

Maria Njølstad Vonen

En samtaleanalytisk studie av fagsamtalen under muntlig eksamen i norsk

Doktorgradsavhandling

Pedagogiske ressurser og
læreprosesser i barnehage
og skole

Fakultet for humaniora,
idretts- og utdanningsvitenskap

Maria Njølstad Vonen

En samtaleanalytisk studie av fagsamtalen under muntlig eksamen i norsk

En doktoravhandling innenfor
Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole

© Maria Njølstad Vonen, 2023
Universitetet i Sørøst-Norge
Horten

Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 171

ISSN: 2535-5244(trykt)

ISSN: 2535-5252 (online)

ISBN: 978-82-7206-794-5 (trykt)

ISBN: 978-82-7206-795-2 (online)



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort.

Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge

Forord

Først og fremst vil jeg takke mine fantastiske veiledere for faglige innspill, tålmodighet, støtte, oppmuntring og sosiale opplevelser i både innland og utland. Dere har strukket dere langt for å hjelpe meg i mål, og det er jeg utrolig takknemlig for. Jeg er heldig!

Takk også til medlemmene i forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education) og forskergruppen NIA (Nettverk for Interaksjonsanalyse) for viktige innspill i datasesjoner, lesing av utkast på ulike tekster og mange kjekke sosiale og faglige

Takk til korrekturleser Astri Ramsfjell, som tok på seg et stort arbeid på kort varsel.

Til slutt, tusen takk til min familie, gode venner og Guro, for oppmuntring og støtte i en krevende prosess, og for å tålmodig ha hørt på både frustrasjon og faglig «nørding» i fire år.

Sammendrag

Avhandlingen utforsker muntlig eksamen som interaksjonell samhandling. Avhandlingen består av tre artikler, som bruker samtaleanalyse til å utforske videoopptak av fagsamtalen under muntlig eksamen.

I den første artikkelen undersøker jeg i samarbeid med medforfatterne hva som interaksjonelt kjennetegner fagsamtalen under muntlig eksamen, gjennom å analysere organiseringen av turer og sekvenser, og hva slags handlingsrom fagsamtalen gir elevene til å vise norskfaglig kompetanse i tråd med læreplanens krav om literacy. I den andre artikkelen studerer jeg i samarbeid med medforfatterne hva som skjer når elevene ikke kan svare på eksaminatorenes spørsmål på eksamen, og responderer med påstander om utilstrekkelig kunnskap eller hukommelse («jeg vet ikke/husker ikke») i stedet for et svar. Artikkelen fokuserer på hvordan eksaminatorene følger opp disse elevresponsene, og hva slags konsekvenser de ulike måtene får for den videre samtalen. I den tredje artikkelen undersøker jeg hva som skjer når elevene svarer galt på eksaminatorenes spørsmål på eksamen, altså gir et faglig ukorrekt svar. Artikkelen fokuserer på hvordan eksaminatoren viser, eller ikke viser, at svaret er galt, gjennom ulike måter å følge opp elevsvaret på, og ser på hvilke konsekvenser det får for den videre samtalen.

Avhandlingen viser at fagsamtalen har et fast mønster for turtaking, hvor eksaminatoren stiller spørsmål som begrenser elevenes svarmuligheter, og som eksaminatoren igjen følger opp og/eller evaluerer. Det betyr i praksis at det er eksaminatoren som styrer tildelingen av ordet i samtalen, og i kraft av det, også utviklingen av emner basert på hans tolkning av elevens foregående svar. Fagsamtalen er altså i liten grad en dialogisk samtale hvor deltakerne har like rettigheter, noe «samtale»-begrepet i 'fagsamtale' potensielt åpner for å aktualisere, men ligner mer på et intervju.

Avhandlingen viser også at måten eksaminatorenes handlinger er formulert på, påvirker mulighetene elevene har til å svare i neste tur, og dermed også til å vise

kunnskap innenfor det spesifikke emnet som spørsmålet dekker. Dette skaper særlig dilemmaer i situasjoner hvor elevenes potensielle mangel på kunnskap blir vist frem, som når elever ikke kan svare, svarer galt, eller svarer riktig, men ikke «nok». Eksaminatoren må da balansere hensyn fra retningslinjene om å sørge for at elevene får god nok mulighet til å vise mest mulig kunnskap, samtidig som de ikke skal forfølge det elevene ikke kan (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Eksaminatoren har da valget om å forsøke å få eleven til å selv-korrigere, for å få frem et (bedre) svar, eller å forlate spørsmålet og gå videre i eksamen til et nytt tema/spørsmål. Avhandlingens studier viser at det å forsøke å få frem et bedre svar eller selv-korrigerer *kan* lede til at eleven svarer og korrigerer seg selv, og dermed viser etterspurt kunnskap. Men det kan også lede til at eksaminatoren må stille mange og svært spesifikke oppfølgingsspørsmål. Disse er ofte formulert på måter som gjør at eleven ikke får vist så mye vurderingsverdig kunnskap, men gjør i stedet at deltakerne bruker mye verdifull tid på å få frem ett enkelt svar i stedet for å introdusere et nytt tema eller spørsmål som hen kanskje hadde kunnet svare bedre på.

Avhandlingens resultater gir konsekvenser for muntlig eksamen på flere nivå. Siden eksaminatorens handlinger styrer mulighetene eleven har til å svare i neste tur, blir det avgjørende med gode og gjennomtenkte spørsmål. Og når eleven så har problemer med å svare, blir det videre viktig at eksaminatoren gjør gode vurderinger av elevens kunnskapsnivå for å sikre at eleven får vist frem det hen kan, men samtidig uten å forfølge det hen ikke kan. Grunnlaget for vurderingen under muntlig eksamen er kompetansemålene i norskfaget, som blant annet vektlegger dialogiske og utforskende ferdigheter. Men den strenge deltakerorganiseringen gjør at samtalen i større grad minner om et intervju, og det er uklart hvorvidt eksamensformen egentlig får frem elevens muntlige samtalekompetanse. Dette peker mot et behov for spesifisering eller endring av retningslinjene for fagsamtalen under muntlig eksamen, som i større grad bør klargjøre hva slags samtale det er meningen at lærerne skal tilrettelegge for, hvilke kompetanser som skal vurderes, og hvordan samtalen skal gjennomføres.

Nøkkelord: Samtaleanalyse, conversation analysis, CA, test talk, oral exam, muntlig eksamen, institusjonelle samtaler

Abstract

This dissertation explores the interactional accomplishment of oral exams in Norwegian lower and upper secondary schools. The dissertation comprises articles that use conversation analysis to examine video-recordings of the ‘subject conversation’ during oral exams.

In the first article, my co-authors and I explore the interactional characteristics of the subject conversation during oral exams by analysing the organization of turn-taking and sequences as well as the kind of leeway the subject conversation gives the students to demonstrate Norwegian subject competence in line with the curriculum’s literacy requirements. In the second article, my co-authors and I explore scenarios where students cannot answer examiners’ questions during the subject conversation and respond with claims of insufficient knowledge or memory (‘I don’t know/remember’) instead of an answer. The article focuses on how the examiners follow up these student responses and what consequences the differences in follow up have for the further conversation. In the third article, I examine scenarios of students giving an incorrect answer to examiners’ questions during the subject conversation – that is, an academically incorrect answer. The article focuses on how examiners express, or do not express, that the answer was incorrect through different ways of following up the answer. The article also looks at the consequences of the ways of following up for the further conversation.

The dissertation shows that the subject conversation follows a regular pattern of turn-taking, where the examiner asks questions that limit the student’s possibilities for answering; in turn, the examiner follows up and/or evaluates the student answers. In practice, the examiner controls the turn allocation in the conversation and, as such, the development of topics based on their interpretation of the student’s previous answer. The subject conversation is therefore not a dialogic conversation where the participants have equal rights – something that the term ‘conversation’ in ‘subject conversation’ potentially alludes to; however, it is more similar to an interview in reality.

This dissertation confirms that the way examiners' actions are formulated affects students' opportunities to answer in the next turn and thus to demonstrate their knowledge within the specific subject that the question covers. This creates dilemmas in situations where students' knowledge is put at stake, such as when the students cannot answer, answer incorrectly or answer correctly but not 'enough'. Examiners have to balance the considerations from the guidelines for the oral examinations to ensure that the students get sufficient opportunities to show as much knowledge as possible while ensuring to not pursue what the students do not know (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Examiners then have the choice of trying to get the student to self-correct, to give a (better) answer or to leave the question and move on to a new topic/question. The studies in this dissertation show that pursuing answers and pursuing self-correction can lead to the student giving the answer or answering better and thus demonstrating the required knowledge. However, this can also lead to examiners having to ask many and very specific follow-up questions. These are not often formulated in ways that do not lead to the student getting to show much knowledge worth of assessment; instead they may lead to the participants spending a considerable amount of valuable time on one answer instead of introducing a new theme or question that the student might have been able to answer better.

The results of the dissertation have consequences for oral examinations at several levels. Because examiners' actions control opportunities, students have to answer in the next turn; thus, good and well thought-out questions are crucial. Further, when the student has problems in answering, the examiner must make good assessments of the student's level of knowledge, to ensure that the student gets to show what he or she knows, while ensuring that the follow-up questions do not pursue what he or she cannot answer. The basis for assessment during the oral exam is the competence aims in the Norwegian subject, which, among other things, emphasize dialogic and exploratory skills. However, the strict organization of participation means that the conversation is more reminiscent of an interview; whether the exam format really brings out students' oral skills is unclear. This finding points to a need for specifying or changing the guidelines for the subject conversation during the oral

examination, which should clarify to a greater extent the kind of conversations the teachers are supposed to facilitate, the competencies that are to be assessed and how the conversation should be conducted.

Artikkeliste

Artikkel I

Vonen, M., Solem, M.S. & Skovholt, K. Fagsamtalen under muntlig eksamen og hvilke begrensninger den setter for elevenes handlingsrom. [Innsendt til *Nordic Journal of Literacy*].

Artikkel II

Vonen, M., Solem, M.S. & Skovholt, K. Managing students' insufficient answers in oral examinations. *Classroom Discourse*, 1-23.

Artikkel III

Vonen, M. Teachers' repair of students' incorrect answers in oral examinations. [Innsendt til *Linguistics and Education*].

Upubliserte artikler er ikke inkludert i online utgave

Innholdsfortegnelse

Del 1. Kappen

1	Introduksjon	3
1.1	Bakgrunn for studien – muntlig eksamen i norsk.....	4
1.2	Kunnskapsstatus for muntlig eksamen	9
1.3	Målet med studien	15
1.4	Samtaleanalyse og fagsamtalen under muntlig eksamen	17
1.5	Oversikt over studien	22
2	Sentrale begreper	23
2.1	Organiseringen av turer og sekvenser	23
2.2	Reparasjon og korrigerings	25
2.3	Kunnskap på eksamen	28
3	Data og metode	31
3.1	Datainnsamling	31
3.2	Forskningsetikk	35
3.3	Analytisk prosess.....	36
3.4	Transkripsjon.....	39
3.5	Reliabilitet og validitet	41
4	Oppsummering av artiklene	45
4.1	Artikkel I	45
4.2	Artikkel II	47
4.3	Artikkel III	48
5	Diskusjon og konklusjon.....	51
5.1	Turtaking og sekvensiell organisering.....	51
5.2	Reparasjon og korrigerings av inadekvate/utilstrekkelige elevsvar.....	54
5.3	Lærer/eksaminators rolle på eksamen	58
5.4	Samkonstruksjon av kunnskap og kompetanse.....	60
5.5	«De muntlige ferdighetene – hvor ble de av i alt mylderet?».....	61

5.6	Studiens samfunnsnytte	64
5.7	Begrensninger og forslag til videre forskning	65
6	Referanseliste	69
7	Vedlegg	81
7.1	Transkripsjonskonvensjoner	81
7.2	Samtykkeskriv	84
7.3	Intervjuguide	88

Del 2. Forskningsartiklene

Artikkel I

Vonen, M., Solem, M.S. & Skovholt, K. Fagsamtalen under muntlig eksamen og hvilke begrensninger den setter for elevenes handlingsrom. [Innsendt til *Nordic Journal of Literacy*].

Artikkel II

Vonen, M., Solem, M.S. & Skovholt, K. Managing students' insufficient answers in oral examinations. *Classroom Discourse*, 1-23.

Artikkel III

Vonen, M. Teachers' repair of students' incorrect answers in oral examinations. [Innsendt til *Linguistics and Education*].

Del 1. Kappen.

1 Introduksjon

Denne doktoravhandlingen er en studie av fagsamtalen under muntlig eksamen i norsk. Mer spesifikt er det en studie av hva som interaksjonelt kjennetegner selve utspørringen mellom lærer som eksaminator og elev, og de kommunikative dilemmaene som oppstår når elever ikke kan svare, eller når de svarer feil på læreres eksamensspørsmål. Gjennom analyser av 36 videoinnspilte og transkriberte muntlige eksamener i norsk i ungdomsskolen (etter 10. trinn) og videregående (etter Vg.3) har jeg belyst dette temaet i tre forskningsartikler. De tre artiklene viser hvordan fagsamtalen er organisert gjennom et spesifikt mønster for turtaking, hva som skjer når elevene har problemer med å svare på spørsmål, og hvordan eksaminator og sensor håndterer dilemmaer knyttet til dette. Det metodiske og metodologiske grunnlaget er etnometodologisk samtaleanalyse (CA, for «Conversation Analysis»).

Min doktoravhandling er et delprosjekt i det NFR-finansierte innovasjons- og intervensjonsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education, 2018 - 2022, Skovholt 2017). Forskningsprosjektet CAiTE har som formål å styrke norsklæreres kunnskap om vurderingspraksiser gjennom å filme, transkribere og analysere vurderingssamtaler i skolen. CAiTE-prosjektet baserer seg på empiri fra to aktivitetstyper: gruppesamtaler mellom lærere og elever og muntlig eksamen (Skovholt, 2017). Jeg har vært med på å samle inn, behandle, transkribere og analysere datamaterialet for muntlig eksamen, som ble samlet inn ved flere skoler sommeren 2019. Etter grundig gjennomgang av det videoinnspilte materialet ble jeg spesielt interessert i fagsamtalen på muntlig eksamen, og mer spesifikt hva som skjedde når det oppsto interaksjonelle problemer¹, som at elever hadde problemer med å svare på spørsmål, eller svarte galt. Til tross for at eksamenskarakteren havner på elevenes

¹ Interaksjonelle problemer eller interaksjonell trøbbel refererer til de ulike formene for problemer som kan oppstå i en samtale, og kan referere både til problemer med produksjonen av ulike ytringer, men også til samtaledeltakeres problemer med å høre og forstå (Gail Jefferson, 2018). I studien refererer jeg til problemer med å svare på spørsmål, eller problemene som etterfølger et galt svar.

vitnemål og dermed kan bety mye for elevene, vet man svært lite om hvordan muntlig eksamen utspiller seg i praksis.

I det følgende vil jeg først gi en kort innføring i hvordan muntlig eksamen slik vi kjenner den i dag, har vokst frem i det norske skolesystemet, og dernest gjøre rede for det formelle rammeverket og retningslinjene som gjaldt da datamaterialet ble samlet inn. Deretter vil jeg plassere min studie i forhold til tidligere forskning på muntlig eksamen, presentere overordnet problemstilling og forskningsspørsmål og til slutt gi en presentasjon av samtaleanalyse som utgangspunkt for analyse av hverdagslig og institusjonell interaksjon.

1.1 Bakgrunn for studien – muntlig eksamen i norsk

Muntlig eksamen som fenomen strekker seg langt tilbake i det norske skolesystemet. Det første sporet kan finnes helt tilbake på 1700-tallet, hvor flertallet av elever gikk i allmueskolen og hvor kristendommen var hovedfaget. Skolegangen kulminerte i en overhøring ved slutten av konfirmasjonsundervisningen, som utgjorde den generelle skoleavslutningen. Skussmålet eleven fikk av presten, var en betydningsfull attest å ha med inn i voksenlivet (Dahl, 2017, s. 86). Et fåtall elever, hovedsakelig gutter fra en øvre klasse, gikk på denne tiden i det som kaltes latinskolen. Der ble det lagt vekt på lese- og deklamasjonsøvelser, med det formål om å gi elevene anledning til å forstå og videreformidle diktverk, og samtidig gi dem trening i å opptre offentlig (Steinfeld, 1986, gjengitt i Aksnes, 2016, s. 19). Det kom forslag om å innføre muntlig eksamen i latinskolen på 1860-tallet, men dette ble avvist av Stortinget, som mente at deklamasjonsøvelsene ikke passet som gjenstand for en muntlig prøve. Tjuve år senere ble muntlig eksamen formelt innført i latinskolen, og tok da form som en tradisjonell utspørring (Aksnes, 2016, s. 19)².

Siden den gang har muntlig eksamen gjennomgått store forandringer og hatt mange ulike rammer og vilkår. I takt med sekulariseringen av samfunnet på 1700- og

² Det kommer ikke frem i hvilke fag elevene ble testet i.

1800-tallet vokste lærerprofesjonen frem, og det ble etter hvert lærerne og ikke presten som uteksaminerte elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). Eksamensformen har endret seg fra at elevene måtte pugge den kristne lære gjennom spørsmål og svar, til at de må gjennomføre elevpresentasjoner og fagsamtale med faglæreren som eksaminator, hvor muntlig kompetanse også blir inkludert i vurderingen (Penne & Hertzberg, 2015, s. 11; Kaldahl, 2020, s. 27). Den viktigste endringen i nyere tid skjedde ved innføringen av læreplanreformen i 1997, hvor muntlig og skriftlig språk ble sidestilt i læreplanen. Da ble eksamensformen endret til å bestå av både en tradisjonell utspørring og et elevforedrag. Denne eksamensordningen forutsatte altså i prinsippet dobbel kompetanse, i form av både fagkunnskap og muntlig formidlingsevne (Aksnes, 2016, s. 20; Penne & Hertzberg, 2015, s. 11).

Denne studien bygger på et datamateriale av muntlige eksamener som ble gjennomført i 2019. På det tidspunktet gjaldt Utdanningsdirektoratets retningslinjer fra 2019³, og eksamen ble regulert av Forskrift til Opplæringslova (2006, § 3). Forskriften spesifiserer målet med eksamen slik:

Eksamen skal organiserast slik at eleven eller privatisten kan få vist kompetansen sin i faget. Eksamenskarakteren skal fastsetjast på individuelt grunnlag og gi uttrykk for kompetansen til eleven eller privatisten slik denne kjem fram på eksamen. (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-25).

Muntlig eksamen er både en plikt og en rettighet. Norske skoleelever har lovlig rett til å bli formativt og summativt vurdert, og til å bli informert om vurderingskriterier:

Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans

³ Etter fagfornyelsen i 2020 (LK20) ble nye retningslinjer for gjennomføring av muntlig eksamen innført av Utdanningsdirektoratet. De viktigste endringene er at presentasjonsdelen av eksamen nå er valgfri, og at «fagsamtale»-begrepet har blitt tatt bort fra retningslinjene – vel å merke uten at det har blitt lagt til nye spesifiseringer for denne delen av eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

kompetanse. Det skal og være kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurdering og kva som blir vektlagt i vurdering i orden og åtferd (Forskrift til Opplæringslova, 2006 § 3-1).

Forskrift til Opplæringslova gir også rammer for hvordan eksamensformen skal organiseres:

Eleven skal få vite kva fag han eller ho skal prøvast i, 48 timar før sjølv eksamen. Eksamen kan organiserast i to delar, der den første delen er ei førebuing og den andre delen er sjølv eksamen. Førebuingdelen kan vere på inntil 2 dagar og skal normalt ikkje inngå i vurderingsgrunnlaget. Ramma for eksamen på eksamensdagen skal vere munnleg eksamen på inntil 30 minutt per elev. Prøvesvara ved lokalt gitt eksamen skal vurderast av to sensorar. Éin av sensorane skal vere ekstern. Den andre sensoren kan vere faglæraren til eleven. Faglæraren har plikt til å delta i vurderinga som sensor. Dersom det er usemje om karakteren, avgjer den eksterne sensoren. Eksamineringa skal gi elevane høve til å syne kompetanse i så stor del av faget som mogleg. Dersom det er usemje om kva eleven skal prøvast i, er det den eksterne sensoren som avgjer. (Forskrift til Opplæringslova, § 3-30, § 3-29.)

Den vidare organiseringa av eksamen er lokalt gitt, både i grunnskolen og ved vidaregåande skole, i motsetning til skriftleg eksamen, som administreres nasjonalt gjennom utdanningsdirektoratet og som gir eksamensoppgaver, karakterskalaer og retningslinjer for vurdering. Det betyr at det er kommunen (ved ungdomsskolen) og fylkeskommunen (ved vidaregåande skoler) som har ansvaret for å produsere, implementere og karaktersette muntleg eksamen (Forskrift til opplæringslova, § 3-30, § 3-29). Utdanningsdirektoratet anbefaler imidlertid at skoleeier (kommunen og fylkeskommunen) lager retningslinjer for gjennomføring av lokalt gitte eksamener. Felles retningslinjer er ikke et krav, men felles retningslinjer kan bidra til å sikre forutsigbarhet, tydeliggjøre forventninger og gi en felles forståelse for ansvar og rammer for eksamenssituasjonen (2019b, s. 1).

Utdanningsdirektoratet gir også retningslinjer på et generelt nivå om gjennomføringen av muntlig eksamen. Målet med eksamen er at «eleven skal få anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig». Sensorene (elevenes faglærer som eksaminator og ekstern sensor) må derfor «stille spørsmål som gir eleven anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget». De skal «lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Eksaminatorens oppgave er derfor å utvikle eksamen i tråd med de overordnede føringene fra retningslinjer og forskrifter. Ved muntlig eksamen ved 10. klasse og Vg3 testes elevene i to hovedområder: Muntlig kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur. Grunnlaget for vurderingen skal være de samlede kompetansemålene i fagene det eksamineres i slik de er fastsatt i læreplanverket, i tillegg til kompetansemålene i den overordnede delen av læreplanen (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-3), der muntlighet løftes fram som en av fem grunnleggende ferdigheter som skal gjennomsyre alle fag på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1). Men hvordan muntlighet er uttrykt i læreplanen, varierer fra fag til fag, og derfor vil også vektlegging av muntlig kompetanse i vurderingen av eksamen variere (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Enkelte fag har egne kompetansemål eller hovedområder som handler om å kunne presentere og/eller kommunisere muntlig, og vil inngå som en større eller mindre del av vurderingen av elevenes samlede kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3).

I denne studien undersøker jeg muntlig eksamen i norsk, hvor muntlige ferdigheter inngår som en relativt stor del av fagkompetansen. Norskfaget har tradisjonelt sett hatt ansvaret for muntlighetsopplæringen i skolen, og muntlige ferdigheter i norsk er altså ikke bare et kompetansemål i seg selv, men også et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i de andre fagene (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Kompetansemålene i læreplanen for norskfaget er derfor svært viktige for elevenes muntlige kompetanse. Kompetansemålene som gjaldt da datamaterialet i denne studien ble samlet inn sier at elever etter 10. trinn skal «samtale om form, innhold og formål i litteratur», «fremføre tolkende opplesning», «delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon» og

«presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9). Etter tre fullførte år på videregående skal elevene kunne «systematisere og sammenfatte informasjon i muntlige tekster og reflektere over innholdet», «drøfte norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant fagterminologi og helhetlig argumentasjon» og «vurdere muntlig argumentasjon i tekster (...) og ta stilling til innhold og formål» og «bruke retoriske og digitale ferdigheter til å produsere og framføre sammensatte tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.11). Det forelå ikke noen krav eller retningslinjer for kjennetegn på måloppnåelse i 2019, men det var utarbeidet et forslag av Utdanningsdirektoratet på veiledende kjennetegn på måloppnåelse i muntlige ferdigheter for standpunktvurdering i norskfaget etter 10. trinn. For å få høy måloppnåelse, måtte elevene blant annet kunne «presentere relevant og variert fagstoff på en selvstendig måte», delta «i samtaler og diskusjoner», drive «samtalen videre gjennom saklig og begrunnet argumentasjon» og «bruke et presist språk» (Utdanningsdirektoratet, 2019d, s. 2). Det er imidlertid ikke spesifisert hvordan disse kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse skal oversettes til vurdering under muntlig eksamen.

Muntlig eksamen gjennomføres i et felles klasserom, hvor en ekstern sensor og elevens faglærer er til stede. Eksamen starter med elevenes presentasjon, som de har forberedt på forhånd. Elevenes valg av innhold og form på presentasjonen skal videre danne utgangspunktet for en påfølgende fagsamtale (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s.3). Akkurat hva slags form fagsamtalen skal ha, og hvordan den skal gjennomføres, er ikke oppgitt i de nasjonale styringsdokumentene. Men Utdanningsdirektoratet gir eksaminatorene to viktige retningslinjer for hvordan de skal handle på eksamen. De skal stille spørsmål som får elevene til å vise «bredest mulig kompetanse i faget», og samtidig «lete etter den kompetansen elevene har, og ikke det de ikke kan» (2019b, s.3). Retningslinjene spesifiserer imidlertid ikke akkurat hvordan eksaminatorene skal sikre dette. I situasjoner hvor elever har problemer med å svare på spørsmål, kan balansen mellom disse to hensynene bli svært viktig. Hvis en elev ikke får vist tilstrekkelig kunnskap innenfor et emne på eksamen, kan det i verste fall lede til en dårligere karakter. Eksamenskarakteren havner på elevenes vitnemål, som består av standpunkt karakterer

og muntlige og skriftlige eksamenskarakterer (jf. Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3-40). Karakterene teller like mye, og muntlig eksamen er slik en setting hvor det står mye på spill for elevene, ettersom resultatet kan gi konsekvenser for videre utdanning og karriere. Det er derfor avgjørende med studier som ser på hvordan retningslinjene utspilles i praksis, særlig i situasjoner hvor det står mye på spill for elevene. Det ønsker jeg å adressere i denne studien ved å helt konkret undersøke øyeblikk hvor elever ikke kan svare eller svarer feil på et spørsmål. Videre vil dette også gi anledning til å stille spørsmål ved retningslinjene, for eksempel om de bør nyanseres eller korrigeres (jf. Peräkylä & Vehviläinen, 2003).

1.2 Kunnskapsstatus for muntlig eksamen

I Norge har flere forskere belyst formativ vurdering og vurdering for læring (Burner, 2016; Gamlem, 2015; Lundahl et al., 2017; Tveit, 2007). Det har også blitt forsket mye på skrijving, skriveundervisning og vurdering av skriftlige tester og eksamener, som for eksempel i KAL-prosjektet (Berge et al., 2005) og Normprosjektet (Solheim og Matre, 2014; Matre & Solheim, 2016; Evensen et al., 2016; Berge et al., 2017). Dette gir et solid empirisk forskningsgrunnlag for sensorskolering ved skriftlig eksamen. Imidlertid finnes det lite empirisk forskning på muntlig eksamen, og i Eksamensgruppas rapport for evaluering av eksamensordningen har forskningsgrunnlaget blitt beskrevet som «begrenset» og «lite systematisk» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 7).

Det finnes likevel en del studier som har benyttet seg av observasjon, intervju og dokumentanalyse for å sette søkelys på hvordan studenter opplever eksamen (Maugesten, 2011, Kvifte, 2011, Isager, 2021a, 2021b), og hva elevene måles i på eksamen (Bøhn, 2016; Kaldahl, 2019; Isager, 2020; Carlsen, 2003, Syverud, i review, se også Borger, 2014, 2018).

Studier av studenters og elevers opplevelse av eksamen indikerer at uklarhet og uforutsigbarhet ved den muntlige eksamensformen oppleves som utfordrende for studentene. Kvifte (2011) har intervjuet lærerstudenter og rapporterer at flere opplever muntlig eksamen som en uforutsigbar og faglig krevende situasjon, på grunn av

muligheten for å få oppfølgingsspørsmål som kan be om ting studentene ikke har forberedt seg på (s. 105-106, 132). De fleste studentene foretrekker en skriftlig eksamensform, fordi de der kan bruke mer tid på å formulere seg. Isager (2021a; 2021b) har gjennom intervju, felt- og dokumentstudier undersøkt muntlig eksamen ved ungdomsskoler i Danmark, som har en eksamensform tilnærmet identisk med den i Norge. Hun trekker frem at elevene fokuserer på å gi tolkninger som de tror læreren ønsker å høre, og de sliter med å identifisere hva som er en god eksamensprestasjon, og med å navigere analytisk for å estimere hva en passende respons er (Isager, 2021a, s.87, 106, Isager, 2021b, s.308).

Studier av vurdering ved muntlig eksamen har vist at det er stor variasjon i hva slags kompetanse elevene måles i på eksamen, og hvordan det samsvarer med eksamenskonstrukt og gitte retningslinjer (Borger, 2014, 2018; Bøhn, 2016; Kaldahl, 2019; Isager, 2020; Carlsen, 2003, Syverud, i review). Det er variasjon både når det kommer til hva elevene testes i og hvor lang tid de bruker (Syverud, i review), og hva eksaminatorene fokuserer på i vurderingen av elevene (Bøhn, 2016, Carlsen, 2003, Kaldahl, 2019, Borger, 2014, 2018). Det har blitt påpekt at dette kan lede til varierende validitet, gyldighet og rettferdighet på eksamen (Nusche, et al., 2012; Carlsen, 2003; Sjøve Syverud, i review).

