taleren snakker langsommere enn vanlig
°ord°	Tale med lavere volum enn omkringliggende tale
↑	Høyere toneleie på talen som følger tegnet

3.4 Analysekategorier og utvikling av analysemodell

Det er et ikke er noe en-til-en-forhold mellom funksjon (å ta initiativ) og de språklige realiseringene jeg ser etter, men at dette er et første forsøk på å dekode vurderingskriteriet med samtaleanalytisk tilnærming. Dette er et analytisk skille for oppgavens formål og for å kunne kople vurderingskriteriene med samtaleanalytisk begrepsapparat. «Å bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ» vil i en samtaleanalytisk forstand innebære å produsere turer i førsteposisjon som er sekvensinnledende eller agendasettende, det vil si produsere en første pardel av et nærhetspar. Eksempler på slike handlinger kan være spørsmål, invitasjoner,

med mer (Skovholt m.fl., 2021). Når det gjelder det å drive samtalen fremover, kan det gjøres både i første- og andreposisjon, det vil si både i første pardeler og i andreposisjon, som andre pardeler. Samtaleturer i begge posisjoner kan ekspanderes (det vil si produsere flerleddete turer, turer som består av mer enn én TKE) ved hjelp av prosodiske og verbale ressurser (Skovholt m.fl., 2021, s. 40). I det følgende ser jeg først på turbegrepet og turtaking, deretter ser jeg på ulike turholdningsstrategier, som er de ulike strategiene deltakerne har for å holde på tur og ekspandere tur. Analysebegrepene jeg beskriver i denne delen anvendes i analysen i kapittel 4, der noen er listet i figur 4, over.

Del 1 Å ta initiativ i samtale

3.4.1 Tur og Turtaking

I samtaleanalyse finnes det flere begreper for å identifisere fenomener og handlinger i en samtale. Et sentralt begrep innenfor samtaleanalyse, som definerer hvordan en samtale er strukturert på er «tur»-begrepet: «En *tur* (turn)» er i utgangspunktet det en deltager sier, fra han/hun begynner til han/hun holder op. Men hvad der teæller som begyndelse og afslutning, er for deltagerne ikke noget der er givet og klart afgrænset» (Skovholt m.fl. 2021). Som sitatet definerer, vil spørsmålet om når en tur begynner og slutter, hele tiden forandres og forhandles i interaksjonen. Men det å ta tur skjer ikke hvor og når som helst, og turvekslingen mellom deltageren skjer systematisk. Turtakingssystemet er forklart og satt i system av Sacks, Schegloff og Jefferson (1974), som viser hvordan samtalepartnere orienterer seg mot faste regler for turtaking. Reglene kan identifiseres etter at talebytte gjentar seg, når én snakker om gangen, når overlappende tale skjer regelmessig, men kortvarig, og den som skal ha tur ikke er bestemt på forhånd. I tillegg er heller ikke lengden på turen forhåndsbestemt, og det brukes ulike turkonstruksjonsenheter (jf. avsnitt under). Dette betyr at en tur kan projisere et ord, eller en setning. Et talebytte muliggjøres på to måter; enten peker den nåværende taler på neste taler, eller så utpeker neste taler seg selv. Om ingen ny taler blir utpekt, eller den som har ordet peker ut seg selv, kan nåværende fortsette (Skovholt m.fl., 2021, s.32). Et eksempel på turtaking ved muntlig eksamen er, om responsen fra en av deltagerne uttrykkes med svak synkende intonasjon («Ja.»), gir ikke det et eksplisitt signal på at den som har ordet har tenkt til å fortsette å snakke videre, men heller ikke initiere noen ny handling. Dermed er det åpent for begge å utvikle samtalen videre (Skovholt, m.fl., 2021)

Når vi deltar i samtaler, vil motparten hele tiden være i beredskap for å finne muligheter til å ta neste tur. En slik mulighet er gjenkjennelig og kan identifiseres av neste taler. Et viktig element er at ytringen må oppfattes som en handling. Handlingen er laget som

en turenhet og er den minste byggesteinen i en samtale. I CA kalles slike enheter for *turkonstruksjonsenheter*, heretter forkortet som TKE. Turtakingssystemet er konstruert slik at vi kan identifiserer TKE-er, og å få anledning til å starte egen tur. Som nevnt er det sentralt for en TKE at den uttrykker en gjenkjennelig handling, men samtidig er konteksten avgjørende for hva som er en TKE. Når neste taler begynner sin tur, er forrige tur så å si ferdig, og det stedet som neste taler starter å snakke kalles *overgangsrelevante steder*, eller ORS. Likevel er det ikke slik at neste taler nødvendigvis må ta tur, men samtalepartene får mulighet til tur og rett til å utføre minst én TKE. I kontrast til dette hender det i samtaler at en TKE produseres før neste taler har kommet til et ORS (Skovholt m.fl., 2021, s. 36). Turskifter uten pauser og overlapp er mest vanlig i samtaler, og sammen med overganger som mikropauser og korte overlapp, utgjør de majoriteten av turskifte i tale (Sacks et al., 1974, s. 708). Der overlapp og pauser forekommer i større grad, eller er av lengre karakter, har de gjerne en interaksjonell funksjon ut over det å være et mulig turskiftepunkt. Det er høy sannsynlighet for at deltakerne tolker slike overlapp og pauser som indikasjoner på noe “ekstra” som skjer i samtalen (Liddicoat, 2007, s. 80). Alle pauser kan være betydelige pauser, og konteksten i interaksjonen er svært avgjørende for den eventuelle betydningen. Eksempelvis kan en pause tydes som et punkt i samtalen der neste taler ikke lykkes med å gripe turen som forventet, heller enn som et punkt som viser at forrige taler er ferdig med å snakke. Stillhet mellom turer kan altså ikke avskrives som kun punkter der neste taler hører at forrige taler er ferdig med taleturen sin. Pauser i samtale kan heller ikke utelukkende sees som en mulighet for neste taler til å gripe en tur. Det er tilfeller der pauser oppstår, men der det samtidig ville vært ansett upassende for neste taler å begynne å snakke. En pause i seg selv fungerer altså ikke nødvendigvis som et potensielt turskiftepunkt, men kan ha en annen interaksjonell funksjon (Liddicoat, 2011, s.82). Det er viktig å få med pauser og mellomrom i transkripsjonene, fordi de sier noe om tidsforløpet, eller fungerer som et uttrykk for avvik fra det som er forventet. I CA skiller det mellom opphold i som oppstår mellom to TKE-ér, og opphold som oppstår i en TKE (Sacks et al., 1974). Om det for eksempel oppstår stillhet i en fagsamtale i muntlig eksamen handler ikke alltid om interaskjonelle vansker, eller at kandidaten ikke finner de riktige ordene, fordi deltagerne tar kontekst i betraktning når de tolker pauser, og stillhet og forsinkelser som inkluderer nøling («ehm») kan indikere at turen fortsetter, tross for stillheten som oppstår (Skovholt, Solem, et al., 2021).

Intonasjonsmarkeringen ved TKE-slutt har en dobbeltrolle, enten for å markere TKE-slutt, for å vise retningen av intonasjonen ved TKE-slutt, men den kan også kjennetegne spesifikke aktiviteter i samtalen. Intonasjonsmarkeringen antyder derfor om det er stilt et spørsmål eller

en påstand. Bolden & Hepburn skriver også at sluttintonasjon formidler viktig informasjon om handlingene i turkonstruksjonsenheten, som for eksempel når det gjelder turholderens epistemiske ståsted i forhold til samtaledeltageren. I en spørrende setning kan stigende intonasjon indikere talerens lavere grad av epistemisk ståsted til det som er sagt, mens fallende intonasjon kan indikere høyere (Hepburn & Bolden, 2012, s. s. 56). En faktor som spiller inn om en ytring kan oppfattes som et spørsmål, er prosodi, det vil si tonefallet og sluttintonasjon. I fagsamtalen ved muntlig eksamen er det eksaminator som stiller spørsmål, og derfor er det vesentlig hvordan eksaminator produserer ytringen med svak eller stigende intonasjon for at ytringen skal oppfattes som et spørsmål («Ka var det som skjedde under svasvartedauden som gjorde at (.) at språket blei borte?»).

3.4.2 Sekvensorganisering

Sekvensorganiseringen i samtaler kjennetegnes ved at to eller flere taleres turer struktureres i sekvenser (Skovholt et al., 2021, s. 40). Det er vesentlig i et samtaleanalytisk perspektiv å gjøre rede for sekvensene av turer, fordi det ligger betinget relevans (*conditional relevance*), nærmere forklart at det ligger en forventning om en type respons. Handlingen som en taler produserer, begrenser og styrer neste talers handling. For eksempel kan vi si at spørsmålet («Hva heter du?») styre responsen på neste handling («Jeg heter Nina»). Det er dette som utgjør en sekvens av to turer. Når eksaminator stiller et spørsmål til kandidaten i muntlig eksamen, er et svar på dette spørsmålet den neste relevante handlingen. Og når kandidaten svarer tar han «selvstendig initiativ». Det er på denne måten vi etablerer turene i *nærhetspar* (Skovholt, m.fl., 2021, s. s.41). Schegloff & Sacks kaller parene for *adjacency pairs* (Liddicoat, 2011, s.139). Nærhetsparet består av en innledende handling, *første partel* (*first pair part*) og en avsluttende handling, *andre partel* (*second pair part*). Et relevant eksempel på et nærhetspar som er knyttet til fagsamtalen i muntlig eksamen kan være et spørsmål av eksaminator: *Hvem deltok i språkdebatten*, og der kandidaten svarer: *Ivar Aasen*. Altså er et nærhetspar to handlinger i en samtale som kommer rett etter hverandre, der første partel setter betingelser for hva som er den neste relevante handlingen. Om vi stiller spørsmål forventer vi svar tilbake, og dersom responsen uteblir, har samtaledeltagere mulighet til å forfølge manglende respons for å få en forklaring. Det er dette som nevnt over, kalles for betinget relevans. Denne grunnleggende strukturen kan ekspanderes underveis, og tillate mer tale som er knyttet til hovedhandlingen (Liddicoat, 2011, s. 159).

En samtale består av ulike typer sekvenser som er vesentlig for hvordan deltagere skaper mening og forståelse i samtaler. Liddicoat (2011) deler disse sekvensene i tre

underkategorier, presekvenser (*pre-sequences*), innskuddssekvens (*insert sequences*) og postekspansjon (*post-sequences*). Presekvenser legger grunnlaget for en handling i nærhetsparet og kommer før hovedaktiviteten, og det kan være ulike årsaker til at presekvenser produseres. For eksempel kan det testes ut om samtalepartnere er kjent med det taleren vil fram til for eksempel, og påkalle oppmerksomhet før det annonseres et spørsmål eller en påstand. Presekvenser er dermed designet til å innlede andre type handlinger (Liddicoat, 2011, s.160). En type presekvens kalles teoretisk for grønt-lys-respons, det er en aktivitet som overlater turen tilbake til samtalepartneren, og på denne måten realisere hovedhandlingen (Skovholt, Dalby Landmark, et al., 2021, s. 43). Et eksempel på en slik grønt-lys-respons er: «PER: Vet du hva?», der responsen er «NIN: nei.». Her ser vi at Ninas respons «nei» overlater turen tilbake til «PER: Jeg har kjøpt bilen.», «NIN: Oj kult.». En presekvens kan, som vi ser, bygge opp en forventning om at det som venter, er nyhetsverdi.

Den andre underkategorien av sekvenser er innskuddssekvens. Denne typen sekvens opptrer gjerne mellom første og andre pardel i hovednærhetsparet. Noen ganger hender det at hovednærhetsparet ikke kan fullføres ved første mulighet, og at det er vanskelig å produsere en andre pardel. Dette kan blant annet være fordi man ikke forstår eller hører det som blir sagt i første pardel, eller at det er andre årsaker til at hovednærhetsparet ikke kan fullføres ved første mulighet. Hindringer som dette knyttes til *reparasjoner* i samtaler (jf. 3.4.5). Dette innebærer for eksempel at talere produserer innskuddssekvenser som peker tilbake på noe i forrige tur, før det produseres andre pardel. Blant annet ved å bekrefte eller avkrefte et spørsmål (Skovholt, m. fl., 2021, s. s.44-45). På denne måten kan innskuddssekvenser forsinke hovedaktiviteten i en sekvens, ved at noe bør justeres av taleren av andre pardel, før den kan fullføres. Den siste kategorien som av sekvenser som beskrives, er postekspansjon, og er det som skjer etter andre pardel i en sekvens. Postekspansjoner tydeliggjør hvordan samtaledeltagere fortolker først og andre pardel. Liddicoat (2011) viser til (Schegloff, 1990) og forklarer at fenomenet postekspansjon ofte kan være minimale bekreftelsesmarkør, som for eksempel «oh», «okay», eller «mm,». Disse to markørene er designet for å støtte en avsluttet sekvens, og kan i tillegg åpne for en ny (Liddicoat, 2011, s. s, 187). Det som også kjennetegner postekspansjoner, er at den kan problematisere sekvensen, og påpeke at noe gikk feil. Et relevant eksempel fra en muntlig eksamen er «nå datt jeg litt ut», på denne måten er det nødvendig at deltageren gjenoppretter felles forståelse.

Fagsamtalen i muntlig eksamen kan sammenlignes med samtalene som foregår klasserommet (Skovholt, Dalby Landmark, et al., 2021, s. 145). Samtaleforskningen viser til hvordan (fag)samtalene i klasserommet er strukturert etter et mønster der læreren initierer en

sekvens med å stille et spørsmål som eleven gir respons på, og som lærer i neste omgang evaluerer. Denne strukturen følger et I-R-E- mønster (Initiativ – Respons – Evaluering) som er dominerende i helkalssesamtaler, og blitt kjennetegn på samtaler i klasserommet. IRE-sekvensen er av Heritage og Clayman beskrevet som at den konstituerer en pedagogisk kontekst, og gjør at vi kjenner en samtale som en pedagogisk samtale (Heritage & Clayman, 2010; Skovholt m.fl, 2021). Videre er IRE-mønsteret en grunnleggende måte å undervise elever på (Macbeth, 2000;2003; Skovholt m.fl, 2021), der spørsmål og svar sekvenser er fortolkningsressurser for elevene. Og når elevene kjenner til hvordan samtalen i klasserommet er strukturert, vil de kunne benytte samme struktur for å skape mening i samtalen (Skovholt m.fl, 2021, s 146). Dermed kan det tenkes at elever overfører og konstituerer samme mønster i en muntlig eksamen.

I forskningssammenheng på muntlighet i klasserommet oppsummeres det med at IRE-mønsteret har uklar status. På den ene siden er mønsteret asymmetrisk og allestedestående, fordi lærere gjennom sin myndighet og status kan å hindre elever i å starte dialoger. Konsekvensene av det er at elever forsterker IRE-mønsteret ved å svare kort og å unngå å initiere (Fjørtoft, H., 2016, s. 125). Lærernes spørsmål orientere seg ofte mot det som allerede er kjent informasjon, og ikke mot ukjente svar, med flere mulige alternative løsninger. Det er læreren som kontrollerer turtaking og, tema og taletid (Walsh, 2011; Fjørtoft, 2015, s 124). Om vi ser på fagsamtalen og muntlig eksamen kan IRE-mønsteret være en faktor som spiller inn på turtakingen, når eksaminator stiller spørsmål og kandidaten skal svare.

Vi har til nå sett at turtaking er en ressurs for «å ta initiativ» i samtale. For å drive samtalen framover er, som vi skal se i det følgende, turholdningsstrategier en sentral ressurs. De samtalefenomenene som jeg nå har redegjort for er basis for min analysemodell (figur 4). Dette er aspekter og fenomener i samtale som kan knyttes opp mot det å ta initiativ + drive samtalen fremover, og som jeg skal anvende i analysekapittelet. *Epistemikk*, er sentralt i fagsamtaler, fordi epistemiske rettigheter og deontiske rettigheter forteller om en person rett til kunnskap. I institusjonelle kontekster er rettigheter til kunnskap knyttet til roller, og for eksempel vil en sensor ved muntlig eksamen forventes å ha epistemiske rettighetene til å vurdere kandidatens prestasjoner, og de deontiske rettighetene til å fastsette eksamenskarakteren (Skovholt, 2021). På denne måten vil spørsmålsdesignet kommunisere ulike grad av epistemiske og deontiske rettigheter, og som beskrives som epistemisk ståsted (Heritage & Clayman s. 140, 2010). Ser vi dette i lys av at eksaminator har epistemiske rettigheter i kraft av sin institusjonelle rolle, og den som har retten til å stille spørsmål, og dermed bestemme agendaen (Skovholt, m.fl., 2021, s. 165), har

eksaminator en viktig rolle under fagsamtalen ved muntlig eksamen. Hvordan spørsmål utformes og setter agenda, spesifiserer hva kandidaten skal gjøre i andre part. Spørsmål og svar er tema for neste delkapittel.

