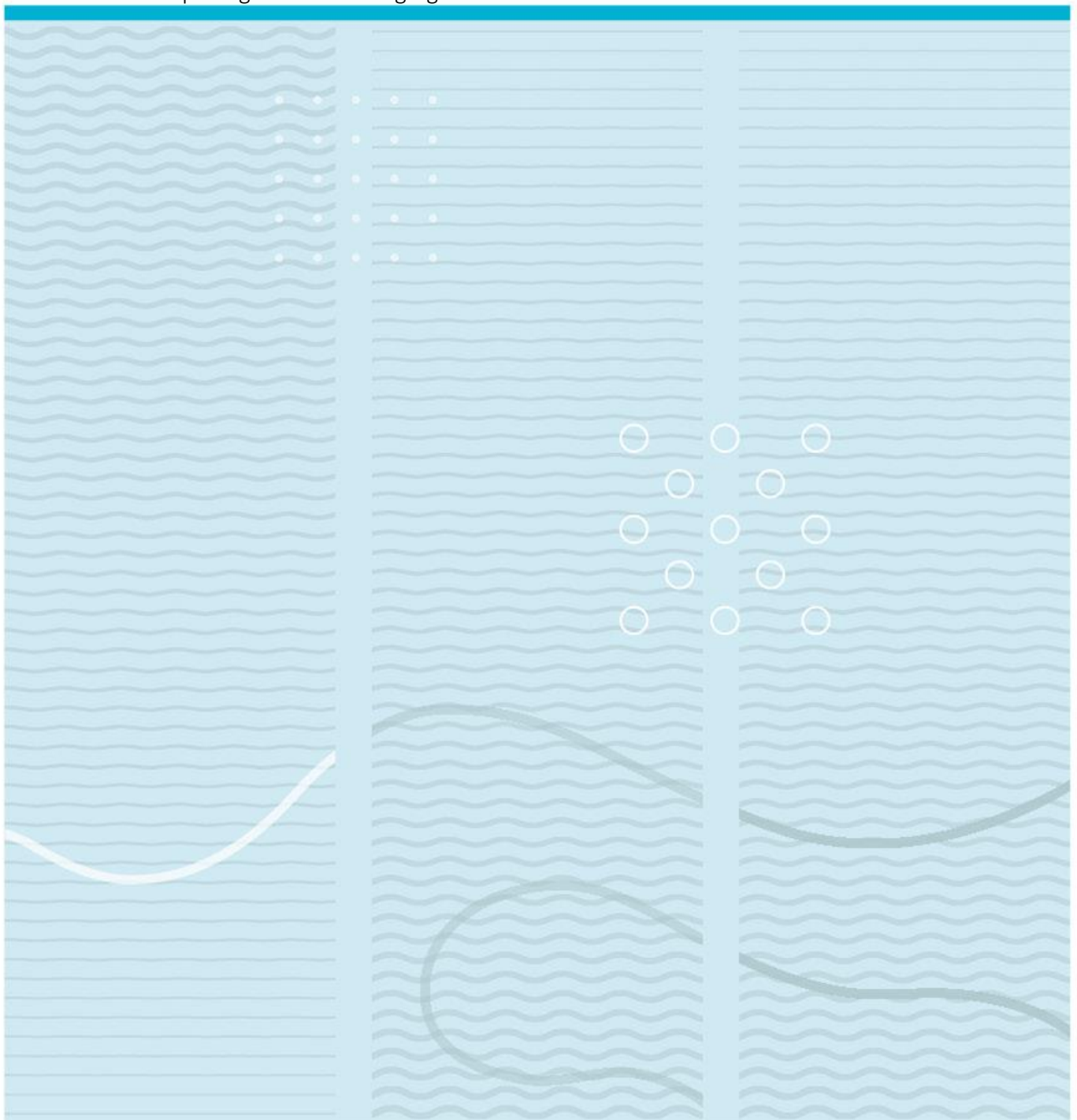




Inger-Martha Skjelland

## Korreksjoner under muntlig eksamen

En samtaleanalytisk studie av eksaminators korreksjoner av kandidaten under fagsamtalen i muntlig eksamen i norsk på ungdomstrinnet og Vg3





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

<http://www.usn.no>

© 2021 Inger-Martha Skjelland

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Dette er en samtaleanalytisk studie av korreksjoner i fagsamtalen under muntlig eksamen i norsk på 10.trinn og Vg3. Oppgaven er tilknyttet det NFR-finansierte prosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education), som basert på forskning på interaksjon i klasserom og under muntlig eksamen har utviklet videobaserte instruksjonsmetoder for lærerutdanningene (Skovholt, 2017). I norskfaget teller karakterene for muntlig og skriftlig eksamen likt på vitnemålet. Til tross for dette har muntligdidaktikk i en årrekke hatt en underordnet status (Svenkerud, et. al, 2012, s.36). Skovholt stiller seg bak Svenkerud et. al, når hun skriver at «*Mens det i årevis er forsket på skriving, skriveundervisning, vurdering av skriftlige eksamenstekster, forventningsnormer og tegn på måloppnåelse i skriving, forblir det vi vet om muntlig eksamen, som en sort boks.*» (Skovholt, 2020a). Forskning på elevtekster, skriftlig eksamen og utviklingen av en skrivedidaktikk er altså viet stor oppmerksomhet i forskningen, men vi har ikke tilsvarende kunnskap om muntligdidaktikk og vurdering av muntlighet. Den britiske klasseromsforskeren Paul Seedhouse (1997) har vist at det er en sterk dispreferanse for å gi direkte negativ respons eller evaluering når elever gjør feil (s.566), og mye tyder på at dette er gjeldende for muntlig eksamen.

På bakgrunn av denne kunnskapen er problemstillingen for denne oppgaven:

*Hvilke samtalestrategier bruker eksaminator i møte med faglig inadekvate eller ukorrekte kandidatsvar unger fagsamtalen i muntlig eksamen?*

Denne problemstillingen konkretiseres ytterligere med forskningsspørsmålene:

- 1) *Initierer eksaminator til korreksjoner i muntlig eksamen?*
- 2) *Hvordan initierer eksaminator til en korreksjon?*
- 3) *Hvilke konsekvenser har korreksjoner for kandidatens mulighet til å vise faglig kompetanse?*

Materialet består av videoopptak av til sammen 32 muntlige eksaminasjoner fordelt på 10.trinn og Vg3. Materialet er gjennomgått i sin helhet og sekvenser hvor eksaminator ikke behandler et kandidatsvar som faglig adekvat, danner utvalget for oppgaven. Lærere, i rollen som eksaminator, bruker flere ulike strategier i møte med faglig inadekvat eller ukorrekte svar under fagsamtalen i muntlig eksamen. Formålet med å initiere korreksjoner under fagsamtalen i muntlig eksamen er å veilede og støtte kandidaten frem til et faglig adekvat etter

korrekt svar. Eksplisitte korreksjoner er en strategi i seg selv, nettopp fordi korreksjonen ikke «pakkes inn» i formildende og skadebegrensende strategier. Eksplisitte korreksjoner brukes gjerne når eksaminator forventer at kandidaten har kunnskap til å utføre selv-korreksjon. Implisitte korreksjoner ser ut til å brukes når eksaminator forventer at kandidaten har behov for mer støtte og veiledning for å gjennomføre en selv-korreksjon. Implisitte korreksjoner kan gjøres via dekomponering av spørsmål, lærerformuleringer eller ved å introdusere nye begreper inn i samtalen. Dersom eksplisitte og implisitte korreksjoner fører til ønsket resultat, som er at kandidaten utfører en selv-korreksjon, er konsekvensen for kandidaten at muligheten for å vise kunnskap er fremmet. I noen tilfeller fører imidlertid ikke korreksjonen frem til et faglig adekvat eller korrekt svar, og kandidatens mulighet til å vise kunnskap er hemmet, i form av at manglende kunnskap er eksponert.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Begrunnelse, formål og problemstilling .....	7
1.2 Oppgavens komposisjon .....	10
<b>2 Muntlig eksamen</b> .....	<b>11</b>
2.1 Retningslinjer for muntlig eksamen .....	11
2.2 Fagsamtale som vurderingsform .....	13
2.3 Forskning på muntlig eksamen og samtaleanalytisk forskning .....	15
2.4 Muntlig eksamen som institusjonell samtale .....	20
<b>3 Materiale og metode</b> .....	<b>22</b>
3.1 Datamateriale og utvalg .....	22
3.2 Samtaleanalytisk metode .....	24
3.3 Grunnleggende strukturer i samtale og analysebegreper .....	26
3.3.1 Turtaking .....	26
3.3.2 Sekvensorganisering .....	27
3.3.3 IRE-struktur .....	27
3.3.4 Epistemiske og deontiske rettigheter .....	28
3.3.5 Spørsmål .....	29
3.3.6 Reparasjon .....	30
3.3.7 Eksplisitt og implisitt korreksjon .....	32
3.3.8 Preferanseorganisering .....	34
3.4 Transkripsjon .....	35
3.5 Etikk .....	36
3.6 Reliabilitet og validitet i studien .....	37
<b>4 Analyse</b> .....	<b>39</b>
4.1 Fagsamtaler uten problemkilder og korreksjon .....	39
4.2 Fagsamtaler hvor eksaminator eksplisitt initierer en korreksjon .....	43
4.3 Fagsamtaler hvor eksaminator implisitt initierer en korreksjon .....	50
4.4 Fagsamtaler hvor korreksjonen ikke fører frem til faglig adekvat eller korrekt svar .....	58

<b>5</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>Avsluttende diskusjon .....</b>	<b>69</b>
<b>7</b>	<b>Litteratur.....</b>	<b>71</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>77</b>
8.1	Vedlegg 1: Taushetserklæring og tilgang til materiale .....	77

# Forord

Det å skrive en masteroppgave er en langvarig og nitidig prosess, og masteroppgaven skriver seg åpenbart ikke av seg selv. Etter måneder med mye frustrasjon, lesing, skriving, sletting, omskriving, transkripsjon og tenkning har den plutselig blitt materialisert til noe som ligner på en ferdig oppgave. Som norsklærer vet jeg jo godt at en tekst aldri er helt ferdig, og at det alltid er rom for forbedringer. Allikevel må man noen ganger si seg fornøyd og anse noe som ferdig. Det gjør jeg nå, og jeg er skikkelig stolt av resultatet!

Den første og viktigste personen som skal takkes for at dette har blitt til noe er samtaleanalytisk orakel og tydelig veileder, Karianne Skovholt. Gjennom å samarbeide med Karianne har jeg lært så mye, spesielt om hvor vanskelig transkripsjon faktisk kan være. Hun har satt krav når det har vært behov for det og gitt støttende bemerkninger når det har vært behov for det. Karianne har svart raskt på alle spørsmål, kan alle relevante referanser på rams og er både kompetent og dyktig. Tusen hjertelig takk for all god hjelp!

I løpet av disse månedene har det, naturlig nok, vært dager preget av optimisme og det har vært dager preget av pessimisme. Det har nok vært flest av den sistnevnte. På de pessimistiske dagene har det vært helt essensielt at de to guttene jeg deler bolig med har vært støttende og minner meg på at jeg får til hva som helst. På samme måte har det, på de optimistiske og effektive dagene, vært like essensielt at de har holdt seg utenfor husets fire vegger og latt meg holde på med mitt. Det har stort sett vært hjemmekontor og karantener, og guttas (og alle som har stilt opp som barnevakter til den minste av de to guttene) evne til å tilpasse seg har vært en forutsetning for at dette i det hele tatt skulle bli en oppgave. Tusen takk til Torbjørn og Kristan for det!