Det finnes noen studier med interaksjonell tilnærming til muntlig eksamen, og disse har fokusert på hvordan karaktersetningssamtalen samkonstrueres (Solem, et al., i review; Lindstrøm, 2020), bruk og konsekvenser av ulike spørsmål (Skovholt et al., 2021b; Jorde, 2020; Bekken, 2020), og hvordan eksaminatorene responderer på elevenes svar i tredje posisjon (Sikveland et al.; 2021, Rolin, 2013). Ennå eksisterer det likevel relativt lite forskning med interaksjonell tilnærming til muntlig eksamen som kan vise hvordan retningslinjer og eksamenskonstrukt praktiseres. De seneste årene har imidlertid en beskjeden samtaleanalytisk forskningsbase blitt dannet. Det har blitt publisert flere vitenskapelige artikler og masteroppgaver, og et viktig funn på tvers av studiene som tar for seg interaksjon mellom eksaminator og kandidat under eksamen, er at eksaminatorens ytringer legger føringer for kandidatens muligheter til å respondere i neste tur – og dermed også føringer for mulighetene til å vise kunnskap på

eksamen (Skovholt et al., 2021b; Jorde, 2020; Bekken, 2020; Sikveland et al., 2021; Rolin, 2013).

Studier av eksaminators oppfølgingsbevegelser i tredje posisjon viser at når eksaminator henviser og følger opp det kandidatene sier, leder dette i større grad til besvarelser med mer argumentasjon enn ved direkte forespørsel etter det (Rolin, 2013). Rolin undersøker eksaminatorers argumentasjon gjennom lydopptak, og finner «små, åpne signaler om at eksaminator har hørt studentenes svar og tenkt at det er mulig å si noe mer og bedre» i eksaminatorenes henvisninger og oppfølginger (2013, s. 13). Han påpeker at disse signalene kan tolkes som signaler som indirekte inviterer til argumentasjon (2013, s. 13). Sikveland et al. (2021) har gjennom CA undersøkt eksaminatorenes bruk av prosodi i bekräftelsessymboler som for eksempel «ja». Studien viser at bekräftelser med et bredere tonehøydespenn signaliserte at et svarforslag var mindre tilstrekkelig enn bekräftelser med et smalt tonehøydespenn. Slike prosodiske trekk kan altså styre den videre interaksjonelle veibanen for samtalen uten at direkte evalueringer av elevsvar trenger å gjøres eksplisitt (Sikveland et al., 2021).

CA-studier av ulike spørsmål stilt i fagsamtalen på muntlig eksamen ved ungdoms- og videregående skoler viser at hva slags type spørsmål som stilles, måten spørsmålet er bygget opp på, og konteksten det stilles i, får direkte påvirkning på elevenes responsmuligheter i neste tur. Skovholt et al. (2021b) har undersøkt bruken av 'multiple spørsmål', som vil si at eksaminatoren stiller flere, relaterte spørsmål etter hverandre. Studien viser at slike spørsmål kan bygge stillas, gi hint og styre kandidatene mot adekvate svar. Men når de multiple spørsmålene i økende grad blir mer spesifikke, og særlig når det siste spørsmålet gir en pragmatisk kontekst for det spesifikke svaret, så kan dette begrense elevenes muligheter til å utvide det overordnede svaret (Skovholt et al., 2021b). Åpne spørsmål er derimot designet på en måte som i mindre grad – både interaksjonelt og tematisk – begrenser elevenes responsmuligheter i neste tur. Bekkens (2020) studie av spørsmål uten fasitsvar indikerer imidlertid at svært åpne spørsmål kan lede til interaksjonelle problemer. De kan være vanskelige å tolke for kandidatene på grunn av eksamenskonteksten og de institusjonelle rammene og forventningene i fagsamtalen. Også spørsmål som inviterer eleven til å sette agenda, kan være

utfordrende å svare på. Jorde (2020) har undersøkt ulike formuleringer av spørsmålet «Er det noe mer du har lyst til å fortelle?». Selv om slike spørsmål åpner for utallige mulige elevsvar, er spørsmålet ofte vektet mot et ja/nei-svar, som begrenser elevenes mulighet til å respondere. Jordes analyser viser at de fleste elevene avslår denne muligheten. Det har sammenheng med at disse spørsmålene som oftest kommer ved slutten av fagsamtalen, og før spørsmålet stilles, kommer eksaminatorene med ulike vurderinger av elevenes presentasjon. Dette tyder på at slike spørsmåls funksjon er å avslutte samtalen, og det er derfor usikkert om eleven egentlig har en reell mulighet til å besvare slike spørsmål (Jorde, 2020, s. 57, 61).

De interaksjonelle studiene av muntlig eksamen ved norske ungdomsskoler, videregående skoler og universiteter indikerer samlet at muntlig eksamen er samkonstruert, hvor elevens muligheter til fremvisning av kompetanse kan påvirkes av de mulighetene og begrensningene som gis i eksaminatorenes interaksjonelle handlinger i samtalen. Dette støttes av et solid internasjonalt forskningsgrunnlag som har brukt samtaleanalyse for å undersøke hvordan muntlige tester er interaksjonelt organisert og kollaborativt konstruert (Marlaire & Maynard, 1990, Maynard & Marlaire, 1992; Antanki, 1999, 2006). Brorparten av den interaksjonelle forskningen er gjort på *standardisert* testing av muntlige språkferdigheter i engelsk gjennom OPI (Oral Proficiency Interviews)⁴. Slike standardiserte tester er basert på felles innhold, har felles prosedyrer for administrering og vurdering, og er ofte nøye utprøvd gjennom empirisk forskning (Bachman, 1990, s. 74). En sentral egenskap for denne typen tester ser ut til å være en rettighetsfordeling hvor intervjueren eller eksaminatoren kontrollerer samtalen i form av å være den som stiller spørsmål, som kandidaten er begrenset til å svare på (Ross & Berwick, 1992, Filippi, 1998a, 1998b, Marlaire & Maynard, 1990). Kandidater kan likevel utvide sekvensene under testene ved å innlede reparasjon med avklarings- og forståelsessjekker og bekreftelsesforespørsler (Egbert, 1998; Filippi, 1994) Det er strengere rammer for interaksjonen i slike tester enn ved norske muntlige

⁴ For en omfattende gjennomgang av dette feltet, se Sandlund et al., 2016.

eksamener, med forhåndsbestemte spørsmål og regler som begrenser eksaminators mulighet til å hjelpe kandidaten. Når interaksjonelle problemer oppstår i IELTS-testen, for eksempel, har eksaminatorene ikke lov til å innlede reparasjon, forklare spørsmålene eller hjelpe kandidater som sliter (Seedhouse & Nakatsuhara, 2018, s. 3, 85, 89). Likevel viser forskningen at disse testene til en viss grad er samkonstruerte, da eksaminatorer regelmessig bruker interaksjonelle strategier som tilrettelegger for kandidatens forståelse og svar, som for eksempel å stille reformulerte spørsmål som inkluderer hint eller ulike alternativer som kandidaten kan velge mellom, og at dette kan påvirke kandidatens prestasjon (Seedhouse & Egbert, 2006, Nakatsuhara, 2008; Lazaraton, 1996; Ross & Berwick, 1992; Ross, 1992; Filippi, 1994; Seedhouse & Nakatsuhara, 2018; Maynard & Marlaire, 1992; Brown, 2003).

Ut ifra både de norske og de internasjonale studiene er det tydelig at elevenes muligheter i selve eksamenssituasjonen påvirkes av lærerens handlinger. Studier av muntlige nasjonale prøver i engelsk i Sverige viser også at denne påvirkningen kan få konsekvenser for hvordan elevene vurderes (Sandlund & Sundqvist, 2011, Sandlund & Sundqvist, 2019) ⁵. Sandlund & Sundqvist (2019) sammenligner opptak av faktisk interaksjon fra de nasjonale prøvene med opptak av sensordiskusjoner i etterkant. Studien viser at sensordiskusjoner for eksempel kunne ta utgangspunkt i en elevs ytringer på et spesifikt punkt i prøven som bevis på lav interaksjonell kompetanse, fordi hen ifølge sensorene i liten grad interagerer med den andre eleven, tok initiativ, eller drev samtalen fremover (s. 375). Opptakene av den faktiske eksamensinteraksjonen kunne derimot avsløre at elevens ytring kom som respons på et lærerstyrt spørsmål som ledet testtakerne bort fra «the paired format», og at elevens svar faktisk var strukturelt

⁵ Muntlige nasjonale prøver i Sverige avholdes i 9. klasse, og elevene gjennomfører testen i par. Prøvene er nasjonalt utarbeidet, og eksaminatorene får instruksjoner for hvordan prøven skal gjennomføres. Konteksten kan likevel minne om den norske, da eksaminatorene er elevenes egne faglærere.

tilpasset spørsmålene som ble stilt (s. 387). Studien indikerer dermed at elevene vurderes på gale eller uklare premisser.

For å oppsummere eksisterer det ennå en relativt begrenset mengde forskning på muntlig eksamen. Det finnes en del forskning som har benyttet seg av dokumentanalyse, intervju og observasjon for å undersøke deltakernes opplevelse av eksamen, hva slags kompetanse som måles på eksamen, og hvordan det samsvarer med retningslinjer og eksamenskonstrukt (Maugesten, 2011; Kvifte, 2011; Isager, 2021a; 2021b; Borger, 2014; 2018; Bøhn, 2016; Kaldahl, 2019; Isager, 2020; Carlsen, 2003; Syverud, i review). Det finnes mindre samtaleanalytisk forskning på muntlig eksamen, og den har fokusert på de interaksjonelle konsekvensene av eksaminatorenes ulike måter å stille spørsmål på og å respondere til elevene på i tredje posisjon (Bekken, 2020; Skovholt et al., 2021b; Jorde, 2020; Bekken, 2020; Sikveland et. al; 2021; Rolin, 2013). Samlet danner den tidligere forskningen på muntlig eksamen et bilde av en eksamensform som på grunn av sin åpne og ikke-standardiserte organisering leder til at eksaminatorene vektlegger ulike ting når det kommer til både hva elevene prøves i, og hvordan de bedømmes (jf. Bøhn, 2016; Syverud, i review). Elevene har derimot ikke nødvendigvis et klart bilde av hva en god prestasjon eller et adekvat svar er (jf. Isager, 2021a; 2021b). Det blir derfor særlig utfordrende når eksaminatorene stiller spørsmål hvor det ikke er tydelig for eleven akkurat hva læreren ser etter, som for eksempel ved spørsmål uten fasitsvar eller spørsmål som inviterer eleven til selv å sette agenda, og det kan lede til interaksjonelle problemer (Jorde, 2020; Bekken, 2020). Vi vet derimot svært lite om hva som skjer når interaksjonelle problemer oppstår på muntlig eksamen, da dette har blitt lite undersøkt, både i norsk og i internasjonal sammenheng. Det er imidlertid tydelig at elevens ytringer ikke er uavhengig av eksaminatoren, som påvirker elevenes responsmuligheter gjennom designet av de ulike handlingene hen utfører. Dette kan påvirke elevenes muligheter til å vise frem den kunnskapen de har, og i verste fall kan lærerens handlingsdesign lede til at eleven får en dårligere vurdering. Det er dermed et tydelig behov for forskning på hva slags handlingsrom elevene faktisk har på muntlig eksamen og hvordan eksaminatorene håndterer situasjoner hvor elever har problemer med å svare. Det behovet ønsker jeg å belyse igjennom denne avhandlingen.

1.3 Målet med studien

Muntlig eksamen har passende blitt beskrevet som en «sort boks» (Skovholt, 2020), og slik det fremkommer av de tidligere kapitlene i innledningen, er dette en eksamensform man vet lite om, til tross for hvor viktig eksamenen er. Retningslinjene for eksamensformen gir i svært liten grad konkrete råd og veiledning for hvordan eksaminatorene skal utføre eksamenen. I tillegg eksisterer det lite empirisk forskning på muntlig eksamen, og fordi informasjon om lokale retningslinjer, tolkningsfellesskap og sensorskolering er lite tilgjengelig, vet vi lite om hvordan den faktisk gjennomføres. Eksaminator kan ha svært forskjellige tilnærminger, forventinger og fortolkninger av retningslinjer og mål for eksamen. Hvordan dette uttrykkes i interaksjonen, vil videre kunne forme hvordan eksamen utfolder seg og få konsekvenser for elevenes handlingsrom. På bakgrunn av dette mener jeg det er behov for forskning på hvordan lærernes tause kunnskap og de gitte retningslinjene utspilles, og i denne studien vil jeg undersøke faktisk samtalepraksis basert på reelle muntlige eksamener.

Studiens overordnede problemstilling er som følger:

Hva kjennetegner interaksjonen mellom eksaminator og elev under fagsamtalen ved muntlig eksamen i norskfaget?

I studien fokuserer jeg på interaksjonelle aspekter ved eksamen, og benytter meg av samtaleanalytisk metode. Jeg avgrensner studien til de helt grunnleggende aspektene ved hva som kjennetegner fagsamtalen og situasjoner hvor det oppstår utfordringer med å svare og det derfor står mye på spill for elevene.

Problemstillingen er delt inn i tre forskningsspørsmål som dekkes gjennom tre empiriske artikler:

- *Hvordan er fagsamtalen organisert i turer og sekvenser, og hva slags handlingsrom gir den elevene?*

- *Hvordan håndterer eksaminator at elever har problemer med å svare på spørsmål?*
- *Hvordan håndterer eksaminator at elever gir ukorrekte svar?*

Som det fremkommer av forskningsspørsmålene, er dette en studie hvor det hovedsakelig fokuseres på eksaminatorenes handlinger. Dette valget ble tatt med bakgrunn i den svært sentrale rollen som eksaminator spiller på eksamen. Under eksamen er eksaminator både elevenes faglærer, eksaminator og administrator av eksaminasjonen. Slik det fremkommer i Utdanningsdirektoratets retningslinjer, skal eksaminator sørge for at elevene får vist «bredest mulig kompetanse i faget», gjennom å stille spørsmål som legger til rette for det (Utdanningsdirektoratet, 2019b. s.3). Slik gjør Utdanningsdirektoratet elevenes faglærer ansvarlige for samtalen.

Artiklene har noe ulikt fokus. Artikkel I undersøker deltakerroller og sekvensiell struktur, og vektlegger hva slags handlingsrom elevene gis til å ta ordet og styre samtalen. Artikkel I fastslår at samtalen er sterkt styrt av eksaminator, og at elevenes handlinger under fagsamtalen hovedsakelig er begrenset til å svare på spørsmål. Artikkel II og III undersøker derfor hva som skjer når elevene har problemer med å svare. Artikkel II og III vektlegger eksaminators interaksjonelle strategier for å håndtere det å ikke kunne svare, og det å svare galt, og hvilke mulige konsekvenser strategiene får for elevenes muligheter for å vise kompetanse i samtalen som følger videre. På denne måten får avhandlingen belyst situasjoner hvor det står mye på spill for elevene. Kunnskap om hvordan slike samtalesekvenser ser ut og hvordan de håndteres er svært viktig, fordi det kan få implikasjoner for en rettfærdig utøvelse og senere vurdering av eksamen. Det betyr ikke at poenget er å vurdere eksaminatorenes handlinger under eksamen som «gode» eller «dårlige», men heller å belyse de interaksjonelle effekter av ulike måter å handle på, og de mulighetene og begrensningene samtals interaksjonelle oppbygging gir elevene. Studien bidrar til en økt forståelse av og kunnskap om muntlig eksamen, og dette forventes å kunne bidra til en forbedring av fremtidig gjennomføring og spesifisering av retningslinjer.

1.4 Samtaleanalyse og fagsamtalen under muntlig eksamen

For å svare på problemstilling og forskningsspørsmål har jeg i denne studien valgt å undersøke fagsamtalen med etnometodologisk samtaleanalyse, eller CA («Conversation Analysis»). CA beskrives som en tverrfaglig forskningsdisiplin (se f.eks. Skovholt et al., 2021a, s. 15; Stivers & Sidnell, 2013, s.1), og omfatter både en teoretisk tilnærming til interaksjon, metodologi, og spesifikke og detaljerte metoder for datainnsamling, transkripsjon og analyse av autentiske data. CAs analytiske begreper og vokabular for å forstå mellommenneskelig kommunikasjon brukes i dag i mange ulike disipliner, blant annet lingvistikk, psykologi og kommunikasjonsstudier. I dette delkapittelet vil jeg konsentrere meg om CAs grunnleggende teoretiske tilnærming til hverdagslig og institusjonell interaksjon. Jeg vil gi en grundigere fremstilling av metodologisk grunnlag og metodiske prinsipper knyttet til avhandlingens analytiske prosess i kapittel 2 og 3.

CA ble utviklet som en metodologi for analyse av samtaler på 60- og 70-tallet av sosiologen Harvey Sacks i samarbeid med kollegaene Emanuell Schegloff og Gail Jefferson. Metodologien ble utviklet i samspill med en rekke samfunnsvitenskapelige perspektiver, blant annet sosiologi, antropologi, lingvistikk og filosofi. Sacks var særlig inspirert av Harold Garfinkels etnometodologi og Erving Goffmans forskning på sosial handling på mikronivå (Heritage & Clayman, 2010; Heritage, 1984; Hutchby & Wooffitt, 2008). Garfinkels etnometodologi fokuserte på å forklare hvordan sosial orden og mening skapes av mennesker gjennom handlinger i interaksjon (Garfinkel, 1967; Sacks et al., 1974). Disse handlingene er ressurser som samtaledeltakere uunngåelig må bruke og stole på for å produsere og gjenkjenne bidrag i interaksjon. Menneskelig samhandling ble innen etnometodologien altså sett på som en gjensidig orientering mot ett sett av felles normer eller regler, som er autonome og uavhengige av menneskers sosiale og psykologiske egenskaper, motivasjoner og prosjekter (Skovholt et al., 2021a, s. 18). Goffman så på språklig samhandling som noe grunnleggende sosialt, og noe som kunne studeres som en institusjonell enhet i seg selv. Med dette mente Goffman at sosial interaksjon, gjennom normative rettigheter og plikter som

regulerer adferd i samhandling, danner en distinkt institusjonell orden (Goffman, 1967; Heritage, 2001).

Inspirert av Garfinkel og Goffmans mikroanalytiske tilnærming til hverdagslig interaksjon som et sosiologisk forskningsobjekt begynte Sacks, Schegloff og Jefferson å gjøre lydopptak av autentiske samtaler for å undersøke detaljene ved sosial interaksjon og språklig samhandling («talk in interaction») (Drew, 2015; Sidnell, 2013, s.77). I samtaleanalyse studerer man altså samtaleutdrag som er innspilt med lydopptaker eller videokamera, for å undersøke hvordan 'sosiale handlinger' uttrykkes gjennom språklig samhandling. Begrepet 'sosiale handlinger' refererer til det folk *gjør* med språket og med ikke-verbal kommunikasjon, som for eksempel det å unnskyldes, å invitere, å foreslå eller å spørre om noe. Hvilken handling det er som utføres, blir gjort gjenkjennelig ved hjelp av posisjonen den har i samtalen, og de ressursene som benyttes for å bygge den opp, som for eksempel prosodi (tonefall, trykk, intonasjon, volum og hastighet) (Schegloff, 2007).

Ett av de mest sentrale prinsippene i samtaleanalyse er at samtaler er preget av orden og regelmessighet (Heritage & Atkinson, 1984; Sacks, 1984; Sacks et al., 1974; Schegloff, 2007). I en av de tidligste CA-artiklene uttalte Schegloff og Sacks følgende:

In so far as the materials we worked with exhibited orderliness, they did so not
Only to us, indeed not in the first place for us, but for the co-participants who
had produced them. (Schegloff & Sacks, 1973, s.290).

Sacks og Schegloff vektlegger altså at mennesker i samtaler orienterer seg etter ulike implisitte prosedyrer, normer, metoder og ressurser for å skape meningsfull kommunikasjon og fortolke hverandres ytringer, og for en samtaleanalytiker er målet å avdekke og kartlegge disse (Skovholt et al., 2021a, s.15; Drew, 2015; Sidnell, 2013, s. 77). Slike prosedyrer, normer og konvensjoner kan være hvordan samtalepartnerne bytter på å snakke, hvordan de identifiserer og løser problemer i interaksjon, og hvordan de etablerer felles forståelse (Hutchby & Wooffitt, 2008).

Den metodologiske bakgrunnen i etnometodologien gjør at målet med samtaleanalyse er å identifisere og beskrive sosial orden slik den skapes i den sosiale

praksisen (Skovholt et al., 2021a, s.18-19). CA representerer altså en grunnleggende emisk tilnærming i form av å prioritere empiri som belyser deltakernes egen forståelse (Bolden & Robinson, 2011, s. 99). I denne studien er den sosiale praksisen fagsamtalen på muntlig eksamen. Å studere den fra et innenfra-perspektiv involverer å ta deltakernes perspektiv, og å identifisere eksaminators, sensors og elevenes egne forståelser og normer, heller enn å forklare de sosiale praksisene i lys av utenforliggende regler og forhåndsbestemte kategorier for analyse. Innen CA brukes det altså et sosialt, og ikke et kognitivt perspektiv på intersubjektivitet. Et viktig samtaleanalytisk prinsipp er derfor 'neste turs bevisførselsprosedyre' («next turn-proof-procedure», jf. Sacks et al., 1974, s. 728). Den som har snakket, trenger en bekreftelse på at han eller hun har blitt forstått, og den som lytter, trenger en bekreftelse på at hans eller hennes tolkning er riktig eller akseptabel for den som har snakket. På denne måten viser hver taletur i en samtale en forståelse og fortolkning av den forrige taleturen. Hvis noen for eksempel spør «Er vinduet åpent?», er en respons som «Jeg skal lukke det» et bevis på en orientering mot spørsmålet som en anmodning om å lukke vinduet, mens et svar som «Nei, synes du det er kaldt?» behandler det som en forespørsel om informasjon. Svaret skaper videre kontekst for den turen som kommer etterpå, og slik foregår det kontinuerlig en forhandlingsprosess og et samarbeid om å skape mening i samtalen (Hutchby & Woofitt, 2008, s.4). Neste turs bevisførselsprosedyre gjør at jeg i denne studien ikke bare er i stand til å beskrive eksaminatorens språklige handlinger, men også til å avdekke hva slags funksjon handlingene har i interaksjonen, ved å analysere elevenes påfølgende turer. Denne prosedyren er CAs inngangsport til deltakernes egne forståelser som avsløres gjennom faktisk interaksjon, og er årsaken til at CA ikke forsker på enkeltstående, isolerte ytringer (Heritage, 1984, s. 245).

I denne studien benyttes CA til analyse av interaksjonen på fagsamtalen under muntlig eksamen. Mens Sacks, Jefferson og Schegloff hovedsakelig forsket på hverdagslige samtaler, som for eksempel samtaler rundt middagsbordet med venner og familie, har de påfølgende generasjonene med CA-forskere i økende grad brukt metoden for å undersøke ulike typer av institusjonelle samtaler. Drew og Heritage (1992) beskriver institusjonell interaksjon som samtaler hvor minst en deltaker

representerer en eller annen slags type formell organisasjon, og hvor deltakernes institusjonelle eller profesjonelle identiteter på ett eller annet vis gjøres relevant for aktivitetene de utfører i samtalen (s.4). Institusjonell interaksjon kan videre skilles fra hverdagslig interaksjon ved at den 1) involverer deltakere som er orientert mot spesifikke mål knyttet til den institusjonelle identiteten, 2) involverer begrensninger for hva som er tillatte samtalebidrag, og 3) er assosiert med kontekstuelle rammer og prosedyrer som er typiske for spesifikke kontekster (Skovholt et al, 2021, s. 23, Drew & Heritage, 1992, s. 25).

På bakgrunn av Drew og Heritage sin karakteristik er fagsamtalen under muntlig eksamen, slik jeg i denne avhandlingen undersøker den, en institusjonell samtale på grunn av dens setting i skolen. For det første, oppfyller den Drew og Heritages (1992) tredje punkt ved at den er pålagt spesifikke rammer fra styringsdokumentene som bestemmer hva slags form den skal ta og hvordan den skal organiseres og gjennomføres på et overordnet nivå. Videre oppfølger fagsamtalen Drew og Heritages (1992) første punkt ved at den involverer deltakere som er orientert mot et overordnet institusjonelt mål om at eleven skal få vist bredest mulig kompetanse i faget, men fordi samtaledeltakerne har ulike institusjonelle roller, orienterer de seg mot dette målet på ulikt vis. Eksaminator og sensor representerer skolen som institusjon, og eksaminators rolle er å lede fagsamtalen, og stille spørsmål som får frem mest mulig av elevenes faglige kompetanse for å vurdere det opp mot de norskfaglige kompetansemålene. Som elevenes lærer har eksaminator samtidig en interesse av at eleven gjør det bra på eksamen, og av å skape en god og trygg eksamenssituasjon. Sensors rolle er å vurdere elevenes prestasjon opp mot de norskfaglige kompetansemålene, og sensor har siste ord i vurderingssamtalen med eksaminator. Elevens rolle på fagsamtalen er å vise mest mulig av sin kompetanse. Det innebærer at spørsmålene må besvares på best mulig vis, for i kraft av at hen vurderes, er eleven klar over at det ligger en forventning om å prestere til grunn for samtalen. I kraft av den institusjonelle konteksten er det altså et asymmetrisk forhold mellom deltakerne, både i forhold til kunnskap og kompetanse, og når det kommer til hvem som setter premissene for samtalen. Det medfører institusjonelt spesifikke begrensninger for tillatte samtalebidrag og prosedyrer for å

håndtere faglig inadekvate eller utilstrekkelige svar, jamfør Drew og Heritages (1992) andre punkt, og dette vil jeg adressere i avhandlingens tre artikler.

At jeg i denne studien analyserer fagsamtalen under eksamen som en institusjonell samtale, medfører en høyere kontekstsensitivitet fra meg som forsker enn det som er vanlig i tradisjonelle, strukturorienterte CA-studier av hverdagslig interaksjon. I studier av hverdagslig interaksjon er det først og fremst den sekvensielle konteksten som er viktig, hvor sted, tid og deltakernes identitet ikke er et fokus med mindre det gjøres relevant for deltakerne i sekvensen som undersøkes (Sacks et al., 1974, s. 699). Men i institusjonelle samtaler kan ulike handlinger, hendelser og interaksjonelle problemer være

embedded in the parties' sense making in a way that cannot be revealed from the sequential surface of the particular instance alone. Therefore, the analysts' context sensitive knowledge may allow a more fine-grained account of the institutional practice, which would not be gained without a reference to a wider context, or to some background knowledge. (Arminen, 2000, s. 439-440).

Det betyr at jeg har et større perspektiv på fagsamtalen ut over det som skjer i de enkelte sekvensutdragene, både på hva som har skjedd før og etter utdraget, i tillegg til de rollene, kunnskapene og retningslinjene deltakerne trekker meg seg.

Innen CA blir begrepet «stocks of interactional knowledge» (Peräkylä & Vehviläinen, 2003, s.728) brukt om de skrevne og uskrevne reglene for god kommunikasjon innenfor ulike settinger. Disse interaksjonelle kunnskapene ligger som en forutsetning for profesjonsutøveres sosiale og språklige handlinger, og vi kan avdekke dem ved å analysere autentiske profesjonssamtaler og se disse i sammenheng med institusjonens råd og retningslinjer for de samme aktivitetene. CA-forskere som studerer institusjonelle samtaler, har vist at den empiriske virkeligheten av interaksjon ofte skiller seg fra teori og simulering, og at det som fungerer, ikke nødvendigvis gjenspeiles i eksisterende retningslinjer for kommunikasjon (Skovholt, 2017; Stokoe, 2013). Samtaleanalytiske funn kan ifølge Peräkylä og Vehviläinen

(i) falsify or correct assumptions that are part of an SIK; it may (ii) provide a more detailed picture of practices that are described in an SIK. (iii) CA may also add a new dimension to the understanding of practices described by an SIK, or (iv) provide the description of practices, not provided by a very abstract or general SIK (2003, s.727).

Ved å bruke samtaleanalyse i denne studien kan jeg avdekke hva som definerer nettopp fagsamtalen som en institusjonell samtale, og gjøre eksaminatorenes tause kunnskap og orientering mot retningslinjer synlig. Jeg kan slik gi et mer detaljert bilde av de interaksjonelle praksisene og resursene eksaminatorene bruker under eksamen, enn det som beskrives i styringsdokumenter og retningslinjer for kommunikasjon (se Solem & Skovholt, 2020). Mine funn fra faktisk eksamensinteraksjon forventes også derfor å kunne omsettes til anvendelse i lærerutdanning og sensorskolering, i tillegg til å potensielt nyansere eller korrigere de normative forutsetningene som kommer til uttrykk i retningslinjene (jf. Peräkylä & Vehviläinen, 2003 s. 731).