3.4.3 Spørsmål og svar

Å stille spørsmål er en sentral aktivitet ved muntlig eksamen, og hvordan eksaminators spørsmål (første part) formuleres, er avgjørende for hvordan kandidaten responderer i andre part. Det er *spørsmålsdesignet*, altså hvordan spørsmålet er utformet som gir føringer og handlingsrom (Skovholt et al., 2021, s. 50). Heritage & Clayman (2010) beskriver dimensjoner ved spørsmålsdesign som setter agenda for type innhold (*emneagenda*) som igjen setter begrensninger for type handling (*handlingsagenda*) som neste talar kan utføre. For eksempel kan eksaminator sette emneagenda med spørsmål av typen: «Kan du fortelle: (.) hvilke bøker du leste? og hva som # var e: problemstillingen din.#». Selv om spørsmålet grammatisk er formet på en måte som gjør at responsen forventes å være et ja eller nei, kan likevel spørsmålet være en temainnleder som etterspør utvidet svar (Skovholt et al., 2021, s.51).

Ja/nei-spørsmål er en type spørsmål som nevnes av Heritage & Clayman som polare spørsmål som setter handling for respons formulert som ja/nei-svar. Disse setter smalere handlingsagenda. Andre former for spørsmål som er relevante å se i sammenheng med fagsamtalen, er for eksempel når eksaminator initierer et hv-spørsmål (hvordan, hvorfor, hva og hvem). I motsetning til ja/nei-interrogativer, vil disse kunne sette handlingsagendaen bredere (Heritage & Clayman, 2010, s. 137), og tilrettelegge slik at elevene får mulighet til å ekspandere tur (Skovholt et al., 2021, s. 51). Som vi skal se nærmere i analysen, vil spørsmålene som stilles blant annet gi kandidaten muligheter til å ta selvstendig initiativ til å drive samtalen framover.

For at kandidaten skal få mulighet til å ta tur, og vise selvstendighet, er det ikke uvesentlig hvordan eksaminator *samtalegjør* fagsamtalen. En måte å gjøre det på i muntlig eksamen, er å kontekstualisere ved å initiere nytt emne/tema, med et *multippelt spørsmål*. Dette betyr at eksaminator stiller to sideordnede spørsmål, altså spørsmålsformater som vanligvis er innrammet som en forespørsel. Et eksempel på en slik formulering er «Kan du fortelle [...]» etterfulgt av to spørsmål som: «Hvilke bøker leste du» og «hva var problemstillingen din». Her ser vi at svaret på det ene spørsmålet ikke gir svar automatisk svar på det andre (Skovholt, m.fl., 2021, s. 104). På denne måten kan multiple spørsmål gi

støtte og handlingsrom, slik at kandidaten får muligheten til å ta en lengre tur, og vise selvstendighet (Skovholt, 2020 s. 163). Selv om kandidaten får mulighet til å ta tur og drive samtalen framover når eksaminator stiller et multippelt spørsmål, er det ikke alltid det skjer. For eksempel kan det motsatte skje, og da oppstår det muligens *interaksjonelt trøbbel* (jf. Vonen et al., under arbeid; Skovholt, s. 164).

Sammenlignet med spørsmål kan også svar være komplekse og utførlige. De fleste svar strekker seg over flere setninger, selv når det foregående spørsmålet er smalt fokusert som et ja/nei-interrogativ. I artikkelen *News Interview Turn Taking* skriver Heritage & Clayman at utførlige svar ikke bare er vanlige i nyhetsintervju, men at svar av denne typen er en norm. I tillegg skriver de at minimale svar kan virke urovekkende på intervjueren, og ofte som et tegn på begynnende konflikt (Heritage & Clayman, 2010, s. 220-221). Det å besvare spørsmål blir behandlet som en grunnleggende moralsk forpliktelse, ikke bare for offentlige personer i journalistikken og i intervjuer, men også for interaksjonelle deltagere, mer generelt. Om vi sammenligner fagsamtalen i muntlig eksamen med intervjuformatet, er det å svare relevant på et spørsmål, en forventet norm.

Det er i hovedsak eksaminator som setter agenda og stiller spørsmål, og har retten til å gjøre det. Selv om hen har retten, skjer det at kandidaten kan endre agenda ved å påvirke samtalskursen (Skovholt, m.fl., 2021, s. 161). Handlingen som kandidaten utfører i sin andre part del bør nødvendigvis ikke følge det introduserte emne. Neste taler har frihet til å transformere, forandre agenda, svare mer, eller gjøre noe helt annet enn det som er antatt. Transformative svar (*Transformative answers*) er et begrep som brukes om de svarene der spørsmålmottakere justerer spørsmålene som er stilt til dem, at svarene viser høy grad av motstand og atmottaker arbeider med å endre spørsmålsagendaen med tilbakevendende kraft. Dette kan komme til syne når for eksempel en samtaledeltager motstår spørsmålsagenda gjennom å transformere fokus og justere skjevheter. Transformative svar endrer altså fokus og avviser designet på spørsmålene (Stivers & Hayashi, 2010, s. 13). Samtaleforskning viser at majoriteten av transformerende svar ikke justerer spørsmålsdesignet åpenbart, men på en implisitt måte. Når agenda endres vil dette i mange tilfeller bli forstått av samtalepartneren, og det interaksjonelle samarbeidet kan fortsette (Stivers & Hayashi, 2010, s. 13). Et eksempel som illustrerer et transformativt svar, er når en eksaminator i en fagsamtale ved muntlig eksamen formulerer et spørsmål som legger opp til at kandidaten svarer relevant, men der kandidaten likevel velger å endre agendaen på spørsmålet (Skovholt, m.fl., 2021, s. 51). Om i så tilfelle en kandidat velger å endre kurs, vil det kunne gi signaler til sensor om at hen vil unngå og svare direkte på spørsmålet, men på en annen side åpner det også opp for å vise

fagkompetanse om et annet tema. Dermed forankres kunnskapen i vurderingskriteriet «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ»

I det følgende vil jeg presentere analysebegreper som jeg, i tabellen (tabell 2), kategoriserer som det «å drive samtalen framover. Dette er fenomener som framkommer i analysen, og som kandidaten benytter for å ekspandere tur.

Del 2 Drive samtalen framover

3.4.4 Turholdningsstrategier

Den som har ordet i en samtale kan benytte seg av ulike metoder for å produsere mer enn én turkonstruksjonsenhet, ved behov. I en muntlig eksamen vil det for eksempel være tilfeller der elever utformer turenhetene med å projisere at de ikke er ferdige med å snakke, og på denne måten signalisere at de er i ferd med å produsere en utvidet tur (Skovholt, Dalby Landmark, et al., 2021, s. s. 39). Det å produsere flere turenheter er et resultat av interaksjonelt arbeid, ikke en rettighet taleren har. Med andre ord er det ingen garanti for at taleren får mulighet til å utvikle turen før talebytte skjer. Dette er altså et tett samarbeid mellom den som har ordet og samtaledeltageren.

Den som har ordet i en samtale kan projisere en utvidet tur ett av tre steder i enheten: på begynnelsen, midten eller avslutningsvis (Liddicoat, 2011, s. 103). Om vi omsetter vurderingskriteriet «[å] bidra til å drive samtalen framover ved å ta selvstendig initiativ» til et CA-begrepsapparat, kan turkonstruksjonsenheten for eksempel begynne med listekonstruksjon (*list construction*). Dette vil si at hver listedel projiserer en fortsettelse, og at mer tale er i vente. Den amerikanske sosiologen Gail Jefferson (1990) viser til observasjoner der lister i samtaler indikerer et grunnleggende strukturelt prinsipp, og hvor listekonstruksjoner er en metode brukt for å fullføre eller fortsette tur. Dermed kan det i prinsippet se ut til at listekonstruksjon fungerer som en metodisk ressurs for, organisasjonen av sekvenser og turkonstruksjonsenheter, hvor hver listedel projiserer en fortsettelse ved prosodisk forlengelse, eller holding av tur (Jefferson, 1990, s. 90). En liste kan for eksempel starte med: «for det første» eller «for det andre», og indikere at ytringen som kommer skal fullføres. Slik kan taler forespeile en mer kompleks tur.

En annen ressurs som viser at mer tale er i vente, er hørbar pust, «.hhh». På samme måte som listekonstruksjon, projiserer også pust mer taleproduksjon. Årsaken kan være at taleren trenger mer pust for å utvikle turen og for å få tilgang til å ekspandere tur (Jefferson, 1990, s. 82; Liddicoat, 2011, s.104). I en muntlig eksamen er det å ta en utvidet tur en

krevende prosess for kandidaten, og det er en interaksjonell samproduksjon mellom deltagerne, hvor eksaminator på sin side må tolke at mer tale er i vente.

Om en samtaledeltager ønsker å beholde turen lenger, kan en samtaledeltager påbegynne en ny turkonstruksjonsenhet uten en naturlig pause. På denne måten beholder taleren turen i samtalen ved å lenke en ny turkonstruksjonsenhet til den forrige ved å skynde seg videre. Et slik fenomen kalles i CA for sammenlenking (latching), og beskrives som en effektiv turholdningsstrategi (Skovholt, Dalby Landmark, et al., 2021, s. s.40).

I samtaleforskningen er det vist at dersom samtaledeltagere bruker sammenlenking i kombinasjon med egen reparasjon i egen tur, vil den som har ordet beholde turen lenger (Zhang, 2012). Sammenlenking (markert som =-tegn i transkripsjonen) er et sentralt begrep innenfor samtaleanalyse, og det kobles nært opp til turtakingssystemet. Dermed kan man si at når en elev/kandidat bruker sammenlenking og fortsetter sin egen tur, uten den naturlige lille pausen som ellers kan ses eller høres, er det en effektiv strategi for å beholde ordet (Skovholt, Solem, et al., 2021, s. s. 106).

Liddicoat refererer til Schegloff (1982) og at sammenlenking kan gjøre seg gjeldene i overgangsrommet mellom to turkonstruksjonsenheter. Strategiene kommer i form av at samtaledeltageren skynder seg inn i neste tur ved å snakke raskere enn vanlig (markert medklammer, <> <>, i transkripsjonen), holder tilbake fallende intonasjon, og forlenger lyd. En forlengt lydproduksjon markeres med kolon, <::> (Liddicoat, 2011, s.105). Disse språklige ressursene er altså strategier som benyttes som turforlengere, fordi det ikke gir rom for andre samtalepartnere å ta ordet på grunn av manglende pause mellom turene. Felles for disse ressursene er at de både kan anvendes i egen og i andres turer (Heburn & Bolden, 2012). Om en deltager er i ferd med å produsere mer tale er hen derimot avhengig av at mottaker tillater taleren dette (Liddicoat, 2011, s. 106).

Som vi har sett over finnes det flere strategier som adresserer at den som har ordet gjerne vil beholde tur. I enkelte samtaler forekommer det at den ene deltageren kan ha en lytterrolle over tid, som for eksempel når noen skal fortelle en historie. Det å ta en lengre tur i muntlig eksamen, kan sammenliknes med å ta en lengre tur ved historiefortelling. Dette krever arbeid fra taleren/kandidaten, og det krever at mottaker/eksaminator aktivt inntar lytterrollen. I likhet med en muntlig eksamenssituasjon, så står organiseringen av historiefortelling i kontrast til den grunnleggende sekvensielle utformingen av en samtale: begge innebærer å fortelle om hendelser som krever mer enn en tur. Sacks (1992: II: 21) hevder at: «[t]he issue of the production of a story might involve that anybody's determining that it is a story is relevant to its coming of as a story». Det vil si at historiefortelling er en

særegen og identifiserbar form for tale, som i prinsippet bør anerkjennes av samtalepartner som en historie før slutten av neste TKE, hvis taleren skal fortsette fortellingen. Dette krever at samtaledeltageren bruker gjenkjennelige ressurser som mottaker anerkjenner som relevante (Mandelbaum, 2013, s. 496).

I muntlig eksamen vil eksaminator gjøre dette ved å stille sideordnede spørsmål. Denne typen spørsmål fremkaller utdypende svar, og kandidaten kan så produsere utvidet svar (Skovholt, Solem, et al., 2021, s. s. 106). Et eksempel på spørsmål av denne typen kan være: «kan du fortelle: (.)hvilke bøker du leste? = Og hva som var e: problemstillingen din.». Her ser vi to HV- spørsmål som er stilt i samme tur, og som er knyttet sammen med konjunksjonen «og» (Skovholt og Solem, 2021)

Å fortelle en historie handler om å forklare, beskrive og gjøre rede for vår opplevelse eller andres. Sitatet til Sacks viser at det å fortelle en historie er relatert til å forklare og redegjøre for våre egne eller andres omstendigheter. I utvidet forstand kan vi si at fagsamtalen i muntlig eksamen er en omstendighet der kandidaten får mulighet til å redegjøre for sin kompetanse og formidle kunnskap om andres omstendigheter. Gjennom eksaminators samtalegjøring får kandidatene mulighet til å vise bred kompetanse. Dette betyr at eksaminator forsøker å gjøre situasjonen mest mulig lik hverdagssamtaler (Skovholt et al., 2021, s. 162). Som vi ser i dette sitatet fra Sidnell & Stivers;

They`re not, then, doing simply telling a story for no good reason, or telling of something that happened once to somebody else, or happens to people, but they`re offering something that does something now, i.e describes, explains, account for, our current circumstances – mine, yours, or mine and yours. (Sacks, 1992: II: 465)

(Sidnell & Stivers, 2013, s. 492)

Historiefortellingsformatet går i noen tilfeller igjen i en muntlig eksamen, når kandidaten tar utvidet tur. Mandelbaum (2012) setter søkelys på «historien» når hun beskriver hva det er som gjør denne formen gjenkjennelig for mottakere og samtaleanalytikere. Mandelbaum skriver blant annet: “[...] [t]his question takes on more significance when we realize that the telling of a story usually requires extended turns-at-talk on the part of the teller[...]”. Sitatet viser at det å fortelle en historie bryter med det tradisjonelle turtakingssystemet, som for eksempel å ta en utvidet tur. I noen tilfeller kan man allerede i begynnelsen av fortellingen gjenkjenne ytringens form, og ut ifra dette kan man identifisere at taleren skal fortelle en historie (Mandelbaum, 2012, s. 493). Mandelbaum skriver at det krever arbeid å ta en lenger tur. For det første kan mottakere anerkjenne det som er sagt ved med for eksempel å svare med et

«Ja:h?,» med etterfølgende pause. Dette viser at mottaker tillater den andre å fortsette fortellingen. For det andre må mottaker forstå relevansen og kjenne igjen det som blir fortalt. På denne måten kan turen utvikle seg til et gjenkjennelig historiefortellingsformat (Mandelbaum, 2012, s. 496). I en muntlig eksamen vil det å ta en lengre tur kreve arbeid, ergo hvis kandidaten skal si noe selvstendig å bidra til å ta initiativ krever det arbeid. På bakgrunn av det vi vet om samtale, særlig i asymmetriske relasjoner, der eksaminator har den deontiske rettigheten. Det er altså mer krevende for kandidaten å produsere en lengre tur under en muntlig eksamen, og dette kan føre til tilfeller der kandidaten uttrykker seg feil, leter etter riktig ord eller ikke oppfatter hva som blir sagt. I det følgende skal jeg forklare metodene deltagere kan bruke for å løse slike problemer når de oppstår i samtale. Begrepene er relevante for analysen som er beskrevet i kapittel 4.

3.4.5 Reparasjon

I CA-terminologien brukes begrepet reparasjon for å synliggjøre fenomener som forbindes med å behandle problemer som oppstår i en samtale. Der fremkommer det at reparasjon har ulike funksjoner i en samtale. Spesifikt er reparasjoner i seg selv samtalemekanismer eller praksiser som er designet for å løse vanskeligheter som dukker opp i samtalen (Liddicoat 2011, s. 208). På denne måten er reparasjon den overordnede metoden som deltagere i samtale bruker for stoppe pågående samtale eller for å løse problemer som oppstår (Jefferson, 1987; Schegloff et al., 1977; Liddicoat 2011, s. 208). Schegloff et al. viser til begrepet *problemkilde* for å vise til det i samtalen som behøver å repareres (Jefferson, 1987; Schegloff et al., 1977; Liddicoat 2011, s. 208).

Det kan potensielt oppstå situasjoner i samtalen der en av deltageren uttaler feil ord, feilartikulerer, eller rett og slett ikke finner det riktige ordet med en gang. Turtakeren vil derfor trenge tid for å produsere tale, og for å få mer taletid kan turtakeren for eksempel forlenge en vokal, «de::», med lydpuust. Forlengelsen projiserer på denne måten at turtakeren ønsker å fortsette turen og fullføre handlingen (Liddicoat, 2011, s. 209). Samtidig er det naturlig i samtaler å søke framdrift ved å minimalisere avbrytelser og forsinkelser i aktiviteten, for å opprettholde god flyt (Sacks et al., 1974; Skovholt et al., 2021, s.64).

Schegloff (1977) beskriver fire hovedkategorier av reparasjon. Kategoriene viser til hvem som initierer reparasjonen og hvem som utfører den. To kategorier omhandler selv-initiert reparasjon (*self-initiated repair*) og de siste er initiert av den andre parten (*other-initiated repair*). Nærmere beskrevet kan begrepet *selv-initiert selv-reparasjon* forstås som

når en taler selv utfører og finner løsning på problemet i ytringen, eller at den som har turen pålegger den andre turtakeren å reparere problemet. Reparasjoner som initieres av den andre turtakeren forstås som når den andre oppdager et problem, og får turtakeren til å reparere problemet, eller at begge oppdager problemet og løser det sammen (Liddicoat, 2011, s. 210). Reparasjon kan også brukes som turforlenger, for eksempel når en kandidat underveis i fagsamtalen justerer formuleringen sin og dermed forlenger sin egen tur. I en muntlig eksamen er kandidatens tur og turholdningsstrategier ressurser som bidrar til å drive samtalen framover ved å vise initiativ.