Borre, 15.05.2021

Inger-Martha Skjelland



# 1 Innledning

## 1.1 Begrunnelse, formål og problemstilling

Hva skjer når elever svarer faglig inadekvat eller ukorrekt under fagsamtalen i muntlig eksamen? Korrigerer læreren, eller forløper samtalen videre uten noen bemerkning? Finnes det måter å gjøre korrigerende på nærmest uten at eleven er klar over at det skjer? Og i hvilken grad hindrer eller muliggjør korrigerende elevens mulighet til å vise sin kompetanse i faget?

Denne studien er en kvalitativ studie av muntlig avgangseksamen i norsk for grunnskolen og videregående. Ved hjelp av samtaleanalytisk metode analyserer jeg fagsamtalene i 32 videoinnspilte og transkriberte autentiske muntlige eksamener etter 10. trinn og Vg. 3. Jeg undersøker hvordan eksaminators korreksjon av elevsvar under muntlig eksamen foregår, og hvilke konsekvenser korreksjonene har for kandidaten. Oppgaven er tilknyttet det NFR-finansierte prosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education), som basert på forskning på interaksjon i klasserom og under muntlig eksamen har utviklet videobaserte instruksjonsmetoder for lærerutdanningene (Skovholt, 2017).

I forbindelse med utarbeidelsen av Fagfornyelsen ble det nedsatt et eksternt utvalg under navnet Eksamensgruppa. Dette utvalgets mandat har vært å sammenfatte et kunnskapsgrunnlag om eksamensordningen og på bakgrunn av dette presentere noen anbefalinger til potensielle endringer for å oppå en eksamensordning med validitet, reliabilitet og rettferdighet. Muntlig eksamen er en understudert eksamensform, noe også eksamensgruppa understreker i sin sammenstilling av kunnskapsgrunnlag om det norske eksamenssystemet. De konkluderer, i forbindelse med både med sentralt gitt og lokalt gitt eksamen, med at: *«det finnes en del brukerinnsikt og erfaringsbasert kunnskap om eksamen, men at det er store forskningshull på feltet.»* (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.71). Manglende empirisk kunnskap om muntlig eksamen kan føre til variasjoner i både gjennomføring og vurdering, som igjen betyr at ordningen kan medføre urettferdighet og mangle reliabilitet (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 71). Dette er på tross av at eksamenskarakteren i muntlig eksamen er like avgjørende for elevene som eksamenskarakter for skriftlig eksamen og standpunkt karakterer. Eksamenskarakteren er med på å danne grunnlaget for opptak til videregående opplæring, høyere utdanning og også inngang til arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). Norskdidakter ved USN og leder av CAiTE-prosjektet Karianne Skovholt er også kritisk til dagens ordning og skriver i en kronikk om hvordan ordningen truer elevs rettsikkerhet, blant annet at *«eksamineringen og vurderingen skjer i «sanntid», der «prøveinstrumentet» er samtalen mellom kandidat og eksaminator. Det stilles ingen*

*eksplisitte krav til hva denne dialogen skal inneholde eller hvordan den skal foregå»* (Skovholt, 2020b). I norskfaget teller karakterene for muntlig og skriftlig eksamen likt på vitnemålet. Til tross for dette har muntligdidaktikk i en årrekke hatt en underordnet status (Svenkerud, et. al, 2012, s.36). Skovholt stiller seg bak Svenkerud et. al, når hun skriver at «*Mens det i årevis er forsket på skrivning, skriveundervisning, vurdering av skriftlige eksamenstekster, forventningsnormer og tegn på måloppnåelse i skrivning, forblir det vi vet om muntlig eksamen, som en sort boks.*» (Skovholt, 2020b). Forskning på elevtekster, skriftlig eksamen og utviklingen av en skrivedidaktikk er altså viet stor oppmerksomhet i forskningen, men vi har ikke tilsvarende kunnskap om muntligdidaktikk og vurdering av muntlighet.

Norskdidaktiker Frøydis Hertzberg (2003) er den i Norge som har viet feltet muntligdidaktikk mest oppmerksomhet. Hun har blant annet vist at lærere gjerne unnlater å gi elevene negativ respons i muntlige vurderingssituasjoner, og forklarer det slik: «*Det virker som om holdningen er at det å stå fram, er så sårbart at man ikke skal gjøre noe som helst annet enn å støtte entusiastisk.*» (Hertzberg, 2003, s. 159). Poengene i Hertzbergs (2003) artikkel bekreftes i en nyere studie av Hertzberg i 2012, denne gangen sammen med Sigrun Svenkerud og Kirsti Klette (Svenkerud, et.al, 2012). Tilsvarende vet vi fra samtalestudier fra klasserom at lærere sjelden korrigerer elever, eller gir negativ respons i noen som helst form i helklassesamtaler. I en samtaleanalytisk studie av reparasjoner i forbindelse med undervisning i engelsk som andrespråk fant den britiske klasseromsforskeren Paul Seedhouse (1997) ut at det er en sterk dispreferanse for å gi direkte negativ respons eller evaluering når elever gjør feil (s.566). Denne kunnskapen, i kombinasjon med personlig interesse som oppstod under en første gjennomgang av datamaterialet med en induktiv tilnærming, har kumulert til følgende problemstilling for denne oppgaven:

*Hvilke samtalestrategier bruker eksaminator i møte med faglig inadekvate eller ukorrekte kandidatsvar unger fagsamtalen i muntlig eksamen?*

Denne problemstillingen konkretiseres ytterligere med forskningsspørsmålene:

- 4) Initierer eksaminator til korreksjoner i muntlig eksamen?
- 5) Hvordan initierer eksaminator til en korreksjon?
- 6) Hvilke konsekvenser har korreksjoner for kandidatens mulighet til å vise faglig kompetanse?

I lys av funnene som er gjort av Seedhouse (1997) og Hertzberg (2003) nevnt ovenfor, vil jeg først undersøke om eksaminator initierer til korreksjoner under muntlig eksamen, da en korreksjon nødvendigvis vil innebære å synliggjøre for kandidaten at hen har produsert en ytring som ikke

behandles som faglig adekvat eller korrekt av eksaminator. Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om å undersøke hvilke samtalestrategier eksaminator bruker når en korreksjon initieres. Det tredje forskningsspørsmålet omhandler hvilke konsekvenser det har dersom eksaminator initierer korreksjon. Bidrar korreksjonene til å hemme eller fremme kandidatens mulighet til å fremvise sin kunnskap?

Som vitenskapelig metode for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene er det brukt etnometodologisk samtaleanalyse (CA for "conversation analysis") i denne oppgaven. Begrepene etnometodologisk samtaleanalyse og CA brukes om hverandre i avhandlingen, men referer begge to til den etnometodologiske samtaleanalysen som metodisk rammeverk og teoretisk bakteppe. Formålet med oppgaven er å bidra til å øke kunnskapen om muntlig eksamen slik ordningen var på det tidspunktet hvor materialet ble spilt inn.

## 1.2 Oppgavens komposisjon

Oppgaven er delt inn i 6 hovedkapitler. I det følgende vil jeg gi en kort beskrivelse av innholdet i de ulike kapitlene. I kapittel *1.0 Begrunnelse, formål og problemstilling* er bakgrunnen og formålet med oppgaven gjort rede for og problemstilling og forskningsspørsmål er presenter og beskrevet. I kapittel *2.0 Muntlig eksamen* er hensikten å gjøre rede for aktuelle retningslinjer og tidligere forskning som omhandler muntlig eksamen og som er relevant for denne oppgaven. Kapittel *3.0 Materiale og metode* beskriver innsamling av materialet og utvalg. Etnometodologisk samtaleanalyse presenteres og det gjøres rede for etiske implikasjoner før en diskusjon av validitet og reliabilitet i forskningsdesignet. I kapittel *4.0 Analyse* presenteres de samtaleutdragene som det er tatt en beslutning om å trekke inn i oppgaven og en tilhørende analyse av disse. Kapitlet er strukturert etter fire kategoriene *4.1 Fagsamtaler uten interaksjonelt trøbbel*, *4.2 Fagsamtaler hvor eksaminator eksplisitt initierer korreksjon*, *4.3 Fagsamtaler hvor eksaminator implisitt initierer korreksjon* og *4.4 Fagsamtaler hvor korreksjonen ikke fører frem til faglig adekvat eller korrekt svar*. De analytiske funnene med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene presenteres og kommenteres i kapittel *5.0 Konklusjon*. I kapittel *6.0 Diskusjon og didaktiske implikasjoner* presenteres noen nye forskningsspørsmål som har oppstått underveis i arbeidet med denne oppgaven og en diskusjon av didaktiske implikasjoner. Avslutningsvis i oppgaven følger kapittel *7.0 Litteratur*, med fullstendig referanseliste for oppgaven og *8.0 Vedlegg*, med relevante vedlegg.

## 2 Muntlig eksamen

For å oppnå en fullstendig forståelse av den konteksten muntlig eksamen befinner seg i vil jeg i det følgende gjøre rede for de retningslinjer og bestemmelser som gjelder for gjennomføring av muntlig eksamen, presentere en redegjørelse for begrepet fagsamtale og hvordan det brukes av utdanningsmyndighetene, presentere kunnskapsstatus i form av tidligere forskning på muntlig eksamen og avslutningsvis definere muntlig eksamen som institusjonell samtale og de institusjonelle rollene som inngår i samtalen.

### 2.1 Retningslinjer for muntlig eksamen

Det er *Kunnskapsløftet* som er gjeldende læreplan på det tidspunktet hvor materialet i denne oppgaven er spilt inn, og det er derfor det læreplanverket som legges til grunn for analysen. Det er *Opplæringsloven* og *Forskrift til opplæringsloven* som setter de formelle rammene for muntlig eksamen og muntlig eksamen omtales ofte som lokalt gitt eksamen i regelverket. Muntlig eksamen er obligatorisk for elever på 10.trinn og i videregående opplæring, men det er ikke gitt hvem av de ulike fagene den enkelte elev skal opp i. 48 timer før eksamen får eleven vite hvilket fag den er trukket opp i og 24 timer før eksamen skal eleven få tildelt eller trekke en oppgave som er formulert av faglærer. Selve gjennomføringen skal vare i inntil 30 minutter:

*Gjennomføringen starter med elevens presentasjon, hvor elevens valg av innhold og form er utgangspunkt for fagsamtalen. Målet med presentasjonen og fagsamtalen er at eleven skal få anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig.”*

(Utdanningsdirektoratet, 2020, nettressurs)

Muntlig eksamen består altså av to deler, hvor den første en forberedt del som tar utgangspunkt i en oppgave, og den andre skal være en fagsamtale.

Det at muntlig eksamen er lokalt gitt, betyr at det er kommunen som er ansvarlig for grunnskolen og fylkeskommune som er ansvarlig for videregående opplæring. Lokalt gitt eksamen skal vurderes av to sensorer, og for muntlig eksamen er dette gjerne en ekstern sensor og faglærer (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-28). På bakgrunn av at muntlig eksamen er lokalt gitt, og retningslinjene åpner for variasjon for hva som skal prøves utover «så stor del av faget som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2020, nettressurs), er det grunn til å mene at muntlig eksamen fremstår som sårbar for variasjoner mellom kommuner og mellom fylkeskommuner. Utdanningsdirektoratet (2020) anbefaler imidlertid at det utarbeides felles retningslinjer i kommune og fylkeskommune.