1.5 Oversikt over studien

Avhandlingen består av to deler. Den første delen er kappen. Den gir en overordnet ramme for forskningsartiklene, som er avhandlingens andre del.

Kappen er delt inn i fem kapitler. Det første kapitlet er denne introduksjonen. I kapittel 2 gjør jeg rede for metodologiske begreper som er sentrale for artiklens analyser av interaksjonen som foregår under fagsamtalen. I kapittel 3 beskriver jeg det metodiske grunnlaget for studien og den analytiske forskningsprosessen. I dette kapitlet beskriver jeg også studiens datamateriale og presenterer metodologiske og etiske refleksjoner knyttet til dette. Kapittel 4 er en oppsummering av avhandlingens delstudier, de tre forskningsartiklene. Kapittel 5 er en oppsummering og diskusjon av studiens samlede funn, studiens bidrag til forskningsfeltet og studiens potensielle implikasjoner for retningslinjer og gjennomføring av eksamen.

2 Sentrale begreper

I dette kapittelet vil jeg avklare og diskutere samtaleanalytiske begreper relatert til de institusjonsspesifikke mulighetene og begrensningene for samtalebidrag, og praksiser knyttet til å håndtere ukorrekte eller utilstrekkelige svar. Jeg vil starte med å presentere begrepene tur- og sekvensorganisering, før jeg går videre til reparasjon og korreksjon. Disse begrepene beskriver grunnleggende samtalestrukturer, men representerer også særlig sentrale områder hvor fagsamtalens institusjonsspesifikke muligheter, begrensninger og interaksjonelle prosedyrer kommer til syne. Jeg vil derfor også diskutere hvilke konsekvenser den institusjonelle konteksten vanligvis får for tur- og sekvensorganisering, reparasjon og korreksjon, i samtaler mellom lærere og elever. Til slutt vil jeg si noe om epistemikk og om hvordan jeg forstår kunnskap på eksamen.

2.1 Organiseringen av turer og sekvenser

I CA baserer man seg på at samtaler, helt grunnleggende, organiseres gjennom to eller flere samtaledeltakers veksling på å ta samtaleturner. En 'tur' kan beskrives som en samtaledeltakers ytring, fra hun eller han starter å snakke, til hun eller han slutter å snakke (Skovholt et al., 2021a, s.31). Måten deltakerne veksler om å ta turer på, skjer på systematisk vis, noe som kan beskrives ut ifra hvordan deltakerne gjenkjenner når de kan starte sin neste tur, gjennom foregående turers oppbygning og gjennom regler for hvor hvordan deltakerne kan påvirke hvem som skal snakke i neste tur (Skovholt et al., 2021, s.31, for nærmere beskrivelse av dette se Sacks et al., 1974; Drew, 2013; Clayman, 2013; Hayashi, 2013).

Mellom to eller flere taleturner ligger det videre en betinget relevans, det vil si at handlingen, altså det en person gjør med språket, påvirker hva som er relevant for den neste taleren å gjøre i han eller hennes påfølgende tur (Skovholt et al., 2021a, s. 41). For eksempel når en eksaminator har stilt et spørsmål, er den forventede og relevante neste handlingen at en elev gir et svar på det. Sammen utgjør de ulike handlingene sekvenser i samtalen. Slike sekvenser kalles ofte *nærhetspar*, fordi den første handlingen (første

pardel) skaper normative forventninger eller begrensninger for den neste talerens tur (andre pardel) (Sacks et al., 1974). På denne måten konstituerer nærhetsparstrukturene et delt normativt rammeverk for handlinger man gjør i samtaler, basert på disse 'tause' reglene som samtalepartnerne orienterer seg mot (Heritage 1984, s.247; Hutchby & Wooffitt, 2008).

Som tidligere nevnt eksisterer det relativt lite forskning på organiseringen av turer og sekvenser i muntlige eksamenssettinger, men dette har flere ganger blitt sammenlignet med den grunnleggende strukturen og organiseringen av helklassesamtaler (Marlaire & Maynard, 1990, Filippi, 1998a; 1998b, Seedhouse, 2013), som er assosiert med et karakteristisk sett underliggende normative praksiser for turtaking og sekvensorganisering. McHoul (1978) og Mehan (1979) var noen av de første som forsket empirisk på helklassesamtaler. De fant ut at interaksjonen i helklassesamtalene baserte seg på noen helt spesifikke prinsipper for samhandling med formelle regler for hvem som kunne ta ordet, og når de kunne ta ordet. McHoul (1978) pekte på at deltakerne i lærerdominerte helklassesamtaler orienterer seg mot et sett av regler for utpeking av neste taler. Det er læreren som har retten til å fordele turer, ved å velge ut spesifikke elever som skal snakke, mens elevene kun kan gi turen tilbake til en lærer etter de er ferdigsnakket, og ellers kun har mulighet til å ta ordet selv ved håndsopprekning (s. 211). Organiseringen av turtildeling henger også tett sammen med de sekvensielle mønstrene i helklassesamtaler. For hvis en lærer har retten til å velge hvem som skal ta neste taletur, mens en elev bare kan velge læreren som en neste taler, er det naturlig at det nettopp er læreren som dominerer både første- og tredjeosisjonsturer (Gardner, 2013, s.597). Dette er et sekvensielt mønster som Mehan (1979) kalte IRE - initiativ (I), respons (R) og evaluering (E). Mehan fant ut at det i klasserommet stort sett var fast deltakerstruktur, som besto av at læreren tok initiativ (I), gjerne i form av et spørsmål som de selv kjente svaret på, som elevene responderte på (R), og som læreren i neste omgang evaluerte (E) (1979). Den tredje turen i IRE-sekvensen har blitt omtalt som svært viktig i helklasseinteraksjon, fordi «it makes hearable and visible the focus of the teaching point that has emerged across the first two turns of the sequence” (Gardner, 2013, s.598). I tredje tur gjør lærere handlinger

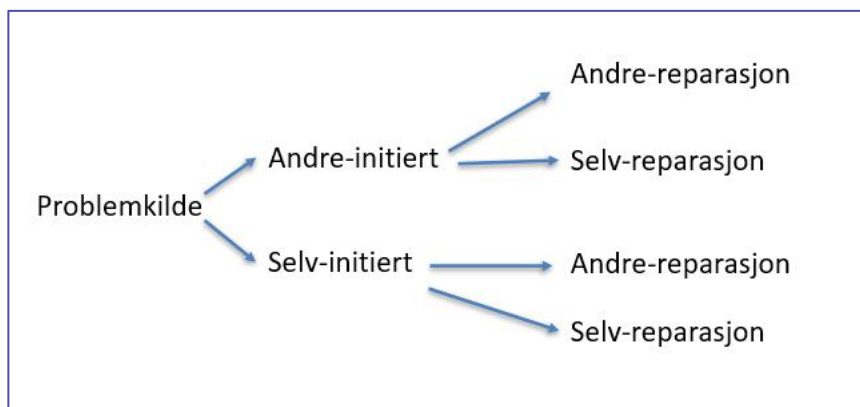
som er mye mer komplekse enn å bare evaluere elevens svar. Lærere responderer ikke bare på om svarene er korrekte, adekvate eller relevante, men også på hvordan svaret er produsert: nøyaktig, overbevisende eller motvillig. For selv i situasjoner hvor elever gir riktige svar, ber lærere ofte om utdypelser, omformuleringer og forsvar (Lee, 2007, s. 181, Sikveland et al., 2021). Lærerens handlinger som eksaminator i tredje tur er også svært viktig for denne avhandlingen, og henger tett sammen med begrepene *reparasjon* og *korrigering* som jeg presenterer i neste avsnitt.

2.2 Reparasjon og korrigering

I fagsamtalen, som i alle andre samtaler, oppstår det regelmessig ulike interaksjonelle problemer underveis. Det kan være alt fra at en eksaminator feilartikulerer et ord, eller at en sensor har problemer med å høre hva en elev har sagt, til at en elev viser at hen har problemer med å svare, gjennom nøling og ved å hevde utilstrekkelig kunnskap («jeg vet ikke»). Når problemer oppstår, må deltakerne i interaksjonen bruke ulike metoder for å stoppe den pågående samtalen, adressere og løse problemene som har oppstått, før samtalen kan fortsette videre (Skovholt et al., 2021a, s. 64). Det samtaleanalytiske begrepet for praksisene man bruker for å gjøre dette, kalles *reparasjon* (jf. Schegloff et al., 1977).

Det problemet i samtalen som trenger å repareres, betegnes som *problemkilden* (Skovholt et al., 2021, s. 64). CA skiller mellom det å igangsette reparasjonen, som markerer «a possible disjunction with the immediately preceding talk», og utfallet av reparasjonen (Schegloff, 2000, s. 207). Utfallet av reparasjonen kan være at det gis en løsning på problemet, eller at problemet forlattes. Reparasjoner kan igangsettes og løses på forskjellige måter av ulike deltakere i samtalen, og disse distinksjonene er relevante for analysene i delstudie II og III. Først og fremst kan en samtaledeltaker 1) selv-reparere, 2) initiere reparasjon av en annen samtaledeltakers ytring, og 3) utføre selve reparasjonen for den andre samtaledeltakeren (Skovholt et al., 2021a, s. 65).

Figur 1: Reparasjon



Når en person innleder reparasjon på det hen selv har sagt, og selv utfører reparasjonsløsningen, kalles dette selv-initiert selv-reparasjon. Det kan for eksempel være at en lærer avbryter og restarter et spørsmål «Hva kaller vi- for er det virkemidler i den teksten?». Hvis en person derimot innleder reparasjon på det hun selv har sagt, men lar en annen samtaledeltaker utføre reparasjonsløsningen, kalles dette «selv-initiert andre-reparasjon». Det kan for eksempel være at en elev søker hjelp fra læreren «I-I-v- Hva heter han igjen?». Hvis en person innleder reparasjon på noe en annen samtaledeltaker har ytret, kalles dette andre-initiert reparasjon. Det kan for eksempel være at en eksaminator, i respons til noe en elev har sagt under fagsamtalen, stiller spørsmålet «Er du sikker på det?». Da overlater eksaminatoren det til eleven å fullføre reparasjonen, altså rette opp i det han eller hun selv har sagt, og hvis eleven klarer dette, kalles det «andre-initiert selv-reparasjon». Men hvis eksaminatoren også fullfører reparasjonen, kalles dette «andre-initiert andre-reparasjon» (Schegloff et al., 1977). Det kan for eksempel være at en elev produserer svaret «Ivar Låsen» til et spørsmål, og eksaminator i neste tur svarer «Jeg tror du mener Ivar Aasen.».

Målet med reparasjon er å gjenopprette en felles forståelse og få samtalen i gang igjen. I samtaler har man nemlig en 'preferanse' for fremdrift, som innebærer at samtaledeltakerne generelt sett forsøker å minimere forsinkelser eller avbrytelser i den pågående samtaleaktiviteten (Skovholt et al., 2021, s. 55; Stivers og Robinson, 2006). Det samtaleanalytiske begrepet preferanse handler altså ikke om samtalepartnernes personlige ønsker, men om at samtaler styres av implisitte normer for hva som er – og

ikke er - sosialt akseptabelt (Skovholt et. al., 2021, s.55). Disse normene påvirker det språklige formatet for hvordan ulike handlinger ytres, slik at en rekke handlinger er partiske mot å foretrekke en type respons foran en annen (Skovholt et al., 2021, s. 55). Dermed har et spørsmål en preferanse for et svar i neste tur, fremfor en hvilken som helst respons (Stivers & Robinson, 2006, s. 367). Videre har samtaleanalytiske studier vist at det i hverdagslig interaksjon mellom voksne finnes en preferanse for at samtaledeltakere selv utfører reparasjonen (selv-initiert selv-reparasjon) (Heritage, 1984; Schegloff, 2007; Schegloff et al., 1977). Når andre-reparasjoner forekommer, er de derfor ofte dempet («Jeg tror kanskje...») og krever flere turer for å fullføres (Schegloff et al., 1977).

Forskning på reparasjon i klasserommet tyder på at organiseringen av reparasjon fundamentalt sett ikke skiller seg fra reparasjon i hverdagslige samtaler. Imidlertid er det funnet bevis på at lærere mer åpenlyst reparerer elevs tale (andre-initiert og andre-reparasjon) enn det som er vanlig i hverdagslige samtaler (McHoul, 1990). Lærerne innleder ofte reparasjonen umiddelbart etter elevs tur (McHoul, 1990). Det har ledet forskere til å tydeliggjøre skillet mellom organiseringen av reparasjon generelt og korrigerende i klasserommet.

Reparasjon omfatter et sett med mange ulike typer praksiser for å håndtere de forskjellige typene problemer som oppstår i samtaler (Schegloff, 1979, 2000). Det inkluderer også korreksjoner. Vanligvis refererer begrepet 'korreksjon' til en erstatning av en «feil» med noe som er «riktig» (jf. Schegloff et al., 1977, s. 363), selv om begrepene ofte blir brukt om hverandre (Kasper 1986; Seedhouse, 2004a). Men mens reparasjon er knyttet til (gjen)opprettelse av felles forståelse, er korreksjon i *klasserommet* knyttet til en betinget og normativ orden av korrekte og korrigerbare svar (Macbeth, 2004, s. 729). Korreksjon er en

identifying task and achievement of classroom teaching. As is true of all discursive practical action, repair is then omnirelevant to it, having to do with the first achievements of common understanding that classroom lessons - and their correction sequences - rely upon and reflexively display. (Macbeth, 2004, s.705).

Reparasjon er altså et premiss og en forutsetning for å gjøre korreksjoner i klasserommet, og korreksjon kan sees på som en undertype av reparasjon (jf. Schegloff et al., 1977; Hall, 2008; Jefferson, 2018a). Den institusjonelle konteksten påvirker reparasjonsmønstre i form av at det er spesifikke rettigheter knyttet til hvem som kan igangsette og gjennomføre reparasjon og korrigerer. I klasserommet er reparasjon og korreksjon knyttet til en lærings situasjon. I motsetning til i hverdagslig interaksjon er andre-reparasjon den vanligste formen for reparasjon, og den utføres nesten alltid av læreren i siste del av IRE-sekvensene (McHoul, 1990, Gardner, 2013). Imidlertid har lærere en tendens til å unngå direkte, eksplisitte og åpenlyst negative evalueringer i klasserommet (Seedhouse, 1997, s. 554).

Generelt sett vet man relativt lite om hvordan reparasjon og korreksjon utføres i ikke-standardiserte muntlige eksamener. Hirshberg (2016) har imidlertid beskrevet selv-reparasjon og selv-korrigeringer som mest dominerende i en ikke-standardisert eksamen i tysk, og påpeker at andre-reparasjoner kan hindre elevens prestasjon, da de ofte kan redusere elevens sjanser for å tale i neste tur (2016, s.27).

2.3 Kunnskap på eksamen

I denne studien er kunnskap et sentralt begrep, nettopp fordi den ene samtalepartnerens bidrag skal evalueres som et uttrykk for denne personenes kunnskap. Helt sentralt i muntlig eksamen ligger det institusjonelle målet om å få informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i fag. I fagsamtalen skal eleven svare på spørsmål, og svarene som gis, sees på som kunnskapsfremvisninger, som samlet gir informasjon om elevenes kompetansenivå i norskfaget. Det grunnleggende synet på tilgang til kunnskap bygger i denne avhandlingen på sosiokulturelle og situerte perspektivers tankegods (se f.eks. Vygotsky, 1978; Hood, McDermott & Cole, 1978; Brown et al., 1989), hvor læring og kunnskap er knyttet til den situasjonen man er i, og noe som først og fremst vokser frem i en sosial kontekst i samtale med andre. Læring blir sett på som en sosial prosess, hvor samhandling ikke bare er grunnleggende for utvikling av kognisjon, men også er

grunnlaget for meningsskapning. Fritjof Sahlström har argumentert for at CA kan tilby kunnskap og presisjon til utdanningsforskning om læring og sosialisering:

At the very least, a basic and a minimalist understanding of the possible relevance of CA research for learning studies is that if learning is understood as situated and constituted in interaction, research on interaction will provide for better understanding of learning. (Sahlström, 2011, s. 45)

Hvis tilegnelse av kunnskap og ferdigheter er en interaktiv prosess mellom lærere og elever, innebærer dette også at kunnskap er noe som uttrykkes og utvikles gjennom interaksjon, og dermed noe man som forsker kan få tilgang på hvis man studerer samtaler.

Hvordan samtaledeltakerne forholder seg til det de selv vet, og til det samtaledeltakerne vet, kalles innen samtaleanalyse for epistemikk. CA-studier av epistemikk konsentrerer seg om måtene kunnskap håndteres på i samtaler, og hvordan dette bidrar til organiseringen av interaksjonen (Jakonen, 2014). Begrepet 'epistemiske rettigheter' brukes for å beskrive samtaledeltakeres rett til kunnskap (Skovholt et al., 2021a, s. 47). En samtalepartner har primære rettigheter til egne erfaringer, opplevelser, tanker og følelser (Labov & Fanshel, 1977; Pomerantz, 1980; Heritage, 2013). Selv om mesteparten av den kunnskapen som uttrykkes interaksjonelt på eksamen, ikke handler om lærernes og elevenes private erfaringer, tanker og følelser, er det likevel relevant å operere med en forestilling om at deltakerne har hvert sitt område av kunnskap, eller 'epistemisk domene', og at spesifikke samtaleemner kan falle innenfor hver deltagers domene i ulik grad (Stivers & Rossano, 2010, s. 9; Heritage, 2012, s. 4). Med andre ord forventer man at samtaledeltakerne har større eller mindre kunnskap om et emne sett i forhold til samtalepartnerne, og dette omtales som 'epistemisk status' (Solem, 2017, s. 20; Heritage, 2013, s. 376). Måten samtaledeltakerne bygger opp ytringene sine på, viser ulik grad av epistemiske rettigheter og status, og dette omtales som epistemisk holdning (Heritage, 2013, s. 377). Et elevsvar kan for eksempel vise frem ulike grader av sikkerhet. På et eksamensspørsmål kan en elev for eksempel svare «Det er nasjonalismen» og «Jeg tror kanskje det er eeh nasjonalismen». Verbet «tror», demperen «kanskje» og nølingen

viser at eleven er mindre sikker på svaret sitt, og viser dermed en svakere epistemisk holdning i det siste svaret enn i det første. Den epistemiske holdningen en elev inntar gjennom måten et svar er utformet på, får altså konsekvenser for hvordan eksaminatoren i neste tur kan respondere.

Fagsamtalen er en interaksjonell situasjon med asymmetriske rettigheter til kunnskap knyttet til de institusjonelle rollene, hvor ett medlem, eksaminatoren, har overlegen epistemisk status når det kommer til det faglige innholdet i samtalen. Fordelingen av de epistemiske rettighetene er altså stort sett forhåndsbestemt, slik at læreren har epistemisk autoritet over fagstoffet, mens eleven har epistemisk autoritet over egne synspunkter og erfaringer, og sensor forventes å ha epistemiske rettigheter til å kunne vurdere elevens prestasjon (Skovholt et al., 2021a, s. 47). Deltakerne orienterer seg ut fra at det er en epistemisk asymmetri i samtalen, og dette kommer særlig til syne gjennom eksaminatorens spørsmål, som stort sett er spørsmål med kjente svar («questions with known answers», jf Macbeth, 2003 eller «known information questions» jf Mehan, 1979). Når ting eleven har epistemisk autoritet over, blir gjort relevant for norskfaglig kompetanse gjennom for eksempel spørsmål uten fasitsvar, tyder tidligere forskning på at det er vanskelig for elevene å tolke spørsmålet og vite hvordan de skal svare, og det leder ofte til interaksjonelle problemer (Jorde, 2020).

3 Data og metode

I det forrige kapittelet presenterte jeg det samtaleanalytiske begrepsapparatet jeg benyttet meg av i de tre delstudiene. I dette kapittelet beskriver jeg forskningsprosessen jeg har gjennomgått og presentere de samtaleanalytiske metodene jeg har brukt, og drøfter dette opp mot prinsipper om validitet, reliabilitet og forskningsetikk.

3.1 Datainnsamling

Datamaterialet i denne studien består av videoopptak av *reelle* muntlige eksamener ved videregående skoler og ungdomsskoler, og innsamlingen av dette har stått sentralt i forskningsprosessen. I samtaleanalyse brukes det autentisk datamateriale, det vil si at interaksjonen som presenteres, må ha oppstått naturlig og være faktisk forekommet («Naturally occurring interaction», Schegloff & Sacks, 1973, s.291). Det innebærer at forskeren ikke skal legge føringer for emner, oppgaver eller rammebetingelser (Skovholt et al.,2021, s. 77). CA er altså en empirisk og induktiv metode som legger vekt på å starte forskningen med observasjon av de autentiske dataene, og senere gjøre konklusjoner på bakgrunn av disse. Dette gir gode muligheter til å oppdage aspekter ved organiseringen av interaksjon som vi ikke allerede kjenner (Sidnell, 2013, s. 86-87).

Datamaterialet for dette ph.d.-prosjektet er et korpus av videoopptak og transkribert interaksjon i testsamtaler (autentiske muntlige eksamener) fra 36 elevers muntlige eksamener med seks forskjellige lærere (som eksaminatorer) fra ulike skoler: to ungdomsskoler og to videregående skoler. Datamaterialet ble samlet inn i regi av CaiTE-prosjektet, og jeg var selv med på innsamling ved en av skolene*. Datamaterialet inkluderer også et pilotmateriale som ble samlet inn våren 2018, før jeg startet arbeidet med avhandlingen, som er en del av et større korpus samlet inn til det NFR-finansierte prosjektet LOaPP (Learning Outcome across Policy and Practice, se for eksempel Prøitz & Aasen, 2017; Prøitz & Nordin, 2019; Stenersen & Prøitz, 2020). Dette inkluderer syv samtaler fra én ungdomsskole, mellom én eksaminator, én sensor og syv elever, i tillegg til syv oppfølgende vurderingssamtaler mellom eksaminator og sensor etter hver elevs eksamen. Totalt består dataene av 17,5 time av innspilte eksamener.

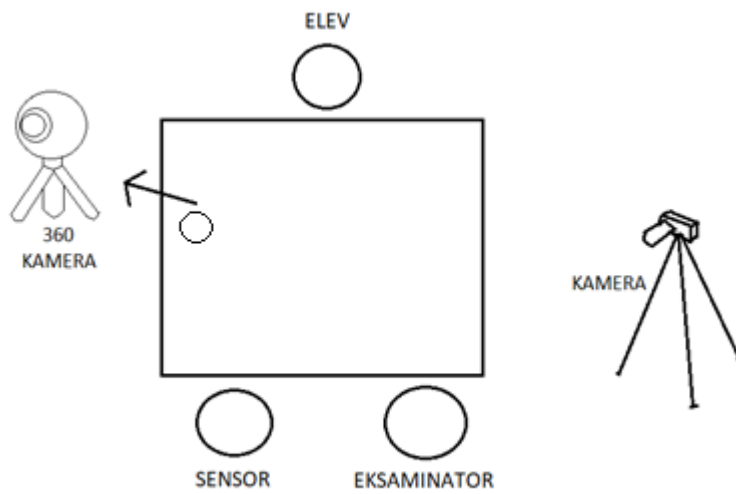
Tabell 1

Oversikt over data

Ungdomsskolen	Timer	Videregående skole	Timer
Skole Vest (Lærer 1): 17*	8.0	Skole Øst 1 (Lærere 3 + 4): 5	2.5
Skole Øst (Lærer 2): 7	3.5	Skole Øst 2 (Lærer 5): 4	2
		Skole Øst 2 (Lærer 6): 4	2
SUM: 23	11.5	SUM: 13	6.5

Eksamenene ble spilt inn med ett kamera som fanget aktiviteten fra avstand, og ett 360 kamera som ble plassert på bordet hvor deltakerne satt under fagsamtalen (se illustrasjon 1). Hele eksamen ble filmet, fra elevenes presentasjon, til eleven fikk sin vurdering og karakter. Kameraene ble plassert på en sånn måte at de samlet fikk fanget det meste av det som skjedde under eksamenssituasjonen (se illustrasjon 1 og 2). Hvis enkelte deler av interaksjonen ikke kom tydelig frem på kameraet som fanget aktiviteten på avstand, som for eksempel eksaminators ansiktsuttrykk, kunne vi gå til det innspilte materialet fra 360-kameraet og se om det ble fanget der (se illustrasjon 2 og 3).

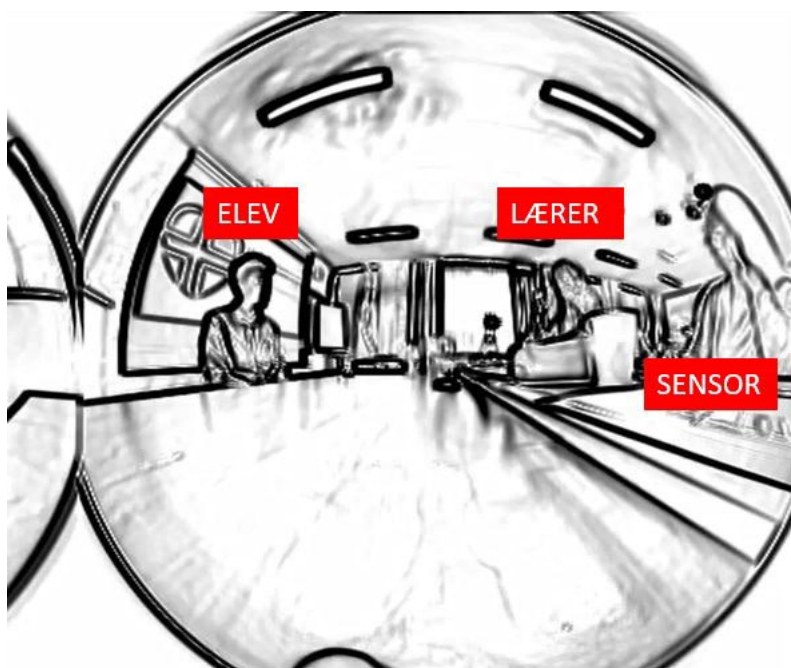
Illustrasjon 1: Kameraoppsett og klasseromsoversikt



Illustrasjon 2: Anonymisert bildeutsnitt fra videokamera



Illustrasjon 3: Anonymisert bildeutsnitt fra 360-kamera



Et viktig metodologisk spørsmål med hensyn til prinsippet om naturlig forekommende data handler om hvorvidt – og i hvilken grad - man som forsker påvirker datamaterialet. Enkelte forskere har tidligere kritisert CAs prinsipp om naturlig forekommende data, med bakgrunn i at deltakerne er klar over at de blir observert eller filmet, og at dette derfor alltid vil føre med seg en viss form for påvirkning på deltakernes oppførsel (Speer, 2002, s. 516). I tråd med ten Have (2002) benytter jeg meg i denne studien ikke av en såpass absolutt definisjon av prinsippet om naturlig forekommende data. Datamaterialet er naturlig i den forstand at eksamenene ville blitt gjennomført uavhengig om vi som forskere var involvert eller ikke. For å begrense påvirkning av deltakerne var vi ikke til stede i rommet som eksamenen ble avholdt i, og kom kun inn mellom eksamenene etter at elevene var gått ut, for å skru av og på kameraer slik at elever som ikke ønsket å bli filmet ikke ble en del av opptaket. Videre må enhver form for bevis på at deltakere, studenter, eksaminatorer og sensorer, ble påvirket av opptakssituasjonen, være observerbart relevant i dataene – som for eksempel ved referanser til kameraet eller opptaksprosessen eller deltakere som ser på kameraet. Dette har jeg funnet svært få

eksempler på i datamaterialet, og de som finnes, forekommer hovedsakelig etter at eksamenene er avsluttet og består ofte av kommentarer om at deltakerne glemte at kameraet var til stede. Vi gav elevene og eksaminatorene et spørreskjema etter de var ferdig med eksamen. Vi spurte elevene om hvordan de forberedte seg til eksamen og hvordan de opplevde vurderingen, og vi spurte eksaminatorene om lokale retningslinjer og hvordan de forberedte seg til eksamen (se delkapittel 7.3 for intervjuguide). Etter at elevene gjennomførte spørreundersøkelsen, spurte vi elevene muntlig om hvordan de opplevde det å bli filmet. Samtlige elever svarte at de ikke la merke til kameraene. Selv om dette ikke kan dokumenteres, støtter det det jeg fant – eller snarere ikke fant – spor av i videodataene, og indikerer samlet at videokameraet ikke hadde noen stor innflytelse på deltakernes oppførsel. Imidlertid er intervjuer subjektive data, og det er ikke nødvendigvis slik at elevene fortalte sannheten i intervjuet. I tillegg kan påvirkning også skje ubevisst.