På bakgrunn av teoriframstillingen har jeg kommet fram til disse analysekategoriene som kan være relevante i analysen. Handlingene som er angitt som kjennetegn på måloppnåelse i vurderingskriteriet «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ» i figur 3, er angitt i generelle termer. Et hovedanliggende i denne oppgaven er å gjøre et forsøk på å dekode, altså utvikle og beskrive hvordan dette kan gjenkjennes og beskrives rent empirisk. Som et forsøk på å dekode kriteriet, legger jeg i det følgende fram en tabell over analyseverktøy (figur 4), som jeg induktivt og i samspill med et CA-utgangspunkt, mener kan identifiseres som «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ». Dette er en induktiv analysemodell med kategorier jeg har utviklet både fra empiri, og fra samtaleanalytiske begrepsapparat som er basert på del 3.4 over, er delt inn slik at vurderingskriteriet kan omsettes på denne måten:

Å ta initiativ i samtale	Å drive samtalen fremover
Sette agenda/spørsmål (FPD)	Svar (APD)
Turer i førsteposisjon	Turer i andreposisjon
Presekvens/pre-annonsering	Turekspansjon
Spørsmål	Turholdningsstrategier
	Transformative svar

Figur 4 empirisk dekoding av vurderingskriterier for samtalekompetanse (form)

I det følgende skal jeg redegjøre for framgangsmåten i analysen.

3.4.6 Framgangsmåte i analysen

Jeg har forsøkt å gjøre arbeidet etter det datadrevne og objektive prinsippet som er i tråd med CA som metode. Jeg startet med en umotivert observasjon for å identifisere og beskrive

deltagernes egen fortolkninger av situasjonen, nettopp for å unngå å bruke forhåndsbestemte teorier eller problemstillinger som materialet skal passe inn i (Skovholt, 2021 s.85). Det andre jeg gjorde i observasjonsprosessen var å se gjennom datamaterialet sammen med grovtranskripsjonene som støtte for observasjonene. Motivet var å finne fenomener i interaksjonene som fremstod som «puzzle», det vil si noe som opptrer som merkelig og som man blir nysgjerrig på (Schegloff, 1996, s. 196). Det neste trinnet var å identifisere et fenomen (Skovholt, 2021, s. 86). Ved å studere materialet i flere omganger la jeg merke til et interessant tilfelle i en av karaktersamtalene mellom sensorene. Det var særlig to fenomener som fremsto som interessante ytringer, og som jeg har vist til i innledningen:

Ytring 1	Utdrag (1) vurdering (TT¬_Ø2_V4) 01 SEN: =han kunne helt klart=>hvis du ser på hvordan man tar 02 → initiativ for å drive samtalen framover,< de:t kunne han 03 gjort mye mer,
Ytring 2	Utdrag (2) vurdering (TT¬_Ø2_V5) 04 SEN: Det er ikke det at han ikke kan det, men han tilbyr det på 05 → en måte ikke på egenhånd e:h (0.2) hele veien i hvert 06 fall.

Neste fase i prosessen var å studere hele fagsamtalen mellom kandidaten og eksaminator, for å beskrive samtalen og handlingene deltagerne utfører, for å identifisere hva det er eksaminator hevder kandidaten kunne gjort mer av, og hva han ikke tilbyr på egenhånd. Sammen med utarbeidelsen med de ulike fasene i analyseprosessen dannet det seg en problemstilling: *Hvilke muligheter og begrensninger har kandidaten til å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ» under en muntlig eksamen?*

Jeg ble nysgjerrig på hva disse ytringene henspeilte på i fagsamtalen med kandidaten, og bestemte meg for først å gjøre en umotivert observasjon av datamaterialet, og deretter formulere en problemstilling basert på observasjonene. Det er ifølge Sacks en naturlig vei å gå i samtaleanalytisk forskning (Skovholt, Dalby Landmark, et al., 2021, s. 78). Neste fase i prosessen var å studere hele fagsamtalen for å identifisere hva kandidaten

gjør, indentifisere mulige steder kandidaten ikke bidrar til å ta initiativ, og å indentifisere steder som kan beskrives som å ta selvstendig initiativ. Neste steget i prosessen av å indentifisere fenomenet og finne utdrag som indentifiserer hvordan dette framstår i samtalekonteksten. Sammen med utarbeidelsen med de ulike fasene i analyseprosessen dannet det seg en problemstilling: *Hvilke muligheter og begrensninger har kandidat til å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ» i muntlig eksamen?*

3.4.7 Validitet og reliabilitet

CA er en vitenskapelig metode som følger et sett av regler for datainnsamling, nemlig transkripsjon og analyse. Ifølge den finske samtaleforskeren Peräkylä er *validitet* og *reliabilitet* essensielle begreper når vi arbeider med empiriske studier, fordi de handler om å sikre objektivitet og kredibilitet i forskningsprosessen, slik at funnene blir gyldige og pålitelige (Peräkylä, 2004, s. 283). Begrepet *validitet* sier noe om hvordan vi fortolker observasjoner, i hvilken grad observasjonene er understøttet av data, og om hvorvidt redegjørelsene er fornuftige sammenlignet med forskning som er gjort tidligere. Dette har ført til at det har vært viktig for meg å gjennomgående kontrollere validiteten til min egen arbeidsprosess, for eksempel ved å spørre meg selv: hvor gyldige er tolkningene mine? Derfor er det viktig i min arbeidsprosess å stille spørsmål om validitet gjennom hele prosessen. Et eksempel er å spørre seg «hvor gyldige er tolkningene mine?». Det å bruke analysebegreper på en adekvat måte øker validiteten, gjennom neste turs bevisførselsprosedyre (next turn proof-procedure). Neste turs bevisprosedyre brukes som evidens i CA-forskning, og er en viktig valideringsprosedyre i all samtaleanalytisk forskning. For å ta muntlig eksamen som eksempel, kan vi se hvordan eksaminator bruker prosodi i I-R-E- sekvenser (jf. kap. 3.4.2 for å styre kandidaten mot et adekvat svar (Sikveland, 2020). Om eksaminator svarer med en minimal respons («Nja:?») kan bety at svaret kandidaten gir ikke er fullgodt. For å finne ut om dette stemmer, må samtaleanalytiker bruke neste turs bevisførselsprosedyre og studere turen som kommer etter den minimale responsen. Om kandidaten i den etterfølgende turen gir et nytt svar innledende spørsmål, viser kandidaten at et nytt svar er nødvendig, og at eksaminators minimale respons indikerer at det første svaret ikke er tilstrekkelig. Dermed er det kandidatens orientering mot eksaminators minimale respons som beviser hvilken funksjon eksaminators minimale respons har (Skovholt, m.fl., 2021, s. 80). Denne prosedyren innebærer at man alltid må studere neste tur, for å se hvordan deltageren selv behandler ytringen på måter som samsvarer med tolkningen til den som analyserer (Peräkylä, 2011) Når det gjelder reliabilitet i mitt prosjekt har jeg forsøkt å forholde meg så objektiv som

mulig gjennom hele prosessen, men prosessen i et forskningsarbeid vil alltid bære en viss form for subjektivitet, basert på verdensbilde forskeren har med seg inn i prosessen. Peräkylä hevder at reliabiliteten og validiteten i CA-forskningen har vært lite diskutert, men at det likevel har blitt diskutert noe mer enn i andre kvalitative forskningsstudier (Peräkylä, 2004, s. 285). Årsaken kan være de strenge kvalitetskravene hva angår empirisk forankring, som skiller CA fra andre disipliner. For å styrke reliabiliteten i oppgaven har jeg vært nøye i transkripsjonsprosessen, og for å få transkripsjonene så presise og nøyaktige som mulig, har jeg lyttet og sett gjennom videoopptakene flere ganger. For å styrke påliteligheten ytterligere har jeg deltatt på datasesjon med andre forskere, gjennom nettverk for interaksjonsanalyse (NIA), med veileder. Gjennom NIA fikk jeg mulighet til å diskutere videodata og analyser underveis i forskningsprosessen. Mine analyser og funn er kun basert på én muntlig eksamen gjennomført av ett sensorpar og en kandidat og eksaminator, dermed er datamaterialet i denne studien for lite til å si noe generelt om: *Hvilke muligheter og begrensninger har kandidaten til å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ» under en muntlig eksamen?* Men allikevel kan denne oppgaven eksemplifisere hva som foregår i en fagsamtale, og dermed løfte fram viktige diskusjoner om vurderingspraksis i muntlig eksamen.

3.4.8 Etikk

Det er viktig å følge etiske retningslinjer og ivareta på den etiske dimensjonen i forskningsarbeidet gjennom hele prosessen. De etiske prinsippene skal støtte opp under hele arbeidsprosessen som en ressurs, ikke kun som regler som skal følges. Retningslinjene er kontestavhengige, noe som betyr at forskeren bør være sensitiv i forhold til deltagerne og settingen (Postholm, 2017). De dataene jeg har brukt i mitt prosjekt tilhørere forskningsprosjektet CAiTE. Alle dokumenter fra datasamlingen, samtykkeerklæringene, og skriv til rektor er godkjent av NSD (Skovholt, 2017). Datamaterialet er lagret i en ekstern og kryptert harddisk. Jeg har fulgt strenge restriksjoner for oppbevaring av datamaterialet når jeg har observert og analysert data. For å sikre at ingen har hørt lyopptakene, har jeg gjennomført arbeidsprosessen på mitt eget kontor, uten andre til stede. Videre har jeg anonymisert alle transkripsjonene av videomaterialet, i den grad det er mulig.

4.0 Analyse

I denne analysen er målet å belyse empirisk hvordan en kan forstå vurderingskriteriet: «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ», som brukes av mange skoler under muntlig eksamen. Utdragene beskriver hvordan fagsamtalen er organisert, og jeg ser spesielt på hvilke muligheter og begrensninger som ligger i eksaminators agendasettinger. I tillegg ser jeg på hvordan kandidatens handlinger kan identifiseres, som å ta selvstendig initiativ og drive samtalen fremover. På bakgrunn av problemstillingen og forskerspørsmålene (jf. kap. 1.2) deler jeg analysen inn i to kategorier, der jeg nærmere undersøker eksaminators handlingsagenda, ved å se på for eksempel eksaminators initierende handlinger (spørsmålsdesign, presekvenser) og kandidatens turproduksjon (ta tur ved å svare på spørsmål). Helt overordnet viser analysen hvordan fagsamtalen i muntlig eksamen er en interaksjonell samproduksjon, altså et produkt av både lærers og elevens ytringer. Det er dette som i kapittel 5 gir grunnlag for videre diskusjon om hvordan vurderingskriterier skal og kan forstås i institusjonelle samtaler.

Analysene er organisert slik at jeg viser utdragene kronologisk, det vil si i den rekkefølgen samtalen forløper. Analysens overordnede mål er å beskrive hvilke muligheter kandidaten har til å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ», sett i lys av eksaminators sekvensinnledende turer.

Jeg skal kommentere på:

- a) eksaminators handlingsagenda
- b) kandidatens turproduksjon (altså hvilke turtakings- og turholdningsstrategier kandidaten benytter seg av).

I analysen viser utdrag 1 en sekvens der kandidaten svarer på et sekvensinnledende spørsmål (hovedspørsmål om konsekvenser for det norske språket etter svartedauden) og ekspanderer sin tur uten at det oppstår noe problematisk, som for eksempel problemer med å drive samtalen fremover/problemer med å svare. Her ser vi eksamen slik den typisk forløper som forventet og foretrukket. I utdrag 2 får kandidaten problemer med å svare på et oppfølgingsspørsmål og det å føre samtalen videre. Utdrag 3 og 4 viser at det oppstår noe problematisk i forbindelse med eksaminators agendasettende, altså handlingen som kandidaten behandler som første tur i en pre-sekvens, men som analysen viser at behandles

som et spørsmål av eksaminator. I utdrag 5-8 ser vi hvordan kandidaten bruker ulike ressurser for å ekspandere sin tur («drive samtalen fremover»). I det følgende analyserer jeg disse utdragene og problematiserer dem i lys av sensors vurdering og det aktuelle vurderingskriteriet.

Utdrag 3: Agendasetting og turekspansjon

Det første utdraget (utdrag 1) i analysen er hentet fra fagsamtalen, altså den delen av muntlig eksamen som kommer rett etter at kandidaten er ferdig med sin innledende presentasjonsdel. Vi skal nå se hvordan kandidaten tildeles og tar ordet etter eksaminators initierende spørsmål om svartedauden.

Utdrag (3) Turtildeling: Eksaminator setter agenda gjennom å stille spørsmål. Kandidaten tar tur ved å svare på eksaminators spørsmål

01 EKS: Du har jo snakka nå om norrønt og moderne norsk?
02 KAN: Mm.
03 EKS: Og så nevnte du at norrønt på et eller annet tidspunkt blei
01 borte?
02 KAN: Mm.
03 EKS: Du nevnte svartedauden som et en årsak,
07 KAN: Mm.
08 EKS: Ka var det som skjedde under svasvartedauden som
09 gjorde at (.) at språket blei borte?
10 KAN: Det var jo atter over >halvparten av befolkningen
11 døde< jo, e:h å: (.) mange av de var jo de som
12 kunne e: lese og >skrive norrønt<, og når de da e:=
13 for de var >ofte lærde som kunne lese< og skrive,
14 EKS: Mm,
15 KAN: .hh og når de=det var jo de som skulle hjelpe, de syke,
16 så når >mange av de da døde<, så: var det ingen som
17 kunne opprettholde språket å på en måte formidle
18 det videre,
19 EKS: Mm,=
20 KAN: =Det var ingen som var til stede for å holde
21 språket levende.
22 EKS: Mm.
23 EKS: .Hh va=var det fleire ting som du tror bidro te at
24 norrønt ble meir og meir borte,

I linje 1 og 3 innleder eksaminator med å kontekstualisere det kandidaten har snakket om i presentasjonsdelen. Deretter stiller hun et spørsmål om svartedauden («Ka var det som skjedde under svartedauden som gjorde at (.) at språket blei borte?») i linje 8. Det neste som skjer er at kandidaten tar utvidet tur nesten samtidig som eksaminators ytring er ferdig (linje 10 - 13), og griper muligheten til å ta tur når turskifte er realisert («Det var jo atter over >halvparten av befolkningen døde< jo, e:h å: (.) mange av de var jo de som kunne e: lese og >skrive norrønt<, og når de da e::= for de var >ofte lærde som kunne lese< «). Det som skjer i linje 11 er at kandidaten forlenger tur ved å fylle pauser («jo, e.h å.»), og som vi ser av transkripsjonen tar han et innpust linje 15 (.hh) og øker tale tempo i linje 16 («>mange av de da døde<»). Dette er effektive ressurser for å lansere en utvidet tur (Skovholt, m.fl., 2021). I linje 13 og 18 avsluttes turkonstruksjonsenhetene avsluttes med svakt stigende intonasjon. Dermed projiseres det at turen ikke er ferdig, og at mer er i vente.

Utdraget viser at eksaminator tildeler kandidaten tur gjennom å sette emneagenda, og denne handlingen legger føringer for kandidatens handlingsagenda. Eksaminators spørsmål vil få konsekvenser for kandidatens muligheter og begrensinger til å vise kunnskap, fordi eksaminator styrer og leder samtalen i institusjonelle sammenhenger. Spørsmålet som blir stilt legger altså premisser for hva kandidaten skal svare, og i dette tilfellet er emnet hva som skjedde da språket ble borte under svartedauden.

Utdraget demonstrerer også at eksaminator produserer minimale responser med svak stigende intonasjon («Mm,») i linje 14 og 19. Disse orienterer seg mot at svaret ikke er fullverdig akseptabelt til å gå videre i samtalen på dette tidspunkt, og orienterer seg mot mer tale fra kandidaten. Turen er altså ikke avsluttet. Dette kan få innvirkning på fremdriften i samtalen, da det kan gi uttrykk for at svaret ikke er tilstrekkelig (Sikveland et al., 2021). Dette er fortsettelsesmarkører som viser at eksaminator ikke krever turen og det inviterer kandidaten til å fortsette sin tur. Kandidaten orienterer seg mot dette ved å fortsette turen. Denne strukturen kan knyttes til IRE-strukturen som er vanlig i klasseromsinteraksjon, der lærers tredjeturer evaluerer elevens tur.

Utdraget viser i tillegg at kandidaten bruker turforlengere som ressurs for å vise frem kunnskap, og eksaminator godkjenner svaret han kommer med gjennom sine evalueringer. Dermed orienterer samtaledeltakerne seg mot normen fagsamtalen legger opp til, nemlig å vise mest mulig fagkunnskap. Samtalestrategiene som kandidaten bruker gir mulighet for å ekspandere og holde på tur, noe som gir et godt grunnlag for å si at hen bidrar til å drive samtalen framover. Samtidig tillater også eksaminators handlinger, som å initiere

emnespørsmål og produsere fortsettelsesmarkører, at kandidaten gir et utvidet svar. I denne sekvensen viser ikke kandidaten tegn til trøbbel, men eksaminator viser heller ikke tegn til å avslutte sekvensen. Vi skal se videre at kandidaten derimot viser tegn til trøbbel når eksaminator stiller oppfølgingsspørsmål.