Denne anbefalingen er gitt med bakgrunn i et behov for å ivareta *”forutsigbarhet, tydeliggjøre forventninger og gi en felles forståelse for ansvar og rammer for eksamenssituasjonen”*

(Utdanningsdirektoratet, 2020, nettressurs). Hvordan denne anbefalingen omsettes i praksis i kommuner og fylkeskommuner vet vi lite om. Det er derfor behov for å undersøke hvordan muntlig eksamen faktisk foregår, og hvordan retningslinjene operasjonaliseres og kommer til uttrykk ute i skolen.

Reglene for muntlig eksamen instruerer eksaminator til å gi eleven anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig, og *«lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan»* (Udir, 2020, nettressurs). Eksaminator/-er og eventuelt ekstern sensor må derfor stille spørsmål som gir eleven anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget. En eksamen som bare prøver noen kompetansemål, vil være i strid med prinsippet om at eleven skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig. Utover dette finnes det ingenting i regelverket eller andre former for retningslinjer som instruerer eksaminator i hvordan hen skal håndtere faglig inadekvate eller ukorrekte svar, eller tilfeller der eleven viser problemer med å svare. I denne oppgaven, som undersøker hvordan eksaminator håndterer situasjoner der eleven svarer noe som av eksaminator behandles som ukorrekt eller inadekvat, er disse retningslinjene interessante. Det handler om at det vil oppstå et dilemma når eksaminator må ta et valg mellom å søke elevens kompetanse innenfor det gitte temaet ved å gi eleven mulighet til å korrigere en feil og samtidig lete etter den kompetansen eleven har, eller skifte tema og introdusere et nytt spørsmål, som vil være det samme som å ikke lete etter det eleven ikke kan. Maria Vonen omtaler også dette dilemmaet i sin artikkel om tilfeller hvor kandidaten gir uttrykk for å ikke kunne svare på spørsmålet. Hun skriver at: *«Following the guidelines, teachers need to ensure that students have an opportunity to display their competence, and a student’s insufficient responses does not necessarily mean that they are unable to answer the question with some help.»* (Vonen, i review, s. 3). Det er altså ikke nødvendigvis slik at kandidaten ikke er i stand til å produsere et akseptabelt svar med noe hjelp. Eksaminator må kontinuerlig vurdere hvorvidt det å etterstrebe et faglig adekvat eller korrekt svar hemmer eller fremmer kandidatens mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig.

Avslutningsvis i denne redegjørelsen for retningslinjer for muntlig eksamen vil jeg nevne, at i skrivende stund er *Fagfornyelsen* i implementeringsfasen. Det er foreløpig ikke gjort endringer i regler for gjennomføring av muntlig eksamen og heller ikke utarbeidet ytterligere retningslinjer. Det er imidlertid utnevnt en eksamensgruppe som har fått i oppdrag å evaluere eksamensordningen slik

den er i dag og sammenfatte kunnskap om eksamensordningen. På bakgrunn av dette arbeidet er eksamensgruppas oppdrag å presentere anbefalinger til eventuelle endringer i ordningen. I sine foreløpige anbefalinger skriver eksamensgruppa lite om fagsamtalen i muntlig eksamen, men de anbefaler at kravet om obligatorisk presentasjon til muntlig eksamen bør utgå (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s.18). Eksamensgruppa mener at det å fjerne den obligatoriske presentasjonen vil føre til en mer fleksibel ordning. De fremhever at det å ha regi i oppstart av eksaminasjonen kan gi trygghet og forutsigbarhet for noen elever, mens det for andre elever kan begrense deres mulighet til å vise bred kompetanse i faget. Karianne Skovholt og hennes kollega ved USN Jannicke Ohrem Bakke er imidlertid ikke enig i denne anbefalingen fra Eksamensgruppa og skriver at: «Når Kunnskapsdepartementet ønsker en tradisjonell muntlig høring til eksamen, er det ikke lenger et repertoar av muntlige ferdigheter elevene vil bli testet i. Heretter skal vi måle elevenes evne til å memorere og reprodusere faktakunnskap under press.» (Skovholt & Ohrem Bakke, 2013, s. 40). Denne kronikken referer til et endringsforslag fra Kunnskapsdepartementet i 2013 som det ikke ble gjennomslag for. Eksamensgruppas anbefaling er mer nyansert, da de foreslår å gjøre den forberedte delen frivillig. Allikevel mener altså deler av det norskfaglige miljøet at det å åpne opp for at muntlig eksamen kan være kun en fagsamtale, ikke måler elevenes kompetanse i varierte muntlige ferdigheter. Denne oppgaven er skrevet våren 2021, hvor forberedt del av muntlig eksamen ikke skulle være obligatorisk, etter planen. Det betyr at eksamensgruppas anbefaling er fulgt. Muntlig eksamen ble imidlertid avlyst på bakgrunn av smittesituasjonen med Covid-19, så vi må vente lenger for å kunne evaluere den endringen.

## 2.2 Fagsamtale som vurderingsform

Som nevnt ovenfor bruker Utdanningsdirektoratet begrepet *fagsamtale* om del 2 av muntlig eksamen for 10.trinn. I *Regler for muntlig eksamen* sier Utdanningsdirektoratet at elevenes valg av form og innhold i presentasjonen skal danne utgangspunkt for fagsamtalen, samtidig som det legges vekt på at eleven skal få anledning til å vise både bred og dyp kompetanse i hele faget. Det presiseres også at eksaminators oppgave er å stille spørsmål som leter etter det eleven kan, fremfor det eleven ikke kan. Udir peker videre på at muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene, og hvordan denne ferdigheten er uttrykt i læreplanen for det enkelte fag varierer (Utdanningsdirektoratet, 2020, nettressurs). Det er kompetansemålene i det enkelte fag som skal danne grunnlag for vurderingen, som betyr at vektingen mellom muntlige ferdigheter og faglig kompetanse vil variere mellom de ulike fagene. I Kunnskapsløftet (heretter omtalt som LK06/13)

under innspilling av materialet var gjeldende læreplan utgjør muntlig kommunikasjon et av tre hovedområder. Her er det tre kompetansemål som eksplisitt omfatter muntlige ferdigheter og dermed er relevant for vurdering av fagsamtalen i muntlig eksamen; «*Samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film...*», «*delta i diskusjoner med begrunnede meninger og saklig argumentasjon*», og «*presentere norskfaglige og tverrfaglige emner med relevant terminologi og formålstjenlig bruk av digitale verktøy og medier*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Til sammenligning inneholder læreplan i naturfag ingen kompetansemål som dreier seg eksplisitt om muntlige ferdigheter. Kompetansemålene for naturfag inneholder imidlertid en rekke verb som vil gå innunder muntlige ferdigheter. Disse verbene er eksempelvis «*formulere*», «*diskutere*», «*beskrive*» og «*forklare*». (Utdanningsdirektoratet, 2013b, nettressurs). Dette innebærer at den elevmassen som trekkes opp til muntlig avgangseksamen i norsk, sannsynligvis møter høyere krav til ferdigheter knyttet til muntlig kompetanse enn de som trekkes opp til andre fag og det innebærer rom for forholdsvis stor variasjon i vekting mellom muntlig og faglig kompetanse i vurderingen mellom de ulike fagdisiplinene.

Begrepet fagsamtale er ikke tydelig definert og brukes på ulike måter i skolen. I regelverket er «*samtale*» brukt kun for å omtale en samtale om faglig og sosial utvikling elevene har rett på to ganger i året og sier ingenting om samtale som vurderingsform (Opplæringslova, 1998, § 3–8 og 3–11). For å utvide forståelsen for hva Utdanningsdirektoratet legger i begrepet, har jeg i prosessen med å gjøre research for denne oppgaven gjort et enkelt ordsøk på «*fagsamtale*» på nettsidene deres og i skrivende stund er første treff en artikkel om fagsamtale som vurderingsform, med et eksempel fra Samfunnsfag på vgs. (Utdanningsdirektoratet, 2016, nettressurs). Dette eksempelet skiller seg fra den formen fagsamtale opptrer i ved en muntlig eksamen. Den gjennomføres i gruppe og dreier seg om et tema elevene er forberedt på. I muntlig eksamen skjer fagsamtalen med lærer, ekstern sensor og lærer som deltagere og eleven skal ha anledning til å vise kompetanse i hele faget. Det kan dermed virke som at begrepet fagsamtale har et noe flytende innhold, og det er ikke tydelig definert av Utdanningsdirektoratet hvilke rammer som foreligger for fagsamtalen som vurderingsform i muntlig eksamen. Skovholt og Solem har gjort en lignende og langt mer omfattende undersøkelse av hvordan Utdanningsdirektoratet bruker begrepet fagsamtale og skriver at:

*«Fagsamtalen» brukes gjennomgående som begrep av Utdanningsdirektoratet, men blir imidlertid ikke brukt helt konsekvent. I arbeid med fag, f.eks. utdanningsvalg, brukes begrepet som en samtale der lærerne og elevene snakker om faglig innhold, mens «faglig*



*samtale» brukes om en vurderingssamtale tilsvarende en utviklingssamtale med faglæreren i veiledningen til mat og helse» (Skovholt og Solem, 2021, s. 17).*

Tine Prøitz, som forsker på vurderingspraksis i skolen og for øvrig også er medlem av den tidligere nevnte Eksamensgruppa, skriver i en artikkel i *Bedre Skole* at «Fagsamtaler er en vesentlig del av prosessløpene som en avsluttende muntlig vurderingssituasjon etter en periode med et faglig tema.» (Prøitz, 2020, nettressurs). Her presenter også Prøitz eksempler på fagsamtale som ligner den Udir har vist på sine sider; den gjennomføres i gruppe og handler om et bestemt tema, ikke hele faget. Prøitz skriver videre at:

*«Våre studier av fagsamtaler i klasserommene tyder på at dette er noe som er utviklet av lærerne selv, i videreutvikling av egne praksiser og knyttet til mulighetene som følger av digitale undervisningsressurser» (Prøitz, 2020, nettressurs).*

Det ser altså ut til at fagsamtalen, slik den foregår i undervisning er noe lærerne selv har utviklet, mens fagsamtalen i muntlig eksamen foregår uten retningslinjer og nærmere beskrivelser fra myndighetene. Norskdidaktikerne Marit Skarbø Solem & Karianne Skovholt (2020, s. 37) støtter dette i sin rapport om retningslinjer for vurderingssamtaler i skolen og mener at det er behov for å definere og avklare begreper i forbindelse med de ulike vurderingssamtalene som finner sted i klasserommet.

### **2.3 Forskning på muntlig eksamen og samtaleanalytisk forskning**

Som nevnt innledningsvis er det forsket lite på muntlig eksamen, både i Norge og internasjonalt (jf. Skovholt, 2020b). I internasjonal sammenheng er det gjennomført studier av muntlige prøver i forbindelse med eksamen i engelsk som andrespråk (se f. eks Nilsberth & Sandlund, 2021; Sandlund & Sundkvist, 2019, med flere) disse gjengis ikke i denne oppgaven. I norsk sammenheng er det gjort noe forskning på muntlige eksamener i høyere utdanning, da spesielt i lærerutdanningen (se f.eks. Dobson, 2007; Kvifte, 2011; Maugesten, 2011; Rolin, 2013) av hensyn til omfang og at problemstillingen etterspør forskning på muntlig eksamen i grunnskole og videregående opplæring gjengis ikke disse studienes hovedtrekk her. Det er etter hvert også gjort flere masterstudier på muntlig eksamen, fire av disse er knyttet opp mot CAiTE-prosjektet (Bekken, 2020; Borch-Nielsen; Frydenlund & Mathiassen, 2017; Jorde, 2020; Kongestøl, 2020; Rustad, 2020; Stiang, 2018; Yildiz, 2011). Videre følger en kort beskrivelse av funn gjort i masterstudiene som

omhandler muntlig eksamen.