3.2 Forskningsetikk

CAiTE-prosjektet ble registret og godkjent av Norsk senter for forskningsdata, og brev med informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring ble sendt til elevene som ønsket å delta (se vedlegg i kapittel 7.2). Det var frivillig å delta, og elevene fikk muligheten til å trekke tilbake samtykket sitt når som helst før og under og etter filmingen av eksamen. Ingen av studentene trakk samtykket. Elevene (15-18 år) ble rekruttert gjennom feltarbeid, der jeg, i samarbeid med andre forskere fra CAiTE-prosjektet, blant annet prosjektleder Karianne Skovholt, presenterte forskningsprosjektet i skoleklasser. Fordi dette var unge deltakere, ble møtet med dem på de ulike skolene viktig for å bygge tillit og trygge deltakerne, og sørge for at de forsto hva en eventuell deltakelse i prosjektet innebar. Vi viste eksempler på anonymisert video og transkripsjon, slik det skulle se ut i forskningartikler og ved bruk under konferanser og i lærerutdanning med filter og bearbeidet lyd. Vi viste også eksempler på hvordan vi brukte dataene i analyser på en måte som elevene kunne forstå. Elevens lærer samlet deretter inn underskrifter fra elevene som ønsket å delta.

For å sikre at dataene ble brukt etisk, gjorde jeg en grundig jobb med anonymisering i henhold til personopplysningsloven og forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021, Personopplysningsloven, 2022). Informasjon knyttet til deltakerne og deres private sfære ble anonymisert ved å bruke pseudonymer i transkripsjonene. Når videoene skulle vises offentlig, i forbindelse med konferanser og ved datasesjoner (se delkapittel 3.5) med forskere utenfor CAiTE-prosjektet, klippet jeg ut de bitene av videoene der deltakerne ble omtalt med navn, og la et filter på videoene slik at deltakernes utseende og klasserommet ikke kunne identifiseres. Jeg endret i tonehøyde i videoene for å forhindre identifisering av deltakernes stemme. Hvilke detaljer som er relevante å anonymisere, kan imidlertid ikke bare bestemmes ut ifra standardiserte prinsipper, og ved fremvisning av videodata måtte jeg gjøre flere vurderinger for å forhindre identifisering av de involverte deltakerne. Jeg vurderte akkurat hvilke klipp som skulle vises i hver ny setting ut ifra sannsynligheten for gjenkjenning blant tilskuere i salen. Jeg sørget også for å vise eksempler på data fra mer enn en eksaminator, slik at forskningen ikke skulle oppfattes som kritikk eller personlig angrep på en enkelt person, men som representasjon av tendenser i et større datamateriale. Ved fremvisning av data i forskningsartikler i form av transkripsjon, gjorde jeg også flere vurderinger relatert til personvern ved enkelte eksaminators spesifikke talemåte/dialekt, og dette er nærmere beskrevet i delkapittel 3.4.

3.3 Analytisk prosess

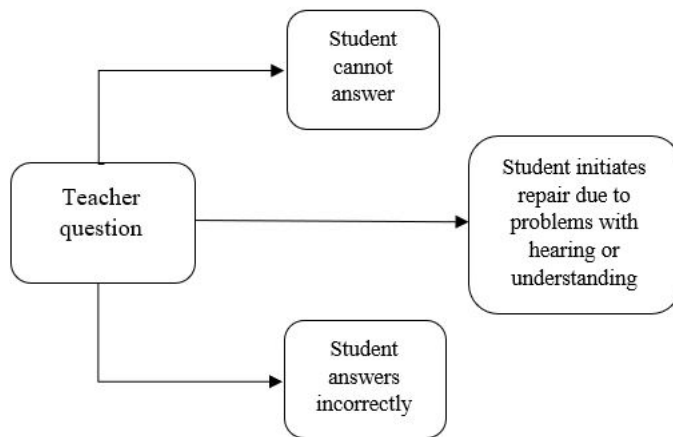
I denne studien har jeg benyttet meg av en datadrevet tilnærming, i tråd med CAs induktive prinsipp om 'umotivert observasjon' (Sacks, 1984, s.27). Det innebærer at man skal observere datamaterialet først, og så skape en problemstilling på bakgrunn av det man har funnet. At mine interesser skal bestemmes av dataene, skal sikre at jeg som forsker ikke starter det analytiske arbeidet med en forventning om hvordan samtalene

bør se ut, men heller bygge interessene på den observerbare systematikken jeg observerer i samtalene (Sacks, 1984, s.22, gjengitt i Skovholt et al., 2021a, s. 78).

I denne studien startet tilnærmingen til dataene med å gjennomgå CAiTEs empiri fra både gruppesamtaler mellom eksaminatorer og elever og muntlig eksamen. Etter en gjennomgang av det videoinnspilte materialet ble jeg spesielt interessert i fagsamtalen på muntlig eksamen. Også den videre identifikasjonen og avgrensningen av studieobjekt var induktiv og styrt av datamaterialet, og ble til underveis i forskningsprosessen. Jeg startet med en interesse for hvordan fagsamtalen var interaksjonelt organisert, og hva slags handlingsrom turtildelingen i samtalen gav elevene, noe som ble til artikkel I.

I denne studien fant jeg ut at fagsamtalen besto av et grunnleggende mønster for turtaking, hvor eksaminator utførte sekvensinnledende handlinger, hvor eleven var begrenset til å respondere på disse, og hvor eksaminator igjen utførte de sekvensavsluttende handlingene i tredjeosisjon. Studien viste også hvordan eksaminators oppbygning av turer og handlinger begrenset elevens muligheter for å respondere, og dermed at hens rolle var avgjørende for elevenes kunnskapsfremvisning. Dette ledet meg til en interesse for å undersøke sekvenser hvor interaksjonen ikke gikk sømløst, og hvordan eksaminators håndtering av ulike former for interaksjonelle problemer eller trøbbel med å svare påvirket elevenes muligheter for kunnskapsfremvisning. Etter at jeg hadde identifisert en potensielt interessant samtalepraksis ved å observere videoopptakene, besto neste trinn av å samle flere forekomster av samme praksis i en samling (Sidnell, 2013, s. 78, 88). Ved hjelp av en samling av praksiser, kan man som forsker prøve å identifisere de grunnleggende normene og konvensjonene for praksisen, og grensene for fenomenene i forhold til andre praksiser (Sidnell, 2013, s.78). Jeg laget derfor en kolleksjon av alle sekvensene hvor elevene hadde problemer med å svare på spørsmål. Jeg identifiserte tre typer problemer. Disse var 1) at elevene ikke gav et svar, 2) at elevene innledet reparasjon i forbindelse med problemer med å høre eller forstå spørsmålet, og 3) at eleven gav et galt svar. De tre typene er illustrert i Figur 2.

Figur 2: ulike typer interaksjonell trøbbel på eksamen



Jeg var interessert i problemene som oppsto i sekvensene der elevene ble testet i fagkunnskap, og hvor det å ikke svare adekvat påførte en risiko for elevene, og ikke hvilke som helst typer interaksjonelle problemer i hvilke som helst deler av eksamen. Eksempelene hvor eleven innledet reparasjon i forbindelse med problemer med å høre eller forstå spørsmålet, ble derfor tatt bort. Kolleksjonen ble videre delt i to, henholdsvis sekvenser hvor elever viste at de ikke kunne, eller hadde problemer med, å svare på et spørsmål, og sekvenser hvor elevene svarte feil på et spørsmål. Disse to samlingene ble utgangspunktet for artikkel 2 og 3.

Et neste viktig steg i den samtaleanalytiske prosessen er at forskeren studerer hva en ytring gjør i relasjon til den forrige ytringen, og implikasjonene den har for den neste (Arminen, 1999). Dette kalles neste turs bevisførselprosedyre ('next turn proof procedure', Sacks et al., 1974, s. 728), og handler om at ytringer både er svar på den forrige ytringen, og skaper tolkningsgrunnlag for den neste ytringen. En neste taletur taes på som bevis på samtaledeltakerens orientering mot den forrige taleturen, og denne metodiske prosedyren er CAs inngangsport til deltakernes egne forståelser som avsløres gjennom faktisk interaksjon. Dette påvirket kolleksjonene jeg skapte for de tre artiklene. Først og fremst lette jeg etter strukturer, regelmessigheter og mønstre i datamaterialet, og disse kunne beskrives som en praksis gjennom tur-for-tur analyse av interaksjonen. For eksempel var det i kolleksjonen av artikkel 2, som omhandlet

håndteringen av ukorrekte elevsvar, ikke aktuelt å inkludere absolutt *alle* elevsvar jeg som forsker kunne identifisere som faglig ukorrekte, men bare alle elevsvar som eksaminatoren på ett eller annet synlig vis i interaksjonen behandlet som ikke helt riktig. Selv om jeg kunne finne flere eksempler på faglig ukorrekte elevsvar, var det ikke alltid eksaminator viste noen som helst reaksjon på disse i sine følgende responser. Som forsker har jeg ikke tilgang på hva som skjer i eksaminators hode, og derfor kunne jeg her ikke vite om dette var bevisste valg, eller om eksaminator ikke la merke til feilen, og slike eksempler måtte derfor tas ut av kolleksjonen.

3.4 Transkripsjon

En viktig del av gjennomføringen av samtaleanalysen i denne studien var å utføre en grundig og detaljert transkripsjon av de muntlige eksamenene. Transkripsjon er en viktig forutsetning for å gjøre samtaleanalyse; den gjør det mulig å studere detaljene i interaksjonen på mikronivå, og gjør analysene transparente. Det betyr altså at transkripsjonene ikke er ment å erstatte videoopptakene, som i min studie har det hele tiden vært datamaterialet. Transkripsjonen fungerer som en representasjon av datamaterialet, og fungerer som en støtte i analysearbeidet (Hepburn & Bolden, 2013; Skovholt et al., 2021). Den er et viktig steg i den analytiske prosessen for å gjøre seg godt kjent med datamaterialet, for mens man transkriberer, må man gå frem og tilbake i videoopptaket og lytte og observere gjentatte ganger, for å sikre at man både har hørt talen og oppfattet deltakernes ikke-verbale handlinger. Jeg har også brukt transkripsjonene som utgangspunkt for å lete etter fenomener som lignet eller minnet om de jeg undersøkte, i tillegg til et verktøy for å gjengi funnene i artiklene.

CA-transkripsjon innebærer at man skriver ned hva som blir sagt og gjort, i tillegg til å beskrive hvordan det blir sagt – hver minste detalj i interaksjonen kan potensielt være av betydning for analysen (Hepburn & Bolden, 2013, s. 58). I denne studien har jeg selv transkribert alle utdrag, og jeg har hovedsakelig benyttet meg av Jeffersons (2004) konvensjoner for transkripsjon. Siden Jeffersons konvensjoner i utgangspunktet ble skapt for lydopptak, legger den i mindre grad vekt på det ikke-

verbale i samtalen. Men samtalene under den muntlige eksamenen føres ikke bare med ord; også gester kan være sentrale for deltakernes tolkning av hverandres interaksjonelle handlinger. Mine transkripsjoner inkluderer derfor også et utvalg av den ikke-verbale kommunikasjonen, som er basert på noen deler av Mondadas (2019) konvensjoner for transkripsjon av multimodal aktivitet i samtalen. Vedlagt kappen er en transkripsjonsnøkkel med forklaring av symbolene jeg har benyttet meg av i mine transkripsjoner (se Vedlegg i kapittel 7.1).

Både Jeffersons (2004) og Mondadas (2019) konvensjoner for transkripsjon er svært anerkjente innen CA for verbal og multimodal transkripsjon. Symbolsystemene er imidlertid svært omfattende, og symboler som etter ferdigstilte analyser viser seg å ikke være relevante for analysenes poeng, er derfor utelatt i fremstillingen av transkripsjonen i artiklene. En transkripsjon hverken kan eller bør gi en fullstendig representasjon av den videoinnspilte interaksjonen. Det gjør transkripsjonene mer leservennlige for lesere som ikke er kjent med samtaleanalytisk forskning og transkripsjon (Peräkylä, 2004, s. 289). Transkripsjonen innebar derfor at jeg måtte gjøre flere valg, hvor noen deler av datamaterialet ble fremhevet som viktig. Temporale aspekter (pauser, overlappende tale), lydstyrke, trykkmarkering og intonasjon er grundig transkribert, da dette kan ha stor betydning for analysene i denne studiens artikler. Jeg valgte i tillegg å normere enkelte ord som er karakteristiske for en spesiell dialekt. Dette valget hang sammen med både et ønske om å gjøre transkripsjonene leservennlige, og et ønske om å opprettholde prinsipper om anonymisering av deltakernes identitet.

Samtalene i eksamenen er på norsk. Artikkel II og III er derimot skrevet på engelsk, og i disse artiklene er innholdet derfor gjengitt på både norsk og engelsk. Det har vært en utfordring å finne gode oversettelser, særlig oversettelser som reflekterer bruken av partikler. Jeg har derfor kvalitetssikret oversettelsene ved hjelp av kollegaer som har solid erfaring med arbeid med samtaleanalytisk transkripsjon på engelsk og norsk. Oversettelsene er videre løst på to ulike måter. I artikkel II forholder jeg meg til tre linjer – en med originalspråk, en med idiomatisk gjengivelse på engelsk, og en tredje linje som representerer ord for ord-oversettelse. I artikkel III forholder jeg meg til to

linjer - en med originalspråk og en linje som er en noe mindre ordrett oversettelse fra norsk til engelsk. Disse valgene baserer seg på både behov for lesbarhet og krav om et begrenset ordtall i forskningsartikler (artikkel III har særlig lange utdrag).

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i forskning refererer til pålitelighet og etterprøvbarehet, og handler om hvorvidt andre forskere (som bruker samtaleanalyse) kunne gjort samme analyse og kommet frem til de samme funnene som meg (Skovholt et al., 2021a, s. 93). Først og fremst har jeg, bare i kraft av å bruke samtaleanalyse i mine artikler, sikret at dataene og analysene blir presentert på en tilgjengelig og transparent måte gjennom transkripsjon. Det gjør at det er mulig for lesere å analysere dataene selv, og å teste de analytiske prosedyrene jeg har fulgt og gyldigheten av påstandene mine (Seedhouse, 2004b, s. 5). Måten dataene er presentert på i artiklene, er slik også en empirisk dokumentasjon av mitt slutningsgrunnlag (Skovholt et al., 2021a, s. 94). For å ivareta reliabiliteten i denne studien har jeg videre benyttet meg av forskningsfellesskapet jeg tilhører, som driver med samtaleanalyse og interaksjonsforskning. Jeg har samskrevet artikler med andre forskere fra CAiTE-prosjektet, og fått andre forskere fra prosjektet, som Rein Ove Sikveland og Elizabeth Stokoe, til å lese igjennom analyser. Jeg har gjennomført mange datasesjoner med deltakere i CAiTE og andre forskere i forskergruppa NIA (Nettverk for Interaksjonsanalyse) ved USN. I en datasesjon ser flere forskere sammen på korte biter av videodata med tilhørende transkripsjon, hvor hver enkelt kan legge frem observasjoner etter tur, gjerne uten å presentere forhåndsbestemte problemstillinger og forhåndsgjorte analyser (ten Have, 2007, s. 140-141). Slik har jeg sørget for at både dataene og analysene i denne avhandlingen har blitt tolket av flere forskere.

Validitet omfatter hvordan man tolker observasjoner, i hvilken grad tolkningene er støttet av datamaterialet, og om tolkningene er fornuftige sett i forhold til tidligere forskning (Peräkylä, 2011, s.365). Det skilles gjerne mellom *intern* validitet, som handler om transparens, troverdighet, representativitet og begrepsvaliditet, og

ekstern validitet, som handler om overførbarhet og generaliserbarhet (Skovholt et al., 2021a, s.91). I denne studien har jeg sikret intern validitet ved å lete etter avvikende tilfeller og ved å observere neste turs bevisførselprosedyre. Neste turs bevisførselprosedyre, som tidligere forklart på side 16 og 33, vil si at jeg har studert turen etter fenomenet jeg har undersøkt, for å se hvordan deltakerne selv behandler ytringen. Det er altså ikke nok at jeg som forsker for eksempel identifiserer at en elev har gitt et faglig galt svar, f.eks. «Naturalismen var på 1700-tallet». Jeg måtte også se om svaret ble behandlet som galt i eksaminatorens påfølgende tur: «Er du sikker på det?».

I studien har jeg også lett etter avvikende tilfeller, for å sikre at utvalget i analysene mine ikke er basert på eksempler som bekrefter hypoteser. Avvikende tilfeller viser at deltakerne orienterer seg mot en samtalenorm ved at normen blir brutt, eller avkrefter eller motbeviser analysen på ett eller annet vis (Skovholt et al., 2021, s.81). Jeg fant i liten grad tilfeller som motbeviste eller avkreftet eksaminatorenes mønstre for reparasjon og korreksjon. Ett avvikende tilfelle ble inkludert i artikkel 1, og illustrerte det eneste utdraget hvor en elev gjorde en sekvens- og temainnledende handling. Utdraget viste slik at deltakerne *tilsynelatende* brøt normen om at læreren gjør innledende handlinger i første posisjon som eleven er begrenset til å svare på (se artikkel 1). Med nærmere analyse kom det frem at tilfellet faktisk bekreftet normen, fordi elevens sekvensinnledende handling forekom i et spesielt sekvensielt miljø, ved slutten av fagsamtalen, hvor eksaminator ofte tilbyr eleven om å ta ordet (Jorde, 2020).

Et viktig valideringsprinsipp er om forskningsresultatene kan generaliseres, altså om jeg på bakgrunn av enkeltfunnene kan trekke slutninger som gjelder utover det innsamlede datamaterialet (Skovholt et al., 2021a, s.92). For å sikre ekstern validitet i denne studien, har jeg benyttet meg av datamateriale fra mer enn en enkeltstående eksamen. Jeg har tatt i bruk hele datamaterialet i mine studier, som omfatter to forskjellige klasser i en ungdomsskole, tre forskjellige klasser i to videregående skoler og prøvemuntlig eksamen fra en ungdomsskole. Peräkylä beskriver generalisering av CA-funn ut i fra begrepet «possibility»:

As possibilities, the practices that are analyzed are very likely to be generalizable, not as a description of what other (...) professionals do with their clients, but they were generalizable as description of what other professionals can do with his or her clients. (Peräkylä, 2004, s. 295).

Med andre ord, selv om studiens datamateriale er relativt begrenset, så er det *mulig* og *sannsynlig* at resultatene mine kan ha en bredere relevans, nettopp fordi fenomenene jeg har undersøkt er svært like på tvers av ulike klassetrinn, ulike lærere og elever og ulike skoler (Peräkylä. 2004, s.297). Mer data, fra flere skoler med større geografisk spredning, vil naturlig nok gi en dypere og en mer solid innsikt. Det krever imidlertid et langt større forskningsprosjekt for å arbeide med såpass komplekse data, og at flere lærere og skoler stiller seg åpne til å delta.

4 Oppsummering av artiklene

4.1 Artikkel I

Vonen, M., Solem, M.S. & Skovholt, K. Fagsamtalen under muntlig eksamen og hvilke begrensninger den setter for elevenes handlingsrom. [Innsendt til *Nordic Journal of Literacy*].

I artikkel I undersøker jeg i samarbeid med medforfatterne hva som kjennetegner den interaksjonelle organiseringen av fagsamtalen under muntlig eksamen, og hva slags handlingsrom fagsamtalen gir elevene til å vise norskfaglig kompetanse i tråd med læreplanens krav om literacy. Begrepet «fagsamtale» er sterkt knyttet til norsk skolekontekst og viser til ulike aktiviteter, blant annet kan det være utviklingssamtaler, verktøy for læring og en vurderingsform (jf. Joval, 2017; Saabye, 2013; Solem & Skovholt, 2020). Begrepet «samtale» kan imidlertid aktualisere en forestilling om en dialogisk samtale hvor deltakerne har like rettigheter til å føre ordet og utvikle temaer. Grunnlaget for vurderingen under muntlig eksamen er kompetansemålene i norskfaget, som vektlegger dialogiske og utforskende aspekter. Men retningslinjene for muntlig eksamen redegjør ikke for hva slags samtale det er meningen at eksaminator skal legge til rette for under muntlig eksamen, og hvordan den skal brukes for å oppfylle det institusjonelle målet om å vurdere elevens grad av måloppnåelse i muntlig formidlet fagkompetanse. Det er derfor behov for å undersøke hvordan samtalen operasjonaliseres i praksis, og det har vi gjort i denne artikkelen gjennom samtaleanalyse av overordnet organisering og deltakerstruktur i 36 videoinnspilte muntlige eksamener. I artikkelen stilte vi følgende spørsmål:

- 1) *Hva kjennetegner deltakerstrukturen i fagsamtalen under muntlig eksamen i norsk?*
- 2) *Hva kjennetegner den overordnede organiseringen av (fag)samtalen i muntlig eksamen i norsk?*
- 3) *Hva slags handlingsrom har elevene i (fag)samtalen, og hvilke implikasjoner får dette for vurdering av den muntlige eksamensformen??*

Artikkelen viser at samtalens overordnede struktur kan deles inn i tre faser med tilhørende aktiviteter: 1) en åpningsfase som kan karakteriseres som «transportetappe» med prosedyrepregede samtalesekvenser hvor det praktiske rundt eksamineringen tematiseres, 2) selve fagsamtalen som består av emneorienterte samtalesekvenser hvor eksaminatoren gjennom ulike spørsmål og påstander forsøker å få frem elevenes norskfaglige kompetanse, og 3) en avslutning som også hovedsakelig består av prosedyrepregede samtalesekvenser hvor formålet er å avslutte samtalen, men der sensor gis muligheter for å stille eleven spørsmål, og eleven gis mulighet for å «tømme seg» for fagkunnskap. Samtalesekvensene i fase 2 ble identifisert som det analytiske objektet for den andre delen av analysen.

Den andre delen av analysen viste at fagsamtalen har en karakteristisk deltakerstruktur, som består av 1) en innledende handling fra eksaminatoren, 2) en respons fra eleven og 3) en tredje tur fra eksaminatoren, som kan være en evaluering av elevens respons, men også ha andre funksjoner. De fleste sekvensene i fagsamtalen på muntlig eksamen har likevel mer kompliserte forløp, og er mer eller mindre utvidet. Sekvensene er heller ikke enkeltstående, men knyttet tett sammen med de foregående og kommende sekvensene i lengre tematiske handlingsforløp.

Som innleder av samtalen kan eksaminatoren styre hvilke temaer og spørsmål som skal introduseres, og som begrenser hva elevene kan og skal svare på. Eksaminatoren har også muligheter for å styre samtalen i tredje posisjon. Ved å bruke ulike bekräftelsesmarkører og oppfølgingsspørsmål kan eksaminatoren drive utviklingen av både enkelt svar og narrativer i relevante retninger, og bestemme når et tema er uttømt. Vi fant kun ett eksempel på at en elev gjør en innledende handling i emneorienterte samtalesekvenser. Denne handlingen forekom helt i avslutningsfasen av fagsamtalen, hvor eleven vanligvis blir tilbudt muligheten for å «tømme» seg for kunnskap. Dette indikerer at det er handlingens plassering i samtalens overordnede struktur som gir eleven rom for å gjøre en innledende handling.

Resultatene fra analysen gir konsekvenser for muntlig eksamen på flere nivå. Siden eksaminatorens handlinger styrer mulighetene eleven har til å svare i neste tur, blir det avgjørende med gode og gjennomtenkte spørsmål. Videre ligner samtalen i større grad

på et intervju enn på en dialogisk samtale, noe som indikerer at det er behov for en endring eller spesifisering av retningslinjene. Det gjelder både hvordan utspørringsdelen av eksamen skal gjennomføres, og hvordan elevenes samtalekompetanse skal vurderes når deres muligheter på eksamen er begrenset av lærerens handlinger.

4.2 Artikkel II

Vonen, M., Solem, M.S. & Skovholt, K. Managing students' insufficient answers in oral examinations. *Classroom Discourse*, 1-23.

I Artikkel II undersøker jeg hva som skjer når elever ikke kan svare på et spørsmål under eksamen. Målet med denne studien var å undersøke hvordan lærere som eksaminatorer håndterte at elever ikke kunne svare på spørsmål i fagsamtalen – de gir såkalte «utilstrekkelige svar». Analysene i artikkelen baserer seg på en kolleksjon av 31 sekvenser som inneholdt utilstrekkelige svar fra 39 video-innspilte muntlige eksamener (det vil si samtlige tilfeller i det innsamlede datamaterialet). Artikkelen har følgende problemstilling:

Hvordan håndterer eksaminatorer at elever viser at de har problemer med å svare på læreres spørsmål under muntlig eksamen, og hvordan påvirker eksaminatorenes oppfølging elevenes muligheter for å vise kunnskap?

Artikkelen viser at eksaminatorer enten forfølger et svar ved å reformulere spørsmål og gi mer informasjon om temaet, eller forlater det originale spørsmålet og går videre i eksamen til en ny sekvens ved å skape kontiguitet og minimere potensielle negative implikasjoner ved å ikke kunne svare. Å 'forfølge et svar' i denne sammenhengen er oversettelse av det engelske «pursuit of an answer», som i CA-forstand refererer til handlingene knyttet til det å få frem et svar fra den andre samtaledeltakeren (og ikke en hvilken som helst respons). Å forfølge et svar gir eleven nye muligheter til å respondere, men gjør ikke nødvendigvis at elevene klarer å gi et kvalitetssvar. Å forlate spørsmålet betyr at elevene mister en sjanse til å vise kunnskap på akkurat det spørsmålet, men det gir en mulighet til å svare på et annet spørsmål. Studien avslører

dilemmaer som eksaminatorene må løse underveis i eksamineringen, og bidrar til forståelse av hvordan man håndterer problemer i ikke-standardisert 'test-talk', og hvordan man spesifiserer interaksjonelle praksiser som brukes for å håndtere utilstrekkelige svar.

4.3 Artikkel III

Vonen, M. Teachers' repair of students' incorrect answers in oral examinations. [Innsendt til *Linguistics and Education*].

Artikkel III belyser hva som skjer når elever svarer feil på eksamen. Dette innebærer å undersøke eksaminatorenes interaksjonelle praksiser for å reparere og korrigere elevenes svar. Hvordan lærere gir tilbakemeldinger og feedback til elever i klasserommet, har blitt forsket svært mye på i flere tiår gjennom studier av IRE-strukturen. Imidlertid vet man lite om hvordan dette foregår under muntlig eksamen når eleven gir ukorrekte svar. I slike situasjoner står det mye på spill; eleven blir vurdert, og resultatene får konsekvenser. Analysene i artikkelen baserer seg på en kolleksjon av 24 sekvenser som inneholdt faglig ukorrekte svar fra 39 video-innspilte muntlige eksamener (det vil si samtlige tilfeller i det innsamlede datamaterialet). Analysene i studien fokuserer på de ulike måtene eksaminatorene responderer på i form av reparasjoner eller annen korrigerende adferd. Jeg stiller følgende spørsmål:

Hvordan leder eksaminatorenes handlinger til elevers selv-korrigerende adferd og eventuell produksjon av presise svar?

Og hva er konsekvensene av eksaminatorenes strategier?

Analysene av de 24 ukorrekte svarene avslører at eksaminatorene i 19 tilfeller eksplisitt klassifiserte svarene som ukorrekte, ved å bruke andre-korrigeringer eller andre-initieringer av reparasjon. I fem tilfeller klassifiserte eksaminatorene implisitt elevsvarene som ukorrekte ved å bruke innbakte reparasjonsinnledninger. Analysene viste videre at andre-innledninger av reparasjon skapte interaksjonelt rom for at elevene

kunne gjøre forsøk på å selv-korrigere. Når eksaminatorene korrigerer eleven, derimot, reduserte dette elevenes mulighet til å vise kunnskap. Generelt sett er det å gjøre eksplisitte reparasjoner og korrigeringer av andre samtaledeltageres ytringer ikke preferert (Heritage, 1984; Schegloff, 2007). Det kan derfor virke overraskende at eksaminatorene regelmessig velger å direkte fremheve og markere svar som ukorrekte under eksamen. Det kan skape sensitive situasjoner, hvor feil og manglende kunnskap bringes i fokus. I tillegg strider det å gjøre eksplisitte korrigeringer og reparasjoner mot retningslinjene, som oppfordrer eksaminatorene til å fokusere på det elevene vet, og ikke på det de ikke vet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En potensiell forklaring kan være at eksaminatorene tar med seg praksiser fra klasserommet inn i eksamenen, hvor feil blir håndtert for å forbedre elevenes ferdigheter via korrigerende læring. Muntlige eksamener har likevel helt andre institusjonelle og pedagogiske mål enn en fagsamtale i klasserommet, hvor poenget er at elevene skal lære. I muntlige tester er poenget å vurdere, og dette krever et annet rammeverk for å håndtere ukorrekte svar.