Utdrag 4: Kandidaten får problemer med å svare ved oppfølgingsspørsmål

Neste sekvens er en fortsettelse fra forrige utdrag, og eksaminator setter handlingsagenda ved å stille oppfølgingsspørsmål til det pågående temaet. Hun designer spørsmålet i form av et ja/nei-interrogativ. Det jeg nå skal vise er hvordan kandidaten først nyanserer og utvider svaret sitt (linje 28), men får trøbbel med å ekspandere tur når eksaminator stiller et oppfølgingsspørsmål. Spørsmålet er om vanskeligheten kan tolkes som mangel på initiativ til å bringe samtalen fremover?

Utdrag (4) Kandidaten får problemer med å ekspandere tur når eksaminator stiller oppfølgingsspørsmål.

26 EKS: .Hh va=var det fleire ting som du tror bidro te at
27 norrønt ble meir og meir borte,
28 KAN: E:m:: (.)de:: .h=var jo en del påvirkning fra
29 kristendommen,
30 EKS: Mm,
31 KAN: E:h i hvert fall etter hvert,
32 EKS: Mm,
33 KAN: Gjennom da::
34 (2.0)
35 E:hm
36 (1.0)
37 °Ja°.
38 Nå datt jeg litt ut.
39 EKS: Ja, tenker du på det latinske alfabetet da eller?
40 KAN: Ja.

Det vi ser her er at eksaminator i linje 26 og 27 stiller et oppfølgingsspørsmål til kandidaten i form av et ja/nei-interrogativ («.Hh va=var det fleire ting som du tror bidro te at norrønt ble meir og meir borte.»). Kandidaten tar tur og svarer på spørsmålet («E:m:: (.) de:: .h var jo en del påvirkning fra kristendommen,») i linje 30 og 32. Eksaminator responderer med minimale responser i linje 27 og 29 («Mm,») begge avsluttes med svak stigende intonasjon. Kandidaten legger til (E:h i hvert fall etter hvert,») i linje 31. Nå fremstilles en syntaktisk uferdig

turkonstruksjonsenhet («Gjennom da::») i linje 33, og som vi ser av transkripsjonen oppstår det stillhet på 2.0 sekunder i linje 34, før fylt pause («E:hm»), og ny stillhet igjen på 1.0 sekunder i linje 36. Deretter legger kandidaten til «Nå datt jeg litt ut.» i linje 38. Deretter svarer eksaminator («Ja, tenker du på det latinske alfabetet da eller?»), og dette bekreftes med et «Ja.», som avsluttes med synkende intonasjon.

Eksaminators ja/nei-spørsmål («Hh va=var det fleire ting som du tror bidro te at norrønt ble meir og meir borte,» og «[j]a, tenker du på det latinske alfabetet da eller?»), kan i utgangpunktet sette smal handlingsagenda på grunn av dets grammatiske struktur. Ut fra konteksten skjønner vi derimot at eksaminator er ute etter mer utdypende svar. Kandidatens svar viser at han behandler spørsmålet som noe som skal besvares med mer enn et ja/nei-svar, og produserer en tur som avsluttes med et svar med stigende intonasjon. Det kan enten høres ut som noe som projiserer mer tale, eller at han inviterer eksaminator til å bekrefte i tredjeosisjons evaluering (E i IRE). Når eksaminators minimale respons i linje 30 avsluttes med svak stigende intonasjon, kan det ha innvirkning på fremdriften i samtalen, fordi det kan gi uttrykk for at svaret ikke er tilstrekkelig (Sikveland et al., 2021). I og med at det svares med en ny minimal respons, der eksaminator ikke gir tegn til å stille nytt spørsmål, viser eksaminator at sekvensen ikke er avsluttet (linje 32). Når kandidaten tar en ufullstendig tur i linje 33 («Gjennom da::») og da det oppstår stillhet, kan eksaminator velge å støtte kandidaten, men hun tar ikke tur. Når kandidaten til slutt sier at han datt ut, tilbyr hun assistanse med å gi informasjon som kan bringe ham videre. De lange pausene som oppstår viser tegn til trøbbel, og det kan være seg at han ikke husker detaljert det eksaminator er ute etter. Følgen av at han selv gir uttrykk for at han datt ut, og at han ikke responderer gjør at han får assistanse av eksaminator. Et spørsmål her er hvordan problemet som oppstår for kandidaten, kan adresseres: er dette mangel på å ta initiativ og drive samtalen framover, eller handler det om at kandidaten ikke husker eller ikke har fagkunnskaper?

Utdraget viser at kandidaten svarer på eksaminators handlinger og nyanserer svaret sitt i første del av sekvensen, og sett i lys av en samtaleanalytisk beskrivelse tar han initiativ og driver samtalen framover. Men på en annen side skjer det motsatte i linje 39, da eksaminator ikke stiller oppfølgingsspørsmål. Hun kommer ham derimot til unnsetning og tilbyr assistanse i form av hint. Det kan være dette punktet i samtalen sensor beskriver som et eksempel på at kandidaten ikke mestrer «å bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ». Men i lys av problemstillingen, stiller jeg spørsmål ved om det er grunn til å identifisere kandidatens handlinger som bevis på at han ikke bidrar til å drive samtalen framover ved å ta initiativ? Hvilke valg og ressurser har kandidaten til å drive samtalen framover? Hvis han i så måte

begynner å snakke om noe annet, det vi si produsere et transformativt svar, vil han ikke besvare det opprinnelige spørsmålet og dermed vil han bryte prinsippet om betinget relevans. Når han eksplisitt velger å si at «nå datt jeg litt ut» (linje 38), fremvises dette som negativt ut ifra vurderingskriteriet. Så hva kan egentlig elever gjøre nettopp i slike situasjoner?

Spørsmålet vil være interessant å diskutere på sensorkurs, og også med elever.

Slik utdraget viser kan utfordringen like gjerne være eksaminators ja/nei-spørsmål som setter en for smal handlingsagenda, eller at hun ikke følger opp med et nytt spørsmål der det oppstår stillhet. Ved å handle annerledes her, kunne eksaminators agendasetting gitt kandidaten flere muligheter til å svare. Samtidig er fagsamtalen en situasjon der deltagerne sammen orienterer seg mot målet, og hvor tidsrammen spiller en rolle. Dette kan bidra til å begrense kandidatens mulighet til å vise fagkunnskap, og spørsmålet blir da om problemene som oppstår faktisk skyldes manglende samtalekompetanse eller manglende fagkunnskap?

Neste utdrag fortsetter fra forrige sekvens, der kandidaten snakker om årsaker til at det norrøne språket ble borte. Vi skal se hvordan eksaminator kommer kandidaten til unnsetning ved å sette emneagenda og sette ham på sporet av flere grunner til at språket forsvant. Hun henter for eksempel om Kalmarunionen fra presentasjonsdelen. Vi skal se at det oppstår en annen type interaksjonelt trøbbel enn i forrige utdrag.

Utdrag 5: Kandidaten får problemer med å svare ved oppfølgingsspørsmål

Utdrag (5) eksaminator forfølger handlingsagenda og kandidaten gir et utilstrekkelig svar

41 EKS: Ja?=>jeg tenker òg etter hvert<=du nevnte jo
42 Kalmarunionen å,
43 KAN: Mm,
44 EKS: Ja?=
45 KAN: =>Norge hadde jo en svakere stilling enn både Sverige
46 og Danmark i unionen<,
47 EKS: Mm,
48 KAN: .hh e:h så de ble jo: språket ble jo påvirka >hvert
49 fall da fra Sverige og Danmark<,
50 EKS: Mm,
51 KAN: Men også en del fra nedertysk.
52 EKS: Mm, (.) Ja, e:h .hh men unionen med Danmark, e:h sånn helt
53 konkret, hva var det som gjør at e:h vi ikke brukte norrønt noe
54 særlig?
55 (2.0)
56 EKS: Hva hva konsekvensane var unionen med Danmark,

57 (4.2)
58 KAN: Mm: det er jeg ikke helt sikker på.
59 EKS: Ja. Okei.
60 .h det har noe med embetsmenn, og at vi brukte
61 språke (.) i kirka ja og litt av hvert.

I dette eksempelet følger eksaminator opp emnet ved å produsere hva som kan høres ut som nyhetsannonsering (Skovholt, m.fl, 2021, s. 43), det vil si en første pardel som innleder til en presekvens («Ja,=>jeg tenker òg etter hvert<=du nevnte jo Kalmarunionen å,») i linje 41 og 42. Kandidaten tar tur («Mm,») før turenheten er ferdig i linje 43. Eksaminator kommer med et «Ja?=>» produsert med en sterk stigende intonasjon. Kandidaten kommer raskt inn med et utvidet svar i linje 45-51, og denne interaksjonen ser slik ut: «=>Norge hadde jo en svakere stilling enn både Sverige og Danmark i unionen,», «.hh e:h så de ble jo: språket ble jo påvirka >hvert fall da fra Sverige og Danmark<,», «Men også en del fra nedertysk.». Kandidatens tur avbrytes kun av eksaminators respons i linje 47 og 50 («Mm,»). Deretter produserer eksaminator et oppfølgingsspørsmål («Mm, (.) Ja, e:h .hh men unionen med Danmark, e:h sånn helt konkret, hva var det som gjør at e:h vi ikke brukte norrønt noe særlig?»), linje 52-54. Kandidaten gir ikke et umiddelbart svar på spørsmålet, og det oppstår stillhet på 2.0 sekunder i linje 55, før eksaminator stiller et nytt spørsmål om konsekvensene av unionen («Hva hva konsekvensane var unionen med Danmark,») linje 56. Kandidaten gir ikke et direkte svar, men viser i stedet problemer med å svare, og det oppstår stillhet 4.2 sekunder, linje 57, før han hevder usikkerhet og eksplisitt svarer: «Mm: det er jeg ikke helt sikker på.» i linje 58. Eksaminator svarer med: »Ja. Okei. .h det har noe med embedsmenn, og at vi brukte språke (.) i kirka ja og litt av hvert.» i linje 59-61.

I utdrag 5 ser vi først at eksaminator produserer en tur som kan høres ut som en nyhetsannonsering, altså en førstedel i en presekvens. Kandidatens svar i linje 43 («Mm,») kan tolkes som et eksempel på grønt lys-respons (Skovholt m.fl, 2021), i påvente av et nytt emnespørsmål. Eksaminators svar følger imidlertid ikke opp en slik sekvensorganisering, snarere gir hun et «Ja?» som inviterer kandidaten til å ta tur uten at hun her har stilt et spørsmål. Kandidaten tar tur og begynner på lengre tur etterfulgt av eksaminators delvise enighet og uenighet («ja, e:h .hh men») i linje 52, og et nytt oppfølgingsspørsmål som reaktualiserer («hva var det som gjør at e:h vi ikke brukte norrønt noe særlig?»). Her vender eksaminator tilbake og styrer samtalen mot foregående spørsmål der kandidaten tidligere har vist problemer med å svare. Kandidatens respons i linje 43 («Mm,»), kan tyde på at han orienterer seg mot eksaminators påstand som en første pardel av en presekvens, der et nytt

spørsmål (i denne konteksten et hovedspørsmål) er forventet. Siden kandidatens enighetsmarkør avsluttes med svak stigende intonasjon («Mm,»), kan det tyde på at eksaminator tolker responsen som en nyhetsverdi. Om vi ser på eksaminators svar («Ja?») i linje 44, overlater hun turen til kandidaten, slik at han får mulighet til å vise fagkunnskap. Vi ser kandidaten skynde seg inn og fortelle om årsaker til at det norrøne språket ble borte, men vi ser også at eksaminator ikke er helt fornøyd med svaret, da hun eksplisitt ber om mer utdyping («Mm, (.) Ja, e:h .hh men unionen med Danmark, e:h sånn helt konkret, hva var det som gjør at e:h vi ikke brukte norrønt noe særlig?»). Det tyder på at sensor her er ute etter mer detaljert fagkunnskap, men som vi ser får kandidaten problemer med å redegjøre for detaljene hun er ute etter. Igjen stiller hun et nytt oppfølgingsspørsmål. Årsaken til at hun følger opp på denne måten kan være at eksaminator forfølger kandidatens svar ved å reformulere og tilby ham mer emneinformasjon (Vonen (u.arb.). Ved å gjøre dette gir hun hint, og ette gjør det mulig for kandidaten å demonstrere kompetanse. Som vi ser oppstår det ny stillhet der kandidaten viser trøbbel med å gi et tilstrekkelig svar, og dette markerer han både eksplisitt og verbalt med en forsinket andre pardel, nøling og formuleringen: «det er jeg ikke sikker på». Dette blir behandlet av eksaminator som et utilstrekkelig svar (Vonen, u. arb, s.2). Til slutt gir eksaminator svaret i tredjeosisjon i linje 59-61 («Ja. Okei. .h det har noe med embetsmenn, og at vi brukte språke (.) i kirka ja og litt av hvert.»). Dermed fremgår det at kandidaten ikke har kommet i helt i mål.

Utdraget viser at eksaminators innledende tur høres ut som en presekvens, og kandidaten tar tur uten å ha blitt stilt spørsmål. Eksaminator er ikke helt fornøyd med svaret og vil at han skal vise mer detaljert kunnskap. Hun forfølger emneagenda ved å stille et oppfølgingsspørsmål. Ved å forfølge emneagenda gir eksaminator i utgangspunktet kandidaten mulighet til å svare, men det sikrer nødvendigvis ikke at kandidaten gir et tilstrekkelig svar (Vonen, u. arb, s. 1). Når det stopper opp for kandidaten, kan det indirekte handle om at han ikke husker den spesifikke fagkunnskapen eksaminator er ute etter. Men på en annen siden, kan trøbbelet også knyttes til at eksaminator står ovenfor et dilemma når hun skal vurdere neste trekk. Skal hun her forlate spørsmålet å gå videre med eksamen, eller skal hun forfølge svaret? Sensorens oppgave er jo å sørge for å stille spørsmål som gjør at kandidaten kan demonstrere bredest mulig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Når kandidaten her får trøbbel med å gi tilstrekkelig svar på det eksaminator er ute etter, først i linje 55 og så i linje 57, betyr det nødvendigvis ikke at han ikke er i stand til å svare. Om eksaminator i dette tilfellet hadde omformulert spørsmålet, ville det gitt kandidaten en ekstra mulighet til å svare. Selv om kandidaten i utdraget svarer «det er jeg ikke sikker på», tilsier

ikke dette at han ikke sitter inne med kunnskap. Formuleringen kan sammenlignes med ytringen «jeg vet ikke», som Vonen (u. arb, 2021) viser til i sin artikkel. Hun viser til forskning som sier at en taler faktisk kan gi informasjon hvis initierende handling er innrammet på en annen måte (Beach and Metzer 1997; Sert & Walsh 2013; Sert 2015; Tsui 1991; Weatherall 2011, i Vonen).

Man kan oppsummere utdrag 5 ved å si at eksaminator legger opp til en presekvens, men hovedspørsmålet (hovedsekvensen) kommer ikke. Dette setter uklar spørsmålsagenda og handlingsagenda. Når kandidaten tar tur og ekspanderer, korrigerer eksaminator og vender tilbake til utgangsspørsmålet om årsaker. Med grunnlag i hva utdraget viser, kan vi konkludere med at eksaminators handlingsagenda setter en viss begrensning for kandidatens mulighet til å bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ, fordi han er forpliktet med prinsippet om betinget relevans til å svare på eksaminators spørsmål.

I neste utdrag skal vi se at eksaminator kontekstualiserer spørsmålet og rammer inn et spørsmål om norrønt på 1800-tallet, da språket fikk ny status. Også her skal vi se at eksaminators innramming av spørsmål kan høres som første tur i en presekvens, noe som kan skape en mulig misforståelse med tanke på hvilket spørsmål som faktisk stilles og når det skal besvares.

Utdrag 6: Kandidaten svarer på spørsmål etter preferanse for presekvens

Utdrag (6) eksaminator kontekstualiserer spørsmålet og rammer inn sekvensen

62 EKS: Okei, e:h >hvis vi snakker litt om 1800-tallet<?

63 KAN: 1800-tallet ja.

64 EKS: Ja. så fikk jo norrønt en NY status?

65 KAN: Mm,

66 EKS: JA?

67 EKS: I språkdebatten,

68 KAN: Ja.

69 EKS: Ja? (.) kan du si noe om det?

70 (0.5)

71 KAN: Ja. e:hm det kommer jo da fra: >spesielt påvirkning fra

72 romantikken<,

73 EKS: Mm,

74 KAN: spesielt romantikerne,

75 EKS: Ja,

76 KAN: .hh som e::h >de mente jo på atter< e: nå som liksom et

77 selvstendig land skulle ha et eget språk.

78 EKS: Mm,=
79 KAN: =for å være selvstendig,=
80 EKS: Mm,
81 KAN: =>knytt da e:h spesielt sterkt opp mot identitet<,
82 EKS: Mm,
83 KAN: E:å: <måtte jo på en måte finne noe som var>(.) ekte norsk
84 da, e:h og da var gjerne norrønt som man søkte tilbake
85 til,
86 EKS: Mm,
87 KAN: >Romantikken var også kjent< for å .h søke tilbake til
88 fortiden >og på en måte< .h dyrke det da,
89 EKS: Mm,
90 KAN: Å:: gjerne gi et spesielt godt bilde av det.
91 EKS: Mm..h ja tilbake te røtter`n.