Lill Mari Yildiz skrev i 2011 en avhandling om muntlig eksamen i engelsk på Vg1. Formålet med studien var å undersøke hvordan muntlig eksamen ble utformet, gjennomført og vurdert. Hun gjorde en kvalitativ intervjustudie med 16 lærere på ulike skoler. Intervjuene bestod av åpne, skriftlige spørsmål. Hun konkluderer med at det er problemer med reliabiliteten og validitet i muntlig eksamen, på bakgrunn av store variasjoner i eksamensformat og vurderingspraksis blant de aktuelle lærerne.

Karoline Borch-Nielsen (2014) har også gjennomført en masterstudie som omhandler muntlig eksamen i engelsk på videregående. Også denne studien er en kvalitativ intervjustudie, med semistrukturerte intervjuer av 7 lærere fra fem ulike fylker i Øst-Norge. Problemstillingen i denne avhandlingen omhandler, i likhet med Yildiz, vurdering av muntlig eksamen i engelsk på Vg1. Her gjøres det også funn som tyder på store variasjoner i gjennomføring og bruk av vurderingskriterier. Informantene i Borch-Nielsens studie uttrykker selv et ønske om tydeligere, felles rammer for muntlig eksamen.

I 2017 gjorde Tobias Frydenlund og Julian V. Mathiassen en masterstudie som tar for seg lærernes opplevelse av gjennomføring og vurdering av muntlig eksamen i matematikk. Dette er en teoretisk fortolkende casestudie som gjennom intervjuer med fire lærere på tre ungdomsskoler og en dokumentanalyse fant at lærerne vektlegger elevenes resonnementskompetanse og symbolformalismekompetanse i matematikk. Lærerne mener også at de vurderer skriftlig matematikk på samme måte som muntlig.

En avhandling som tar for seg muntlig eksamen i norskfaget er Inger Lise Stiengs (2018) studie av læreres vurdering av andrespråkelevers muntlige kompetanse ved prøvemuntlig og muntlig eksamen i norsk på 10. trinn. Dette er en kvalitativ studie, som gjennom lydopptak av 9 elevers prøvemuntlig og muntlige eksamen og intervjuer med eksaminator i etterkant fant at lærerne ikke så ut til å vektlegge språklige avvik fra norske talemålsvarieteter på områdene morfologi, syntaks og fonologi (Stieng, 2018, s. 91). Stieng viste at eksaminator imidlertid la vekt på elevens refleksjonsevne og bruk og forståelse av norskfaglige begreper. I denne studien så det ut til at muntlige ferdigheter ble sett på som et formidlingsverktøy, ikke som et mål i seg selv. I forbindelse med vurdering av muntlig eksamen viste Stieng også at det var store variasjoner i bruk av vurderingskriterier blant lærerne. Et fåtall hadde utformet egne vurderingskriterier og brukte dem konsekvent, mens noen ikke brukte vurderingskriterier og andre ikke var kjent med hvem som hadde utarbeidet vurderingskriteriene som ble brukt.

I 2020 ble det skrevet fire masteroppgaver knyttet til CAiTE-prosjektet. Alle disse dreier seg om muntlig eksamen i norsk og er skrevet med utgangspunkt i samme materiale som denne oppgaven.

Åse Marit Jorde (2020) brukte, i likhet med denne studien, samtaleanalyse for å undersøke sekvenser hvor eleven blir invitert til å sette agenda gjennom ulike formuleringer av spørsmålet «Er det noe mer du har lyst til å si noe om?» (Jorde, 2020, s. 3). Jorde fant at elevene ofte responderer på denne typen spørsmål med dispreferanse og avslår invitasjonen til å sette agenda. Hun konkluderer med at denne typen spørsmål fungerer mer som en av flere mulige avslutningsinnledere, enn som en reell invitasjon til å sette agenda.

Anette Bekken (2020) skrev også en samtaleanalytisk studie. Denne studien tar for seg spørsmål uten fasitsvar, av typen «Hvis du skulle vært spåmann..». Analysen viser at disse spørsmålene gjerne opptrer som siste spørsmål om et faglig tema og at de er en planlagt del av fagsamtalen. Konklusjonen i studien er at hensikten med disse spørsmålene er å veilede kandidatene inn i en refleksjon, men at de kan skape problemer i samtalen. Dette dreier seg om at eksamenskonteksten og de institusjonelle rammene for samtalen kan gjøre denne typen spørsmål vanskelig å tolke for elevene.

Thomas Rustad (2020) har analysert materialet fra muntlig eksamen på 10.trinn for å undersøke eksaminators stillasbygging under muntlig eksamen. Han bruker tre kategorier for stillasbygging: Multiple spørsmål og spørsmål med kandidatsvar, hinting og prosodi i tredjeturs bekræftelsesyttringer og deler stillasbyggingen inn i to grupper; proaktive og reaktive støttestrukturer. Proaktivt bidrar stillasebyggingen forebyggende og tjener til å føre eleven på rett vei. Reaktivt peker stillasebyggingen bakover ved at læreren signaliser til eleven hvor nært et adekvat eller tilfredsstillende svar eleven er. Rustad problematiserer balansen mellom lærerens rom til å støtte elevene slik at de får vist sin kompetanse og å avgi svar på vegne av eleven.

Den fjerde og siste masterstudien med tilknytning til CAiTE-prosjektet er skrevet av Rune Kongestøl (2020). Dette er en kvalitativ innholdsstudie av vurderingssamtalen mellom lærer og eksternsensor. Formålet med studien er å undersøke hva sensorparet legger vekt på i vurderingen. Kongestøl konkluderer med at det er stor variasjon knytta til innhold, struktur og tilnærming til vurdering i vurderingssamtalene. Han skisserer fire grovkategorier for å vise hva som vektlegges. Faglig innhold representerer den største kategorien. Ytre forhold og kunnskap om eleven veies overraskende tungt, da dette er faktorer som i utgangspunktet ikke skal ha innvirkning. Det påpekes

imidlertid at ytre forhold, sammen med generelle, positive bemerkninger i oppstart av vurderingssamtalen fører karakterforhandlingen inn på et raskt og enhetlig spor.

En oppsummering av disse masteravhandlingene bekrefter og underbygger det kunnskapshullet eksamensgruppa og forskergruppen CAiTE mener at muntlig eksamen befinner seg i. De to samtaleanalytiske studiene som er gjort viser også at det er trekk ved muntlig eksamen som institusjonell samtale som er verdt å undersøke nærmere for å oppnå en praksis som reliabel og rettferdig.

Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg også gjøre rede for noe CA-forskning som er relevant for denne studien. I forbindelse med skolen som institusjonell kontekst har Seedhouse (1997) vist at det er en sterk dispreferanse hos lærere for direkte negativ evaluering av elevsvar (s. 348). Disse funnene er gjort i forbindelse med andrespråksundervisning. Seedhouse problematiserer denne dispreferansen sett i lys av at pedagogiske anbefalinger i tiden tilsier at feil bør behandles som noe positivt i forbindelse med innlæring av språk. Han hevder i sin artikkel at denne tendensen til å unnlate å gi negativ vurdering gjør feil til noe skambelagt, at det hemmer læring og at det strider imot den pedagogiske anbefalingen han sikter til.

Maria Njølstad Vonen (i review) har skrevet en artikkel om hvordan lærere håndterer elevs uttrykk for manglende kunnskap som svar på spørsmål i fagsamtalen under muntlig eksamen. Vonen er del av forskergruppen CAiTE og tar utgangspunkt i samme materiale som denne studien. Studien har flere likhetstrekk med denne oppgaven, men der hvor Vonen undersøker tilfeller hvor kandidaten gir uttrykk for at hen ikke kan svare på spørsmålet eksaminator stiller og hvilke strategier eksaminator tar i bruk i møte med dette, undersøker jeg tilfeller hvor eksaminator behandler en kandidats svar som faglig inadekvat eller ukorrekt og hvordan eksaminator går frem for å initiere en korreksjon. Vonen fant at læreren håndterer uttrykk for manglende kunnskap fra eleven på to ulike måter. Enten forsøker læreren å fremme et svar gjennom bruk av interaksjonelle strategier som å lede frem et svar, endre spørsmålet til et smalere spørsmål, tilby et svar og gi hint. Eller læreren forlater spørsmålet og går over på et annet tema. Artikkelen legger vekt på sistnevnte, da det er mindre studert. Vonen viser at det å forlate spørsmålet og initiere en ny sekvens kan skape problemer i samtalen og at læreren den forbindelse bruker flere ulike interaksjonelle strategier som for eksempel å le på elevens vegne, forsvare eleven med at dette ikke er viktig kunnskap, eller ved å hevde at hen vet at eleven kan svaret (Vonen, i review, s. 15-18). Funnene Vonen har gjort er interessante i denne sammenhengen fordi problemstillingen i denne oppgaven

etterspør samtalestrategier som brukes når elever svarer ukorrekt, og hvorvidt det er de samme strategiene som bruk vil være interessant å undersøke nærmere.

## 2.4 Muntlig eksamen som institusjonell samtale

Det er et viktig skille mellom hverdagslige samtaler og institusjonelle samtaler i CA. Hverdagslig interaksjon omfatter samtaler som ikke foregår innenfor en institusjonell kontekst, som f. eks en samtale mellom venner eller familie. Institusjonell interaksjon derimot omfatter enhver samtale hvor minst en av deltagerne innehar en eller annen form for institusjonell rolle (Skovholt, et. al, 2021, s. 23). Med utgangspunkt i skillet mellom hverdagslig og institusjonell interaksjon har det oppstått to ulike tradisjoner innad i CA som forskningsfelt. Den første av disse er ren CA, hvor formålet er å forstå samtalens grunnleggende strukturer gjennom studier av fenomener som turtakning, åpningssekvenser, reparasjoner og andre grunnleggende mekanismer for organisering av samtaler. Den andre forskningstradisjonen, anvendt CA, utforsker hvordan de sosiale institusjonene vokser fram av samtalen og bygger på funn fra både «ren» og «anvendt» CA for å analysere institusjonelle samtaler (jf. Heritage, 1997, s. 162; Heritage & Clayman, 2010, s. 15).

Det er imidlertid ikke gitt at enhver samtale som foregår i en institusjonell kontekst er av institusjonell karakter (Drew & Heritage, 2010, s. 19). En samtale mellom eksempelvis lærer og elev er ikke nødvendigvis av institusjonell karakter, selvom den skjer i gangen på skolen. De institusjonelle samtalene skapes av deltagerne gjennom en felles orientering mot institusjonelle roller, de retter og plikter som følger med rollene og gjennom utførelsen av helt spesifikke institusjonelle handlinger (Drew & Sorjonen, 1997, s. 94). Samtaleforskerne Paul Drew og John Heritage beskriver institusjonelle samtaler ut ifra tre analytiske dimensjoner.