5 Diskusjon og konklusjon

Som det fremgår i introduksjonens delkapittel 1.4, er hovedmålet med denne studien å undersøke hva som karakteriserer fagsamtalen ved muntlig eksamen i norskfaget, med fokus på hvordan den interaksjonelle organiseringen og eksaminatorenes ulike praksiser påvirker elevenes muligheter for deltakelse og for kunnskapsfremvisning under fagsamtalen. Tre samtaleanalytiske artikler har vist frem praksiser knyttet til gjennomføring av fagsamtalen på eksamen, som turtaking, deltakerroller, reparasjon og korrigerings innenfor den institusjonelle aktiviteten. Hensikten har vært å vise disse aspektene ved eksamineringen empirisk, som det tidligere har vært forsket lite på. I dette siste kapittelet diskuterer jeg hvordan funn fra avhandlingen bidrar til forskningsfeltet på muntlig eksamen. Videre vil jeg drøfte hvordan studien kan bidra til å informere og forbedre eksamenspraksis og de potensielle konsekvensene den kan få for gjennomføringen av muntlig eksamen i Norge.

5.1 Turtaking og sekvensiell organisering

Studien viser at muntlig eksamen følger et mønster for turtaking i stor grad ligner på IRE-sekvensene som kjennetegner helklassesamtaler (jf. Mehan, 1979). Funnene i artikkel I fastslår at deltakerstrukturen i de emneorienterte sekvensene, altså de sekvensene hvor elevene testes i fagkunnskap, består grunnleggende av en tredelt sekvens: 1) en innledende handling fra eksaminatoren, som oftest et spørsmål eller anmodning, 2) en respons fra eleven, og 3) en evaluering fra eksaminatoren. Den tredelte sekvensen kan karakteriseres som grunnleggende for all interaksjonen som foregår i fagsamtalen, og ligner på organiseringen av turer og sekvenser som har blitt identifisert i standardiserte, muntlige tester (Marlaire & Maynard, 1990, Seedhouse, 2013). De fleste sekvensene i fagsamtalen under muntlig eksamen foregår slik (jf. Artikkel I, utdrag 5), men den tredelte sekvensen kan likevel kun sees på som en base. Hver enkelt sekvens utgjør en del av lengre handlingsforløp der ulike temaer gjennomgås. Det som skjer i én test-sekvens, er en ressurs for den neste. Noen

sekvenser har også mer kompliserte forløp, og er mer utvidet, slik artikkel II og III viser. Når elever har problemer med å svare, eller svarer feil, må sekvensene utvides med det formål om å løse problemene før deltakerne kan gå videre i eksamen. Som analysene i artikkel II og III viser, kan slike sekvenser bli svært lange og ta mye tid. Her skiller norske muntlige eksamener seg fra standardiserte muntlige tester i andre land, hvor spesifikke regler for håndtering av interaksjonelle problemer forhindrer reparasjoner, og deltakerne i stedet går raskt videre til et nytt spørsmål eller tema (jf. Seedhouse & Nakatsuhara, 2018, s. 87).

Selv om deltakerorganiseringen i fagsamtalen minner om IRE-sekvensene i helklassesamtalene, skiller fagsamtalen seg fra helklassesamtaler når det kommer til elevers faglige initiativer. I helklassesamtaler tar elevene faglige initiativer (jf. Solem, 2017), men slik artikkel I kunne vise, skjer det ikke i fagsamtalene som har blitt undersøkt i denne studien hvor elevenes handlingsrom primært er begrenset til å svare på spørsmål. Det kan være en konsekvens av at de nasjonale retningslinjene for gjennomføring av muntlig eksamen indikerer at eksaminator skal lede utspørringen, selv om det ikke er eksplisitt forankret (Utdanningdirektoratet, 2019b). Analysene i artikkel I viser at eksaminator står for de fleste innledende bidragene, i form av ulike spørsmål til eleven. Det finnes få eksempler i datamaterialet på at elever innleder faglige bidrag i førsteposisjon, og analysene i artikkel I viste at elevene generelt sett har lite rom for dette under fagsamtalen. Det finnes imidlertid et visst handlingsrom innebygget i elevenes responser, som går fra det å svare kun på det som spørsmålet eksplisitt ber om, til å svare mer utfyllende, og til å svare på mer enn det spørsmålet eksplisitt ber om. Videre har elevene også en form for handlingsrom ved slutten av eksamineringen, hvor eksaminator ofte inviterer elevene til å sette agenda gjennom varianter av spørsmål som «Er det noe mer du vil si?» (Jorde, 2020). Jorde (2020) viste at elevene ofte avslår denne muligheten, og antyder at muligheten ikke nødvendigvis er reell fordi spørsmålene er vektet mot avslag, og eksaminator og sensor ofte uttrykker at det institusjonelle målet med fagsamtalen er nådd før spørsmålet stilles. Tilbudet om å sette agenda på dette tidspunktet i fagsamtalen kan derfor være et resultat av samtalenormer som krever felles enighet mellom deltakerne at samtalen kan avsluttes (Jorde, 2020, s. 19). Samtidig

viser ett enkelt utdrag som ble analysert i artikkel I at en elev selv tok initiativ til et faglig bidrag ved slutten av eksamineringen, og dette indikerer at enkelte elever kjenner igjen muligheten for å bidra ved dette punktet i eksamineringen.

Resultatene fra analysene av turtaking og sekvensiell organisering får konsekvenser for hva slags type samtale det er denne delen av muntlig eksamen kan karakteriseres som. I retningslinjene har den fått merkelappen fagsamtale, selv om fagsamtalen under muntlig eksamen viser til en annen type aktivitet enn fagsamtaler i annen pedagogisk litteratur, hvor det beskrives blant annet som en samtale der lærere og elever snakker om faglig innhold, et verktøy for læring og om vurderingssamtaler som tilsvarer en utviklingssamtale (Solem, 2017, s. 15; Joval, 2017, s. 37; Solem & Skovholt, 2020, s. 17). I samtaleanalytisk forstand kan fagsamtalen under muntlig eksamen beskrives som en *samtale*, fordi den «skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid» gjennom muntlig og ikke-verbalt språk (Svennevig, 1995, s. 56). Læreplanene i norskfaget etter 10. trinn og Vg3 trekker imidlertid blant annet frem deltakelse i diskusjon som en muntlig ferdighet elevene skal mestre, og slik kan «*samtale*»-begrepet i fagsamtalen under muntlig eksamen peke mot en dialogisk samtale hvor deltakerne har like rettigheter til å føre ordet og utvikle emner (jf. Linell, 1998; Dysthe, 1995; 1996; 2001; Nystrand, 1997). Analysene av turtaking og sekvensiell organisering viser imidlertid at fagsamtalen under muntlig eksamen *ikke* er dialogisk samtale, men en sterkt asymmetrisk samtale som i større grad minner om et intervju hvor eksaminator stiller spørsmål og bestemmer utvikling av emner, og eleven er begrenset til å svare. At denne delen av eksamen har fått merkelappen «fagsamtale» i Utdanningsdirektoratets retningslinjer er dermed noe problematisk, og kan få konsekvenser for elevens resultater på muntlig eksamen i den forstand at man kan risikere å vurdere elevene i noe som samtaleformen ikke legger opp til. Dette får konsekvenser for praksis, som jeg vil gå nærmere inn på i delkapittel 5.4.

Denne studien viser at fagsamtalene under muntlig eksamen er bemerkelsesverdig (om enn ikke overraskende) like. Det gjelder både en felles tur- og sekvensorganisering som nevnt over, i tillegg til en lik overordnet strukturell organisering hvor aktivitetene kommer i en spesifikk orden som kan sammenlignes

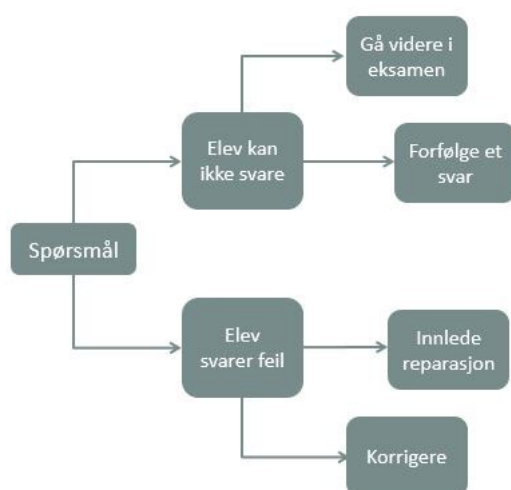
med en «veibane» som involverer ulike kommunikative prosjekter (jf. Stokoe, 2014, s. 258). Retningslinjene styrer samtalen på overordnet nivå gjennom et overordnet mål om at eleven skal få vise «kompetanse i så stor del av faget som mulig» og gjennom rammer for hvem som skal være til stede og hvor lenge den skal vare (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3; Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3). Som nevnt innledningsvis finnes det ikke retningslinjer som styrer hvordan samtalen skal gjennomføres interaksjonelt, annet enn at eksaminatorene skal stille spørsmål som gir elevene anledning til å vise «bredest mulig kompetanse i faget», og lete etter det elevene kan, og ikke forfølge det de ikke kan. Likevel viser fagsamtalenes likhet at eksaminatorene likevel har en felles forståelse av hvordan fagsamtalen under muntlig eksamen skal gjennomføres på interaksjonelt nivå. Denne felles forståelsen kan muligens komme av utveksling av erfaringer og praksis ved muntlig eksamen i profesjonsfelleskap. For eksempel, så viser en studie av karaktersettingsamtalene at eksaminatorene viser til sine erfaringer (Solem et. al, i review). Spørsmålet blir da hva nyutdannede lærere skal basere gjennomføringen og planleggingen av sine første muntlige eksamener på, og videre om det medfører en rettferdig vurdering av elevene i en så avgjørende situasjon som muntlig eksamen.

5.2 Reparasjon og korrigerende av inadekvate/utilstrekkelige elevsvar

Under muntlig eksamen finnes det ingen retningslinjer for hvordan trøbbel skal håndteres, og eksaminator er som oftest den som innleder reparasjon. Eleven responderer på eksaminatorenes reparasjonsinnledning, som igjen blir evaluert. Ved å gjøre dette kan eksaminator forsøke å få eleven til å selv-korrigere eller selv-reparere. Denne metoden følger omfattende klasseromsforskning, som har fastslått at selv om det er vanlig at læreren innleder reparasjon, er det foretrukket ('preferert', jf. Skovholt et al., 2021a, s. 55) at elevene selv korrigerer det utilstrekkelige eller inadekvate svaret (McHoul, 1990).

Artikkel II og III viser at lærerne har ulike strategier for å håndtere at elever har problemer med å svare på eksamen. I artiklene skilles det mellom to ulike typer problemer hvor det står mye på spill for elevene – at elevene ikke kan svare, og det i stedet for svar er stillhet eller påstander om utilstrekkelig kunnskap eller hukommelse («Jeg vet ikke», «Jeg husker ikke») og at elevene svarer feil på spørsmålet. Artikkel II og III viser at begge disse typene problemer kan lede til ulike handlingsforløp. Dette er illustrert i figuren under.

Figur 3: Lærers strategier for å håndtere trøbbel på eksamen



Som illustrert i figur 3, viser analysene av datamaterialet at når elever svarer feil, innleder eksaminatorene enten andre-reparasjon, eller korrigerer eleven og gir det riktige svaret selv. Analysene i artikkel III viser at den vanligste måten å gjøre dette på er eksplisitt, ved å reformulere spørsmål og lokke frem svar, men likevel åpne for at eleven kan selv-korrigere i neste tur. Men eksaminatorer korrigerer også elevene. Dette viser hvordan muntlige tester skiller seg fra vanlige samtaler og helklasseinteraksjon, hvor lærere generelt sett unngår å bruke eksplisitte korrigeringer eller komme med åpent negative evalueringer av et svar (jf. Seedhouse, 1997).

Når elever ikke kan svare, går eksaminatoren enten videre i eksamen, og stiller et nytt spørsmål, eller forsøker å få frem et svar fra eleven (Figur 3). Analysene i artikkel II viser at eksaminatorene forfølger svar ved å bruke en rekke interaksjonelle ressurser, som å dele det opprinnelige spørsmålet opp i mindre bestanddeler, lokke frem svar, og

gi hint. Disse ressursene understreker alle relevansen av å gi et svar på det opprinnelige spørsmålet. Men eksaminatorene kan også forlate spørsmålet og gå videre i eksamen til et annet tema. Fordi dette kan skape forstyrrelser og diskontinuitet i samtalen, bruker lærerne da ulike interaksjonelle ressurser for å skape glidende overganger og minimere det potensielt problematiske ved et utilstrekkelig svar, som å hevde kunnskap på vegne av eleven. Analysene i artikkel II viser at det varierer hvor mye tilleggsinformasjon om emnet lærerne gir for at eleven skal kunne svare. Svarfremkallinger som «Gjett!» eller «Ta sjansen!» gir ingen ekstra tilleggsinformasjon til eleven, men senker listen for hvor riktig, eller hvor adekvat, svaret trenger å være. Analysene viser at dette ofte leder til svar som eksaminatorene i neste tur behandler som tilstrekkelig for at de kan fortsette samtalen. Andre strategier, som det å gi hint eller dele spørsmålet opp i bestanddeler, gir mye informasjon som kan guide elevene mot et relevant svar. Svarene de leder til, inneholder ikke nødvendigvis mye vurderingspotensial for eksaminatorene og sensorene. De er ofte designet på en måte som interaksjonelt foretrekker bekreftelser og korte svar. Slik begrenser de både tematisk og interaksjonelt elevenes muligheter til å svare, og til å vise selvstendig kunnskap.

Som nevnt i delkapittel 1.2, har studier av både norske eksamener og internasjonale muntlige tester vist at eksaminator kan påvirke det elevene får vist frem (Skovholt et al., 2021, Jorde, 2020, Bekken, 2020, Sikveland et al., 2021, Ross & Berwick, 1992, Filippi, 1998a, 1998b, Marlaire og Maynard, 1990), men få studier har undersøkt dette med hensyn til reparasjon og korrigerings. Denne studien viser at valgene eksaminatoren tar når elever ikke kan svare eller svarer galt, får konsekvenser for elevenes muligheter til å vise kunnskap på eksamen. Ved å forfølge et svar, eller ved å innlede reparasjon uten å korrigere elevene, gir eksaminatorene elevene en ny sjanse til å produsere et svar hvor de kan vise frem sin kunnskap med litt hjelp. Det er likevel først og fremst samtalekonteksten som avgjør hvilken interaksjonell strategi som fungerer hensiktsmessig når elever opplever interaksjonelle problemer. For eksaminatorene vet jo ikke om elevene kan gi et bedre svar, og risikoen her er at elevenes potensielle mangel på kunnskap blir tydelig, noe som går imot retningslinjene som forteller at man skal fokusere på det elevene kan, og ikke det de ikke kan

(Utdanningsdirektoratet, 2019). Når eksaminatoren forlater det opprinnelige spørsmålet eller korrigerer eleven, mister eleven mulighet til å vise kunnskap på det spesifikke spørsmålet. Imidlertid kan de da unngå å bruke mye tid på en reparasjonssekvens, og heller bruke tiden på at eleven får vist kunnskap relatert til andre spørsmål.

Artikkel II viste at eksaminatorene i stor grad var villig til å røpe mye tilleggsinformasjon for å få elevene til å gi et adekvat svar, og artikkel III viste likeledes at eksaminatorene gjorde mye interaksjonelt og pedagogisk arbeid for å få elevene til å selv-korrigere gale svar. Disse funnene er interessante sett i sammenheng med det institusjonelle målet for fagsamtalen, som er at eleven skal få vist «bredest/mest mulig kompetanse i faget», for analysene i artikkel II og III viser nettopp at reparasjonene og korreksjonene ikke nødvendigvis leder at elevene klarer å svare eller selv-korrigere (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Deltakerne ender da opp med å bruke mye tid/stille spørsmål som ikke leder til at eleven kan komme med mye selvstendig kunnskap. Spørsmålet er da hvorfor eksaminatorene bruker tid på å reparere og korrigere på eksamen. En mulig forklaring kan være at eksaminatorene trekker med seg strategier og praksiser fra klasserommet, hvor for eksempel stillasbygging (på engelsk «scaffolding») er vanlig for å få elevene til å lære (jf. Vygotski, 1978), og elevs ukorrekte svar blir håndtert gjennom korrigerende læring for å forbedre elevenes ferdigheter. En annen forklaring er at eksaminatorene også forholder seg til generelle samtalenormer for preferanse under muntlig eksamen. I samtaler er det behov for koherens, og generelt forsøker deltakere generelt sett å minimere avbrytelser og forsinkelser, og avbrytelser krever dermed reparasjon for å gjenopprette felles forståelse og få samtalen i gang igjen (Stivers & Robinson, 2006). Etter et spørsmål foretrekkes det et svar i neste tur, fremfor en hvilken som helst annen respons, som for eksempel et krav om utilstrekkelig kunnskap eller hukommelse (Stivers & Robinson, 2006, s. 367). Når en elev ikke kan svare, blir det et brudd i samtalen, og det er den som stiller spørsmålene som har ansvaret for å samtalen tilbake i riktig spor. Når eleven klarer å gi riktig svar etter hint, eller når eksaminator selv gir svaret på vegne av eleven er sekvensen tilstrekkelig avsluttet, og de kan gå videre i eksaminasjonen.

Dataene i denne studien gir ikke grunnlag for å vise eller måle om hjelpen elevene får fra eksaminator påvirker karakterene de får, men Solem et al. (i review) har vist at eksaminator og sensor trekker inn elevenes grad av selvstendighet i karaktersettingsamtalene. Dette kan indikere at reparasjonene og korreksjonene som i liten grad leder til at eleven kan produsere et selvstendig svar, forhindrer elevenes muligheter til å vise kompetanse og kan påvirke elevenes karakter negativt. Dette samsvarer med Hirschbergs (2016) funn i ikke-standardiserte muntlige eksamener i tysk, hvor andre-reparasjoner var en hindring for elevenes presentasjon fordi det tok mye tid, og reduserte elevenes sjanser for å si mer som kunne tjene som grunnlag for vurdering (s. 27).

5.3 Lærer/eksaminators rolle på eksamen

Studien viser at muntlig eksamen er en situasjon hvor eksaminatorene, som i situasjonen fungerer både som eksaminator og som faglærer, forholder seg til mange ulike institusjonelle mål og roller på samme tid, og dette leder til kommunikative dilemmaer som må løses på sekundet i interaksjonen. Det kreves en særlig kontekstsensitivitet av eksaminatorene, en evne til å respondere, justere og bygge på elevenes svar på en relevant måte (jf. Lee, 2007).

Eksaminatorene må forholde seg til forskjellige institusjonelle mål under eksamen. På den ene siden skal lærerne forholde seg til det overordnede målet ved eksamen, nemlig å sørge for at elevene får vist frem mest mulig av fagkunnskapen sin i norskfaget, som de så kan sette en vurdering på. Samtidig skal eksaminator også forholde seg til et deltakende publikum, altså sensoren. Eksaminator er ansvarlig for at sensoren som hører på, får et «riktig» inntrykk av elevens kompetanse (jf. Solem et al., i review). Eksaminator skal samtidig forholde seg til å hovedsakelig forfølge det elevene kan, og ikke lete etter det elevene ikke kan. Da må de underveis gjøre antagelser om elevenes kunnskapsnivå, samtidig som de må forholde seg til en tidsfaktor. Eksaminatorene har kun 10 til 15 minutter på eksamineringen, og hvis det brukes for mye tid på å forfølge et spesifikt spørsmål som ikke resulterer i et svar, kan

dette «stjele» tid fra muligheter til å vise kunnskap innenfor et annet tema. I tillegg kan det at elevenes potensielle mangel på kunnskap blir fremvist, skape en sensitiv og ubehagelig situasjon for elevene. Retningslinjene peker også på at eksaminator skal tilrettelegge ved å stille spørsmål som tar hensyn til det eleven kan, og ikke det eleven ikke kan (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s.3), og eksaminator har som elevenes faglærer en personlig investering i elevenes ve og vel.

For eksaminator kan det institusjonelle kravet om å teste, krasje med profesjonelle hensyn om å tilpasse seg elevens kunnskapsnivå, støtte og skape en trygg eksamenssituasjon og å vise seg frem som en profesjonell person for sensor (ref.). Dette dilemmaet illustrerer noe som Charles Antaki har beskrevet som en 'langvarig kamp' mellom en bokstavelig og en sensitiv måte å gjøre intervjuer på (Antaki, 2002, s. 426). Gjennom samtaleanalyse av intervjuer med personer med læringsvansker, viste Antaki at intervjuerne endret og tilpasset spørsmål fra det opprinnelige spørsmålet i spørreskjema, slik at det ble et avvik mellom det opprinnelige spørsmålet og det som blir stilt. Når spørsmålet forenkles uten at respondenten har fått forsøke å svare på det opprinnelige spørsmålet, kan det bidra til å konstruere et bilde av respondenten som en person med «abysmally low social expectations» (Antaki, 2001, s. 212). Samtidig kan det være positivt ting hvis intervjueren gjør det etter respondenten har gitt et galt eller utilstrekkelig svar, da det kan sørge for at intervjueren ikke trenger å la det være et blankt felt i spørreskjemaet (Antaki, 2002, s. 426). Intervjuerne må altså balansere forskjellige institusjonelle mål samtidig. De må både få frem svar som kan føres inn i spørreskjemaet og som kan sammenlignes for eksempel med andre respondenters svar, og samtidig oppmuntre, støtte og forhindre å stille kandidaten i et negativt lys (Antaki, 2002, s. 426).

Hence when a manifestly wrong or odd answer is given, the interviewer must choose between accepting it (and logging something negative) or doing something to improve matters, in the spirit of the original question, if not to its letter. What the inserted-scenario procedure disguises is the very strong direction given to the determination of the new answer, and the gaping discrepancy between original and revised question. It is an open question whether the institutional needs of the interview are, in fact (and in the

institutions' own terms, be they assessment, diagnosis or therapy) better served by this procedure than by some more 'literal' treatment of what respondents actually say. (Antaki, 2002, s. 426)

Antakis poenger illustrerer dilemmaer som også eksaminatorene i denne studien må balansere på sparket; sørge for en trygg situasjon og samtidig sørge for at eleven får vist frem det hen kan. Antakis studier belyser også samtidig den enorme påvirkningen en eksaminator kan få på resultatet i en muntlig test. Dette vil diskuteres i neste delkapittel.

5.4 Samkonstruksjon av kunnskap og kompetanse

I denne avhandlingen har jeg undersøkt muntlig eksamens interaksjonelle kjennetegn, deriblant samtals interaksjonelle organisering og eksaminatorenes oppfølgingshandlinger i forbindelse med at elever har problemer med å svare. Et viktig tema har videre vært hvilke konsekvenser dette har, både interaksjonelt og videre for elevenes kunnskapsfremvisning. Som tidligere nevnt, har flere studier, i både nasjonal og internasjonal sammenheng, har indikert (og fastslått) at det elever får vist under eksamen og andre muntlige tester, er avhengig av eksaminatoren. Det leder til et spørsmål om hvorvidt kompetansen elevene vurderes å ha på muntlig eksamen, like mye er et produkt av eksaminatorenes handlinger (jf. Sandlund og Sundqvist, 2019). Dataene og funnene i denne studien gir ikke grunnlag for å slå fast om eksaminatorene stimulerer eller avgrenser elevenes *evne* til å vise kunnskap og kompetanse. Det er ikke mulig å vite om kandidatene har kompetanse de ikke får vist eller om eleven ikke besitter kunnskapen og kompetansen som eksaminatoren spør etter. Derimot er ett av hovedfunnene i studien at samtals organisering og eksaminatorenes handlinger helt klart kan påvirke *mulighetene* elevene har til å vise kunnskap i samtalen. På muntlig eksamen kommer elevenes kunnskap frem i form av muntlig tale, og en taletur representerer slik en mulighet for å vise frem det de kan. Studien viser at organiseringen av turer i de emneorienterte sekvensene på eksamen er sterkt

eksaminatorstyrte, og at elevenes handlingsrom er begrenset til å svare på spørsmål i andrepardel av sekvensen. Elevene innleder ikke faglige bidrag selv i eksamensinteraksjonen. Det er eksaminatoren som innleder de aller fleste sekvensene, som oftest i form av å stille elevene et faglig spørsmål fra pensum. Måten eksaminatorene formulerer sine turer på, både temainnledende spørsmål i førstepardel, og reparasjonsinnledninger i tredje tur, har også direkte innflytelse på de ulike måtene elevene kan svare på. I praksis gjør dette at elevene er avhengige av at eksaminatorene stiller gode og gjennomtenkte spørsmål som er tilpasset elevenes kunnskapsnivå, og at eksaminatorene klarer å justere og bygge på elevenes svar på en relevant måte, og som tidligere nevnt gjør det at eksaminatorens kontekstsensitivitet påvirker kvaliteten på samtalen (se Lee, 2007) og dermed også utfallet (se også Sandlund og Sundqvist, 2019).

5.5 «De muntlige ferdighetene – hvor ble de av i alt mylderet?»⁶

At elevenes muligheter for å vise kunnskap gjennom samtalebidrag styres av eksaminator, og resultatet dermed er samkonstruert, reiser viktige spørsmål relatert til hva slags kompetanse fagsamtalen egentlig legger til rette for at elevene kan vise. Denne studien baserer seg kun på hva som skjer under fagsamtalen, og undersøker ikke vurderingssamtalene mellom eksaminator og sensor. Resultatene fra analysene i artiklene indikerer likevel at elevene i begrenset grad har mulighet til å vise frem samtalekompetanse slik det uttrykkes i læreplanen.

⁶ Tittelen på delkapittelet er gjengitt fra Aksnes (2016), og stammer fra overskriften på et intervju i bladet «Bedre Skole» (nr.4, 2008). I intervjuet ble det stilt spørsmål ved den manglende oppfølgingen av fagfeltet og hvorfor muntlig ikke fikk samme oppmerksomhet som arbeidet med lese- og skriveferdigheter.

Analysene i artikkel II og III viser at eksaminator kan gå langt for at å få frem et adekvat eller riktig svar, selv om det tar lang tid og ender med at eleven ikke får vist så mye selvstendig kunnskap. Det kan tyde på at det å svare riktig og passende på spørsmål er viktigere enn muntlig kompetanse for å sikre en god karakter. Dette sammenfaller med Kaldahls (2019) forskning, som viser at eksaminatorer selv vektlegger elevers faglige og logosbaserte kompetanse når de vurderer elevers prestasjoner under muntlig eksamen. Men, da vurderes kun en begrenset del av elevenes kompetanse, og det står ikke i forhold til hverken retningslinjene eller læreplanene som gjaldt da datamaterialet ble samlet inn. Utdanningsdirektoratet påpeker at 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» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Muntlig eksamen skal ikke bare teste muntlig *formidlet* fagkunnskap, men også muntlig kompetanse, som er oppført som en av fem grunnleggende ferdigheter i den overordnede delen av læreplanen og som er en sentral del av kompetansemålene i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 1). Elevene skal kunne drøfte, argumentere og delta i diskusjoner, og Utdanningsdirektoratets forslag på veiledende kjennetegn på måloppnåelse etter 10. trinn nevner også at elevene skal kunne drive samtalen videre for å få høy måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9, 11; Utdanningsdirektoratet, 2019d, s.2). Som nevnt tidligere, er det eksaminator som setter premissene for fagsamtalen, og elevenes handlingsrom er begrenset til å svare på eksaminators spørsmål. Fagsamtalens form minner i større grad om et intervju enn en dialogisk samtale og gir i liten grad rom for at elevene selv kan drive samtalen, og elevene er avhengige av at eksaminator stiller spørsmål som tilrettelegger for drøfting, argumentasjon og diskusjon for at de skal få vist denne typen muntlig kompetanse. En mulig forklaring på elevenes begrensede handlingsrom er fagsamtalens tidsbegrensning på ti minutter, hvor eksaminatorene ikke har mulighet for å teste absolutt alle deler av elevers kompetanse. Det kan likevel være nødvendig med en nærmere avklaring fra Utdanningsdirektoratet og/eller skoleeiere om hvilken del av elevenes muntlige kompetanse som eventuelt skal testes, og hvordan. Som tidligere

nevnt, har Solem et al. (i review) vist at eksaminator og sensor trekker inn grad av selvstendighet, initiativ og evne til å ta og holde på ordet i karaktersettingsamtalene. Dette kan tyde på at eksaminator og sensor forholder seg, indirekte, til kriterier for elevenes (muntlige) kompetanse som vurderingsformen ikke egentlig legger til rette for.