I utdrag 6 innleder eksaminator, i linje 62 og 64, sekvensen med en tur som på liknende måte som i utdrag 3 kan høres ut som en presekvens. Kandidatens grønt-lys-respons i linje 65 følges ikke opp av et spørsmål, men av eksaminators «JA?». Dette er en invitasjon til å fortsette turen. («hh okei, e:h >hvis vi snakker litt om 1800-tallet<?», «Ja. så fikk jo norrønt en NY status?», «JA?», «I språkdebatten,»). Kandidaten følger opp med en minimal respons («Mm,»), før eksaminator responderer med et «Ja?», «I språkdebatten,», som kandidaten i sin tur svarer «Ja.» på. Her stiller eksaminator en direkte anmodning til kandidaten om å ta tur («Ja? (.) kan du si noe om det?»), i linje 69. Deretter oppstår det en kort pause i linje 70, før kandidaten svarer «Ja.» og ekspanderer tur ved å fortelle om romantikken, i linje 71-90. Det vi ser i utdrag 6, er at kandidaten behandler eksaminators tur i linje 64 som ikke fullført. Dette er forståelig, da ytringen kan høres ut som en påstand og en presekvensinnleder, og ikke et spørsmål, slik vi ser i linje 64: («<?», «Ja. så fikk jo norrønt en NY status?»). Men ytringen har stigende intonasjon. Dette kan både projisere en videreføring av turen og et spørsmål. Kandidatens minimale respons i linje 65 («Mm,»), behandler ikke eksaminators tur som fullført, men som en grønt-lys-respons, og hennes «Ja?» etterpå gir kandidaten tur. Her må hun derimot eksplisitt be ham om å ta tur («kan du si noe om det?»). Men i lys av konteksten ville det kanskje være naturlig at kandidaten her behandler annonseringen som et spørsmål og svarer ved å legge ut om den nye statusen, men kandidaten behandler dette som en presekvens og svarer «ja», altså gir kandidaten grønt lys. I CA kalles dette «go-ahead»-respons (Skovholt, 2021, s. 43). Som i utdrag 3, svarer han også her i tråd med det eksaminators handling legger opp til, og behandler eksaminators påstand som en nyhetsannonsering, det vil si første tur i en

presekvens. Han svarer også adekvat med en andre part som gir aksept, altså grønt lys. På en annen side ser vi her at eksaminator rammer inn og kontekstualiserer spørsmålet med en forutinntatt uttalelse (*prefatory statement*), noe som er vanlig svært vanlig i nyhetsintervju (Heritage & Clayman, 2010). I dette tilfellet er det en lang forhandling om hva som er spørsmålet, og selv om eleven kanskje kunne ha initiert en tur tidligere, kan vi også ut fra samtaleanalysen retrospektivt se at eksaminator behandler sin påstand som et spørsmål, mens eleven i sanntid ikke gjør det. Spørsmålet er da om dette gir grunn til å dømme ham for ikke å ta selvstendig initiativ og hindre utvikling av fremdriften i sekvensen, da han forholder seg til konvensjonelle samtalepraksiser, som presekvenser. Det er kanskje her naturlig at kandidaten følger eksaminators initiativ, når det legges opp til en presekvens, da kandidaten følger prosedyrer for organiseringen av spørsmål gjennom presekvenser. Derfor stiller jeg igjen spørsmålet om dette er grunnlag for å kategorisere elevens bidrag som manglende «initiativ til å drive samtalen framover». Når vi ser på hvilke handlinger kandidaten utfører, tenker jeg det er rimelig å identifisere handlingene som det motsatte, for når han først oppfatter eksaminators handling som et spørsmål, griper han muligheten og viser fagkunnskap gjennom å ekspandere tur. På samme måte som i utdrag 2 bruker kandidaten samtalestrategier som gjør at han forlenger og holder på tur, og dermed får han demonstrert kunnskap. Et mulig problem i utdrag 5 og 6 kan altså være at eksaminator selv bryter en forventning som ligger i oppspillet til en presekvens, og ytringen som rettes mot kandidaten er dermed ikke presentert som et tydelig spørsmål.

Mens vi i foregående utdrag, og så langt i samtalen, har sett at kandidaten får problemer med å drive samtalen fremover, skal vi i de neste utdragene se at kandidaten ekspanderer tur. Nå skal vi se at eksaminator innleder sekvensen med å stille et spørsmål som er knyttet til et tema kandidaten har snakket om tidligere. Eksempelet viser hvordan kandidaten bruker «listekonstruksjon» (jf. Kapittel 3.4.4, side 30) som språklig ressurs for å ekspandere turen.

Utdrag 7: Kandidaten ekspanderer tur

Utdrag (7) Kandidaten ekspanderer tur ved hjelp av listekonstruksjon

- 92 EKS: Nå har du jo sagt litt om bakgrunnen for at det oppsto en
93 debatt hh. men.hh hva slags språksyn (.)var det folk hadde i
94 den debatten,
95 KAN: Ja. e:m: det oppsto jo e:: i >utgangspunktet tre alternativer<,
96 EKS: Mm,

97 KAN: E: om hva man kunne gjøre,=>det var jo da enten å beholde
98 dansk<, eller da å gå videre å fornorske >det allerede
99 etablerte danske<,
100 EKS: Mm=
101 KAN: =.hh eller da å skape et helt nytt norsk eget norsk
102 skriftspråk.

I utdrag (5) stiller eksaminator et spørsmål, linje 93 - 94, som tematisk er knyttet til det kandidaten har snakket om tidligere («men .hh hva slags språksyn (.) var det folk hadde i den debatten,»). Spørsmålet eksaminator stiller gir kandidaten mulighet til å utdype svaret, og kun avbrutt av eksaminators bekräftelsesmarkører underveis («Mm.»), lister kandidaten opp tre alternativer for hvilke språksyn folk hadde på slutten av 1800-tallet. I linje 95 lanserer kandidaten at han kjenner til flere alternativer på hva slags språksyn som fantes («Ja. e:m: det oppsto jo e:: i utgangspunktet tre >alternativer<,»). Kandidaten fortsetter i linje 97 til 102 å liste opp tre alternativer («e: om hva man kunne gjøre,=>det var jo da enten å beholde dansk<, eller da å gå videre å fornorske det allerede etablerte danske,=») (« =eller da å skape et helt nytt norsk eget norsk skriftspråk.»). De tre alternativene er bundet sammen med konjunksjonen «eller», hvor hver del projiserer en fortsettelse. Ved å annonsere at han vil presentere mer enn ett alternativ, sikrer han seg en utvidet tur (Jefferson, 1990, s. 90). Eksaminator orienterer seg mot dette ved å signalisere at han kan fortsette turen.

Spørsmålet eksaminator stiller, projiserer en utvidet tur, og kandidaten griper her muligheter som ligger i eksaminators agendasetting til å vise fagkunnskap. Det gjør han ved opplisting av alternativer. Handlingen kan i så måte identifiseres som å bidra til å drive samtalen videre ved å ta initiativ.

Neste utdrag er en fortsettelse av sekvensen over, og samtalen dreier seg fortsatt om språkdebatten. Det som skjer her, er at eksaminator stiller oppfølgingsspørsmål i form av et multippelt spørsmål. Kandidaten drøfter og forklarer hvem som mener hva om debatten, og vi skal også se her at kandidaten tar initiativ ved å benytte seg av ressurser som metakommentar, å sette ned tempo og forlengelse av lyd. Slik holder kandidaten på tur.

Utdrag 8: Eksaminators handlingsagenda gir kandidaten mulighet til å utvide tur

Utdrag (8) Eksaminator bryter ikke stillheten, men lar kandidaten få mulighet til å vise kunnskap

103 EKS: Og kem va kem deltok i denne debatten,=kem var det som
104 mente hva,
105 KAN: Ehm

106 (1.5)

107 <Vi har jo::> e:hm (.)((smattelyd)) >Wergeland for

108 eksempel var jo en sterk forkjemper< fo:r

109 (1.5)

110 ikke blande nå, han ville f:ornorske,

111 EKS: Mm

112 KAN: E:: han mente på atter (.) det var den riktige

113 måten å gå fram på,

114 EKS: Mm

115 KAN: E:hm ((smattelyd)) blant annet den tankegangen om e:hm en myk

116 overgang ville være det beste, å::

117 (1.9)

118 Ja,

119 (1.0)

120 <Vi har jo også> (.) e:: Knut Knudsen,

121 EKS: Mm

122 KAN: Som var en lærer?

123 EKS: Mm.

124 KAN: E:m <som også mente på at det å fornorske var det riktige,

125 EKS: Mm

126 KAN: Han så jo at barn og unge slet med atter skriftspråket ikke

127 var likt talemålet,

128 EKS: Mm

129 KAN: Å:((svelger))han mente jo at >det skulle ligne mer på

130 talemålet<=men da den dannede dagligtale da,

131 EKS: Mm.

132 KAN: å: da atte den dannede dagli-dagligtale .hh hadde jo (.)

133 >tendenser til å ligne litt på dansk<? e:h så han tenkte

134 derfor at å fornorske dansken ville være (.) det beste.

Utdraget starter med at eksaminator stiller et multippelt spørsmål (Skovholt, Solem, et al., 2021, s. 106). Et multippelt spørsmål inkluderer to adskilte spørsmål i samme tur, altså en første part og en andre part (« Og kem va kem deltok i denne debatten,=kem var det som mente hva, »). Kandidaten nøler («Ehm») i linje 105, og det oppstår en stillhet på 1.5 sekunder i linje 106, før han trekker inn Wergeland som eksempel i første part, i linje 107-108 (« <Vi har jo::> e:hm (.)((smattelyd)) >Wergeland for eksempel var jo en sterk forkjemper< fo:r»). Ny stillhet oppstår i linje 109, før han starter linje 110 med en selv-initiert reparasjon og fortsetter å redegjøre for Wergeland («ikke blande nå, han ville f:ornorske,») fram til linje 116.

Det er verdt å merke seg at det oppstår en ufullstendig TKE med forlenget lyd i linje 115 («E:hm ((smattelyd)) blant annet den tankegangen om e:hm en myk overgang ville være det beste, å:: «) og en stillhet på 1,5 sekunder i linje 117, før kandidaten sier «Ja,», og ny stillhet oppstår. Deretter trekker han inn Knut Knudsen som svar på eksaminators andre partdel. I linje 122 produseres det et syntaktisk tillegg, et såkalt *Increment* (Schegloff, 1996, s. 74) («som var en lærer?»). Videre, i linje 120, fortsetter kandidaten å produsere en ny utvidet tur som beskriver Knut Knudsen («Vi har jo også (.) e:: Knut Knudsen, ») og dette varer sekvensen ut.

Det som skjer her, er at spørsmålene eksaminator stiller i utgangspunktet projiserer et todelt svar og en lengre utgreiing. Det at hun stiller to spørsmål etter hverandre skaper ikke rom for at kandidaten kan å komme inn og ta tur etter det første spørsmålet. Som det kommer fram av transkripsjonen, oppstår det nøling etterfulgt av stillhet. Dette samsvarer med det forskning sier om at når lærere stiller multiple spørsmål, kan elever få vanskeligheter, med å forstå hvilket av spørsmålene som adresseres (Skovholt, Solem, et al., 2021, s. 102). Når kandidaten her nøler og bruker tid før han kommer i gang med å demonstrere kunnskap, kan årsaken være at han i så henseende trenger tid til å oppfatte hvilket spørsmål det er relevant å svare på først. Vi ser at han snakker i langsomt tempo, og produserer lyder i starten av enheten (linje 107). I tillegg, når han avslutter TKE med svak stigende intonasjon (linje 116) og forlenger vokal «å::», projiserer det mer taletid. Dette er strategier som kan tolkes som at kandidaten trenger handlingsrom og tid til å hente fram kunnskap. Selv om sekvensen stopper opp, indikerer ikke dette nødvendigvis at noe er problematisk. Innenfor rammene av muntlig eksamen vil dette kanskje være naturlig. Eksaminator gir ham tid til å tenke, og sett i lys av at dette er en eksamenssituasjon og mye står på spill, vil det være naturlig gi han mulighet for å hente seg inn. Et annet interessant fenomen analysen viser, er metakommentaren som kommer i linje 110. Den illustrerer at kandidaten på egenhånd tar seg tid til å løse et problem som oppstår, dermed viser han initiativ i samtalen. Konsekvensene av metakommentaren er at sekvensen ikke stopper opp, og at den går framover mot det institusjonelle målet.

Det at det oppstår to lange pauser, først i linje 117 og så i 119, kan bety at kandidaten justerer, klargjør eller presiserer kunnskapen. Her ser vi at kandidaten stopper opp før han selv sier «Ja,» med svak stigende intonasjon, noe som antyder en fortsettelse og at han har mer kunnskap han vil formidle. Til tross for pausene kommer eksaminator ikke inn og avbryter kandidaten. Pausene gir eksaminator anledning til å avbryte, men med tanke på kontekst og eksaminators epistemiske posisjon gjør hun ikke det, til tross for at det er hun som har rett til å stille spørsmål og bestemme agendaen i muntlig eksamen (Skovholt, m.fl.,

2021, s. 165). Imidlertid foreslår kandidaten Knudsen som en del av svaret på spørsmålet, og viser med det at han er i stand til å ta opp tråden igjen og fremvise kunnskap. Ved å benytte seg av et syntaktisk tillegg i linje 122 viderefører han dermed sekvensen og viser samtalekompetanse. I kontrast til utdrag 4, hvor det også oppstår stillhet der kandidaten ikke kommer seg videre før eksaminator gir svaret i tredje posisjon, viser denne analysen at eksaminator ikke kommer inn og initierer nytt spørsmål før kandidaten kommer inn på riktig spor igjen.

Utdraget viser at eksaminator her, gjennom stillheten som oppstår, gir kandidaten mulighet til å komme med mer utfyllende svar ved å ikke stille flere spørsmål. Det står mye på spill for kandidaten i en slik situasjon, og her kan vi si at eksaminator selv viser samtalekompetanse, og gir muligheter slik at han kan få tid til å hente frem den kunnskapen han sitter inne med.

Når eksaminator i dette utdraget stiller et multippelt spørsmål, kan det gi støtte og handlingsrom slik at kandidaten får muligheten til å utvide svaret (Skovholt m.fl, 2021). Gjennom å gi en metakommentar, snakke langsommere og videreføre turen med syntaktisk tillegg, forstår jeg dette som at kandidaten viser samtalekompetanse og selvstendighet. Slik som vurderingskriteriet er utformet vil jeg si at det vanskelig å påpeke at kandidaten her ikke bidrar til å drive samtalen framover ved å ta initiativ.

Videre fortsetter fagsamtalen, og før neste utdrag starter har kandidaten snakket om Ivar Aasen og hans språksyn. Eksaminator følger opp og setter handlingsagenda gjennom å stille et oppfølgingsspørsmål om Aasen. I neste utdrag skal vi se hvordan kandidaten skynder seg inn og tar ordet før eksaminator er ferdig med tur, noe som viser aktiv turtaking og initiativ.

Utdrag 9: Kandidaten ekspanderer og holder på tur

Utdrag (9) Kandidaten griper muligheten til å ta tur før overgangsrelevant sted

135 EKS: Ka slags prinsippa var det Aasen la til grunn førr disse
136 ideane sine,
137 (.)
138 EKS: Du har nevnt noen e: du nevnte jo Knudsen at han hadde
139 et prinsipp om at tale og skrift skulle ligne hverandre, men
140 [men e:]
141 KAN: [Han] han me han ville jo også at tale og skrift skulle
142 ligne,

143 EKS: Mm.

144 KAN: e:: men da for folk flest og ikke bare for den eliten som
 145 (.) for de som brukte den dadannede dagligtale,=
 146

147 EKS: Mm.

148 KAN: =og at da spesielt da bønder og folk generelt skulle,
 149 EKS: Mm.

150 KAN: kunne ha noe å kjenne igjen,
 151 EKS: Mm,=Hvorfor var det så viktig at bønder`n skulle på en måte
 152 få .hh sitt eget språk,
 153 KAN: For e:: bøndene har jo:: lenge vært e:: på en måte:
 154 tradisjonelt for Norge da,
 155 EKS: °Mm°
 156

157 KAN: Og en viktig del av norsk identitet,
 158 EKS: Mm
 159 KAN: Opp gjennom åra.

I utdrag 9 stilles det et oppfølgingsspørsmål («Ka slags prinsippa var det Aasen la til grunn for disse ideane sine,»). Deretter oppstår en mikropause før eksaminator kommer med en innskuddssekvens i linje 137 («du har nevnt noen e: du nevnte jo Knudsen at han hadde et prinsipp om at tale og skrift skulle ligne hverandre, men [men e:]»). Kandidaten påbegynner sitt svar overlappende («[Han]») og utenfor et overgangsrelevant sted i linje 141, altså før eksaminator har fullført sin TKE. Videre framstiller han en utvidet tur om prinsippene til Aasen, og han lenker sammen flere TKE («e:: men da for folk flest og ikke bare for den eliten som (.) for de som brukte den dadannede dagligtale,= «), og (« =og at da spesielt da bønder og folk generelt skulle,»).