1. Interaksjonen involverer deltakere som er orientert mot spesifikke mål knyttet til deres institusjonelle roller.
2. Interaksjonen involverer begrensninger for hva som regnes for akseptable samtalebidrag.
3. Interaksjonen er assosiert med visse kontekstuelle rammer og prosedyrer som er typiske for spesifikke institusjonelle kontekster.

(Drew & Heritage, 1992, i Skovholt et.al s. 23)

I samtalene som utgjør datamaterialet i denne studien er det tre institusjonelle roller; elev/kandidat, lærer/eksaminator og ekstern sensor. Kandidatens rolle innebærer å vise sin kompetanse gjennom den forberedte første delen av eksamen og gjennom fagsamtalen som følger. Kandidaten skal vurderes og vil i kraft av det være klar over at det ligger en forventning om å prestere til grunn for samtalen. Eksaminator er elevens faglærer. Eksaminators rolle er å lede interaksjonen, stille spørsmål som setter både handlingsagenda og emneagenda for fagsamtalen,

og delta i vurderingssamtalen med ekstern sensor når eksaminasjonen er over. Det er i enkelte tilfeller fra Vg3. to eksaminatorer til stede. Ekstern sensor skal opptre mer som en observatør under selve eksaminasjonen og har siste ord i vurderingssamtalen med eksaminator. Det er imidlertid flere eksempler på at ekstern sensor også stiller spørsmål under fagsamtalen, dersom det er vurdert som hensiktsmessig av ekstern sensor og eksaminator. Det er også ekstern sensor som skal gi muntlig tilbakemelding og karakter til kandidaten. I kraft av de institusjonelle rollene er det et sterkt asymmetrisk forhold mellom samtaledeltagerne i muntlig eksamen. Ut ifra de tre dimensjonene som er presentert ovenfor er muntlig eksamen en institusjonell samtale og må analyseres ut ifra den institusjonelle konteksten den opptre i.

### 3 Materiale og metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne de metodiske valgene som ligger til grunn for oppgaven. Først presenteres datamaterialet med tilhørende beskrivelser og begrunnelser for utvalg. Videre følger en redegjørelse for etnometodologisk samtaleanalyse som metode, samt sentrale analysebegreper for denne avhandlingen, før transkripsjonssymbolene som er brukt presenteres. Til slutt i kapitlet presenteres noen refleksjoner knyttet til forskningsetiske spørsmål og en diskusjon av validitet og reliabilitet i studien.

#### 3.1 Datamateriale og utvalg

Det er et viktig prinsipp i CA at datamaterialet er av naturalistisk karakter (Liddicoat, 2011, s. 14). Samtalen som forskningsobjekt skal være autentisk, som betyr at det skal være en samtale som ville skjedd uavhengig av om det er en forsker til stede eller ikke. Rollespill, intervjuer om et bestemt tema eller lignende egner seg altså ikke for CA som metode, da dette ikke er autentisk interaksjon. I dette tilfelle betyr dette at det er lagt vekt på å studere muntlig eksamen slik den faktisk foregår gjennom videoopptak og transkripsjon av faktiske eksaminasjoner.

Materialet består av videoopptak av til sammen 32 muntlige eksaminasjoner fordelt på 10.trinn og Vg3. Materialet er innhentet av den NFR-finansierte forskergruppen CAiTE (Skovholt, 2017) våren 2019 og verbatim(ordrett) transkripsjon er gjort av det eksterne firmaet Totaltekst. Se tabellen under for en oversikt over det totale materialet og fordeling av antall eksaminasjoner mellom 10.trinn og Vg3, samt antall eksaminasjoner fordelt på antall lærere.

<b>10. trinn</b>	<b>Vg 3</b>
Skole Vest (Lærer 1): 17	Skole Øst 1 (Lærer 3 + 4): 7
	Skole Øst 2 (Lærer 5): 4
	Skole Øst 2 (Lærer 6): 4
Sum: 17	Sum: 15
Totalt 32 eksaminasjoner	

*Tabell 1: Materiale for oppgaven*

For å gjøre utvalg av samtalesekvenser er videomaterialet i sin helhet, og verbatim transkripsjoner gjennomgått. I første omgang ble alle sekvenser hvor læreren ser ut til å bruke samtalestrategier i en eller annen form for å få eleven til å endre eller utdype svaret sitt trukket ut og plassert inn i kategoriene eksplisitt og implisitt korreksjon. Denne gjennomgangen resulterte i



totalt 18 forekomster av korreksjoner fordelt på de 32 eksaminasjonene. Forekomsten av korreksjoner fordeler seg slik på de to kategoriene for korreksjon:

<i>Eksplisitt korreksjon</i>	4
<i>Implisitt korreksjon</i>	14
<i>Sum</i>	18

*Tabell 2: Forekomst av korreksjoner fordelt på kategori*

I forbindelse med denne opptellingen må det imidlertid tas forbehold om at det kan være tilfeller av implisitt korreksjon i materialet som krever mer inngående analyse enn det som her er gjort for å oppdage, og som derfor ikke er regnet med i denne kvantifiseringen.

Jeg vil også nevne at det ser ut til å være tilfeller hvor det er elementer i et lengre elevsvar som etter mitt skjønn og norskfaglige kompetanse, ikke nødvendigvis er faglig adekvate eller korrekt. Ingen av disse er regnet med i tabellen, fordi det ikke gjøres verken implisitt eller eksplisitt korreksjon av disse, og de behandles dermed heller ikke som feil av eksaminator. Med tanke på det viktige validitetsprinsippet neste turs bevisprosedyre i CA, som ligger til grunn for denne oppgaven, kan det ikke bevises ut ifra samtaleanalytisk metode at kandidatsvarene er faglig inadekvate eller ukorrekte. Derfor kan disse forekomstene ikke trekkes inn i analysen for å vise inadekvate eller ukorrekte svar som ikke korrigeres. Allikevel vil jeg nevne dette, fordi det er et poeng som er med på å underbygge en hypotese om at korreksjoner er i muntlig eksamener en dispreferert handling. Det kan være et uttrykk for at eksaminator, så langt det lar seg gjøre unngår å gjøre en korreksjon.

Med utgangspunkt i de 18 forekomstene av korreksjoner er det gjort et utvalg på 6 samtaleutdrag som representerer 2 eksplisitte korreksjoner og fire implisitte korreksjoner. Utvalget som trekkes inn i oppgaven er gjort med hensikt å synliggjøre ulike strategier som eksaminator bruker for å initiere en korreksjon. Disse 6 utdragene, i tillegg til et utdrag som forløper uten problemkilder, er transkribert etter Jefferson-konvensjonen (2004) med veiledning og korrigerings fra veileder og er siden analysert med etnometodologisk samtaleanalyse som analyseverktøy.

I tillegg til videoopptak og transkripsjon er det også noe sekundærdata i oppgavens datagrunnlag. Skrevne dokumenter er viktig for sosialt liv, og vi lever i det Smith (1974, s.258) kaller en tekstuell virkelighet. Spesielt i studier av institusjonelle samtaler er det viktig at alle relevante dokumenter samles inn og trekkes inn i analysen for å forstå den institusjonelle konteksten samtalen skjer i (Peräkylä, 2004, s. 287). I denne sammenhengen betyr det at gjeldende læreplan (LK06), retningslinjer og andre policydokumenter fra Utdanningsdirektoratet, eksamensoppgaven

og muligens lærer og sensors notater, er relevant sekundært materiale. I analysen viser jeg spesifikt til gjeldende retningslinjer for muntlig eksamen og tidvis gjeldende læreplan. Ved noen anledninger trekkes også vurderingen av den enkelte eksaminasjon inn i analysen.

## 3.2 Samtaleanalytisk metode

Etnometodologisk samtaleanalyse har sitt utspring i amerikansk sosiologi og bygger på arbeidet til Harvey Sacks og hans samarbeid med Emanuel Schegloff og Gail Jefferson (Stivers & Sidnell, 2014, s.1). Harvey Sacks var inspirert av sosiologen Erving Goffmans syn på interaksjon som et eget objekt for forskning og av sosiologen Harold Garfinkels etnometodologi (Skovholt et.al, 2021, s.16). I dag er CA en forskningsdisiplin som består av et metodisk rammeverk, men også et system for innsamling, transkripsjon og analyse av sosial interaksjon. Som forskningsmetode befinner CA seg et sted mellom sosiologi, lingvistikk og sosialpsykologi. (Skovholt et.al, 2021, s.15)

Samtalen er grunnleggende for sosialt liv og det er gjennom samtalen at vi etablerer og opprettholder relasjoner (Skovholt et.al, 2021, s.13). I en samtale deltar man i en form for lingvistisk kommunikasjon, men det ligger langt mer informasjon i en samtale enn det rent språklige (Liddicoat, 2011, s.1). I løpet av en samtale gjennomfører vi mer eller mindre bevisst, en rekke ulike sosiale handlinger etter etablerte mønstre. Utgangspunktet for CA er at sosial interaksjon ikke er kaotisk og ustrukturert slik man gjerne antar, men at samtaler består av *«implisitte prosedyrer, et sett normer, metoder og ressurser, som deltakerne i interaksjon orienterer seg etter for å skape meningsfull kommunikasjon»* (Skovholt et.al, 2021, s.15).

CA er med andre ord ikke bare vitenskapelig metode, det er en tilnærming til analyse av interaksjon som også innebærer noen antagelser eller teorier om verden. Samtaleforskeren Anthony J. Liddicoat henviser til den amerikanske sosiologen Psathas (1995), som i sitt arbeid presenterer 3 hovedteorier i CA (Liddicoat, 2011, s. 5). Den første av disse dreier seg om at orden er konstruert. Dette betyr at orden og organisering i interaksjon er ikke oppstår av seg selv og heller ikke eksisterer før samtalen finner sted. Organiseringen er imidlertid resultatet av den koordinerte praksisen deltagerne gjør. Systemet vi samtaler i drives av et ønske om felles forståelse og fremdrift i samtalen (Skovholt et al., 2021, s.21). Den andre grunnleggende teorien bygger på at orden er situert og situasjonsbetinget. Deltagerne orienterer seg mot å skape system og organisere samtalen. Deltagernes handlinger reflekterer og registrerer systemet. I forlengelsen av dette betyr det at analyser av interaksjon ikke tillegger samtalen orden, men at det er noe deltagerne oppnår lokalt i samtalen. Den tredje teorien handler om at de systematiske mønstrene som eksisterer innenfor samtalen er gjentakende, ikke bare for den individuelle deltageren eller den aktuelle

samtalen, men på tvers av grupper med samtaledeltagere. Systemet er altså et resultat av en felles forståelse for hvilke strategier som skaper orden i interaksjon. Samtalen er med andre ord et selvregulerende system (Liddicoat, 2011, s. 208), og systemet skapes i selve interaksjonen, basert på våre tidligere erfaringer med hva som skaper organiserte samtaler.