Videre bør kriterier for muntlig kompetanse og hvordan det oversettes for muntlig eksamen videreformidles til elevene i forberedelsen til muntlig eksamen. I datamaterialet finnes det mange eksempler på at eksaminator ber eleven om å svare «mer» og utdype, selv om eleven har gitt et riktig svar tilpasset måten spørsmålet var formulert på. Det skjer ofte når eksaminator stiller spørsmål som ber om et eksempel på noe, eller ja/nei-spørsmål som «Synes du X var bra». Slike spørsmål kan forstås som redskap for å få eleven til å vise interaksjonell og fagspesifikk kompetanse snarere enn å gi korte grammatisk tilpassede svar som for eksempel «ja»- eller «nei»-svar (jf. Skovholt et al., 2021b). Skovholt et al. (2021b) viser at høyt-presterende elever klarer å overstyre begrensningene som ligger i spørsmål, og produsere sekvensutvidede svar. Imidlertid er det ikke alle elever som vet eller ser at det i det hele tatt er mulig å gi utvidede svar på spørsmål som er designet for korte svar. Noen elever har kanskje vært i lignende samtalesituasjoner tidligere, mens for andre elever er det mer uvant. Elevene ser ofte ut til å behandle turen etter slike spørsmål som en slags 'presekvens' (Stivers, 2013I, s. 193) hvor de kan komme med et forslag på en mulig inngang. Det kan virke som de har behov for eksplisitt bekreftelse av eksaminatoren på at de er på riktig vei, før de fortsetter. Dette sammenfaller med Isagers studier (2021a; 2021b) av muntlig eksamen i Danmark, som viser at elevene leter etter det de tror eksaminatoren er ute etter. Det er problematisk hvis det å forstå implisitte muligheter i spørsmål blir inkludert i vurderingen av elevene, uten at elevene selv er klar over dette som en kompetanse for å prestere godt i samtalesituasjonen.

I den videre planleggingen av muntlig eksamen er det derfor viktig at eksaminatorene bevisstgjøres disse kommunikasjonsmønstrene og påvirkningen deres formulering av spørsmål kan ha på elevenes mulighet til å vise både muntlig kompetanse og muntlig formidlet fagkompetanse. Det er også behov for en klargjøring av hva slags

kompetanse elevene skal testes i og hvordan kompetansemålene skal omsettes for testing, i tillegg til en konkretisering av retningslinjer for hvordan fagsamtalen skal gjennomføres i praksis. Dette blir særlig viktig i forbindelse med den nye eksamensformen som vil inntre i ungdomsskoler og videregående skoler for første gang våren/sommeren 2023. I forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble det gjort endringer i den muntlige eksamensformen, hvor kravet om at eksamenen skal starte med en presentasjon ble opphevet (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.4). Presentasjonen er valgfri, og i praksis betyr dette at fagsamtalen kan utgjøre hele muntlig eksamen.

Alternativt er det behov for en justering av både retningslinjer og begreper som brukes for å omtale eksamensformen. Muntlig eksamen kan for eksempel i større grad fastslås som et intervju, hvor muntlige ferdigheter får mindre plass i vurderingen. En annen mulighet er en økende standardisering av eksamen, hvor elevene stilles de samme spørsmålene og eksaminatorene har fastsatte retningslinjer for hvordan de skal følge opp elevsvar og håndtere interaksjonelle problemer underveis. Samtidig har tidligere internasjonal CA-forskning vist at det er vanskelig å løsrive seg fra de vanlige samtalenormene under muntlige tester, og hvor testtagerens resultat påvirkes av eksaminatorens tilrettelegging (Seedhouse & Egbert, 2006, Nakatsuhara, 2008; Lazaraton, 1996; Ross & Berwick, 1992; Ross, 1992; Filippi, 1994; Seedhouse & Nakatsuhara, 2018; Maynard & Marlaire, 1992; Brown, 2003). I tillegg har det blitt vist at det er utfordrende å benytte elevenes faglærere som eksaminatorer i standardiserte tester, fordi lærernes praksiser og fortolkning av retningslinjene varierer (Sundqvist et.al, 2017). En annen mulighet er at eksamen kan deles inn i en del med intervju hvor eksaminatorene følger et manus, der det faglige innholdet kan vurderes, og en samtaledel hvor eksaminatoren styrer mindre, og hvor elevenes samtalekompetanse i større grad kan vurderes.

5.6 Studiens samfunnsnytte

Som nevnt i delkapittel 1.3 er denne studiens formål primært å *beskrive* deltakernes (hovedsakelig eksaminatorens) faktiske samtalepraksis på eksamen, heller enn å finne

eksempler på hva som fungerer og hva som ikke fungerer under eksamen. Det betyr imidlertid ikke at studiens resultater ikke kan være til praktisk nytte ut over den samtaleanalytiske konteksten. Studiens resultater har allerede funnet veien ut til både lærere, lærerstudenter og utdanningsmyndigheter. Forskningsresultatene har blitt gjort om til kommunikasjonstrening i form av et CARM-verksted for lærerstudenter gjennomført på USN i regi av CAiTE-prosjektet (Sikveland et al., akseptert). CARM står for Conversation Analytic Roleplay Method (Stokoe, 2011, 2014), og er en systematisk samtalebasert opplæringsmetode som tar utgangspunkt i faktisk interaksjon, hvor videoopptak av samtaler avspilles tur for tur for å bevisstgjøre om konsekvensene av ulike samtalepraksiser. Dette inkluderte blant annet eksaminatorenes ulike måter å håndtere gale eller utilstrekkelige elevsvar på. Resultatene fra mine delstudier vil også benyttes i ViP-prosjektet (Videobaserte læringsformer i profesjonsutdanningen) (Hontvedt, 2021.). I ViP-prosjektet skal blant annet CARM-verkstedet fra CAiTE-prosjektet videreutvikles og implementeres som en del av praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningen. Resultater fra studien har også blitt brukt i et foredrag for Vestfold fylkeskommune som ble gjennomført av Skovholt og Solem i CAiTE-prosjektet høsten 2022, og vil også brukes videre fremover.

Studien har et empirisk fundament og datamateriale som gjør funn lett tilgjengelige gjennom transkripsjon, og det gjør den egnet for å informere praksis, for eksempel gjennom sensorskolering. Studiens resultater vil også kunne være til nytte for elever i forberedelse til eksamen. Som nevnt i foregående delkapittel indikerer studiens resultater også at eleven støter på visse dilemmaer relatert til hvordan eksaminatorenes spørsmål skal forstås. Det å vise frem samtaleutdrag kan derfor være nyttig for å bevisstgjøre elevene om samtalemekanismer og forståelsesmekanismer i samtalsituasjonen som eksamen skaper.

5.7 Begrensninger og forslag til videre forskning

I dette siste avsnittet vil jeg beskrive noen av studiens begrensninger og skissere noen forslag for mulig videre forskning. Studien har først og fremst hatt et

eksaminatorperspektiv, og satt søkelys på faktisk, observerbar interaksjon i fagsamtalen. I studiedesignet har jeg ikke hatt plass til et tydeligere elevperspektiv, og det hadde vært særlig interessant å undersøke hvordan elevene søker å overkomme begrensningene som formuleringen av eksaminatorenes spørsmål skaper. Denne studiens design er i tillegg institusjonelt, og mangler i den forstand stemmen til både eksaminatorene og elevene. På grunn av kompleksiteten og omfanget av prosjektet var det ikke aktuelt å inkludere intervjuer. Studiens empiriske resultater vil likevel kunne egne seg godt for sammenligning med intervjuer med eksaminatorer, sensorer og elever.

Denne studien inkluderer heller ikke sensors rolle i eksamensamtalen. I gjennomgangen av datamaterialet har jeg likevel gjort flere interessante observasjoner av sensors samtalebidrag. Disse viser blant annet at eksaminatorene ikke bare styrer elevenes muligheter for bidrag i samtalen, men også styrer sensors muligheter, ved å oppfordre han eller henne til å stille eleven spørsmål. Samtidig bidrar sensor også uoppfordret, og dette leder i stor grad til interaksjonelle problemer. Disse observasjonene vil kunne være interessante å studere i videre forskning, og kan potensielt være til stor nytte for sensorskolering.

Som tidligere nevnt er det uklart hvordan og hvorvidt muntlige kompetanser vurderes og vektlegges i muntlig eksamen, og videre forskning bør undersøke hvordan dette fremstilles i lokale vurderingskriterier. Dette er særlig viktig i forbindelse med innføringen av den nye eksamensformen, hvor det blir strengere krav for hvordan man forbereder seg til eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Videre forskning bør fortsette der denne studien slutter, og benytte seg av samtaleanalyse for å sammenligne fagsamtaler og karaktersettingsamtaler og se hvordan elevenes faglige samtalekompetanse vurderes i de tilfellene hvor de er særlig begrenset av eksaminatorenes spørsmålsformuleringer.

Denne studien har vist hvordan samtaleanalyse kan gi en nyttig og viktig innsikt i hvordan muntlig eksamen gjennomføres i praksis. Ved å vektlegge konsekvensene av eksaminatorenes handlinger under muntlig eksamen er denne studien et viktig bidrag til bevisstgjøring om hvor begrenset handlingsrom eksaminatorenes

kommunikasjonsmønstre og samtaleformen legger til rette for. Dette er en forutsetning for å kunne vurdere elevene rettferdig.

6 Referanseliste

- Aksnes, L.M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15 – 35). Fagbokforlaget.
- Antaki, C. (2001). 'D'you like a drink then do you?': Dissembling language and the construction of an impoverished life, *Journal of Language and Social Psychology*, 20(1–2), 196–213. <https://doi.org/10.1177/0261927X01020001009>.
- Antaki, C. (2002). Personalised revision of 'failed' questions, *Discourse Studies*, 4(4), 411–428. <https://doi.org/10.1177/14614456020040040101>
- Antaki, C. (2006). Producing a "cognition", *Discourse Studies*, 8(1), 9–15.
- Arminen, I. (2000). On the context sensitivity of institutional interaction. *Discourse and Society*, 11(4), 436-458.
- Arminen, I. (2009). On comparative methodology in studies of social interaction. I M. Haakana, M. Laakso & J. Lindstrøm (Red.), *Talk in Interaction: Comparative dimensions* (s. 48 - 69). Finnish Language Society.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. (3. Utg.). Oxford University Press.
- Bekken, A. (2020). 'Hvis du skulle vært spåmann...': en samtaleanalytisk studie av spørsmål «uten fasitsvar» [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Berge, K.L, Evensen, L, Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse: bind II*. Universitetsforlaget.
- Berge, K.L, Skar, G.B, Matre, S., Solheim, R., Evensen, L., & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 24 (3), 6-25
- Bolden, G. & Robinson, J.D. (2011). Soliciting accounts with why-interrogatives in conversation. *Journal of Communication*, 61 (1), 94 – 119.
- Borger, L. (2014). *Looking beyond scores: A study of rater orientations and ratings of speaking*[Lisensiatavhandling]. Universitetet i Gøteborg.

- Borger, L. (2018). *Investigating and Validating Spoken Interactional Competence: Rater Perspectives on a Swedish National Test of English* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Gøteborg.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* 20, 1-25.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burner, T. (2016). Formative assessment of writing in English as a foreign language. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (6), 626-648.
- Bøhn, H. (2016). *What is to be assessed? Teachers' understanding of oral constructs in an oral English examination in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Carlsen, C. (2003). Guarding the Guardians: Rating scale and rater training effects on reliability and validity of scores of an oral test of Norwegian as a second language [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Clayman, S. (2013). Turn-Constructional Units and the Transition Relevance Place, I T. J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 150-167). Wiley Blackwell.
- Dahl, G. (2017). Konfirmasjon i gamle dager – tvang eller tilpasning?: Kirkebøkene forteller. *Prismet*, 1-2, 77-93.
- Drew, P. (2013). Turn Design. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 131-150). Wiley Blackwell.
- Drew, P. (2015). Conversation Analysis. I J. Smith (Red.), *Qualitative psychology*. (3. utgave, s.133-159). SAGE.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at Work.: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press.
- Egbert, M. (1998). Miscommunication in language proficiency interviews of first-year German students: a comparison with natural conversation. I R. Young & A.W. He, *Talking and Testing. Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency* (s.147-169). John Benjamins.

- Elstad, E., Turmo, A. & Guttersrud, Ø. (2011). Achievement Tests in the Norwegian School System: Types and Uses. I L.E. Madsen (Red.), *Achievement Tests: Types, Interpretations and Uses*. (s. 109-125). Nova Science Publishers.
- Evensen, L.S, Berge, K.L, Thygesen, R., Matre, S. & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *Curriculum Journal*, 27 (2), 172-189.
- Filippi, A. (1994). Interaction in an Italian oral test: The role of some expansion sequences. *Australian Review of Applied Linguistics*, 11, 119-36.
- Filipi, A. (1998a). Interaction or interrogation? A study of talk occurring in a sample of the 1992 VCE Italian oral common assessment task (Cat 2). *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 123-137.
- Filipi, A. (1998b). Managing roles in the openings and closings of an Italian oral test. *Monash University Linguistics Papers*, 1, 3-10
- Forskrift til Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gamlem, S.T.M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. (1. utg). Gyldendal akademisk.
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. I T. Stivers & J. Sidnell (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*. (s. 593-611). Wiley Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N-J Prentice Halls.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays in face-to-face behavior*. University of Pennsylvania Press. Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Harper & Row.
- H
- Hall, J. K. (2007). Redressing the Roles of Correction and Repair in Research on Second and Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 511-526.
- Hayashi, M. (2013). Turn Allocation and turn Sharing. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (s. 167-191). Wiley Blackwell.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Heritage, J. (2001). Goffman, Garfinkel and Conversation Analysis. I M. Wetherell, S. Taylor & S.J Yates (Red.), *Discourse Theory and Practices*, s.47-56

- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and Territories of knowledge. *Research on Language and social interaction*, 45 (1), s-1-29
- Heritage, J. (2013). Epistemics in Conversation. I. Sidnell & T. Stivers J (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (s. 370-395). Wiley Blackwell.
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, Identities and Institutions*. Wiley Blackwell.
- Hepburn, A. & Bolden, G. (2013) The conversation analytic approach to transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (s.57-76). Wiley Blackwell.
- Hirschberg, J., (2016). Instances of Repair in Oral Exam Settings. *Multilingual Discourses*, 3(1), s. 134.
- Hontvedt, M. (2021). *Videobaserte læringsformer i profesjonsutdanningen*. Prosjektbeskrivelse, program for studentaktiv læring. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/laring-laringsdesign-og-digitale-medier/videobaserte-laringsformer-i-profesjonsutdanningen/>
- Hood, L., McDermott, R. & Cole, M. (1980). «Let's try to make it a good day» - some not so simple ways. *Discourse Processes*, 3, (s.155-168).
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation Analysis*. 2nd Edition. Cambridge: Polity Press.
- Isager, J. (2020) Konstrukt, generalisering og held ved muntlige eksaminer i gymnasiet. *Acta didactica Norden*, 14(3), s. 1-22
- Isager, J. (2021a). "At knekke lærerkoden" – en elevperspektivistisk analyse av adressater ved muntlig eksamen. *Nordic Studies in Education*, 41 (4), s. 295-311.
- Isager, J (2021b). «Muntlig eksamen er en kunst» - Danske gymnasieelever til muntlig eksamen i fagene historie og engelsk. *Nordidactica*, 11(2), s.87-112.
- Jakonen, T. (2014). *Knowing matters: How students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Jyväskylä.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G.H Lerner (Red.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (s.13-31). John Benjamins.

- Jefferson, G. (2018a). Chapter 2. Error Correction as an Interactional Resource. I P.Drew & J.R. Bergmann, *Repairing The Broken Surface of Talk* (s. 33-55). Oxford University Press.
- Jefferson, G. (2018b). Chapter 8. On Exposed and Embedded Correction in Conversation. I P.Drew & J.R. Bergmann, *Repairing The Broken Surface of Talk* (s. 297-313). Oxford University Press.
- 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 [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst- Norge.
- Joal, E. T. (2016). *Læringsamtalen. En farsott eller fremtidens samtale?*. Hentet 01.11.2022 fra <http://laringslopdrammen.no/blog/laeringsamtalen-en-farsott-ellerfremtidenssamtale/>
- Joal, E. T. (2017). *Snakk om læring!: lærings- og fagsamtaler i skolen*. Pedlex.
- Kaldahl, A. (2019). Assessing Oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the land-cape between policy and freedom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-24.
- Kaldahl (2020). The educational challenge of oracy – a rhetorical approach: Exploring and articulating the oracy constructs in Norwegian schools [Doktorgradsavhandling]. Oslomet – storbyuniversitetet.
- Kasper, G. (1986). Repair in Foreign Language Teaching. I G. Kasper (Red.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom* (s.12-29), Aarhus University Press,
- Keevallik, L. (2011). The terms of not knowing (Chapter 8). I T. Stivers, L.Mondada & J. Steensig, *The Morality of Knowledge in Conversation* (s. 184-207). Cambridge University Press.
- Klette, K. (Red.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05). Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006*. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob#>
- Kvifte, B.H. (2011). *Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: en undersøkelse blant Lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold* (Rapport 2011:3). Høgskolen i Østfold.

- Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. Academic Press.
- Lee, Y. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39(6), 180-206).
- Lemke, J.L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Ablex Publishing Corporation.
- Lindstrøm (2020). *Hvordan fungerer vurderingssamtalen, og hvilke språklige ressurser bruker eksaminator og sensor for å ta over og beholde ordet i vurderingssamtalen? En samtaleanalyse av vurderingssamtalen under muntlig eksamen i norsk* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Lundahl, C., Hultén, M. & Tveit, S. (2017). The power of teacher-assigned grades in outcome-based education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(1), 56-66.
- Macbeth, D. (2004). The Relevance of Repair for Classroom Correction. *Language in Society*, 33(5), 703-736.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *Interactional Journal of Educational Research*, 80, 188-203.
- Maugesten, M. (2011). Muntlig eksamen. En analyse av åtte studenters forståelse på muntlig eksamen i matematikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(4), 260-272.
- Marlaire, C.L., & Maynard, D. (1990). Standardized Testing as an Interactional Phenomenon. *Sociology of Education*, 63(2), 83-101.
- Maynard, D. & Marlaire, C.L. (1992). Good reasons for bad testing performance: The Interactional substrate of educational exams. *Qualitative Sociology*, 15(2), 177-202.
- McHoul, A. (1990). The Organization of Repair in Classroom Talk. *Language in Society*, 19(3), 349-377.
- Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 28(4), 285-94.
- Mondada, L. (2019). Conventions for multimodal transcription. Tilgjengelig fra <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Mondada, L., Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated

practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The modern Language Journal*, 88(4), 501-518.

- Nakatsuhara, F. (2008). Inter-interviewer variation in oral interview tests, *ELT Journal*, 62 (3), 266–275. DOI <https://doi.org/10.1093/elt/ccm044>
- Nyroos, L., E. Sandlund, & P. Sundqvist. (2017). Code-switched repair initiation: The case of Swedish eller in L2 English test interaction. *Journal of Pragmatics*, 120, 1-16. DOI <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.08.008>.
- Okada, Y. and T. Greer. (2013). Pursuing a relevant response in oral proficiency interview role plays. I S.J. Ross (Red.), *Assessing second language pragmatics: An overview and introductions*, (s-288-310). Palgrave Macmillan.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (s. 283-304). SAGE.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. (2003). Conversation Analysis and the Professional Stocks of Interactional Knowledge. *Discourse and Society*, 14(6), 727-750.
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018 06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Prøitz, T.S & Aasen, P. (2017). Making and re-making the Nordic model of education. I Nedergaard, P & Wivel, A. (Red.), *The Routledge Handbook of Scandinavian Politics* (s. 213-228). Routledge.
- Prøitz, T.S. & Nordin, A. (2019). Learning Outcomes in Scandinavian Education through the lens of Elliot Eisner. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 645-660.
- Rolin, A. (2013). Argumentasjon og interaksjon i muntlig eksamen. *Acta Didactica Norge*, 17(1), 1-16.
- Ross, S. (1992). Accommodative questions in oral proficiency interviews. *Language Testing*, 9(2), 173–185. DOI <https://doi.org/10.1177/026553229200900205>
- Ross, S. and Berwick, R. (1992). The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language acquisition*, 14(2), 159-76.

- Saabye, M. (2013). *Muntlig undervisvurdering. Lærings- og fagsamtaler*. Pedlex.
- Sacks, H. (1984). Notes on Methodology. I J.M Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis* (s. 21-27). Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E.A, Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sahlström, F. (2011). "The truth is in the details". On student and teacher epistemic stance displays in classroom interaction. I B. Kaur (Red.) *Understanding teaching and learning: Classroom research revisited*. Sense Publishers.
- Sandlund, E.& Sundqvist, P. (2011). Managing task-related trouble in L2 oral proficiency tests: Contrasting interaction data and rater assessment. *Novitas ROYAL - Research on Youth and Language*, 5(1), 91-120.
- Sandlund, E. & Sundqvist, P. (2017) Code-switched repair initiation: The case of Swedish Eller in L2 English test interaction. *Journal of Pragmatics*, 120, 1-16.
- Sandlund, E. & Sundqvist, P. (2019). Doing Versus Assessing Interactional Competence. I M.R Salaberry & S. Kunitz, *Teaching and Testing L2 Interactional Competence: Bridging Theory and Practice* (s. 357-396). Routledge.
- Schegloff, E.A (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. I T. Givón, *Syntax and Semantics* (s. 261-286). Academic Press.
- Schegloff, E. A. (2000). When 'Others' Initiate Repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205-43.
- Schegloff, E.A (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327
- Schegloff, E.A, Jefferson, G.& Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382
- Seedhouse, P. (1997) The Case of the Missing 'No': The Relationship between Pedagogy and Interaction", *Language Learning*, 47(3), 547-583.
- Seedhouse, P. (2004a), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Wiley Blackwell.

- Seedhouse, P. (2004b). Chapter 15. Conversation Analysis as research methodology. I K. Richards & P. Seedhouse (Red.), *Applying Conversation Analysis*. Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. (2007). On Ethomethodological CA and “Linguistic CA”: A reply to Hall. *The Modern Language Journal*, 91(4), 527-533.
- Seedhouse, P. (2013). Conversation analysis. *Chapter 5, The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford University press.
- Seedhouse, P, M., & Egbert. (2006). *The Interactional Organisation of the IELTS Speaking Test* (IELTS Research Reports 6, s. 161-206). Australia and British Council.
- Seedhouse, P. & Nakatsuhara, F. (2019). *The Discourse of the IELTS Speaking test: Interactional Design and practice*. Cambridge University Press.
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.) *The handbook of conversation analysis* (s. 77-99). Wiley Blackwell.
- Sidnell, J. and T. Stivers. (Red.) (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley Blackwell.
- Sikveland, R. O., Solem, M. S & Skovholt, K. (2021). How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer. *Linguistics and Education*, 61. 1-15.
- Sikveland, R. O, Moser, T, Solem, M & Skovholt, K. (akseptert). The effectiveness of the Conversation Analytic Role-play Method (CARM) on interactional awareness: A feasibility randomized controlled trial with student teachers. *Teaching and Teacher Education*.
- Skovholt, K. (2017). Conversation Analytic Innovation for Teacher Education (CAiTE) – Research based Training for Enhancing Assessment and Feedback Quality. Prosjektforslag, Norges forskningsråd, NFR-prosjekt 273417.
- Skovholt, K. (2018). Anatomy of a teacher-student feedback encounter. *Teaching and Teacher Education*, 69, 142-153.
- Skovholt, K. (2020). Vi trenger mer forskning på muntlig eksamen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-forskning-grunnskole/vi-trenger-forskning-pa-muntlig-eksamen/233231>
- Skovholt, K, Landmark, A.M.D, Sikveland, R.O & Solem, M. (2021a). *Samtaleanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., Solem, M.S., Vonen, M. N, Sikveland, R. O & Stokoe, E. (2021b). Asking more

than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality. *Journal of Pragmatics*, 181 (4), 100-119. DOI <https://doi.10.1016/j.pragma.2021.05.020>

- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning*, 15, 76-89-
- Solem, M.S. (2016). Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. *Classroom Discourse*, 7 (1), 18-35.
- Solem, M.S. (2017). *Hvem vet best? En samtaleanalytisk studie av elever og læreres kunnskapsforhandling i helklassesamtaler* [Doktorgradsavhandling]. Institutt for lingvistiske og nordiske studier: UiO.
- Solem, M.S & Skovholt, K. (2019). Teacher formulations in classroom interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63 (1), 69-99. DOI <https://doi.10180/0031381.2017.1324904>
- Solem, M.S & Skovholt, K. (2020). *Retningslinjer for vurderingssamtaler: Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)* (Skriftserien nr.49). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Solem, M.D, Landmark, A.M.D & Skovholt, K. (i review). Assessment in practice: Achieving joint decisions in oral examinations.
- Speer, S. (2002). "Natural" and "contrived" data: a sustainable distinction? *Discourse studies*, 4(4), 511-525. SAGE.
- Stenersen, C.R. & Prøitz, T.S. (2020). Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 193-207.
- Stivers, T., & Robinson, J.D (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35(3), 367–392.
- Stivers, T., & Rossano, F. (2010). Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction*, 43, 3–31.
- Stokoe, E. (2013). The (in)authenticity of simulated talk: comparing role-played and actual interaction and the implications for communication training. *Research on Language and Social Interaction*, 46(2), 165-185.
- Stokoe, E. (2014). The conversation analytic role-play method (CARM): A method for training communication skills as an alternative to simulated role-play. *Research*

on Language and Social Interaction, 47 (3): 255-265. DOI <https://doi.org/10.1080/08351813.2014.925663>.

Sundqvist, P., Wikström, P., Sandlund, E. & Nyroos, L. (2017). The teacher as examiner of L2 oral tests: A challenge to standardization. *Language Testing*, 35(2), 217-238.

Svennevig, J. (1995). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle, *Tilnæringer til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse*. Cappelen.

Syverud, S. M. (I review). Oral exams in four Norwegian secondary schools: Characteristics and variations in practice and possible threats to validity and fairness.

ten Have, P. (2002). Ontology or methodology? Comments on Speer's "natural" and "contrived" data: a sustainable distinction?, *Discourse Studies*, 4(4), 527-530.

ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. SAGE.

Tveit, S. (2007). En mer læringsstøttende og rettferdig elevvurdering. I S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen – Grunnlag for kulturendring* (s.185-197). Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2019a, 27. februar) *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 10.05.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>

Utdanningsdirektoratet (2019b, 28. februar). *Regler for muntlig eksamen*. Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 10.05.2019 fra <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen>

Utdanningsdirektoratet (2019c, 18.november). *Hva er grunnleggende ferdigheter?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2019d). *Norsk: Veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn*. Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2020, 10. desember). *Regler for muntlig eksamen og muntlig praktisk eksamen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>

Vygotski, L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

7 Vedlegg

7.1 Transkripsjonskonvensjoner

Basert på Jefferson (2004) og Skovholt et. als (2021, s. 135) oversettelser av Jeffersons transkripsjonssystem. I tillegg er et utvalg av Mondadas (2019) multimodale transkripsjonssystem som er inkludert nederst i tabellen.

Symbol	Definisjon og bruk
[javel] [riktig]	Overlappende tale
Okei= =Men det Det er riktig.=Men hva skjedde så?	Sammenlenkning. Ikke mellomrom mellom to ulike deltakers turer, eller ikke mellomrom mellom en deltakers to turer som kommer rett etter hverandre.
(1.0)	Pause. Tiden mellom slutten av ett ord og begynnelsen av den neste.
(.)	Mikropause, kortere enn 0.2 sekunder
?	Tydelig stigende intonasjon
,	Svakt stigende intonasjon
.	Fallende intonasjon
—	Flat intonasjon

OKEI	Stavelser eller et ord har merkbart høyere lydstyrke
°okei°	Stavelser eller et ord har merkbart lavere lydstyrke
<u>okei</u>	Indikerer trykk
oke:i	Forlengelse av vokal eller konsonant.
kanskj-	Indikerer et avkuttet/avbrutt ord
>ord<	Indikerer at raskere tale tempo innenfor tegnene
<ord>	Indikerer saktere tale tempo innenfor tegnene
hh	Utpust. Jo flere bokstaver, jo lengre utpust.
.hh	Innpust. Jo flere bokstaver, jo lengre utpust.
ohhrd	Indikerer luft innenfor et ord, som for eksempel når noen ler.
(okei)	Uklar tale.
()	Tom parentes indikerer at det er veldig vanskelig å høre hva som blir sagt.
#okei#	Knirkestemme

((peker))	Verbal beskrivelse av ikke-verbale handlinger
*ord *kroppslig handling	Tale og samtidig kroppslig/ikke-verbal handling, markert med *, +, \$, %, &
----> ---->	Når den ikke-verbale handlingen varer over flere linjer. *----> markerer der hvor handlingen starter, ---->* markerer der hvor handlingen stopper.

7.2 Samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

“CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)”?

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

Formål

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

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

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

Hva innebærer det for deg å delta?

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

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

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

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

er bare 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.