Det som skjer i dette utdraget, er at eksaminator har ordet og turen. Så skjer det en overlapp der kandidaten avbryter og tar ordet før eksaminator er ferdig med sin tur. Her avslutter eksaminator sin egen turkonstruksjonsenhet og åpner opp for et mulig turskiftepunkt. Dermed tar kandidaten tur og overtar ordet, og på denne måten viser han kunnskap om prinsippene til Knudsen. Det at taleskifte skjer i overlapp viser at taleren bruker en effektiv turtakingsstrategi. Dette er vist i tidligere forskning som en effektiv ressurs for å ta over og beholde ordet (Skovholt, 2021). I tillegg kan det tyde på at kandidaten oppfatter eksaminators handling som ferdig, da den kan sees som konstituert som en fullstendig tur. Kandidaten er klar for å framvise kunnskap, og overvåker samtalen slik at han kan komme inn å ta ordet. Det

som også skjer i utdraget er at kandidaten produserer sammenhengende turer uten pause. Det vil si at han lenker sammen turkonstruksjonsenheter og produserer en lengre tur. Det å holde på tur og bruke sammenlenking som turholdningsstrategi, er effektive metoder for å lansere at man ikke er ferdig med å ytre seg. Ved å gjøre dette beholder han ordet og ekspanderer tur.

Vi har sett i eksempelet at kandidaten griper muligheten til å ta ordet før ORS, samtidig som han bruker turholdningsstrategier som gjør det mulig produsere en lengre tur. En annen faktor som muliggjør for kandidaten å fremvise kunnskap, er at eksaminator tillater han å overta turen. Her er det nærliggende å tenke seg at samhandlingen mellom deltageren, altså strategiene begge deltagerne bruker er å regne som god muntlig kompetanse, og kan ses opp mot rollene de har. Når vi da ser på vurderingskriteriet sensor bruker i sin vurdering av kandidaten, vil jeg også påstå at det er vanskelig å påpeke at kandidaten i dette eksempelet ikke bidrar til å drive samtalen ved å ta initiativ. Hvordan kan kandidaten gjøre det? Skal han trekkes for dette? Muntlig eksamen er en formell samtalsituasjon der mye står på spill (Skovholt et al., 2021, s. 139). For elevene er det svært viktig å vise mest mulig kompetanse, og når de først har ordet, er det avgjørende å vise at de ikke er ferdig med å snakke når de kommer til et overgangsrelevant sted. Elevene er klar over at det ikke må skapes ORS, da dette gir læreren anledning til å komme inn med spørsmål.

Til nå har vi sett at kandidaten ekspanderer sin tur og bringer samtalen fremover. I det neste utdraget skal vi se at eksaminator setter handlingsagenda for kandidaten. Temaet for samtalen er tradisjon og fornyelse, og hvordan dette kommer til uttrykk i litteraturen. Vi skal se hvordan kandidaten griper mulighet til å ekspandere tur, og eksaminator inntar lytterrollen. Utdraget viser at fagsamtalen i muntlig eksamen er en samproduksjon.

Utdrag 10: Kandidaten ekspanderer tur med *story preface*

Utdrag (10) Eksaminator setter handlingsagendaen bredt. Kandidaten designer responsen med en narrativ

- 159 EKS: Og du har jo fått temaet tradisjo:n og fornyelse,
180 KAN: Mm.
181 EKS: Hvordan ser vi det i litteratur`n,
182 KAN: Ja, e:m (.) me: e:: <tradisjon? så tenker jeg da det som e:r>
183 e:: (.) etablert på den tiden og som på en måte er naturlig
184 skrive eller å lese,
185 EKS: Mm,
186 KAN: E::m så for eksempel hvis vi ser på nasjonalromantikken,
187 EKS: Mm,

188 KAN: Så var det jo veldig typisk å:: (.)å: danne et forgylt bilde
189 av e:: >det norske samfunn=spesielt da den norske naturen<,
190 og landskapet, e:h >vi ser for eksempel< i «Luren» av Maurits
191 Hansen, e.ptk så møter vi jo en en Karl Møller? som en
192 bymann som reiser rundt i (.)Gudbrandsdalen? e:m (.) >og
193 det blir jo skildra et veldig flott og fantastisk landskap
194 men .ptk noe annet som er typisk for da spesielt
195 >nasjonalromantikken< er å:: gå >tilbake i tid< å: på en måte
196 idealisere den fortiden, å: norske røtter? å: >dette kommer
197 spesielt tydelig fram når han møter< eh en bondefamilie hvor
198 de har med personer som Thord å: Ragnhild å Guttorm å
199 veldig typiske norrøne navn, e:m .ptk samtidig så blir e:e:
200 Bondelivet framstilt som et slags ideal da, på en måte
201 noe å se opp til,
202 (1.0)
203 EKS: Mm,
204 Ja? .hh de va de va liksom veldig typisk for
205 nasjonalromantikken,
206 KAN: Mm.
207 EKS: Ja.
208 E:m men hvis du tenker på perioden etterpå?
209 KAN: Mm.
210 EKS: E:m hvordan forholder den se til (.)
211 KAN: [Ja]
212 EKS: [det]=
213 KAN: =realistene er jo veldig kritiske til hvordan romantikerne
214 velger å avbilde verden,

I utdrag 10 kontekstualiser eksaminator sekvensen med en temainnleder («Og du har jo fått temaet tradisjo:n og fornyelse,»), og stiller et hv-spørsmål («Hvordan ser vi det i litteratur`n») i linje 181. Kandidaten følger opp med en utvidet tur, («Ja e:m (.) me: e:: <tradisjon? så tenker jeg da det som e:r> e:: (.) etablert på den tiden og som på en måte er naturlig skrive eller å lese, »). Eksaminator gir minimal respons («Mm,») med stigende intonasjon, i linje 185 og 187. Sekvensen fortsetter ved at kandidaten foreslår nasjonalromantikken som eksempel, i linje 186 («E::m så for eksempel hvis vi ser på nasjonalromantikken,»). Deretter produseres det en lengre tur, fra linje 188 til 201, som handler om nasjonalromantikken og hvordan temaet tradisjon og fornyelse kommer fram i perioden.

Spørsmålet som blir stilt i linje 181 setter en vid agenda for kandidatens neste handling, og projiserer med dette en utvidet tur. Som transkripsjonene viser tar kandidaten tur

uten forsinkelser. Han starter turen med preferert respons, «Ja,», og ekspanderer sin tur ved å foreslå hva han tenker om «tradisjon». Eksaminators minimale respons signaliserer at hun ikke behandler kandidatens tur som avsluttet, og når han produserer det Sacks (1974) kaller *story preface* («E::m så for eksempel hvis vi ser på nasjonalromantikken,») i linje 186, kan denne formen indikere at en fortelling eller lengre tur er på gang (Sidnell & Stivers, 2013, s. 201). Det at eksaminator her ikke kommer inn og avbryter, vil si at hun har inntatt lytterrollen og aksepterer narrativet eller en lengre tur. Når kandidaten her forteller om nasjonalromantikken, trenger han mer enn én TKE for å få dette til. Når kandidaten her ekspanderer turen og bryter den vanlige normen for turtaking (Sacks), benytter han formen for sekvensorganisasjon som Schegloff (2007b) kaller for *extended telling*, eller historiefortelling (*Storytelling*), (Mandelbaum, 2012, sidetall).

Utdraget demonstrerer hvordan eksaminators agendasetting gir kandidaten mulighet til å bruke historiefortellingsformen til å framvise fagkunnskap. Ved å gi minimal respons underveis tillater hun kandidaten å lansere et narrativ. Eksaminator inntar lytterrollen, og viser at hun forstår og bekrefter det kandidaten forteller, gjennom resten av sekvensen. Det er allikevel en utfordring for kandidaten, og en krevende prosess å produsere utvidet tur, fordi samtalen i en slik kontekst er strengt asymmetrisk. Gjennom den interaktive samproduksjon mellom eksaminator og kandidat, åpnes allikevel muligheten for å nå eksamens felles, institusjonelle mål.

Som vi har sett gjør eksaminators agendasetting og kandidatens handlinger det mulig kandidaten å bidra til å bringe samtalen fremover ved å ta initiativ. I en muntlig eksamen er det krevende å ta en lengre tur, ergo er det, på bakgrunn av det vi vet om samtaler i institusjonelle sammenhenger der relasjonene er asymmetriske, utfordrende for kandidaten å si noe selvstendig og bidra til å ta initiativ.»

I en muntlig eksamen er det å ta en lengre tur kreve arbeid, ergo hvis kandidaten skal si noe selvstendig med å bidra til å ta initiativ, er det utfordrende, nettopp på bakgrunn av det vi vet om samtaler i institusjonelle sammenhenger, der relasjonene er asymmetriske. Dette betyr at det vil være utfordrende for kandidaten å utfordre det asymmetriske forholdet. På bakgrunn av dette, ut fra det vi har sett i dette utdraget, vil jeg på det sterkeste fastslå at kandidaten bidrar til å drive samtalen framover ved å ta initiativ.

I neste utdraget initierer eksaminator sekvensen med å trekke fram novellen «En middag» av Alexander Kielland, som et eksempel på en tekst fra perioden. Nå skal vi se at eksaminator etterspør mer detaljert kunnskap om skrivestilen i realistiske tekster.

Utdrag 11: Kandidaten får problemer med å svare etter ufullstendig spørsmål

Utdrag (11) Eksaminator er ute etter mer detaljert kunnskap og gir kandidaten mulighet for å vise kunnskap ved å hinte om den realistiske skrivestilen

- 215 EKS: «En middag» er jo en realistisk tekst,
216 KAN: Mm
217 EKS: .hh hvordan kan vi se det det,=når vi (.) bortsett fra
218 tematikken som ble tatt opp,=hva
219 (1.0)
220 KAN: [E:h]
221 EKS: [hvis]du ser på den realistiske skrivestilen,
222 (0.5)
223 KAN: Ja, det er jo:: e:m (.)de vil jo: gjerne: skildre det så: på
224 en måte opprik=oppriktig som mulig da?
225 EKS: Mm,
226 KAN: Men: e: <ser jo også at Kielland bruker en de:l: e:: språklige
227 bilder å::>(.) e:: men også en del humor for <å på en måte> få
228 fram e: det han sier, e::m jeg husker ikke akkurat_h. e: hva
229 e:: det var, men det var noe med .hh han sammenligna=eller
230 det var ikke en sammenligning ,men han fikk denne røykskyen da
231 til å på en måte være både e: den fysiske røyken, men også på
232 en måte tankene til mennene som på en måte var innestengt i
233 det rommet som,
234 EKS: Mm,
235 KAN: sånn at det ikke slapp inn eller ut.
236 EKS: Mm.Ja.

I dette utdraget innleder eksaminator sin første parodel i sekvensen med en presekvens i linje 215, etterfulgt av en ufullstendig TKE (.hh hvordan kan vi se det det,= når vi (.)bortsett fra tematikken somble tatt opp,hva») i linje 217. Det oppstår et mellomrom på 1.0 sekund i linje 219, før kandidaten nøler(«[E:h]»), og i overlapp med kandidaten, produserer eksaminator et tillegg («[hvis]du seri linje 123-124. Etter at eksaminator kommer med en minimal respons i linje 225 («Mm,»), bruker kandidaten en utvidet tur til å fortelle om den realistiske skrivestilen.

Det som skjer først, er at eksaminator er ute etter mer detaljert kunnskap. Hun introduserer hovedhandlingen i sekvensen med en presekvens, og henter til at den realistiske skrivestilen er et bevis på at «En middag» er en realistisk tekst. Dette poenget forutsetter at kandidaten har kunnskap om realistiske tekster. Dessuten ser vi at spørsmålet som stilles i

linje 217 -218, er ufullstendig. Det ser vi når eksaminator produserer flere turkonstruksjoner etter hverandre, hvor det siste spørrepronomenet, «hva», kan oppfattes som et ufullstendig spørsmål. Det oppstår ett sekund stillhet (1.0) linje 219 før kandidaten starter tur med fylt pause («E:h»), i linje 220. Her kan det være at kandidaten blir usikker på om eksaminator stiller et spørsmål eller ikke. Det kan se ut som han orienterer seg etter IRE-mønsteret og tar tur. I den påfølgende turkonstruksjonsenheten ilinje 221, ser vi at eksaminator i overlapp med kandidaten tar ny tur og henter om hva hun vil kandidaten skal snakke om. Dette kan være en strategi, eller en måte å bygge en plattform for at kandidaten skal få mulighet til å vise kunnskap (Meyer & Turner, 2002, s. 19; Reiser & Tabak, 2014, s. 50; Russtad, 2020). Kandidaten tar hintet, men selv om han nøler og snakker med lavere tempo projiserer det nødvendigvis ikke at han ikke husker det hun er ute etter, det viser heller at han trenger tid, da det å hente fram detaljkunnskap i en autentisk situasjon er krevende. Når kandidaten i linje 224 reparerer og korrigerer seg selv i en og samme tur, sørger han for å orientere seg mot målet for samtalen. Handlingen kan identifiseres og ses i sammenheng med det Sacks, Schegloff & Jefferson kaller for *framdrift*, som defineres som når deltagerne forsøker å optimalisere forståelse og framdrift i samtalen (Skovholt m.fl.,2021, s. 64). Følgene av framdriften er at han beholder ordet, kommer seg videre og løser problemer på eget initiativ. Med andre ord viser han at han sitter inne med kunnskapen eksaminator henter til. Jeg vil argumentere for at 9 kandidatens handlinger i utdrag 9 eksemplifiserer kandidatens turproduksjon, legitimerer at han viser samtalekompetanse og bidrar til å drive samtalen framover, på tross av at eksaminator setter en smalere handlingsagenda.

4.1 Sammendrag av analysene

Analysene har vist utdrag der kandidaten:

1. svarer på eksaminators agenda (utdrag 3).
2. får problemer med å svare tilstrekkelig der eksaminator innleder med det som kan identifiseres med første tur i en presekvens (preannonsering) men ikke selv fullfører sekvensen (utdrag 4 og 5).
3. ekspanderer turen (utdrag 6 – 9) enten med listekonstruksjon, metakommentarer eller *story preface*. Vi så til slutt et utdrag der eksaminators initierende handling er en ufullstendig TKE, som fører til trøbbel. I utdragene har vi sett at kandidaten ett sted får problemer med å bringe samtalen framover (utdrag 3), og at det i flere tilfeller er kandidatens utfordringer, forbundet med eksaminators tvetydige spørsmålsformuleringer i 4 og 11, som kandidaten behandler som presekvensinnledninger (5 og 6) og ikke fullførte spørsmål (11). Som analysene viser, legger

eksaminators første pardele begrensninger og føringer for hva kandidaten kan si og gjøre i sin påfølgende tur, da det ligger en betinget relevans, altså en sterk forventning om en bestemt type respons, til eksaminators spørsmål, som i denne konteksten er «test»-spørsmål med sterke forventninger om å bli besvart for et spesifikt vurderingsformål. Når eksaminator her stiller et spørsmål, er det ifølge samtalenormene forventet og relevant at kandidaten svarer i neste handling (Skovholt, m.fl., 2021, s. 41). Fagsamtalen er styrt av rammer og retningslinjer hvor deltagerne har gitte roller og eksaminator har rett til å stille spørsmål og fordeler turer. Som analysen viser orienterer deltagerne seg mot det spesifikke målet som er knyttet til den institusjonelle konteksten.

Utdrag 6-9 viser at eksaminators sekvensinnledende handling gir kandidaten mulighet til å ekspandere tur. Vi ser hvordan kandidaten bruker effektive strategier som gjør at han beholder tur og driver samtalen framover, uten at eksaminator begrenser handlingsrommet. Her kan vi se at fagsamtalen i muntlig eksamen er i tråd med det som er gjennomgående for institusjonell interaksjon, nemlig at samtalen blir skapt av samtaledeltagerne ved at de i fellesskap orienterer seg mot de forpliktelsene som er forbundet med deres roller (Skovholt m.fl., 2021, s.23). Eksaminator stiller spørsmålene (testspørsmål) og kandidaten leverer svarene. Det er derimot relevant å spørre om kandidatens handlinger kan identifiseres som å bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ, da eksaminator stiller spørsmålene, men da kandidaten selv produserer svarene, og driver han selv samtalen framover.

I utdragene 4 og 5 illustrerer analysen at kandidaten får problemer med å svare. Det er relevant å se utdragene i lys av hvem som sitter med kunnskapen, og hvem som har rettighetene til kunnskap. Fagsamtalen i en muntlig eksamen er en situasjon der kandidaten skal vise mest mulig kunnskap, og eksaminator har de epistemiske og deontiske rettighetene i kraft av sin rolle. Utdragene viser hvordan eksaminator designer sine ytringer og bestemmer agendaen for fagsamtalen (Skovholt, m.fl., 2021, s. 165). På denne måten kan vi se at kandidaten får begrenset handlingsrom til å drive samtalen framover.

Når eksaminator rammer inn og kontekstualiserer med en presekvens før selve spørsmålet stilles, oppstår det dermed et dilemma. Kandidaten svarer adekvat med tanke på hva lærer strukturelt legger opp til i form av å initiere en presekvens, men eksaminator viser gjennom minimal respons at hun faktisk forventer et svar. Kandidaten på sin side har ikke orientert seg til at den første pardele i presekvensen er et testspørsmål, og dette er åpenbart en situasjon som negativt kan virke inn på vurderingssituasjonen til kandidaten, til tross for at han følger de betingelsene som eksaminators handlinger setter. Her er det eksaminators spørsmålsdesign som begrenser kandidatens svar.