Etnometodologisk samtaleanalyse som metode analyserer de små detaljene i interaksjon. Samtaleanalytikerene Hansun Zhang Waring og Sarah Chepkiuri Creider (2021), begge ansatt ved Teachers College ved Columbia Universitet (USA), trekker frem samtaleanalytisk metode som fordelaktig i forskning på undervisning og utvikling av lærerprofesjonen. De fremhever hvordan samtaleanalyse åpner opp for mikrorefleksjon, som et verktøy for å synliggjøre «*the powerful choices that can be made in even the most apparently mundane moments*» (Waring & Creider, 2021, s. 4). Det å studere arbeidet som gjøres i klasserommet «moment by moment» (s.5), eller «øyeblikk for øyeblikk», og undersøke hvilke didaktiske valgmuligheter som befinner seg i de små detaljene i interaksjon med elevene, skaper et nytt potensiale for å øke kunnskapen om hva som fremmer eller hemmer læring og deltagelse. Enten det er helklasse, gruppevis eller samtaler med enkeltelever. Denne oppgaven inviterer til mikrorefleksjon av det som faktisk skjer i en muntlig eksamen i grunnskolen og videregående opplæring, gjennom å studere samtalen øyeblikk for øyeblikk.

### 3.3 Grunnleggende strukturer i samtale og analysebegreper

Det er mange ulike analysebegreper som brukes innenfor CA som forskningsdisiplin. I det følgende vil jeg først avklare og beskrive de grunnleggende strukturene for samtale, som også opererer som analysebegreper, før jeg presenterer de mest sentrale analysebegrepene for denne oppgaven. Disse begrepene er reparasjoner og korreksjoner. Av hensyn til omfang er det imidlertid ikke rom for å gi en fullstendig beskrivelse av disse begrepene her. For mer inngående og fullstendig beskrivelser på norsk, se Skovholt, et. al (2021). Andre, mindre sentrale begreper vil beskrives fortløpende ved første gangs nevning i analysekapitlet.

#### 3.3.1 Turtaking

Det at interaksjon er organisert etter turer utgjør et av de grunnleggende systemene for samtaler og handler helt enkelt om at vi taler en om gangen. En tur er i enkleste forstand definert som fra en taler begynner å snakke og til taleren stopper (Steensig, 2001, s. 39 i Skovholt et al, 2021, s.31). Dette systemet beskrives gjerne ut ifra to fundamentale hovedkomponenter. Den første av disse omfatter regler for hvordan talere påvirker hvem som har neste tur, mens den andre handler om hvordan en taler oppfatter at neste tur er deres.

Den første hovedkomponenten dreier seg altså om turtakingssystemet, som på en måte utgjør selve grunnmuren i interaksjon. Skovholt et. al (2021, s. 22) sammenlikner turtakingssystemet med trafikkregler og trafikklys og hvordan dette systemet regulerer «samtaletrafikken». Hvem som skal snakke når og hvor lenge man skal snakke er ikke gitt på forhånd, men forhandles lokalt i et kontinuerlig samarbeid mellom deltagerne. Sacks, Schegloff og Jefferson (1974), som er selve opphavet til CA, fant i sitt arbeid med å beskrive turtakingssystemet at det ligger et sett regler til grunn for organisering av talerskifte. Talerskifte skjer i all hovedsak på to ulike måter: enten nominerer nåværende taler den neste, eller neste taler utpeker seg selv. Dersom ingen ny taler er nominert eller selvutpekt kan nåværende taler fortsette. Det er imidlertid en tendens til at det i institusjonelle samtaler, som det er snakk om, er egne systemer for turtaking. I denne sammenhengen innebærer det at for eksempel retten å stille spørsmål, og dermed også å sette agenda, i utgangspunktet er forbeholdt læreren og til dels sensor i kraft av deres institusjonelle roller. Fagsamtalen under muntlig eksamen for grunnskole og videregående er med andre ord mediert, som betyr at det å fordele turer og emner er lærerens rolle i kraft av å være eksaminator (Skovholt, et. al, 2020, s.35).

Den andre hovedkomponenten i turtaking dreier seg om det vi på fagspråket kaller turkonstruksjonsenhet (heretter TKE) og overgangsrelevant sted (heretter ORS). For at deltager i en samtale skal vite når i samtalen det er passende å ta en tur er man avhengig av at den som til enhver tid har *«turen bruker gjenkjennelige formater og bygger opp turenheter som kan identifiseres som, potensielt sett, avsluttede handlinger.»* (Skovholt, et.al, 2020, s. 36). Det er dette som kalles for en TKE. En TKE må altså oppfattes som en interaksjonell, avsluttet handling, uavhengig av hvor lang eller kort den er, og kan være så kort som en gest. Schegloff (1996) beskriver en TKE som en *«syntaktisk, prosodisk og pragmatisk enhet som potensielt sett kan konstituere en fullstendig tur»* (s. 55). Poenget her er at neste taler på et eller annet hvis må tolke enheten som en fullført handling og på den måten forstå at hen kan ta ordet og selv produsere en tur. På det punktet i samtalen hvor en annen deltager kan starte en ny tur har vi det som kalles et ORS, eller overgangsrelevant sted.

### 3.3.2 Sekvensorganisering

Det er grunnleggende for CA som metode at plasseringen av en ytring har betydning for hvordan vi analyserer meningen og konsekvensene av ytringen. Dette handler om at det foreligger en betinget relevans, at en ytring er styrende for hvilket handlingsrom neste taler har i neste tur. I den forbindelse er nærhetspar et sentralt begrep. Nærhetspar handler om at sosiale handlinger i en samtale legger begrensninger og føringer for den neste og at sosiale handlinger er koblet sammen i par. Dette kan f. eks være hilsen-hilsen, spørsmål-svar eller invitasjon-aksept/avvisning. Den første delen av et nærhetspar refereres til som første partdel, mens den andre som andre partdel. (Skovholt, et.al, 2021, s. 29). I forbindelse med sekvensorganisering er også presekvens, innskuddssekvens og postekspansjon relevante begreper. Disse begrepene vil beskrives der hvor de er i bruk i analysekapitlet.

### 3.3.3 IRE-struktur

Den amerikanske samtaleforskeren Alexander McHoul har vist at korreksjon i klasserommet skiller seg fra reparasjon i dagligtalen. Der reparasjon i dagligtalen dreier seg om å gjenopprette felles forståelse og fremdrift i samtalen og ikke om å korrigere feil, er korreksjon en dominerende form for reparasjon i klasserommet. Korreksjon i klasserommet dreier seg om diskursiv produksjon av undervisning og om ar det er et riktig svar i undervisningssituasjoner. I klasseromsforskeren Douglas MacBeths diskusjon av McHouls arbeid tas det utgangspunkt i IRE-strukturen. Det er et kjent fenomen at samtaler i undervisning ofte er organisert etter IRE-strukturen (MacBeth, 2004, s.

703). IRE-strukturen innebærer at lærer stiller et spørsmål, eller initierer en sekvens, eleven avgir respons og lærer gir en umiddelbar evaluering av elevens respons. Denne strukturen bygger på en felles forståelse av læreren som den som har svaret, og elevene som vet svaret eller ikke (MacBeth, 2004, s. 704). Det er grunn til å anta at denne strukturen ligger som en grunnleggende forventning eller systematikk også i fagsamtalen under muntlig eksamen. I forbindelse med IRE-strukturen er det også implisitt at reparasjoner og korreksjon er interaksjonelle handlinger som gjøres i stort omfang. McHoul har vist at IRE-strukturen imidlertid ikke nødvendigvis består av kun tre turer og heller ikke av kun to talere (McHoul, 1990, s. 353). Dersom eleven i første omgang ikke lykkes med å produsere et tilfredsstillende svar inviteres andre talere inn og vi får en sekvens ekspansjon. En IRE-sekvens i klasserommet kan altså være både lengre og involvere flere talere, men avsluttes ikke før det er produsert et riktig svar, godtatt og gitt en positiv vurdering i tredjetur av læreren (MacBeth, 2004, s. 710). Denne IRE-strukturen, med eventuelle ekspansjoner og oppfølgingsspørsmål vil sannsynligvis også ligge som en grunnleggende struktur i fagsamtalen under muntlig eksamen. På samme måte som McHoul viser at en sekvens ikke avsluttes i klasserommet før læreren har behandlet elevenes svar som riktig, vil heller ikke en sekvens under muntlig eksamen avsluttes før eksaminator, eller i noen tilfeller sensor, på en eller annen måte har godkjent svaret og behandlet det som riktig.

Denne forskningen er relevant for denne oppgaven fordi det er tilfeller hvor eksaminator behandler en ytring fra kandidaten som faglig inadekvat eller ukorrekt som undersøkes. De sekvensene som skal analyseres må, med utgangspunkt i MacBeths IRE-struktur (2004, s.710), transkriberes fra eksaminator eller eventuelt ekstern sensors sekvensinnledende spørsmål og helt frem til eksaminator behandler kandidatens svar som godkjent eller gyldig.

### 3.3.4 Epistemiske og deontiske rettigheter

Epistemiske rettigheter er et begrep som beskriver deltagerne i en samtales rett til kunnskap (Skovholt et. al, 2021, s. 47). I enhver samtale er det, avhengig av hva som er tema for samtalen, en som har høyere epistemiske rettigheter enn andre, og som altså har de epistemiske rettighetene. F. eks i en legekonsultasjon er det pasienten som har de epistemiske rettighetene når det gjelder pasientens livsstil og opplevelse av egen helse, mens det er legen som har epistemiske rettigheter når det kommer til å sette diagnose, anbefale behandling osv. I en muntlig eksamen er det eksaminator, men også ekstern sensor som har de epistemiske rettighetene og som dermed har rett til å avgjøre hva som kan behandles som gyldig kunnskap og ikke.

I en ytring kan en samtaledeltager også uttrykke ulik grad av epistemisk holdning, som handler om hvor sikker man er på innholdet i ytringen som produseres (Skovholt et. al, 2021, s. 48). Dersom for eksempel en kandidat ikke er trygg på et svar som produseres vil det kunne komme til uttrykk gjennom epistemisk holdning. Epistemisk holdning kan fremvises på flere ulike måter, for eksempel gjennom bruk av dempende eller forsterkende språk.

Deontiske rettigheter på sin side beskriver en samtaledeltagers rett til å bestemme videre handling. I institusjonelle sammenhenger, som f. eks muntlig eksamen er, er det spesielle deontiske rettigheter knyttet til de institusjonelle rollene. Det er eksempelvis eksaminator, og i enkelte tilfeller ekstern sensor, som har rett til å sette både emne- og handlingsagenda for samtalen, mens det er ekstern sensor som har rett til å bestemme kandidatens karakter (Skovholt et. al, 2021, 47)

### 3.3.5 Spørsmål

Det å stille spørsmål er en kjerneaktivitet under fagsamtalen i muntlig eksamen på ungdomstrinnet og i videregående skole. Som tidligere nevnt har MacBeth (2004) funnet at helklassesamtaler gjerne er strukturert etter en IRE-struktur, men som kan involvere både flere personer og fler enn tre turer (s.710). Poenget med denne strukturen er i denne sammenhengen at eksaminator, og i noen tilfeller ekstern sensor, har i kraft av sin institusjonelle rolle rett til å stille spørsmål. Det innebærer samtidig at det primært er eksaminator som har rett til å sette agenda, både emneagenda (tema for samtalen) og handlingsagenda (type handling som er relevant i neste tur) (Skovholt et. al, 2021, s. 51). I forlengelsen av dette har også i all hovedsak eksaminator myndighet til og ansvar for å evaluere og vurdere kandidatens svar som adekvat, eller ikke, underveis i samtaleforløpet. Spørsmålene som produseres under fagsamtalen i muntlig eksamen skiller seg fra informasjonssøkende spørsmål i andre sammenhenger, fordi eksaminator ikke produserer spørsmål med utgangspunkt i et autentisk behov for å få vite svaret på spørsmålet. Eksaminator vet hva som er riktig svar. Eksaminators spørsmålsformuleringer er heller motivert av formålet som er å innhente informasjon om kandidatens kompetanse innenfor et bestemt fag (Skovholt et.al, 2021, s. 5).