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 etterprøvbarhet og videre forskning

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Intervjuguide

Prosjektet CAiTE

Intervjuguide for survey/questback

Elever

Forberedelser til eksamen

1. Jeg er gjort kjent med hvilke læreplanmål jeg skal prøves i til muntlig eksamen i norsk

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

2. Jeg er gjort kjent med vurderingskriterier for den forberedte muntlige presentasjonen

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

3. Jeg er gjort kjent med vurderingskriterier for samtaledelen (eksamineringen) av den muntlig eksamen

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

Eksamining

1. Jeg fikk spørsmål jeg kunne svare på

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

2. Jeg fikk spørsmål jeg hadde forventet å få

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

3. Jeg fikk spørsmål jeg ikke hadde forventet å få

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

4. Jeg fikk mulighet (tid og rom) i samtalen til å vise min kompetanse i faget

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

5. Jeg fikk spørsmål som ga meg mulighet til å vise min kompetanse i faget

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

6. Jeg fikk spørsmål som dekker en begrenset del av kompetansemålene i læreplanen

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

7. Jeg fikk spørsmål som dekker flere av kompetansemålene i læreplanen

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

8. Dette ville jeg eksaminator (faglærer) skulle gjort annerledes i fagsamtalen
Åpent felt

Vurdering

1. Jeg fikk begrunnelse for karakteren

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

2. Jeg forsto begrunnelsen

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

3. Begrunnelsen var rettferdig

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

4. Jeg synes jeg fikk riktig karakter

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

5. Jeg synes jeg fikk for lav karakter

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

Lærere (eksaminator)

1. I hvilken grad får du og dine kolleger råd eller retningslinjer for forberedelser til muntlig eksamen fra forskning?

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

2. I hvilken grad får du og dine kolleger retningslinjer fra seksjonsleder eller skoleleder?

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

3. I hvilken grad utvikler skolen lokale vurderingskriterier til muntlig eksamen?

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

4. I hvilken grad samarbeider kollegiet om forberedelser til muntlig eksamen?

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

5. I hvilken grad samarbeider skolene i fylket om forberedelser til muntlig eksamen?

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

6. I hvilken grad er det behov for mer opplæring i å forberede og gjennomføre muntlig eksamen?

I svært liten grad i liten grad Vet ikke i noen grad i høy grad

7. Hvordan forbereder du deg til muntlig eksamen?

Åpent felt

Del 2. Forskningsartiklene.

Artikkel I

Vonen, M., Solem, M.S. & Skovholt, K. Fagsamtalen under muntlig eksamen og hvilke begrensninger den setter for elevenes handlingsrom. [Innsendt til *Nordic Journal of Literacy*].

Upublisert artikkel, ikke inkludert i online utgave

Artikkel II

Vonen, M., Solem, M.S. & Skovholt, K. Managing students' insufficient answers in oral examinations. *Classroom Discourse*, 1-23.



Managing students' insufficient answers in oral examinations

Maria Njølstad Vonen, Marit Skarbø Solem & Karianne Skovholt

To cite this article: Maria Njølstad Vonen, Marit Skarbø Solem & Karianne Skovholt (2022): Managing students' insufficient answers in oral examinations, Classroom Discourse, DOI: [10.1080/19463014.2022.2079694](https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2079694)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2079694>



© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 06 Jul 2022.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Managing students' insufficient answers in oral examinations

Maria Njølstad Vonen, Marit Skarbø Solem and Karianne Skovholt

Department of Languages and Literature Studies, University of South-Eastern Norway, Norway

ABSTRACT

What happens when students cannot answer teachers' questions in oral examinations? This study investigates how teachers manage students' insufficient answers in disciplinary oral competence exams (DOCEs) in the secondary school context. Using conversation analysis, we show that teachers either pursue an answer by reformulating it and providing more topic information or abandon the original question and move on to a new sequence by creating contiguity and defusing negative implications. *Pursuing* provides additional opportunities to answer but does not necessarily enable students to provide quality answers. *Abandoning* means that students lose a chance to display knowledge, but it does provide an opportunity to answer another question. The study contributes to the understanding of managing trouble displays in non-standardized test talk and specifies interactional practices used to manage insufficient responses. It also reveals the dilemmas that teachers must solve in real-time examinations.

KEYWORDS

Oral examination; test talk; conversation analysis; displays of trouble; insufficient answers

1. Introduction

Every year, thousands of students in Norwegian secondary schools take oral exams as part of their final assessment. These exams consist of an oral presentation, followed by a subject conversation between an examiner, who is usually the student's teacher, and the student. Finally, the student is graded by the teacher and an external examiner. The main goal of these final exams is to provide information about the student's oral and subject competence at the end of the school term. The result of the exam – the final grade – is recorded on the student's final diploma and can be consequential for their further education and future career opportunities (Ministry of Education and Research 2019a). Despite the high stakes of these exams, we know very little about their quality and how they are carried out empirically (Skovholt et al. 2021).

In this study, we use conversation analysis (CA) to investigate teachers' elicitations of students' responses in disciplinary oral competence exams (DOCEs) in secondary schools. More specifically, we examine what happens when students cannot respond to teachers' questions in DOCEs. How do teachers manage students' displays of trouble when responding to test questions, and how do their follow-up moves affect students' opportunities to display knowledge?

CONTACT Maria Njølstad Vonen  mvon@usn.no  Department of Languages and Literature Studies, University of South-Eastern Norway, Campus Vestfold, Raveien 215, 3184 Borre, Norway

© 2022 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

Displays of trouble include delayed second pair parts (SPPs), which are typically followed by hesitations, and implicit and/or explicit disclaims of epistemic access (cf. Lindstöm, Maschler, and Pekarek Doehler 2016), such as claims of insufficient knowledge (CIK; e.g. 'I don't know', cf. Beach and Metzger 1997; Sert 2015) or claims of not remembering (e.g. 'I don't remember', cf. Laury and Helasvuo 2016). These are treated by teachers as insufficient answers.

Norwegian DOCEs are carried out in year ten (age 15) in lower secondary school and in year three (age 18) in upper secondary school. The Norwegian Ministry of Education and Research provides general guidelines for the subject conversation within the exam:

The aim of the oral presentation and the *subject conversation* [emphasis added] is that the student shall have the opportunity to show competence in as large a part of the curriculum as possible. Hence, the examiners must *ask questions that allow the student to demonstrate the broadest possible competence in the discipline* [emphasis added]. (Ministry of Education and Research 2019b; authors' translation from Norwegian)

However, Norwegian DOCEs are not standardized tests, and there are no common national guidelines that prescribe the kinds of questions students should answer in the subject conversation. Additionally, local school districts are not required to prepare common guidelines or assessments, although they are encouraged to do so (Ministry of Education and Research 2019b). The lack of general guidelines implies that there are no official guidelines for the management of interactional trouble in DOCEs. However, teachers are instructed to

look for the competence the student has and not look for what the student does not know. (Ministry of Education and Research 2019b; authors' translation from Norwegian)

Based on the above, oral examinations in Norway are open to substantial variation in practice within and among schools and between students in the same class. When students display trouble answering questions, teachers are likely to face a dilemma regarding their next move. Should they pursue an answer or abandon the question and move on with the examination? Following the guidelines, teachers need to ensure that students have an opportunity to display their competence, and while a student's response may display trouble answering a particular question, it does not necessarily mean that the student is unable to answer with some help. It is also widely recognized that CIK (e.g. 'I don't know') are used even when the speaker can provide information in cases when initiating actions are framed differently (Beach and Metzger 1997; Sert and Walsh 2013; Sert 2015; Tsui 1991; Weatherall 2011). At the same time, the guidelines imply that teachers should avoid creating situations in which the student's lack of knowledge is exposed.

Not being able to answer a question is generally considered dispreferred and socially problematic. It breaks the conversational norm of an answer being conditionally relevant following a question (Stivers and Robinson 2006, 369) and fails to provide the information the questioner is seeking, subsequently halting sequential progressivity (Lindstöm, Maschler, and Pekarek Doehler 2016, 75; Lindström and Karlsson 2016, 129; see also Clayman 2002; Keevallik 2011; Stivers 2010). Insufficient answers are even more sensitive in high-stakes settings such as DOCEs, where students' responses are not just answers but displays of knowledge and skills. Their answers are observable displays of their competence, which are measured against the (teachers') assessment criteria at the end of the examination. Previous CA research on oral testing has shown that tests are co-constructed and that questioners' conduct is consequential for candidates' opportunities to display

their knowledge and competence (Kasper and Ross 2007; Skovholt et al. 2021) and, thus their performance. Nevertheless, there is still a dearth of empirical research on how questioners deal with students experiencing potential trouble in non-standardized testing. Consequently, it is timely to carry out detailed observational analyses of teachers' conduct in potentially problematic moments in DOCEs and scrutinize the interactional consequences of their management of students' insufficient answers.

2. Managing trouble displays in response to questions

How speakers deal with interactional trouble following a question has been thoroughly examined in the conversation analysis literature, both in everyday conversation and institutional interaction. We know from research on everyday conversations that questioners use a range of interactional resources to pursue an answer when respondents delay their response or give an inadequate or insufficient answer. One common practice is to reformulate the question as a new turn construction unit (TCU) (Davidson 1984, 104; see also Pomerantz 1984). The reformulation may be synonymous with or constitutive of a specification of the original question, providing an additional opportunity for the question recipient to answer (Davidson 1984). Questioners also launch response prompts, which constitute a more generalized invitation to respond again (e.g. 'Do you know?') (Heritage 1984, 248; see also Bolden, Mandelbaum, and Wilkinson 2012; Lerner 2004). Questioners also pursue answers by adding increments to their previously possibly completed TCU. Increments are viewed as a continuation of the prior TCU rather than a new one (Schegloff 1996, 74). As such, they could convert an inter-TCU gap into an intra-TCU pause (Bolden, Mandelbaum, and Wilkinson 2012) or, in cases where the question recipient has attempted to answer, prompt them to say more than they have already done (Lerner 2004, 162).

Similar resources have also been found in institutional interactions. After a recipient has failed to answer a question, broadcast news interviewers may add an increment to their turn to sharpen, reformulate or provide new focus to the previous question (Heritage and Roth 1995). To enhance understanding and elicit responses in second-language conversations, questioners have been found to reformulate questions using candidate answers (Svennevig 2012) and expand the original question by adding new information in multi-unit question turns (Gardner 2004). Several studies have observed how questioners may also pursue an answer over several turns. Svennevig (2018) examined how questioners in second-language conversation 'decompose' the original question into instalments. Similarly, a study by Linell, Hofvendahl, and Lindholm (2003) on different genres of institutional interactions reported that questioners added multi-unit question turns to narrow down questions when no sufficient answer was given. In interviews between care staff and people with learning disabilities, Houtkoop-Steenstra and Antaki (1997) observed that interviewers sometimes reworded a question in a simpler yes-no format when respondents had trouble answering, thereby minimizing potential trouble and encouraging positive and optimistic responses.

In educational settings, studies have shown how teachers may pursue student answers by providing model answers, adding ‘designedly incomplete utterances’ (Koshik 2002) to their TCUs and using multi-modal and embodied resources. These can help students display and demonstrate knowledge, even after they have responded to a question with a CIK (Duran and Jacknick 2020; Sert 2011; Sert and Walsh 2013). Verbal trouble displays have also been shown to be successfully managed by means of scaffolding: by providing additional cues, teachers may facilitate students’ understanding and guide them towards resolving their trouble themselves to at least some degree (Aldrup 2019).

Studies in educational settings have also shown how questioners may pursue an answer by turning the original question into subsequent ‘easier’ questions. Lee (2007) described how teachers ‘parsed’ questions into smaller components following ‘problematic’ responses from students. By breaking down the initial question into more manageable sub-questions, teachers can steer students towards a particular interactional trajectory in a step-by-step fashion. Benwell and Stokoe (2006) showed that when students have trouble responding to a tutorial task, university tutors may reformulate the task into shorter and more manageable ones. A similar resource has been identified in the field of test talk, where interviewers use multiple questions (i.e. questions across several TCUs) after a sequentially or topically inapposite candidate turn to pursue an answer or proffer different response alternatives (Okada and Greer 2013; see also Kasper and Ross 2007; Skovholt et al. 2021).

Most of the above-mentioned resources for managing displays of trouble proceed on the basis of the original question. However, a study by Antaki (2002), on interviews with persons with learning difficulties showed that interviewers may also establish an alternative basis for a new question in inserted sequences. Instead of moving directly to pursue an answer, the interviewer can introduce something else that can form a new basis for questions. A study by Okada and Greer (2013, 289) on oral proficiency interview (OPI) role-playing also showed how interviewers use silence to flag a candidate’s response to a test question as ‘inapposite’. Delaying repair initiation can imply trouble with the candidate’s response and give them time to enact self-repair (Okada and Greer 2013).

While several studies on standardized oral language testing allude to interviewers’ accommodation and treatment of trouble in student answers (Filippi 1994, 2015; Seedhouse and Egbert 2006; Ross 1992; Brown and Hill 1998; Egbert 1998), there is a lack of research focusing on trouble management in non-standardised test talk (Nyroos, Sandlund, and Sundqvist 2017; Sandlund and Sundqvist 2011). Furthermore, previous research on everyday conversations and institutional interactions has generally focused on the interactional resources questioners use to *pursue* an answer. The present study narrows this research gap by examining both teachers’ pursuit of answers and question abandonment following a student’s display of trouble with answering a question. By doing so, the study specifies the practices used to manage insufficient responses to questions. The study also contributes to the understanding of how management of trouble displays is achieved in non-standardised test talk, a type of institutional interaction that until now has received little attention.

3. Data and methodology

The data for this study comprise video-recorded oral examinations of thirty-six students by six teachers in two lower secondary schools and two upper secondary schools. The data also include video-recorded oral test examinations of seven students with one teacher in a lower secondary school. All students were examined in the L1 Norwegian subject. The teachers were recruited via email provided by contacts from schools with which the university collaborates with and master's students. The participants who agreed to join were from schools in the same part of the country and were comparable in terms of socioeconomic status. The data comprise 18 hours of recorded examinations, as seen in Table 1.

Table 1. Overview of data.

Lower secondary school	Hrs	Higher secondary school	Hrs
School West (Teacher 1): 17	8.0	School East 1 (Teachers 3 + 4): 5	2.5
School East (Teacher 2): 7	3.5	School East 2 (Teacher 5): 4	2
		School East 2 (Teacher 6): 4	2
SUM: 23	11.5	SUM: 13	6.5

Students take final oral examinations in one of their subjects after year ten in lower secondary school (age 16) and year three in upper secondary school (age 18). The participants were the students, their internal examiner (i.e. the students' teacher or teachers in the discipline being tested) and an external examiner (i.e. a teacher from another school in the county). In this paper, we refer to the internal examiner as 'teacher' and the external examiner as 'examiner'. The teacher lead the questioning in the subject conversation, and the examiner had the final say in the grade-placing conversation.

A few weeks before their final oral examination, the students participated in practice oral examinations. While one goal of the practice examinations was to prepare them for the finals, they were also an assessment of the students' competence. The students received a grade on their performance in the practice examination, but it did not go on their diploma as a separate grade. However, the practice oral exam was still a high stakes situation, as the grade was consequential for the final grade they received in the Norwegian subject, and could as such affect their grade point average. The practice oral examinations were otherwise identical in form to the final exams; thus, we decided to use both data sets in the analysis.

During the subject conversation, the participants were seated around a table. The student was sat on one side, directly facing the two examiners seated on the other side. The examinations were recorded using a camera to capture the activity from a distance. All parts of the examinations were recorded, but student presentations and grade-placing conversations were omitted as data for this article. The participants signed a consent letter, and the project was approved by the Norwegian Centre of Research Data (NSD). The data were transcribed using the Jefferson (2004) and Mondada (2019) transcription conventions and analysed using a conversation analytic approach (Sidnell and Stivers 2012).

The analysis was conducted by establishing a larger collection of sequences where the students displayed some kind of trouble in the turn following a question. A distinction was made between three types of trouble, one of which involved instances where the student displayed trouble answering the question, either explicitly (e.g. 'I don't know', 'I don't remember', 'I'm not sure') or implicitly (e.g. long silences and hesitation markers). The second type included examples where the student answered the question, but incorrectly, and the third type comprised instances where students initiated repair due to problems with hearing or understanding the question. In this article, we focus on the sequences where students had trouble answering a question. Sequences containing the second and third types of trouble were therefore, omitted from the final collection.

The remaining collection consisted of 31 sequences in which the student displayed trouble answering a question. After a preliminary analysis focusing on how teachers followed up on the students' trouble displays, the sequences were divided into two groups, as seen in Table 2. The first contained sequences where the teacher kept pursuing an answer to a question that the student initially failed to answer, and the second contained sequences where the teacher abandoned the question and moved on in the examination.

Table 2. Teachers' moves following student displays of trouble.

Teachers' follow-up moves	Cases
Pursuing an answer	20
Abandoning the question	11
SUM	31

The nine sequences chosen for the analysis are representative of the larger collection.

4. Analysis: teachers' resources for managing students' insufficient answers

Getting students' knowledge 'on the table' is essential in DOCEs. As mentioned above, when students display trouble answering a test question, our data reveal that teachers either *pursue* the answer or *abandon* the question. In the analysis below, we first demonstrate different interactional resources teachers use to *pursue* an answer to a question. We then show extracts where the teacher *abandoned* the attempt to elicit an answer and used different interactional resources to create contiguity and minimize the potentially problematic scenario of the student not being able to answer. In both sections, we consider the consequences of the two strategies for the students' opportunities to display their knowledge.

- student: *smiles, looks down at table--->
17 (2.0)
- 18 TEACHER: → Du leste- (0.3) *av en eh forfatter som er mye lest?
You read- (0.3) *of an eh author who is much read?
You read- (0.3) *of an eh author who's been read a lot?
--->*
- 19 STUDENT: Ja.
Yes.
- 20 TEACHER: → Ja, Som heter_
Yes, Who named_
Ye, who is called_
- 21 STUDENT: Jojo Moyes.
- 22 TEACHER: → Ja. Og hva slags type bøker er det hun le- skriver.
Yes. And what kind type books is it she le- writes.
Yes. And what type of books is it she re- writes.
- 23 STUDENT: For det meste romaner.
For the most novels.
Mostly novels.
- 24 TEACHER: +Romaner. [Ja?]
+Novels. [Yes?]
+Novels. [Ye?]
- teacher: +nods
- 25 STUDENT: [Ja.]
[Yes.]
[Ye.]
- 26 TEACHER: → Og temaet i de romanene o::g hva kan det være for
An theme in those novels a::nd what can it be for
And the theme in those novels a::nd what could it be
- 27 → noe som hun #har som tema i romanene sine.#
something that she #has as theme in novels hers.#
that she #has as theme in her novels.#
- 28 (1.1)
- 29 STUDENT: Ehm:: (0.7) asså: hun skriver veldig mye om (.)
Ehm :: (0.7) she writes very much about (.)
Ehm:: (0.7) well: she writes a whole lot about (.)
- 30 familier og forelskelse,
falling in love,
families and families and falling in love,
- 31 TEACHER: +M-m,
teacher: +nods
- 32 (0.8)
- 33 STUDENT: Det kan være litt forskjellig,
It can be little different,
It can be different things,
- 34 (0.2)
- 35 teacher: nods
- 36 TEACHER: → Hvilket kjønn er det vanligvis på hovedpersonene.
Which gender is it usually on mainpersons.
What is the usual gender of the protagonists.
- 37 STUDENT: °Kvinnelige.°
°Female°
°Female°
- 38 TEACHER: Det er kvinnelige hovedpersoner. +[M-m,]
It is female mainpersons. +[M-m,]

Continuing, the teacher keeps 'parsing' by posing specific questions which all touch on parts of the overarching theme of the original question. First, she keeps focusing on the 'what you read' part of the question by enquiring about the name of the author with a response prompt in the form of a designedly incomplete utterance (cf. Koshik 2002) (line 16). She then acknowledges the student's short answer ('*Jojo Moyes*', line 21), from which she draws her next question ('*Yes. And what type of books is it she re-writes*', line 22). After another correct but short answer from the student in line 23 ('*Mostly novels*'), the teacher moves on to pose questions related to the second part of the base question, ('*what you thought could be interesting to examine further*'). First, she asks about the theme of the books (line 26–27), followed by the gender of the protagonists (line 36). These questions receive more complete answers, with the student finally taking a more independent and elaborate turn (lines 40–43).

What we see in [Extract 1](#) is that the teacher, upon not receiving an answer, simplifies a complex task by breaking it down into components (cf. Sidnell 2012, 80). The first multi-unit question (lines 5–7) involves two questions and thereby projects an answer composed of two SPPs and, as such, contains a broad topic and action agenda and requires a complex task for the student. By contrast, the elicitations (lines 18, 20, 22, 36) invite the student to answer parts of the initial question. In this new line of questioning, each question is much more specific and, therefore, more manageable as its scope is more clearly defined, which might help the student to provide sufficient answers. However, because short, non-elaborative answers are relevant next actions in the new line of questioning, they might not provide much assessment 'data' for the teachers. The student does not treat the answer slots as opportunities to provide independent and elaborate responses, and continues to provide short answers (lines 19, 21, 23, 37). As such, this strategy constricts the student's answers, and she appears to take little initiative. There seems to be a sort of progression by means of a step-wise scaffolding trajectory that starts from basic information (the author's name, types of books and genre). This roughly corresponds to the first part of the multi-unit question ('*tell a little bit about (.) what you read*'). The teacher then moves on to more elaborate parts (the theme in the novels and the gender of main characters), which can be taken to address the second part of the multi-unit question ('*what you thought could be interesting to examine further?*'). As such, this gives the student a chance to display at least some topic knowledge. Eventually it leads to the student finally taking a longer and more elaborate turn where the information she provides about the characters correspond to at least some level of analysis of the novels (line 40–43).

In the case of sequence-initiating questions, such as the teacher's question in [Extract 1](#), the problematic aspect of not being able to produce an answer is substantial since it displays a lack of knowledge about a substantial curricular topic and, thus, could thus lead to a lower grade. In contrast, one could expect that not being able to produce answers to follow-up or subsequent questions would be less problematic since the student in such cases has already displayed some knowledge on the topic. However, our data show that examiners also pursue answers to follow-up questions. [Extracts 2](#) and [5](#) below show how the teacher pursues follow-up questions in different ways to secure a relevant answer.

In **Extract 2**, the student is talking about writers in the literary period of modernism, and the question in focus here is a subsequent (follow-up) question. Both the teacher (TEACHER) and the external examiner (EXT.EX) participate in this extract.

Extract 2: Pursuing an answer with a response prompt

01 STUDENT: Realismen kom jo etter en tid hvor de skrev mye
Realism came ((jo)) after a time where they wrote a lot
02 *Realism came after a time where they wrote a lot of*
romantikk og alt skulle være så bra og sånn,
of romance and all should be so good and like that,
03 *romance and everything should be good and stuff,*
og i realismen var de veldig opptatt av å
and in realism were they very occupied of to
04 *and in realism they were very preoccupied with*
skrive hvordan ting egentlig var.
write how things really were,
writing how things really were.

05 TEACHER: → Hvorfor gjorde de det, da?=Hva ville de med det?
Why did they that, ((da))?=What wanted they with it?
Why did they do that, then?=What did they want?

06 STUDENT: M:::
07 (3.0)

08 STUDENT: Eh Jeg er ikke sikker på <hvor fo:r?>
Eh I am not sure on <why?>
Eh I'm not sure <why?>

09 EXT. EX: → Hvis du skulle gjette da,
If you should guess ((da)),
If you were to guess then,

10 (0.5)

11 STUDENT: E::m=
12 EXT: EX: → =Satse. (.) bittelitt +heh heh
=Bet. (.) +heh heh
=Take a chance.(.) a little bit +heh heh
ext.ex: +signals 'small' with two fingers

13 (0.5)

14 STUDENT: E::h
15 (2.5)

16 STUDENT: Jeg vet ikke men det er liksom de skrev realistiske
I know not but it is like they wrote realistic
17 *I don't know but it is like they wrote realistic*
tekster, så da kan jo liksom andre folk relatere,
texts, so then can ((jo)) like other people relate,
texts, so then other people can like relate,

18 TEACHER: Mm.
19 STUDENT: Fordi. det er jo faktisk det som.
Because. it is ((jo)) that which.
Because. It is actually that which.

20 Eller de skriver om ting som faktisk skjer.
Or they write about things that actually happen.
Or they write about things that actually happen.

21 TEACHER: Mm.
22 STUDENT: Istedenfor om fantasi og (.) sånn.
Insteadof about fantasy and (.) that.
Instead of fantasy and (.) such.

In [Extract 2](#), the student gives an elaborate answer, telling the teachers about the writers of the realistic period (lines omitted from transcript). The student concludes that they were *'occupied with writing how things really were'*. The teacher poses a multi-unit follow-up question (*'Why did they do that, then? What did they want to do with that?'*) (line 5). The student does not give an immediate answer but, instead, displays trouble with hesitation markers and a gap of silence (lines 6–8) before claiming uncertainty (*'I'm not sure why?'*) (line 8). In line 9, the external examiner poses a response prompt, asking what the student would answer if she *'were to guess'*, which invokes an answer to the original question as the relevant next action and, as such, the pursuit of an answer. At the same time, it can be interpreted as a sign of encouragement, as this indicates that it is okay to *'guess'*. Thereby, it downgrades the epistemic status that one needs to answer a question. After a gap of silence (line 10) and a hesitation marker (line 11), the external examiner self-selects and keeps pursuing an answer with another response prompt, asking the student to *'take a chance'* and producing laughter tokens (line 12). As with the prompt in line 9, this downgrades the epistemic status. After signs of trouble in lines 13–15, the student first delivers another CIK (*'I don't know'*, line 16) before continuing to deliver an elaborate answer over several turns (lines 16–22). While the CIK in line 16 in form signals a lack of knowledge, it works as a preface to her response and, therefore, marks uncertainty about her next-positioned guess rather than a literal CIK (see Beach and Metzger 1997, 564, Weatherall 2011). As such, the CIK here shows the student's alignment with the epistemic downgrades used in the response pursuits.

In [Extract 2](#), when the student provides an insufficient answer (*'Eh I'm not sure <why>'*), the external examiner pursues an answer by allowing the student to guess. This respecifies the grounds for answering the question. She opens the projected response up from a complex multi-turn answer to *'a guess'* and finally *'taking a chance'*. This reduces the epistemic status and lowers the threshold for answering. The student is not answering on account of being unsure and thereby shows an orientation towards certainty as a requisite when answering a question during an examination. The examiner's suggestion that the answer can be based on a guess displays an orientation towards guessing being a legitimate strategy during an examination. This allows less precise answers and consequently minimizes the potentially negative implications of a wrong answer. At the same time, this also raises issues in terms of assessment: how can a teacher assess students' answers that are simply guessed?

However, it gives the student another chance at independently displaying the requested knowledge without the teacher and external examiner revealing more information related to the question. In this case, it leads to the student giving an independently produced answer. [Extract 2](#) demonstrates how teachers may pursue an answer by simply re-actualizing an answer to the test question as the next relevant action without providing any information that might support the student. In other cases, however, teachers give more information in their subsequent pursuit to assist the student, as we show in the next [Extract 2](#).

In **Extract 3**, the student answers questions about the movie *Skylappjenta*, which is adapted from a picture book. The movie has been watched and discussed in the student's class.

Extract 3: Providing a hint

- 01 TEACHER: Når vi bruker noe fra-
When we use something from-
When we use something from-
- 02 og det her er et litt sånn konkret fagspørsmål.
and this here is a bit like concrete subjectquestion.
and this is a somewhat specific technical question.
- 03 Men hvis vi bruker noe fra andre tekster i en tekst,
But if we use something from other texts in a text,
But if we use something from other texts in a text,
- 04 et spesifikt fagbegrep,
a specific subjectterm,
a specific technical term,
- 05 husker du hva det heter?
remember you what it called?
do you remember what that is called?
- 06 * (2.0)
student: *gaze turns away from the teacher-->
- 07 STUDENT: M når *man tar-
M when *one take-
*When *you take-*
- student: -->*
- 08 TEACHER: Hvis man tar inn noe fra en tekst, da-
If one take in something from a text, ((da))-
If one takes in something from a text, then-
- 09 si at man bruker for eksempel
say that one use for example
say one uses for example
- 10 m: eh Askeladden i en tekst om *Skylappjenta*?
m: eh Askeladden in a text about *Skylappjenta*?
m: eh Askeladden in a text about Skylappjenta?
- 11 STUDENT: Ja.
Yes.
Ye.
- 12 TEACHER: *Ja, jeg vet at du kan det [egentlig,] *men eh-
*Yes, I know you know it [really,] *but eh-
**Yes, I know you really know it, *but eh-*
- student: *widening smile *looks down-->
- 13 STUDENT: [m:]
- 14 (1.0)
- 15 TEACHER: → Det begynner på a.
It starts on a.
It starts with an a.
- 16 STUDENT: A:: (.) *Å, jeg- å, jeg har lest det.
A:: (.) *Oh, I- oh, I have read it.
A:: (.) *Oh, I- oh, I have read it.
- student: -->*
- 17 TEACHER: Ja, jeg vet at du kan det. Vi tenker på allusjon.
Yes, I know that you know it. We are thinking on
allusion.
Yes, I know you know it. We're thinking about allusion.
- 18 STUDENT: Å, allusjon.
Å, allusion.
Oh, allusion.
- 19 TEACHER: Ja. Og det har jo dere sett på i mange andre tekster.
Yes. And that have you looked on in many other texts.
Yes. And you have looked at that in many other texts.