I de to siste utdragene i analysen, utdrag 10 og 11 viser jeg blant annet hvordan eksaminators agendasetting gir mulighet for kandidaten til å bryte med det tradisjonelle turtakingssystemet for sekvensorganisasjon, og praktiserer formen historie-fortelling (*storytelling*). Der tillater eksaminator kandidaten å fortelle et narrativ, og hun inntar lytterollen slik at han får vist kunnskap. Videre illustrerer utdraget at den interaktive samproduksjon baner vei mot det institusjonelle målet, som for kandidaten er å vise mest mulig kompetanse. I utdrag 11 viser analysen at eksaminator jakter etter mer detaljert kunnskap, og hun stiller et tvetydig spørsmål som skaper trøbbel for kandidaten. Til tross for dette orienterer han seg etter IRE-strukturen og svarer etter hvert adekvat. Med dette ser vi at det er krevende å få fram detaljkunnskap i en autentisk situasjon som muntlig eksamen, og at kandidaten trenger tid til å hente fram den kunnskapen som etterspørres. Eksaminator på sin side bygger plattform og henter eksplisitt om den realistiske skrivestilen. På denne måten demonstrerer analysen at fagsamtalen i muntlig eksamen er en samproduksjon, der deltagerne forsøker å optimalisere felles forståelse og framdrift.

Analysen har vist at det står mye på spill i fagsamtalen i muntlig eksamen, og at det som utspiller seg i samtalen, i stor grad er betinget av de innebygde normene og prinsippene for samtale. Derfor er det legitimt å spørre i hvilken grad det samtaletekniske er et uttrykk for kandidatens manglende samtalekompetanse, og om det er grunnlag for å vurdere at han har manglende evne til «å drive samtalen fremover ved å ta initiativ»?

Analysen viser også at det kan være grunn til å spørre i hvilken grad det er grunnlag for å hevde at kandidaten ikke bidrar til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ, da det kan være punktene i utdrag 4 og 5 sensor tenker på, når hun kommenterer at kandidaten ikke «bidrar til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ». Dette kriteriet er uklart definert og kan være problematisk, fordi vi har sett at kandidaten tar utvidet tur, og derfor selv driver samtalen fremover. Der sekvensene i så tilfelle stopper opp, gir eksaminator kandidaten flere muligheter gjennom spørsmålsdesign. For det første kan det være forskjellige årsaker til at kandidaten ikke kan svare, for eksempel er det nærliggende å tenke seg at han ikke husker eller mangler kunnskap. Et spørsmål er da om det er grunnlag for å si at kandidaten ikke «bidrar til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ», når analysen viser til at dette kriteriet kan defineres som uklart. Det er tvetydig hva som samtaleteknisk sett ligger i kriteriet, og det kan virke som om dette er et vurderingskriterium etablert ut fra et monologisk syn på samtalen og kandidatens ytringer. Det kan se ut til at kriteriet ikke tar hensyn til at samtalen er samkonstruert, og at eksaminators ytringer, sett i isolasjon, i stor grad er med å sette betingelser for kandidatens handlinger. Jeg har nå demonstrert sekvenser der:

1. kandidaten får muligheter til «*bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ*» (utdrag 3 og 6 -11).
2. kandidaten begrenses fra å «*bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ*», (utdrag 4 og 5).
3. begrensingene ser ut til å skyldes:
 - a) spørsmålsdesign, presekvenser og ufullstendig oppfølgingsspørsmål.
 - b) elevens manglende kunnskap.

4.2 Drøfting av analysene

Analysene har vist at kandidaten får muligheter til å «*bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ gjennom eksaminators agendasetting. Mulighetene gis gjennom sekvensinitierende spørsmål, ved å kontekstualisere og ramme inn, ved å forfølge emnet og ved å stille oppfølgingsspørsmål. Når kandidaten på sin side «driver samtaler framover» bruker han turholdningsstrategier for å utvide og beholde tur, og på denne måten får han vist kompetanse. Til tross for at analysene viser noen tegn til trøbbel, som stillhet og presekvens, orienterer deltagerne seg mot samtalenormene og det institusjonelle målet. Utdragene speiler at fagsamtalen er en samkonstruksjon der begge parter forsøker å opprettholde gjensidig forståelse gjennom handlingene og normene som er forventet. Disse språklige handlingene synliggjør en antagelse om at kandidaten har samtaletekniske egenskaper. Han svarer i tråd med det den institusjonelle konteksten legger opp til, altså eksaminators sekvensinnledende handlinger (spørsmål). Samtidig vurderes han ut ifra evnen til å ta initiativ og drive samtalen framover, men som nevnt i min teoretiske redegjørelse i kapittel 2, så må dette forstås som å utføre sekvensinnledende handlinger og produsere første pardeler. Spørsmålet er om denne institusjonelle konteksten gjør det mulig for kandidaten å bryte med IRE-mønsteret, der eksaminator er den som stiller spørsmål og kandidaten svarer. Analysen viste at det skjer i svært liten grad, og det gis heller ikke rom for det. Til tross for dette, vurderes kandidaten etter evnen til å utføre sekvensinnledende handlinger. Dette er et dilemma for kandidaten og viser til at kriteriet ikke samsvarer med de forventningene som ligger i den institusjonelle konteksten. Dette kan med fordel diskuteres i skolens forberedelser til eksamen og under utvikling av lokale retningslinjer og vurderingskriterier. På bakgrunn av dette er det ikke er fullt så enkelt å bare fastslå at kandidaten ikke har de ønskede ferdighetene. For hva er det eksplisitt som tilsier at han ikke har det? I utdragene viser kandidaten flere steder at han*

utvider tur, bruker ulike turholdningsstrategier som bidrar til nettopp dette å komme seg videre på egenhånd. På en annen siden er hans bidrag betinget av eksaminators handlinger. Kandidatens samtalekompetanse kommer fram på måten han svarer og responderer adekvat på eksaminators handlinger.

Vi har sett sekvenser der kandidaten får til å svare på hovedspørsmålet og ta utvidede turer, som i utdrag 3 og 6. Til tross for dette ser vi at kandidaten får problemer med å ekspandere tur, og dette skjer når eksaminator ikke stiller et oppfølgingsspørsmål (utdrag 4). Men i utdrag 5 skjer det motsatte, og her får kandidaten trøbbel når det stilles et oppfølgingsspørsmål der eksaminator er ute etter detaljert kunnskap. Årsaken til trøbbelet kan skyldes designet på spørsmålet, og hvordan det er utformet, for eksempel som et ufullstendige spørsmål. Det kan også være at kandidaten rett og slett mangler kunnskap.

På bakgrunn av hva analysene anskueliggjør, er det legitimt å spørre hva det er kandidaten kan belastes for. For det første kan han ikke klandres for uklare spørsmål, da det i utgangspunktet er eksaminator som i kraft av sin rolle stiller spørsmålene. For det andre, om det er slik at han ikke husker detaljene, eller sitter inne med kunnskap, så er ikke kriteriet om å ta selvstendig initiativ lenger relevant. For det tredje er det interessant å se kriteriet i lys av hvilke valg og muligheter som ligger hos kandidaten. I utgangspunktet er det forventet at kandidaten skal svare på eksaminators handlinger, men på en annen side så er ikke kandidaten underlagt «tvang», han har frihet og mulighet til å påvirke eller *transformere* agendaen, og til å gjøre noe annet enn det som etterspørres, som å gi et transformativt svar (Stivers & Hayashi, 2010).

Dermed er det legitimt å spørre seg om vurderingskriteriet er utformet og konkretisert nok, til at alle disse elementene fanges opp. Som vi ser blir det komplekst og problematisk når sensorene viser til kriteriet i vurderingssamtalen, og begrunner med at kandidaten ikke bidrar til å drive samtalen framover ved å ta initiativ. Kandidaten tar muligheten som bys, men det stopper opp noen ganger. Dette er derimot ikke kandidatens skyld, og derfor kan vi ikke bruke kriteriet slik det er formulert. Der samtalen stopper opp og han får problemer underveis, skyldes det ikke at han ikke mestrer å føre samtalen framover. Han er jo forpliktet til å svare (kondisjonell relevans), fordi det ligger en sterk forventning til en type respons (Stivers, 2013, s. 207). Så hvordan skal han ta initiativ når han ikke husker eller kan svare på det gitte spørsmålet? I tillegg er det asymmetri i situasjonen, da det er eksaminator som har den epistemiske og deontiske retten til kunnskap. Dette tilsier at kandidaten venter på spørsmål for å få mulighet til å vise kompetanse, slik det er forventet. Til tross for at denne eleven venter på spørsmål, er derimot ikke alle situasjoner like. For eksempel vil noen kandidater ha evnen

til å produsere transformativt svar, det vil si svar som ikke nødvendigvis svarer på det eksaminator ber om, men som fortsatt viser bred kompetanse. Spørsmålet er om kandidatene skal premieres for transformativt svar, selv om de ikke gir svar på det eksaminator umiddelbart ber om i testspørsmålet. Kandidaten, i utdrag 4, gir ikke svar, men sier han datt ut. For å vise faglig kompetanse kunne han heller ha produsert et transformativt svar. Gjennom det kandidaten viser i utdragene, kan det være grunnlag for å diskutere hvordan vurderingskriteriet skal forstås og hvordan man operasjonaliserer bruken av det.

Analysen har vist at det er lite grunnlag for å påpeke at kandidaten ikke bidrar til å drive samtalen framover ved å ta initiativ, men at sensor kan argumentere for at han ikke tar initiativ i to tilfeller. Dette anskueliggjør at det ligger utfordringer knyttet til vurdering av muntlig eksamen, at det er behov for forskning på feltet og at det er viktig å diskutere og drøfte nærmere hva kriteriene måler, i et tolkningsfellesskap. Mine analyser føyer seg etter dette, og viser at det er behov for å utvikle et metaspråk angående muntlig vurdering og fagsamtalen, slik at vi kan skape en felles forståelse av vurderingskriterier tilknyttet det muntlige og samtalen. Funnene gir gode muligheter til å dekode vurderingskriterier for muntlighet og fagsamtale, med utgangspunkt i kunnskap om samtale og hvordan samtale foregår. Dette gir samtaleanalysen oss redskap for. Spørsmålet om *hva* som skal vurderes skal ikke jeg svare på her, men mine funn skaper et godt grunnlag for videre diskusjon om temaet.

5.0 Konklusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg diskutere funnene gjort i analysen av fagsamtalen. Funnene omhandler i hvilken grad kandidatens handlinger kan identifiseres som å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ», og hva som ligger i eksaminators agendasetting. Analysene fra de ni utdragene jeg har brukt, anskueliggjør aspekter ved eksaminators og kandidatens samtalekompetanse. Samtalekompetanse er sett ut fra de samtalenormene som ligger til grunn for den institusjonelle fagsamtalen. Videre vil forskningsspørsmålene og funnene bli diskutert i forhold til rollene deltagerne har, og asymmetrien og plikten som forventes i en vurderingssituasjon som muntlig eksamen. Her vil også språklige ressurser og metoder som vises i analysen, diskuteres på bakgrunn av problemstillingen og forskerspørsmålene:

Hvilke muligheter og begrensninger har kandidaten til å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ» i muntlig eksamen?

- a) Hvilke muligheter og begrensninger ligger i eksaminators agendasetting?
- b) Hvilke handlinger kan identifiseres som å bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ?

5.1 Muligheter og begrensninger i eksaminators agendasetting

Noen av funnene som analysen viser er at eksaminators handlinger legger føringer for hvilke handlinger kandidaten kan utføre. Et viktig spørsmål jeg har vendt tilbake til i analysene, er: hvilke begrensninger og muligheter har egentlig kandidaten til drive samtalen framover? Når vi tar i betraktning at det er eksaminator som er den som har de primære epistemiske og deontiske rettighetene til å stille spørsmål, og som bestemmer både emneagenda og handlingsagenda, innebærer dette en forventning om at kandidaten avgir responser i form av svar på testspørsmålene. Som funnene viser, orienterer begge deltagerne seg mot en implisitt norm for turtaking og sekvensiell organisering, der eksaminator stiller spørsmål, kandidaten svarer, og eksaminator følger opp med en evaluerende tredjetur. Denne sekvensielle organiseringen samstemmer med IRE-strukturen i helklassesamtaler og lærer-elevinteraksjon (Skovholt m.fl., 2021, s. 151), noe som også viser seg å være mønsteret i en muntlig eksamen, der det implisitt, gjennom vurderingskriteriet, forventes at kandidaten skal drive samtalen fremover ved å ta initiativ.

Om vi ser på hvordan retningslinjene for muntlig eksamen er regulert, bestemmes ikke de ytre rammene eksplisitt av deltagerne selv. Fagsamtalen er derfor en strengt regulert situasjon, der kandidaten skal få anledning til å vise kompetanse i en så stor del av faget som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det at eksaminator setter agenda i første utdrag, viser at hun følger de overordnede retningslinjene som gjelder for norsk muntlig eksamen, ved å stille spørsmål som gir eleven mulighet til å vise faglig kompetanse. I tillegg, om vi tar i betraktning turtakingssystemet i en institusjonell kontekst (Sacks, Schegloff og Jefferson, 1974) og det som illustreres i utdrag ser vi at begge deltagerne forbeholder seg de situasjonsbetingede rollene som er gitt. Eksaminator fordeler turer og emner, og kandidaten tar ordet og svarer på spørsmål. Med andre ord initierer eksaminators agendasetting muligheter til å ta og svare på tur og til å vise fagkompetanse. For å se på hva vurderingskriteriet sier om å «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ», er det nærliggende å hevde at kandidaten gjør dette når han svarer på spørsmål og ekspanderer tur. Selv om analysen viser steder der kandidaten ikke kan svare faglig, er ikke dette samme som ikke å ta initiativ. Det er stor forskjell på å ikke kunne besvare et spørsmål, og å ikke ta initiativ der man innehar den faglige kompetansen. Om det er dette sensor tenker på når hun

påpeker dette i karaktersamtalen, er det heller faglige innholdskriterier som spiller inn. For å bruke analysemodellen og kategoriene som eksempel (jf. kap 3.2), vil det å svare på spørsmål og ta turer i så måte tilsvare det å ha god samtalekompetanse. Likevel tydeliggjør funnene at det er vanskelig å skille mellom muntlige ferdigheter og samtalekompetanse, og funnene viser til at det er uklart hva som faktisk vurderes ut ifra vurderingskriteriet. En mulighet for å skape klarhet, hadde vært å konkretisere kriteriet så det vurderer hvorvidt kandidaten har god muntlig kompetanse. Når sensor savner initiativ fra kandidaten kan dette på den ene siden skyldes det uklare kriteriet og at sensor legger sin «tause kunnskap» til grunn i fagsamtalen og derfor opplever at kandidaten ikke selv driver samtalen fremover, men det kan også være at sensor baserer denne vurderingen på punktene i samtalen der kandidaten får problemer med å svare av andre grunner.

Sett i et didaktisk perspektiv, er muntlige ferdigheter vesentlig i norsk skole i dag. Tar vi utgangspunkt i utdanningsdirektoratet sitt rammeverk om muntlige ferdigheter, er det relevant å se hva det innebærer å mestre muntlige ferdigheter. Utdanningsdirektoratet skriver følgende: «[...]muntlige ferdigheter] betyr å mestre ulike språklige handlinger og å samordne verbale og andre delferdigheter [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). I forhold til de handlingene som kandidaten utfører, demonstrerer analysen at han mester de ulike språklige handlinger som rammeverket tilsier. I så måte driver kandidaten samtalen framover. Andre funn i analysen viser at eksaminators agendasetting gir handlingsrom, der kandidaten tar i bruk turholdningsstrategier slik at han får vist fagkunnskap. I lys av de institusjonelle rollene deltagerne har, er det naturlig at kandidaten følger initiativet til eksaminator. Dette anskueliggjør at fagsamtalen i muntlig eksamen er en delikat samkonstruksjon mellom begge deltagerne, der begge viser samtalekompetanse og orienterer seg etter målet.