Spørsmål kan formuleres på flere ulike måter, og på fagspråket omtaler man dette med begrepet spørsmålsdesign (Skovholt et.al, 2021, s. 49). I det følgende vil jeg gjøre rede for noen grunnleggende elementer ved spørsmålsdesign. Mer konkrete begreper som er relevant i analysen av spesifikke spørsmålsformuleringer forklares kort underveis i analysen.

Den grammatiske strukturen i en setning vil i første omgang indikere om en ytring er ment som et spørsmål eller ikke. Vi skiller mellom deklarativ setningsstruktur (eks. Du har barn), som

gjerne realiserer en påstand, og interrogativ setningsstruktur (eks. Har du barn?), som gjerne realiserer et spørsmål (Skovholt et. al, 2021, s. 50). Prosodi, som betyr tonefall og intonasjon, er imidlertid også med på å påvirke hvorvidt en ytring oppfattes som et spørsmål eller ikke. Dersom en ytring (f. eks Du har barn) produseres med synkende intonasjon, eller deklarativ prosodi, vil den oppfattes som en påstand. Dersom den samme ytringen produseres med enten svakt eller sterkt stigende intonasjon, altså interrogativ prosodi, vil ytringen oppfattes som et spørsmål av de øvrige samtaledeltagerne (Du har barn?) (Skovholt et.al, 2021, s. 50).

Et spørsmål er imidlertid ikke nødvendigvis formulert som ett interrogativ. Multiple spørsmål omfatter en TKE hvor, i denne sammenhengen eksaminator eller eventuelt ekstern sensor, stiller flere enn ett spørsmål i en tur. Skovholt et. al (under publ.) har vist at på tross av at multiple spørsmål frarådes i flere sammenhenger, er mye brukt i muntlig eksamen og oppstår i ulike former (Skovholt et. al, under publ., s. 21). Av hensyn til omfang i oppgaven gis det ikke inngående beskrivelser av de ulike formene for multiple spørsmål her, men presenteres underveis i analysen der det er vurdert som hensiktsmessig.

Samtaleforskeren Hugh Mehan (1979) har vist at det er en signifikant forskjell mellom spørsmål som stilles i hverdagslige samtaler og spørsmål som stilles i de institusjonelle samtalene som skjer i skolekonteksten. Dette har sammenheng med det som tidligere er nevnt, at lærerens institusjonelle rolle i klasserommet innebærer å være den som har svaret, og elevene som de som vet svaret, eller ikke (MacBeth, 2004, s. 704). Forskjellen mellom spørsmålene i hverdagslige samtaler og samtaler i skolekonteksten handler om at læreren ikke stiller spørsmål ut ifra et autentisk behov for informasjon, men vet svaret og spør for å måle eller undersøke hvorvidt elevene vet svaret (Mehan, 1979, s. 285). På samme måte som i skolekonteksten generelt, vil spørsmålene som stilles under fagsamtalen under muntlig eksamen være motivert av å vurdere kandidaten, ikke av et behov for informasjon.

Det å undersøke spørsmålsdesignet i analysen av de utdragene som presenteres i denne oppgaven er interessant fordi hvordan eksaminator, eller eventuelt sensor, produserer spørsmålet legger føringer for hvilket handlingsrom kandidaten har når spørsmålet skal besvares. Analysen vil avsløre hvorvidt den umiddelbare evalueringen av kandidatens respons samsvarer med de føringene som er lagt i eksaminators sekvensinnledende spørsmål.

### 3.3.6 Reparasjon

Reparasjon og den tilhørende underkategorien korreksjon er analysebegreper som er svært sentrale i denne studien. Problemstillingen etterspør samtalesekvenser hvor eksaminator på en



eller annen måte behandler et kandidatsvar som faglig inadekvat eller ukorrekt, og innleder en korleksjon. Som jeg kommer tilbake til i delkapittelet som omhandler etikk er det ikke mine personlige tolkninger av elevenes responser som ligger til grunn for utvalget av sekvenser. Validering gjennom neste tur er sentralt i CA og handler i denne sammenhengen om at det er lærerens behandling av elevens respons som ligger til grunn. Dermed er det tilfeller hvor det oppstår problemkilder og læreren initierer en reparasjon eller nærmere bestemt en korleksjon som skal identifiseres og analyseres. Begrepet reparasjoner (av engelsk *repair*) omfatter de potensielle strategier en samtaledeltager har tilgjengelig dersom det oppstår et problem i samtalen. Problemer oppstår hele tiden i samtaler mellom mennesker og det skjer på mange mulige måter. Det kan være problemer knyttet til produksjon, hørsel eller forståelse i samtalen (Skovholt, et. al, 2020, s. 49). Reparasjoner dreier seg ikke nødvendigvis om strategier for å korrigere feil, men handlinger som gjøres for å gjenskape felles forståelse og fremdrift i samtalen (Liddicoat, 2011, s. 208, MacBeth, 2004, s.707). For å omtale problemet som skal løses brukes begrepet *problemkilde* (Schegloff et al., 1977, s. 363).

I forbindelse med reparasjoner er det imidlertid et viktig skille mellom det å initiere og det å utføre reparasjon (Seedhouse, 1997, s. 350). Dette dreier seg om at en reparasjon kan initieres av en deltager og løses av en annen. Reparasjoner i en samtale kan dermed initieres på fire ulike måter. Eksemplene det vises til nedenfor er konstruerte eksempler hentet fra Skovholt et. al (2021, s.66). Analysen vil vise at reparasjoner kan skje på langt mer komplekse måter enn det som fremvises her. Disse eksemplene er konstruert for å tydeliggjøre et poeng.

### 1. Selv-initiert selv-reparasjon

A: I vinterferien så:-nei jeg mente påskeferien

I dette eksempelet oppstår det en problemkilde når den som produserer ytringen sier «vinterferien». Samme taler innleder umiddelbart en reparasjon i formuleringen «:-nei», som antyder at noe ikke stemmer og reparasjonsløsningen er «jeg mente påskeferien». Det er altså samme taler, A, som ytrer både problemkilden, initierer reparasjon og som utfører selve problemløsningen. Dette er altså et eksempel på en selv-initiert selv-reparasjon.

### 2. Selv-initiert andre-reparasjon

A: I vinterferien så: -eh nei

B: Du mente i påskeferien?

A: Ja

I likhet med forrige eksempel oppstår det her en problemkilde når A sier «vinterferien». A initierer selv en reparasjon og påpeker at det har oppstått et problem ved å fortsette turen med å si «-eh nei». I dette tilfelle er imidlertid en annen taler B som presenterer riktig term «påskeferien» og dermed utfører problemløsningen. A aksepter reparasjonen med et «ja». Slik kan en selv-initiert andre-reparasjon foregå.

### **3. Andre-initiert selv-reparasjon**

**A:** I vinterferien så:

**B:** I vinterferien?

**A:** Nei, påskeferien

I dette eksempelet er det også A som ytrer problemkilden «vinterferien». I motsetning til forrige eksempel er det B som her initierer til reparasjon ved å stille spørsmål ved termen «vinterferien». A aksepterer korreksjonen i neste tur og utfører problemløsningen ved å erstatte «vinterferien» med riktig term «påskeferien», og vi får en andre-initiert andre-reparasjon.

### **4. Andre-initiert andre-reparasjon.**

**A:** I vinterferien så:

**B:** Påskeferien mente du?

I dette eksempelet er det fortsatt slik at problemkilden oppstår når A bruker termen «vinterferien». Her er det derimot B som både initierer reparasjon og utfører reparasjonsløsning i samme ytring «Påskeferien mente du?». Det er altså et eksempel på andre-initiert andre-reparasjon.

Det er flere tilfeller av selv-initiert selv-korreksjon i materialet, altså hvor kandidaten selv produserer problemkilden, initierer reparasjon og utfører problemløsningen. Problemstillingen etterspør eksaminators strategier for å initiere reparasjoner når kandidaten produserer en problemkilde. Det er altså andre-initiert reparasjon vi her er interessert i. Hvorvidt det er kandidaten selv eller om det er eksaminator som utfører problemløsning er en del av interessefeltet for analysen.

### **3.3.7 Eksplisitt og implisitt korreksjon**

Disse begrepene er helt sentrale for denne studien. Når samtaledeltagere bruker feil ord, eller en annen samtaledeltager foretrekker en alternativ term for å omtale noe, oppstår det en problemkilde i interaksjonen og et behov for en reparasjon. Korreksjon er en underkategori i reparasjon. Når det er behov for korreksjon i interaksjonen, skjer det gjerne etter mønsteret: 1. En

taler presenterer en ytring (x), 2: Neste taler presenterer et alternativ (y), 3: Den forrige taleren aksepter korreksjonen og tar i bruk alternativet (y) (Jefferson, 1987, s. 88). Problemløsningen er altså andre-initiert selv-reparasjon, men korreksjon kan også skje f. eks som selv-initiert selv-reparasjon. Jefferson (1987) fant at korreksjon kan skje på to ulike måter og kaller dette for «exposed correction» og «embedded correction». Skovholt et. al (2021, s. 154) opererer med eksplisitt og implisitt korreksjon som norsk oversettelse, og det er disse begrepene som brukes for å omtale fenomenet i denne oppgaven.

*Eksplisitt korreksjon* innebærer at problemkilden blir omtalt eksplisitt i interaksjonen, som i eksempelet nedenfor:

**Ken:** He likes that waiter over there,  
**Al:** Wait-er?  
 → **Ken:** Waitress, sorry,  
 → **Al:** That's better,

(Jefferson, 1987, s. 97)

I dette samtaleutdraget ser vi at Al eksplisitt initierer en korreksjon med å gjenta «waiter», med en intonasjon som antyder et spørsmål og med trykk på suffiksen «-er». Ken aksepterer korreksjonen og forstår umiddelbart at Al antyder at korrekt term er «waitress», Al svarer på Kens erstatning av termen med å gi en positiv bemerkning til forrige talers ytring.

*Implisitt korreksjon* derimot skjer uten at problemkilden er tematisert i interaksjonen, slik som i dette eksempelet:

**Adele:** Do you think they might go tomorrow,  
**Milly:** Oh i don't think so after uh  
**Adele:** Oh dear. They're ( )  
**Milly:** [No i don't think after uh  
 (0.2)  
 → after New Years now cause uh, New Y-New Years is  
 tomorrow eve, isn't it  
 (1.5)  
 → **Adele:** [It's tomorrow night uh huh,  
 → **Milly:** Yeah, tomorrow eve,  
 (1.5)  
 No. . hh Well-  
**Adele:** [(I'm just) going to go to the neighbours . . .

(Jefferson, 1987, s. 94)

I dette eksempelet ser vi at Adele referer til «tomorrow night» (x), Milly presenterer «tomorrow eve» som et foretrukket alternativ (y), Adele aksepterer så korreksjonen og bruker alternativet «tomorrow eve» (y) i neste ytring. Milly gir ikke eksplisitt uttrykk for problemkilden, men presenterer et alternativ som en implisitt korreksjon.