In **Extract 3**, the teacher requests a literary term by asking a specific question (lines 1–5). First there is a 2.0-second gap, where the student looks away from the teacher, before she reformulates part of the teacher's question (*'When you take-*', line 7). The teacher then reformulates her previous question, inferring the student's repetition as the start of a request for clarification (line 8). She then exemplifies the literary device through a hypothetical scenario with two texts (*'say one uses for example m: eh Askeladden in a text about Skylappjenta?'*) with rising intonation, which makes it hearable as a reissue of the question (line 9–10). The student's *'Yes'* in line 11 could be a receipt or continuer and indicates a confirmation of the phenomenon described by the teacher. However, the student does not provide the name of the literary device, and retracts her gaze from the teacher, looks down at the table, and starts smiling. Subsequently, the teacher launches a statement about the student's epistemic state (*'Yes, I know you know it [really,]'*) (line 12). The statement indicates that the teacher has understood the student's acknowledgement token as a recognition of the literary device and could work as a response prompt. After another 1.0-second gap of silence (line 14), the teacher pursues an answer by providing a hint (*'it starts with an a'*). The hint gives away parts of the answer without giving the actual answer. In this case, however, it does not lead to the student answering, and the teacher subsequently provides the answer herself (line 17).

Extract 3 illustrates how essential it is to get an adequate answer to test questions 'on the table'. The teacher manages the student's insufficient answers by providing different types of pursuits. First, she reformulates the question (lines 8–10), then she tries with a response prompt (line 12). When these two strategies fail to lead to an adequate answer, she pursues an answer by using a hint that partly gives the answer. The hint in this extract might help the student remember a literary term that *'starts with an a'* but not independently providing an answer. In fact, the student does not provide an answer at all. Rather, the teacher ends up doing a great deal of interactional work without getting a 'rateable' reply. She also displays affiliation and reverses the negative implications associated with not remembering, stating twice that she *'knows'* that the student *'really'* knows the answer (lines 12, 17).

4.2. Abandoning the question

In this section, we examine how teachers abandon a line of questioning. Teachers move on in the examination, however, not without somehow commenting on the lack of answers. Our analysis shows that teachers use various strategies for creating transitions and minimizing the potentially problematic scenario of the students being unable to provide answers. In our data, as opposed to pursuing an answer, a teacher's abandonment of a line of questioning never followed a topic-initiating question.

In **Extract 4** the student answers a question using texts by the Norwegian author Amalie Skram as examples. In this examination, an additional teacher is present (TEACHER 2). However, he is not verbally active in this extract. They are about to close the sequence when the teacher asks the student whether he has any other texts he wants to talk about ‘*in relation to love*’ (line 1–2):

Extract 4: Affiliative laughter

01 TEACHER: Ja, er det andre tekster som du har lyst til å si
Yes, is it other texts that you have want to say
02 noe om, i forhold til kjærlighet.
anything about, in relation to love.
anything about, in relation to love.

03 * (3.0)
student: *looks at teacher 2 and then back to teacher

04 STUDENT: +E:h nei, jeg har jo lest *veldig lite bøker, så::=
+E:h no, I have read *very little books, so::=
teacher 2: +E:h no, I have read *very few books, so::=
student: +broad smile--->
*growing smile--->

05 TEACHER: → =Ja, heh heh [heh heh]heh heh*.h =
=Yes, heh heh [heh heh]heh heh*.h=
=Yes, heh heh [heh heh]heh heh*.h=
06 STUDENT: [heh heh]
07 student: --->*

08 TEACHER: → = [+Men eh] hvis vi holder oss til eh til Amalie Skram,
= [+But eh] if we hold us to eh to Amalie Skram,
= [+But eh] if we stay at eh Amalie Skram,
09 STUDENT: [+men eh]
[+but eh]
[+but eh]
teacher 2: -->+

10 TEACHER: → da o:g for å gå litt videre der i forhold til eh
and for to go little further there in relation to eh
11 *then a:nd to go a bit further there in relation to eh*
litteraturhistorien.
literaturehistory.
literature history.

12 TEACHER: → E:h husker du:: hvilken periode vi gjerne knytter (1.0)
E:h remember you:: which period we gladly tie (1.0)
E:h do you remember:: which period we often tie (1.0)
13 Amalie Skram sine tekster til?
Amalie Skram their texts to?
the texts of Amalie Skram to?

14 (1.5)

15 STUDENT: Bli- (0.5) Nat-uralismen [tror jeg.]
Become- (0.5) Nat-uralism [think I.]
It's- Nat-uralism [I think.]

The teacher’s question in line 1–2 is a general follow-up question with a wide agenda, inviting the student to talk about texts ‘*in relation to love*’ but of his own choosing. The question is followed by a 3.0-second gap of silence where the student quickly looks at the two examiners, which could indicate a negative response. In line 4, the student declines the opportunity to set the agenda on the account that he has ‘*read very few books*’. He ends his turn with an elongated ‘*so::*’, inviting an inference that links back to the initial declination. With

this, he invokes an institutional identity of a student who has not read many books, and turns it into an excuse for declining the teacher's request. The teacher immediately accepts the student's account in a lach and erupts into laughter (line 5). The student's excuse is problematic in a test setting, and the accompanying smile may be aimed at mitigating this dispreferred response by marking it as humorous. The teacher's laughter can then be seen as a recognition of the student's account, treating it in a humorous manner. The student joins in the laughter in line 6. Following this, the teacher does not try to secure an answer from the student to the initial question. Instead, she returns to the topic of the author Amalie Skram in a lach ('=[*But eh*] if we stay at eh Amalie Skram') (line 8), which the student previously talked about, and poses a new question (lines 12–13). However, she introduces a new context, the literary period the author belonged to, which the student manages to answer (line 10).

In [Extract 4](#), the teacher abandons the question by directing the student back to a previously discussed topic ('*Amalie Skram*'). To manage the potential conversational discontinuity of not providing an answer, she mitigates and does affiliative work. By engaging in laughter, she treats the student's excuse as something humorous, and, as such, defuses the negative implications of not providing an answer. Instead, she directs the conversation back to the topic of Amalie Skram in a new sequence; she abandons the previous context ('*texts about love*'), introduces a new one ('*literary periods*') and connects the topic to something the student has already mentioned. This makes her able to move on more seamlessly in the examination without marking the student's response as dispreferred or misplaced. She does not attempt to pursue an answer to the original question in line 1. However, the student has clearly signalled his inability to answer the question, indicating several different signs of trouble and effectively blocking any further pursuit of the teacher's request with his excuse. In addition, the question occurs in a topic-closing environment, where conversational norms prefer a 'no' answer. By moving on, she gives the student an opportunity to display knowledge on the previous topic within a new context and avoid using valuable time to force an answer that the student, by his own admission, is unable to provide.

Our last example on how teachers abandon questions is provided below. In [Extract \(5\)](#), the student talks about the development of the Norwegian language, and the teacher poses a follow-up question seeking further information:

Extract 5: Claiming knowledge on behalf of the student

01	TEACHER:	Hvem [var hvem er] det som er særlig er Who [was who is] it which is especially is Who [was who is] it that is particularly
02	STUDENT:	[(det er egentlig)] [(it is really)] [(it's really)]
03		relevant der? relevant there? <i>relevant there?</i>
04		Akkurat det husker jeg +ikke. Just that remember I +not. <i>Precisely that I don't +remember.</i>
	student:	+smile
05	TEACHER: →	Jo, det vet jeg du vet. Han (.) gikk rundt og er No, that know I you know. He (.) walked around and is <i>No, I know that you know. He (.) walked around and is</i>

- 06 → eh (0.6) eh (0.5) Ivar Aasen?
 07 (0.5)
- 08 STUDENT: +.hh [Å:]
 +.hh [Å:]
 +.hh [Oh:]
 student: +opens mouth in an o-shape and quickly glances upwards
- 09 TEACHER: → [Ja,] heh heh. Det kunne du egentlig?
 [Yes,] heh heh. That knew you really?
 [Yes,] heh heh. You knew that really?
- 10 STUDENT: [Det kan godt hende.]
 [That can well happen.]
 [That may well be.]
- 11 TEACHER: [ja.]ja.
 [yes]yes.
 [ye]ye.
- 12 STUDENT: (Det blir sånn) som sitter ganske langt bak.
 (It becomes such) that sits quite far back.
 (It becomes something) that sits quite far back.
- 13 TEACHER: → Det sitter ganske langt bak ja, akkurat. Eh for at vi
 It sits quite far back yes, right. Eh because that we
 It sits quite far back yes, right. Eh cause we
- 14 → har (jo) to skriftspråk,
 have two written languages,
 have two written languages,
 15 som du var inne på i stad?
 that you were in on earlier
 which you touched on earlier?

The teacher poses a specific follow-up question (*'who is it that is particularly relevant there'*) in line 1–3. In line 4, the student claims insufficient memory by stating, *'precisely that I don't remember'*. She ends her response with a smile, which could be oriented towards the problematic aspect of the lack of an answer. In response, the teacher explicitly challenges the student's claim with the epistemic adverb *'Jo'* (Heinemann 2005; Heinemann, Lindström, and Steensig 2011), stating that she knows that the student knows the answer (line 5). Here, incongruence emerges between their epistemic stances; the student claims she does not remember, while the teacher claims that the student does, in fact, know the answer. While the student treats this as a problem of memory, the teacher treats it as problem of knowledge. In the same turn, the teacher starts to give a vague hint (*'he went around and is eh'*) before continuing to provide the answer herself (*'Ivar Aasen?'* line 6). If this was seen as a designedly incomplete utterance (Koshik 2002), then the teacher would finally provide an answer due to the lack of a forthcoming response from the student. However, the pauses in the teacher's turn do not appear at a transition-relevant place, and the student does not perceive them as opportunities to respond. By claiming knowledge on behalf of the student, she also implicitly redefines the question as less important to answer – she already knows that the student knows the answer. The turn ends with rising intonation, which makes it hearable as a request for confirmation. However, in line 8, the student instead produces a 'change of state token' (Heritage 1998), which indicates that she actually does not know the answer. Her embodied conduct (o-shaped mouth and upward gaze) seems to correspond with this. In overlap, the teacher produces a sign of confirmation and laughter tokens before inserting another knowledge claim, with rising intonation, on the student's behalf (*'You knew that*

really?’ (line 9), challenging the student’s previous epistemic stance. The question is designed with a strong preference for a confirmation from the student. The student, however, does not confirm that she knows but responds with the much less certain ‘*may well be*’ (line 10). She then produces an account that this is the type of knowledge that is ‘*sitting quite far back*’, meaning knowledge that is difficult to recall (line 12). The teacher confirms the student’s account by repeating it, treating it as sufficient, and moves on in the examination, posing a new question (lines 13–15) that connects back to something that the student had previously talked about. This gives the student a new opportunity to display a knowledgeable answer within the same general subject.

In [Extract 5](#), the student’s explicit display of insufficient memory is delivered very quickly, without additional signs of trouble. The teacher directly abandons the question, claiming knowledge on the student’s behalf and providing the answer herself instead of pursuing one. The teacher’s first knowledge claim on the student’s behalf (line 5) works as an account that retrospectively redefines the student’s epistemic stance and the importance of answering. The next knowledge claim (line 9) is produced with rising intonation and is designed in a way to strongly prefer a confirmation from the student. If the student had provided an unambiguous confirmation, the student’s claimed lack of memory could be concealed, but instead it becomes marked as the student hedges her confirmation, using the modal markers ‘*may well*’. When the teacher abandons the original question (line 1–3), the student misses the opportunity to display knowledge. However, the repeated knowledge claim on the student’s behalf could have mitigated the potentially problematic claim of insufficient memory as the answer is so obvious that it is redundant. The teacher moves on to a new question-answer sequence, thus providing the student with a new opportunity to display knowledge within the same general subject.

5. Discussion

In this article, we examined what happens when students cannot answer teachers’ test questions during DOCEs. Our first aim was to identify the interactional resources teachers use to manage students’ insufficient answers. We showed that following a student response displaying trouble answering, teachers use interactional resources either to pursue an answer or abandon the question and move on in the examination. Teachers typically follow up on these trouble displays by attempting to *pursue a student answer*. They use a range of interactional resources, including parsing the original question into more narrow questions ([Extract 1](#)), deploying a response prompt ([Extract 2](#)) and providing hints ([Extract 3](#)). These resources all stress the relevance of providing an answer to the original base-pair question. As participants can then continue talking about the same topic, pursuing an answer avoids creating abrupt transitions and maintains continuity.

While previous CA studies on the management of troublesome responses have focused on the pursuit of an answer, this study also highlighted how teachers manage insufficient answers by *abandoning the question* and moving on. Abandoning the initial base-pair and starting a new sequence may create disruption and discontinuity in the interaction. Our analysis shows how teachers use different interactional resources to create smooth transitions and mitigate the potential problematic scenario of a lack of a sufficient answer. This is done by engaging in laughter ([Extract 4](#)) or claiming knowledge on the student’s behalf ([Extract 5](#)).

Our second aim in this article was to examine the consequences of teachers' management of students' insufficient answers and how they impact students' opportunities to display knowledge. When teachers *abandon* the initial base-pair and initiate a new sequence, the student subsequently lose the opportunity to display their knowledge in regard to that particular question. However, in abandoning the initial question, the teacher can let the student show knowledge and competence on another question. We found no examples of teachers abandoning topic-initiating questions, arguably suggesting that they treat such questions as essential to answer and that abandoning them would infer no topic knowledge, which is institutionally risky. Abandoning subsequent questions, in contrast, does not involve the same risk as the students have already shown some knowledge on the subject at hand. By *pursuing an answer*, the teachers gives the candidate another chance to produce the answer with rateable information, thus displaying knowledge.

In our analysis, we observed how the different resources vary in how much additional topic information they provide to enable the student to give an answer. Response prompts offer no additional information. While they encourage the students to 'guess' or 'take a chance' (as in [Extract 2](#)), they simply 'lower the bar' and suggest no negative implications for wrong answers. Other ways of pursuing, such as parsing the question and offering hints, provide students with information that may work as implicit hints or guidance towards a relevant answer. These resources may secure answers that at least provide some basis for assessment. However, the answer they secure may not necessarily contain much 'assessment data' for teachers. They are often designed to interactionally prefer confirmations and short answers. Thus, they restrict the student's opportunities to answer both thematically and interactionally, thus minimizing their opportunities to display knowledge independently.

Our findings raise the question of whether strategies offering more additional topic information actually help the students or whether they are a consequence of implicit conversational norms, that is, 'a question needs an answer'. As we saw in the analysis, the strategies offering the most topic information do not necessarily enable the student to provide an answer. Furthermore, it is not possible to measure or prove that the answers the students provide after getting help have any positive influence on their grade. On the contrary, what this analysis *does reveal* is how far the teachers are willing to go both in order to adhere to the conversational norms and the institutional goal of receiving answers as well as maintain social relations and reduce the sensitive aspect of not being able to answer.

The dilemma of pursuing or abandoning a question seems illustrative of what Antaki (2002, 426) describes as a 'long-running struggle' between literal and sensitive interviewing (cf. Antaki 2001). On one hand, DOCEs have an institutional goal of collecting answers to test questions so that the student's responses may be measured against assessment criteria. In addition, conversational norms prefer an answer as the next action following a question (Clayman 2002; Stivers and Robinson 2006). On the other hand, another goal for interviewers in sensitive settings is to encourage, support and at least not 'face down' the respondent (Antaki 2002, 426). This again brings forward the dilemma teachers face when students fail to produce the sort of answers that teachers are aiming for in a test situation, that is, assessable answers. Should they move forward? Alternatively, do they believe that the students have the requested knowledge and therefore pursue an answer

by providing some help? This dilemma has many dimensions in DOCEs, where both time and student knowledge are important factors. Teachers and students have only 10 to 15 minutes to cover as much of the curriculum as possible. If a great deal of time has been spent pursuing an answer to a particular question, which ends in failure, it might create a sensitive situation for the student. Similarly, if the teacher uses a great deal of time and resources minimizing the potential problematic aspect of the student's insufficient answer and creates smooth transitions in order to move on, this might create an equally sensitive situation, where the potential lack of knowledge becomes significantly more marked than is desirable.

To conclude, pursuing or abandoning a line of questioning has interactional consequences in DOCEs, but it may also have consequences beyond the conversation. *Pursuing* an answer gives the student an opportunity to display knowledge but may also reveal a lack of knowledge. It also deviates from the guidelines in terms of looking 'for the competence the student has and not look[ing] for what the student does not know' (Ministry of Education and Research 2019b). *Abandoning* the question deprives the student of the opportunity to display knowledge on the topic. However, DOCEs are time-constrained, and abandoning a line of questioning that gives the student little chance of displaying knowledge provides an opportunity to pose a new question in which students' knowledge may be displayed. Balancing time spent on a line of questioning versus an assessable outcome on the student's behalf is the dilemma that examiners are facing and have to deal with contingently during DOCEs. An important question concerning fairness and exam quality in this regard is *who gets a chance to have another go and who does not?*

This study brings into view a vast array of interpretative works and contingent methods of actions by the teachers. The teachers perform complex analytic work, estimating what a student knows and does not know, identifying specific problems with a student, repairing what is problematic, steering the discourse in particular directions and exploring alternative interactional trajectories in the course of action. The study may contribute to reflection among teachers on the consequences of different ways of handling situations in which students display trouble answering questions during oral examinations. Increased awareness may also guide teachers to avoid conversational contributions that create an unnecessary focus on what the student does not know or that does not really enable the student to display knowledge. The materials presented in this paper would also be suitable for use in teacher education for training future teachers on how to manage displays of trouble in oral examinations, for instance via methods such as the Conversation Analytic Role-play Method (CARM) (Stokoe 2014).

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Funding

The project is financed by The Research Council of Norway (NFR). Project number: 273417.

Notes on contributor

Maria Njølstad Vonen is a PhD research fellow at University of South-Eastern Norway, in the department of Languages and Literature studies. Maria is a conversation analyst, researching conversations in educational settings. Maria Njølstad Vonen, Marit Skarbø Solem and Karianne Skovholt are core members of the research project Conversation Analytic innovation for Teacher Education (CAiTE).

References

- Aldrup, M. 2019. "Well Let Me Put It Uhm the Other Way Around Maybe': Managing Students' Trouble Displays in the CLIL Classroom." *Classroom Discourse* 10 (1): 46–70. doi:10.1080/19463014.2019.1567360.
- Ambadar, Z., J. F. Cohn, and L. I. Reed. 2009. "All Smiles are Not Created Equal: Morphology and Timing of Smiles Perceived as Amused, Polite and Embarrassed/nervous." *Journal of Nonverbal Behaviour* 33 (1): 17–34. doi:10.1007/s10919-008-0059-5.
- Antaki, C. 2001. "'D'You Like a Drink Then Do You?': Dissembling Language and the Construction of an Impoverished Life." *Journal of Language and Social Psychology* 20 (1–2): 196–213. doi:10.1177/0261927X01020001009.
- Antaki, C. 2002. "Personalised Revision of 'Failed' Questions." *Discourse Studies* 4 (4): 411–428. doi:10.1177/14614456020040040101.
- Beach, W. A., and T. Metzger. 1997. "Claiming Insufficient Knowledge." *Human Communication Research* 23 (4): 562–588. doi:10.1111/j.1468-2958.1997.tb00410.x.
- Benwell, B., and E. Stokoe. 2006. "Institutional Identities." In *Discourse and Identity*, edited by B. Benwell and E. Stokoe, 87–128. Edinburgh: Edinburgh University Press. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=1961865>
- Bolden, G., J. Mandelbaum, and S. Wilkinson. 2012. "Pursuing a Response by Repairing an Indexical Reference." *Research on Language & Social Interaction* 45 (2): 137–155. doi:10.1080/08351813.2012.673380.
- Brown, A., and K. Hill. 1998. "Interviewer Style and Candidate Performance in the IELTS Oral Interview." *International English Language Testing System (IELTS) Research Reports* 1: 1.
- Clayman, S. E. 2002. "Sequence and Solidarity." In *Group Cohesion, Trust and Solidarity*, edited by S. R. Thye and E. Lawler, 229–253. Oxford: Elsevier Science.
- Davidson, J. 1984. "Subsequent Versions of Invitations, Offers, Requests and Proposals Dealing with Potential or Actual Rejection." In *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, edited by J. M. Atkinson and J. Heritage, 102–128. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duran, D., and C. M. Jacknick. 2020. "Teacher Response Pursuits in Whole Class Post-Task Discussions." *Linguistics and Education* 56: 100808. doi:10.1016/j.linged.2020.100808.
- Egbert, M. 1998. "Miscommunication in Language Proficiency Interviews of First-Year German Students: A Comparison with Natural Conversation." In *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*, edited by R. Young and A. W. He, 147–169. Amsterdam: John Benjamins.
- Filippi, A. 1994. "Interaction in an Italian Oral Test: The Role of Some Expansion Sequences." *Australian Review of Applied Linguistics* 11: 119–136. doi:10.1075/aralss.11.06fil.
- Filippi, A. 2015. "Authentic Interaction and Examiner Accommodation in the IELTS Speaking Test: A Discussion." *Papers in Language Testing and Assessment* 4: 2: 1–17.
- Gardner, R. J. 2004. "On Delaying the Answer: Question Sequences Extended After the Question." In *Second Language Conversations*, edited by R. J. Gardner and J. Wagner, 246–266. London: Continuum.
- Heinemann, T. 2005. "Where Grammar and Interaction Meet: The Preference for Matched Polarity in Responsive Turns in Danish." In *Syntax and Lexis in Conversation: Studies on the Use of Linguistic Resources in Talk-In-Interaction*, edited by A. Hakulinen and M. Selting, 375–402. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

- Heinemann, T., A. Lindström, and J. Steensig. 2011. "Addressing Epistemic Incongruence in Question-Answer Sequences Through the Use of Epistemic Adverbs." In *The Morality of Knowledge in Conversation*, edited by T. Stivers; L. Mondada, and J. Steensig, 107–130. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J., and A. Roth. 1995. "Grammar and Institution: Questions and Questioning in the Broadcast News Interview." *Research on Language and Social Interaction* 28 (1): 1–60. doi:10.1207/s15327973rlsi2801_1.
- Heritage, J. 1998. "A Change-Of-State Token and Aspects of Its Sequential Placement." In *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, edited by J. M. Atkinson and J. Heritage, 299–346. Cambridge: Cambridge University Press.
- Houtkoop-Steenstra, H., and C. Antaki. 1997. "Creating Happy People by Asking Yes-No Questions." *Research on Language and Social Interaction* 30 (4): 285–313. doi:10.1207/s15327973rlsi3004_2.
- Jefferson, G. 2004. "Glossary of Transcript Symbols with an Introduction." In *Conversation Analysis. Studies from the First Generation*, edited by G. Lerner, 13–31. Amsterdam: Benjamins.
- Kasper, G., and S. J. Ross. 2007. "Multiple Questions in Oral Proficiency Interviews." *Journal of Pragmatics* 39 (11): 2045–2070. doi:10.1016/j.pragma.2007.07.011.
- Keevallik, L. 2011. "The Terms of Not Knowing and Social Affiliation." In *The Morality of Knowledge in Conversation*, edited by T. Stivers; L. Mondada, and H. Steensig, 184–207. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koshik, I. 2002. "Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences." *Research on Language and Social Interaction* 35 (3): 277–309. doi:10.1207/S15327973RLSI3503_2.
- Labov, W., and D. Fanshel. 1977. *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press.
- Lauri, R. H., and M. Helasvuo. 2016. "Disclaiming Epistemic Access with 'Know' and 'Remember' in Finnish." *Journal of Pragmatics* 106: 80–96. doi:10.1016/j.pragma.2016.07.005.
- Lee, Y. 2007. "Third Turn Position in Teacher Talk: Contingency and the Work of Teaching." *Journal of Pragmatics* 39 (6): 180–206. doi:10.1016/j.pragma.2006.02.004.
- Lerner, G. H. 2004. "On the Place of Linguistic Resources in the Organization of Talk-In-Interaction: Grammar as Action in Prompting a Speaker to Elaborate." *Research on Language and Social Interaction* 37 (2): 151–184. doi:10.1207/s15327973rlsi3702_3.
- Lindström, J., Y. Maschler, and S. Pekarek Doehler. 2016. "A Cross Linguistic Perspective on Grammar and Negative Epistemic in Talk-In-Interaction." *Journal of Pragmatics* 106: 72–79. doi:10.1016/j.pragma.2016.09.003.
- Lindström, J., and S. Karlsson. 2016. "Tensions in the Epistemic Domain and Claims of No-Knowledge: A Study of Swedish Medical Interaction." *Journal of Pragmatics* 106: 129–147. doi:10.1016/j.pragma.2016.07.003.
- Linell, P., J. Hofvendahl, and C. Lindholm. 2003. "Multi-Unit Questions in Institutional Interactions: Sequential Organizations and Communicative Functions." *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 23 (4): 539–571. doi:10.1515/text.2003.021.
- Ministry of Education and Research. 2019a. *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*.
- Ministry of Education and Research. 2019b. *Regler for muntlig Eksamen*.
- Mondada, L. 2019. "Conventions for Multimodal Transcription." Accessed 21 April 2022. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Nyroos, L., E. Sandlund, and P. Sundqvist. 2017. "Code-Switched Repair Initiation: The Case of Swedish Eller in L2 English Test Interaction." *Journal of Pragmatics* 120: 1–16. doi:10.1016/j.pragma.2017.08.008.
- Okada, Y., and T. Greer. 2013. "Pursuing a Relevant Response in Oral Proficiency Interview Role Plays." In *Assessing Second Language Pragmatics: An Overview and Introductions*, edited by G. Kasper and S. J. Ross, 288–310. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Pomerantz, A. 1984. "Pursuing a Response." In *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, edited by J. M. Atkinson and J. Heritage, 152–165. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ross, S. 1992. "Accommodative Question in Oral Proficiency Interviews." *Language Testing* 9 (2): 173–185. doi:10.1177/026553229200900205.
- Sandlund, E., and P. Sundqvist. 2011. "Managing Task-Related Trouble in L2 Oral Proficiency Tests: Contrasting Interaction Data and Rater Assessment." *Novitas-ROYAL - Research on Youth and Language* 5 (1): 91–120.
- Schegloff, E. A. 1996. "Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction." In *Interaction and Grammar: Studies in Interactional Sociolinguistics*, edited by E. Ochs, E. A. Schegloff, and S. A. Thompson, 52–133. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620874.002.
- Seedhouse, P., and M. Egbert. 2006. "The Interactional Organisation of the IELTS Speaking Test." *IELTS Research Reports* 6: 161–206. Canberra and London: Australia and British Council.
- Sert, O. 2011. "A Micro-Analytic Investigation of Claims of Insufficient Knowledge in Real Classrooms." PhD diss., Newcastle University.
- Sert, O., and S. Walsh. 2013. "The Interactional Management of Claims of Insufficient Knowledge in English Language Classrooms." *Language and Education* 27 (6): 542–565. doi:10.1080/09500782.2012.739174.
- Sert, O. 2015. *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sidnell, J., and T. Stivers. 2012. *The Handbook of Conversation Analysis*. UK: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/978111835001.
- Sidnell, J. 2012. "Basic Conversation Analytic Methods." In *The Handbook of Conversation Analysis*, edited by J. Sidnell and T. Stivers, 77–99. UK: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781118325001.ch5.
- Skovholt, K., M. S. Solem, M. N. Vonen, R. O. Sikveland, and E. Stokoe. 2021. "Asking More Than One Question in One Turn in Oral Examinations and Its Impact on Examination Quality." *Journal of Pragmatics* 181 (4): 100–119. doi:10.1016/j.pragma.2021.05.020.
- Stivers, T., and J. D. Robinson. 2006. "A Preference for Progressivity in Interaction." *Language in Society* 35 (3): 367–392. doi:10.1017/S0047404506060179.
- Stivers, T. 2010. "An Overview of the Question–response System in American English Conversation." *Journal of Pragmatics* 42 (10): 2772–2781. doi:10.1016/j.pragma.2010.04.011.
- Stokoe, E. 2014. "The Conversation Analytic Role-Play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-Play." *Research on Language and Social Interaction* 47 (3): 255–265. doi:10.1080/08351813.2014.925663.
- Svennevig, J. 2012. "Reformulation of Questions with Candidate Answers." *International Journal of Bilingualism* 17 (2): 189–204. doi:10.1177/1367006912441419.
- Svennevig, J. 2018. "Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers." *Research on Language & Social Interaction* 51 (4): 398–416. doi:10.1080/08351813.2018.1524575.
- Tsui, A. 1991. "The Pragmatic Functions of *I Don't Know*." *TEXT: An Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 11: 607–622.
- Weatherall, A. 2011. "I Don't Know as a Prepositioned Epistemic Hedge." *Research on Language and Social Interaction* 44 (4): 317–337. doi:10.1080/08351813.2011.619310.

Artikkel III

Vonen, M. Teachers' repair of students' incorrect answers in oral examinations. [Innsendt til *Linguistics and Education*].

Upublisert artikkel, ikke inkludert i online utgave

**En samtaleanalytisk studie av
fagsamtalen under muntlig
eksamen i norsk**
Maria Njølstad Vonen

**Doktoravhandlingar ved
universitetet i Sørøst-Norge nr. 171**

ISBN 978-82-7206-794-5 (trykt)
ISBN 978-82-7206-795-2 (online)

usn.no