Andre funn i analysen viser derimot at eksaminator også kan begrense mulighetsrommet for kandidaten når han skal svare på spørsmål. Som analysen viser, oppstår det visse former for trøbbel, blant annet gjennom oppfølgingsspørsmål og presekvenser. Som tidligere nevnt er det eksaminator som bygger spørsmål og skifter emne, fordi spørsmål har en innebygd preferanse (Heritage & Clayman, 2010, s. 137). Det er hun som først og fremst styrer samtalen i form av epistemiske og deontiske rettigheter. Det er interessant å se dette i lys av lærespørsmål og ventetid. I artikkelen «Vurdering av muntlighet i klasserommet» viser Fjørtoft (2015) til Rowe (1986), som påpeker situasjoner som kan oppstå når lærere stiller mange spørsmål uten å gi elevene tilstrekkelig med tid til å konstruere en forståelse for spørsmålet. Han viser også at det kan oppstå endringer i elevens tenking og muntlig deltagelse, når læreren venter (Fjørtoft, 2015, s. 130). Analysen viser at eksaminator kan

begrense muligheten til å vise kunnskap ved å svare i tredje posisjon (utdrag 3) og ikke gi kandidaten tid til å konstruere svar. Når det gjelder tidsaspektet, står eksaminator i et dilemma, nettopp fordi hun må bestemme seg for om hun vil forlate et spørsmål eller forfølge det om ikke kandidaten svarer øyeblikkelig. Ser vi på Vonen (2021) sin studie om hva som skjer når lærere forfølger eller forlater en spørrelinje i muntlig eksamen, antyder studien at å forfølge gir flere muligheter til å svare, men det gjør ikke nødvendigvis eleven i stand til å gi et svar av høyere kvalitet. Å forlate betyr at elevene mister en sjanse til å vise kunnskap, men det gir en mulighet til å svare på et annet spørsmål (Vonen, 2021, u.arb, s. 1). Der eksaminator forfølger et svar får altså kandidaten mulighet til å vise kunnskap, men om hun forlater det begrenser det muligheten til svare adekvat, om hun da ikke stiller et nytt spørsmål. Dette er et dilemma eksaminator står overfor, da hun har plikt til å lete etter den kunnskapen kandidaten har. Om hun ikke gjør dette, vil det med andre ord sies at eksaminator fjerner seg fra retningslinjene om å lete etter kunnskapen kandidaten innehar. Som vi ser er det flere faktorer som ligger til grunn for om kandidaten får mulighet til eller begrenses i å «bidra til å drive samtalen framover med å ta initiativ». Tiden spiller også en sentral rolle, da gjennomføringen av lokalt gitt muntlig eksamen skal vare i inntil 30 min., og målet som sagt er at eleven skal få anledning til å vise kompetanse i en så stor del av faget som mulig (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kandidaten svarer så godt og raskt han kan på spørsmålene, både for å vise fagkompetanse, men også fordi det å ikke svare på sensors spørsmål bryter med samtalenormene. Da det også er de gitt svarene som ligger til grunn for vurderingen som blir gjort under og i etterkant av eksamen, og da det er disse svarene som måles opp mot vurderingskriteriene, blir de også svært viktige i eksamenssituasjonen. For å gå tilbake til sensors ytring om at kandidaten i liten grad bidrar til å drive samtalen framover, finner jeg det vanskelig å finne strategier i analysen som tilsier at han ikke gjør det.

5.2 Handlinger kan identifiseres som å bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ?

Det er grunnlag i datamaterialet for å hevde å kunne identifisere kandidatens handlinger som å drive samtalen framover, på grunnlag av analysenes resultater. Funnene støtter altså ikke opp under argumentet om at kandidaten ikke gjør det. Når samtalestrukturen brytes i noen tilfeller, og sekvensen stopper opp, kan dette være på bakgrunn av eksaminators agendasetting, eller at kandidaten rett og slett ikke husker eller sitter inne med fagkunnskapen. Med grunnlag i resultatene i studien til Skovholt et.al, som antyder at når sensorspørsmålet setter en agenda som er for vid kan det være utfordrende for kandidaten å identifisere agendaen og svare

adekvat (Skovholt, m.fl., 2021, s.117), ser vi at eksaminators agendasetting på sett og vis kan ha satt en stopper for kandidatens mulighet til å ta selvstendig initiativ.

Selv om eksaminators agendasetting kan begrense kandidatens handlinger til å ta selvstendig initiativ, finnes det muligheter for kandidaten til å påvirke eller transformere (jf. Stivers, 2013) agendaen. Det som er interessant, er i hvilken grad kandidaten har mulighet til å spille videre på eget initiativ? Ser vi på asymmetrien i konteksten, der det forventes at eksaminator stiller spørsmål og kandidaten svarer og blir evaluert, ser vi allerede begrensinger for kandidatens handlingsrom, selv i en vurderingssituasjon kalt en *fagsamtale*. For eksempel ligger det en forventning om at kandidaten svarer på eksaminators initierende handlinger. Dersom det for eksempel stilles et ja/nei-spørsmål, som for eksempel; «er det flere ting som gjorde at språket ble borte?», bør kandidaten fremkalle et svar som viser fagkompetanse. Dermed vil innsatsen til kandidaten være større, fordi han blir målt og evaluert opp mot de vurderingskriteriene som foreligger. Som vi skjønner er det forskjeller i deltagerens talerett, og dermed kan vi si at det ligger en begrensning for kandidaten til å spille på eget initiativ.

Ser vi på handlingene i utdrag 4, der kandidaten følger organiseringer av spørsmål gjennom presekvenser og tar utgangspunkt i hva som defineres som å drive samtalen framover, sannsynliggjør analysen at det kan være eksaminators presekvens som setter begrensinger for kandidatens handling. Ettersom kandidaten forholder seg til de konvensjonelle samtaleformene for presekvenser, og med grunnlag i hvordan vurderingskriteriene er formulert, kan det være problematisk å påpeke at han ikke tar initiativ til å drive samtalen framover.

På en annen side finnes det muligheter som åpner opp for at kandidaten kan transformere agendaen. Han står fritt til å endre den, ved for eksempel å ikke svare akkurat slik spørsmålsformatet inviterer til (Skovholt, m.fl., 2021, s.52). På denne måten setter kandidaten agendaen selv, og dermed ytrer han en selvstendig og vurderbar respons. På en annen side kan det derimot også være en risiko for kandidaten å ikke svare på eksaminators spørsmål, da det å ikke orientere bidraget etter det som er foretrukket, kan oppleves som en metode for å unngå å svare på et spørsmål og kamuflere at han ikke kan svare (Stivers & Hayashi,).

Organiseringen av historiefortellingen står i kontrast til den grunnleggende sekvensielle utformingen av samtalen. Når vi skal fortelle en historie innebærer det å fortelle om hendelser som krever mer enn en tur. Til tross for at de andre funnene er knyttet tettere opp mot normen for fagsamtalen, er det også relevant å trekke fram aspekter som viser det motsatte. Om vi tar utgangspunkt i at kandidaten er underlagt å følge eksaminators initiativ, så

viser funn i analysen (utdrag 8) at kandidaten kan ta en utvidet tur som minner om fortelling. Når kandidaten får til å produsere en historie på denne måten driver han jo samtalen framover på eget initiativ. Når deltageren i nevnte utdrag bytter roller, der kandidaten er hovedaktør og forteller en historie og eksaminator er sekundær aktør, er det nærliggende å hevde at deltagerne viser ferdigheter som krever samtalekompetanse. Dermed vil jeg påstå at det går an å identifisere handlingene til kandidaten som at han bidrar med å drive samtalen framover, og eksaminator gir ham mulighet til å fremvise kunnskap. Dette synligjør at samtalen er dialogisk, noe som betyr at fremdriften og meningen med ytringene bestemmes og fortolkes av deltageren i fellesskap (Hertzberg, 2020).

Denne oppgaven viser at det kan være problematisk å bruke vurderingskriteriet «bidra til drive samtalen framover ved å ta initiativ», uten å avklare hva dette initiativet refererer til, rent samtaleteknisk. Når sensor i karaktersamtalen påpeker at kandidaten i større grad kunne ha bidratt med å ta selvstendig initiativ, er det god grunn til å løfte fram en videre diskusjon om hvilke samtaletekniske grep hun sikter til. Fordi det er et hovedpoeng at kandidaten er gitt å følge eksaminators initiativ, sett i lys av det institusjonelle målet, og den epistemiske asymmetrien som finnes mellom deltagerne. Det er relevant å trekke parallell mellom funnene til Sandlund og Sundquist (2019) (jf. kap 2.3) og mine egne funn, som viser at kandidatens muligheter og begrensinger ligger i eksaminators agendasetting. Det sensorene kritiserer og fremhever som utilstrekkelig, har sammenheng med intervjuformatet. I disse tilfellene har lærerens tur ledet eleven bort fra det opprinnelige emnet, og det viser seg at det er eksaminators ledende spørsmål som setter begrensinger for elevens handling, og som eleven i vurderingssamtalen blir trukket for (Sandlund & Sundquist, 2019). Det er ikke kandidatens svar alene som avgjør kvaliteten på samtalen eller kvaliteten på svarene, men de er en konsekvens av eksaminators spørsmålsagenda. I tillegg er det også et resultat av hva kandidaten faktisk husker av faginformasjon. Det siste er kanskje selvsagt, men siden eksamen er en dialogisk samkonstruksjon, er det fortsatt et viktig punkt. Til syvende og sist er det allikevel kandidatens ytringer som vurderes, og kvaliteten på ytringene påvirker utfallet av karakteren kandidaten til slutt oppnår.

Med dette som bakgrunn vil jeg si at vi trenger en diskusjon av hva som skal vurderes, nettopp for å unngå å lage vurderingskriterier som kan misforstås, eller som i så måte ikke er klare nok. Til tross for at kriteriene har gode intensjoner, kan det tyde på at de kanskje ikke er spesifikke nok, og de kan være uklare med tanke på hvordan de skal dekodes og forstås. Når det gjelder vurdering av elever og kandidater, i både summative og formative situasjoner, er det viktig med et godt tolkingsfellesskap, for å sikre at kriteriene brukes etter intensjonen.

Konsekvensene av disse uklarhetene bør være en tydeligere prioritering av møter, diskusjoner og planlegging i forkant av muntlig eksamen, for å skape et normfellesskap der man eksplisitt kan diskutere i hvilken grad den muntlige kompetansen kan vurderes, og hvordan. Hensikten bør være å verbalisere dette i den grad det er mulig, og her kan CA bidra til å utvikle et metaspråk for muntlig vurdering.

For å sammenfatte oppgavens problemstilling, «Hvilke muligheter og begrensninger har kandidaten til å «bidra til å drive samtalen fremover ved å ta initiativ» i muntlig eksamen?», så kan vi se analysen peker på at kandidaten bruker mulighetene han får til å «[bidra] til å drive samtalen framover ved å ta initiativ», og at det er lite som kan identifiseres som at kandidaten ikke gjør det. De handlingene som kandidaten og eksaminator bruker i interaksjonen viser til samtalekompetanse og en samkonstruert fagsamtale. Fagsamtalen er et dilemma og et paradoks når eksamen foregår dialogisk, men vurderes som om den er monologisk, der kandidatens bidrag vurderes i isolasjon fra den sekvensielle samtalekonteksten. Hvis målet er å «bidra til å drive samtalen framover ved å ta initiativ» kan ikke eksaminator styre samtalen, fordi det vil påvirke kandidatens muligheter til å vise kompetanse, begrensningene som påvirker kandidatens muligheter til å «bidra til å drive samtalen framover» er for eksempel spørsmålsdesign, presekvenser og ufullstendige spørsmål. Mine observasjoner, og funn fra annen forskning, viser at det er utfordrende å vurdere etter kriteriene som foreligger, og tt fra dette kan vi konkludere med at det finnes behov for å utvikle lokale retningslinjer og kriterier basert på forskning. Empirien skaper et godt argument for at sensorer og lærere blant annet kan få, og bør tilbys, sensorskolering i forkant av eksamen. Således får de muligheten til å diskutere eksamen basert på funn fra tidligere forskning. Empirien kan benyttes som et grunnlag for refleksjoner og bevisstgjøring og til utvikle refleksiv praksis, som dermed sikrer forutsigbarhet, tydeliggjør forventninger og gir en felles forståelse for rammer og ansvar i eksamenssituasjonen.

Referanser

- Bekken, A. (2020). *Hvis du skulle vært spåmann?* En samtaleanalytisk studie av spørsmål uten «fasitsvar» i muntlig eksamen i norsk. Universitetet i Sørøst-Norge: Bakketeigen. Hentet 24.02.2022 fra: usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2719959
- Forskrift til opplæringsloven—*Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring—Lovdata.* (u.å.). Hentet 26. mai 2022 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Henning Fjørtoft. (2016). Vurdering av muntlighet i klasserommet. I K. Kverndokken (Red.), & K. Kverndokken (Overs.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* Kåre Kverndokken (red.) (s. 119–135). Fagbokforl.
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2012). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 57–76). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch4>
- Hepburn, A. & Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for Social Research*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473920460>
- Heritage, John (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press.
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Wiley-Blackwell.
- Hertzberg, F., Klette, K. & Svenkerud, S. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter
- Jorde, Å. M. (2020). *Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?: En samtaleanalytisk studie av pre-avslutningssekvenser i muntlig eksamen*. Universitetet i Sørøst-Norge: Bakkenteigen. Hentet 29.03.2022 fra: <https://hdl.handle.net/11250/2720079>
- Kasper, G. & Ross, S. J. (2007). Multiple questions in oral proficiency interviews. *Journal of*
- Koole, T. & Elbers, E. (2014). Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26(1), 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.02.001>
- Pragmatics, 39(11), 2045-2070. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.07.011>
- Jefferson, Gail (1990). List-construction as a task and a resource. In G. Psathas (Ed.), *Interaction competence* (pp. 63–92). University Press of America.
- Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis. Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins Publishing Company.
- Liddicoat, A. (2011). *An introduction to conversation analysis*. Continuum.
- Mandelbaum, J. (2013) *Storytelling in Conversation*. Rutgers University.
- May, L. (2009). Co-constructed interaction in a paired speaking test: The rater's perspective. *Language Testing*, 26(3), 397–421. <https://doi.org/10.1177/0265532209104668>
- Psathas, G. (Red.). (1990). *Interaction competence*. International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis; University Press of America.
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi,

etnografi og kasusstudier (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Peräkylä, A. (2011). "Validity in Research on Naturally Occurring Social Interaction." I Silverman, D. (Red.) *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice*. (3. utg.) 365–382. London: SAGE
- Peräkylä, A., & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society*, 14(6), 727–750.
- Ross, S. & Kasper, G. (Red.). (2013). *Assessing second language pragmatics*. Palgrave Macmillan.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696.
<https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: One intersection of grammar and interaction. I E. Ochs, E. A. Schegloff & S. A. Thompson (Red.), *Interaction and Grammar* (1. utg., s. 52–133). Cambridge University Press.
- Schegloff, Emmanuel A., Sacks, Harvey (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8(4), 289.
<https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511620874.002>
- Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley-Blackwell.
- Skovholt, K. (2017). *Conversation Analytic Innovation for Teacher Education (CAiTE) - Research-based Training for Enhancing Assessment and Feedback Quality*. Project proposal, The Research Council of Norway, NFR-project 273417.
- Sikveland, R. O., Solem, M. S. & Skovholt, K. (2021). How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer. *Linguistics and Education*, 61, 100886.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100886>
- Skovholt, K., Dalby Landmark, A. M., Sikveland, R. O. & Skarbø Solem, M. (2021). *Samtaleanalyse—En praktisk innføring*.
- Skovholt, K., Solem, M. S., Vonen, M. N., Sikveland, R. O. & Stokoe, E. (2021). Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality. *Journal of Pragmatics*, 181, 100–119.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.020>
- Stieng, I. L. (2018). «Det er jo det faglige som du skal legge vekt på».
(Masteroppgave)Universitetet i Oslo, Oslo.
- Thorsrud, V., (2020). Vurdering av muntlighet: En kvalitativ studie av sensor og eksaminators vektlegging av muntlige aspekter under eksamen i norsk. Universitetet i Sørøst-Norge. Bakketeigen: Hentet 11.04.21 fra: <https://hdl.handle.net/11250/2985344>
- Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E., Suter, L., & British Educational Research Association. (2017). *The BERA/SAGE handbook of educational research*.
<http://site.ebrary.com/id/11319305>

Kilder fra internett

Utdanningsdirektoratet, (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet 23.03.22 fra: 2.2 Muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet (udir.no)

Utdanningsdirektoratet, (2019). *Regler for muntlig eksamen*. Hentet 31.08.2021 fra: Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen (udir.no)

Vedlegg 1 Samtykkeerklæring

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes ved 31.12. 2021. Materialet vil arkiveres for etterprøvbarehet og videre forskning. Det er da kun prosjektleder og prosjektgruppa ved USN som har tilgang til materialet. Endelig tidspunkt for sletting av originalmaterialet 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,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Karianne Skovholt
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Karianne Skovholt

Samtykkeerklæring

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

- å delta i videoopptak
- å delta i intervju og spørreskjema
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til etterprøvbarehet og videre forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 2028.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Avtale om taushet

2023-2024

Avtale om taushetsplikt og forskriftsmessig behandling av forskningsdata i prosjektet CAiTE – for masterstudenter

Jeg bekrefter herved at jeg er tilsluttet forskergruppen CAiTE under arbeidet med min masteroppgave. Jeg bekrefter også at jeg med dette har lest og forstått de gjeldende forskningsetiske retningslinjene om behandling av personvern, slik de er lagt fram for informantene i prosjektet CAiTE i brev om informert samtykke, gitt alle elever og lærere som er filmet i prosjektet. De viktigste punktene er gjengitt i det følgende:

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 forskergruppas 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 skoleringsmateriell 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 skrur 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.

Som masterstudent er jeg tilsluttet prosjektet CAiTE så lenge masterperioden foregår, og maksimum ett år fra signeringsdato. Ved forsinket progresjon og innlevering må et nytt avtaledokument signeres. **Som masterstudent med masteroppgaveprosjekt i CAiTE forplikter jeg meg til følgende:**

- oppbevare materialet på en passordbeskyttet ekstern harddisk der ingen andre enn jeg og prosjektleder kjenner passordet til harddisken
- levere inn harddisken til prosjektleder Karianne Skovholt etter innlevert oppgave
- ikke kopiere eller overføre materiale fra harddisken til andre lagringsområder
- ikke spille av lyd eller bilde til noen andre enn CAiTE's medlemmer
- ikke snakke om innholdet til andre på en måte som tilkjenner persondata (navn på personer, skoler eller kommuner eller fylker der materialet er samlet inn)



- 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

Signatur masterstudent

Tone Kristin Johansen

Bakkenteigen

Dato

Signatur prosjektleder Karianne Skovholt