Utdragene som brukes her og i delkapitlet om reparasjoner er imidlertid svært enkle og tydelige utdrag som er brukt for å tydeliggjøre den tendensen eller det mønsteret man ønsker å beskrive og gjøre poenget lett tilgjengelig for leseren. Disse begrepene kan imidlertid opptre langt mer komplisert og utydelig enn dette og kan skje i løpet av flere turer i en lengre sekvens. Dette skal vi se nærmere på i analysekapitlet.

Korreksjon er, som nevnt, en underkategori av reparasjon. Reparasjoner generelt er ikke interessant i denne sammenhengen, det er korreksjoner som skal undersøkes. Det er derfor begrepet korreksjon som vil benyttes i analysen, som f. eks andre-initiert andre-korreksjon.

### 3.3.8 Preferanseorganisering

I CA generelt, men i denne sammenhengen spesielt i forbindelse med reparasjoner, er *preferanseorganisering* et sentralt begrep. Dette handler om at det eksisterer et foretrukket handlingsmønster i det systemet vi samtaler i. Det er bevist innenfor samtaleanalytisk forskning at deltagere i en samtale gjør prefererte handlinger direkte, uten nøling og forsinkelser, mens disprefererte handlinger gjennomføres indirekte og nølende (Seedhouse, 1997, s. 351). Når det gjelder reparasjoner har den britiske sosiologen Stephen C. Levinson vist at det foreligger en preferanse for selv-initiert-selv-reparasjon, så selv-initiert andre-reparasjon, før andre-initiert selv-reparasjon og andre-initiert andre-reparasjon til slutt (Levinson, 1983, s. 341). Det er altså en preferanse for å initiere reparasjoner selv, og en tilhørende dispreferanse for å initiere reparasjoner av andres ytringer. Når det gjelder samtaler i undervisning som institusjonelle samtaler, er det imidlertid funnet systematiske avvik for preferansen for selv-initiert selv-reparasjon. I disse samtalene er det en bred aksept for andre-initiert reparasjon (McHoul, 1990, s.350). Dette knytter seg antagelig til det asymmetriske forholdet mellom de institusjonelle rollene lærer og elev, da det er funnet lignende tendenser i interaksjon mellom voksne og barn generelt (Schegloff et al., 1977, s. 376). Den brede preferansen for selv-reparasjon er imidlertid gjeldende også i klasserommet (McHoul, 1990, s. 353). Det er altså en tendens i samtaler i klasserommet at lærer initierer reparasjon, men at eleven selv utfører problemløsningen. Denne undersøkelsen handler i så måte om å undersøke hvorvidt denne preferanseorganiseringen også gjør seg gjeldende i muntlig

eksamen som institusjonell samtale og om den samme preferanseorganiseringen gjelder korreksjoner, som innebærer at kandidaten har sagt noe faglig inadekvat eller ukorrekt, ikke andre problemkilder som f. eks vansker med å høre.

### 3.4 Transkripsjon

Det er autentiske samtaler som danner datagrunnlaget i CA, men for å gjøre samtalen lettere tilgjengelig for analyse gjøres det en detaljert transkripsjon. Det er viktig å påpeke at transkripsjon ikke er en erstatning for videoopptaket, men en representasjon av samtalen i et statisk format som analyseres parallelt med opptaket (Liddicoat, 2011, s. 27). Det er et viktig prinsipp i CA at ingen detaljer i den aktuelle samtalesekvensen kan forkastes som irrelevant eller tilfeldig (Seedhouse, 2005, s. 166). Man kan ikke på forhånd vite hvilke detaljer i samtalen som kan vise seg å være viktige for analysen (Peräkylä, 2004, s. 289). På tross av at en transkripsjon i så måte ikke kan være for detaljert, er det allikevel tatt en beslutning om å ikke inkludere enkelte transkripsjonssymboler i denne studien. Denne beslutningen er tatt på bakgrunn av omfang i oppgaven og leservennlighet. Det er også en del transkripsjonssymboler som er del av Jefferson-standardene, men som ikke er relevante for denne oppgaven. Disse transkripsjonssymbolene er ikke trukket inn i oversikten over transkripsjonssymboler. Hvilke transkripsjonssymboler som er brukt i denne avhandlingen, er presentert i tabell 3 under.

#### Transkripsjonssymboler brukt i denne oppgaven:

Symbol	Definisjon og bruk
[ja ] [okay]	Overlappende tale. Både høyre og venstreklamme skal plasseres parallelt.
=	Sammenlenking: Neste tur begynner uten pause. Enten samme person, eller mellom to samtaledeltagere. Markerer at en samtaledeltager ikke gir fra seg pause.
(.)	Kort pause/mellomrom, vanligvis mellom 0.08 og 0.2 sekunder
(1.4)	Pause målt i sekunder og tidels sekund mellom slutten av ett ord og begynnelsen av det neste.
<u>Ord</u>	Understrek indikerer trykk. Plassering indikerer hvilken stavelse (eller stavelser) som er trykklagt. Plassering innen et ord kan også indikere timing/retning av tonefallet.
o::rd	Kolon indikerer forlenget vokal eller konsonant Ett eller to koloner er vanlig, tre eller flere i mer ekstreme tilfeller.
↑ord	Markert endring i tonehøyde, opp (↑) eller ned (↓).

↓↓ord	Doble piler kan bli brukt ved ekstreme endringer i tonehøyde.
.	Markerer slutt-tonefall ved TKE-slutt
,	Fallende intonasjon (.)
ˆ	Litt stigende intonasjon (ˆ)
˚	Medium fallende-stigende intonasjon (˚)
?	Tydelig stigende intonasjon (?)
ORD	Hele eller deler av en ytring som er transkribert med capslock indikerer merkbart høyere volum hos gjeldende taler.
°ord°	Merkbart lavere lydstyrke for gjeldende taler.
ord-	En strek indikerer avkuttet ord.
>ord<	Høyre/venstre carats indikerer raskere taletempo.
<ord>	Venstre/høyre carats indikerer saktere taletempo.
.hhh	Innpust. Tre bokstaver viser normal pustvarighet.
hhh	Utpust. Tre bokstaver viser normal pustvarighet.
(ord)	Parentes indikerer uvisst ord: hvis veldig usikkert bør parentesen stå tom.
(( ))	Dobbel parentes inneholder beskrivelser av non-verbal kommunikasjon. F.eks ((hoster))
→	Brukes helt til venstre for å markere et analysepoeng

Tabell 3: Transkripsjonssymboler brukt i denne oppgaven (Skovholt, et. al, 2021, s. 135)

I venstre kolonne i transkripsjonene er det satt inn piler for å markere sentrale poeng. I denne sammenheng er det satt inn pil i venstre kolonne for å markere der hvor det initieres en korreksjon. I neste kolonne angis taleren. Deltagerne er omtalt med sine institusjonelle roller gjennomgående i hele oppgaven, og deltagerne er i transkripsjonen referert til som K (kandidat), E (eksaminator) og S (ekstern sensor). I tredje kolonne gjengis selve ytringen.

### 3.5 Etikk

I ethvert vitenskapelig prosjekt, men spesielt i forskning hvor mennesker er studieobjekt, er det viktig å reflektere over etiske implikasjoner og hvordan de etiske sidene ved et prosjekt kan ivaretas på best mulig måte. Materialgrunnlaget for denne studien er eksaminators respons på faglig inadekvate eller mangelfulle svar i muntlig eksamen. Utvalget er trukket ut fra det totale materialet på 32 eksaminasjoner. Deltagerne ble i forkant av videoopptakene informert om CAiTE-prosjektet, mulige bruksområder for videoklippene og om hvordan deres personvern til enhver tid skal ivaretas i forbindelse med både oppbevaring, bearbeiding og publisering av materialet. Samtlige deltagere har signert samtykkeerklæring. Jeg har, i likhet med andre enkeltpersoner e.l

som har tilgang til materialet, signert taushetserklæring før tilgang ble gitt. Materialet er oppbevart på passordbeskyttet ekstern harddisk og åpnes kun i lukkede forum. CAiTE-prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk Senter for forskningsdata. Anonymisering av deltagerne har foregått som en kontinuerlig prosess, særlig i forbindelse med transkripsjon. Navn på alle personer i materialet er fjernet, det brukes kjønnsnøytralt pronomener, hen, i analysen og deltagerne i samtaler omtales med sine institusjonelle roller; eksaminator, kandidat og ekstern sensor.

### 3.6 Reliabilitet og validitet i studien

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er formålet å skape beskrivelser av virkeligheten som er mest mulig sanne, og som på en eller annen kontrollerbar måte samsvarer med den sosiale verdenen man forsøker å beskrive (Peräkylä, 2004, s. 283). Hvorvidt slike påstander er sanne knyttes gjerne til graden av objektivitet. Objektivitet består igjen av to komponenter; validitet og reliabilitet (Kirk & Miller, 1986, s. 19). Det er imidlertid ikke nødvendigvis slik at validitet og reliabilitet kan vurderes ut ifra samme kriterier i ethvert forskningsprosjekt. Det er først og fremst et skille mellom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, men også innenfor kvalitative forskningsmetoder opptrer disse begrepene noe ulikt. Samtaleanalyse er et eksempel på en kvalitativ metode som på mange måter skiller seg fra andre kvalitative forskningsmetoder. I det følgende vil jeg diskutere reliabilitet og validitet for denne studien med utgangspunkt i noen sentrale elementer ved CA som metodisk rammeverk for oppgaven.

Reliabilitet handler om hvorvidt en studie kan rekonstrueres av andre og hvorvidt en slik rekonstruksjon vil føre frem til samme resultat. I CA er det samtalen og transkripsjon som utgjør datamaterialet. Sacks selv beskriver fordelene med å arbeide med sosial interaksjon på denne måten slik:

*“I could study it again and again, and also, consequentially, because others could look at what I had studied and make of it what they could, if, for example they wanted to be able to disagree with me” (Sacks, 1984, s.26).*

Det er altså fordel i CA og dermed også for denne oppgaven at samtaleutdragene er tilgjengelig for leseren og at de potensielt kan analyseres gjentatte ganger, av andre analytikere. Det gir transparens i studien og åpner for at andre kan si seg enig eller uenig i de slutningene som trekkes. For å oppnå dette kreves det imidlertid høy kvalitet i både videoopptak og transkripsjon. På bakgrunn av at videoopptak ikke kan legges ved oppgaven, er det lagt stor vekt på kvaliteten i transkripsjonene her. Gode transkripsjoner krever trening over tid og kollegial korreksjon er en

forutsetning (Peräkylä, 2004, s. 289). For å oppnå kvalitet i transkripsjoner og for å bøte på min manglende erfaring har det dermed vært helt essensielt å diskutere transkripsjonene med en dyktig og erfaren veileder, Karianne Skovholt, og dra nytte av hennes erfaring og kompetanse på området. I tillegg er det arrangert dataverksted med forskergruppen CAiTE hvor noen av utdragene er studert i fellesskap. Transkripsjonene er lagt inn i analysekapittelet for å tydeliggjøre hva som analyseres, og på den måten styrke validiteten og reliabiliteten i de analytiske funnene som fremmes (Peräkylä, 2004, s. 367).

Når det gjelder validitet i samtaleanalyse er det for det første slik at dersom en analyse av en samtalesekvens er god, vil enhver leser kunne være overbevist om at konklusjonen er sann så snart den er lest (Peräkylä, 2004, s. 290). Kirk & Miller (1986) kaller dette for *apparent validity* (s.22), eller åpenbar validitet på norsk. Det blir åpenbart for leseren at de analytiske slutningene som trekkes gjenspeiler virkeligheten, fordi det samsvarer med opplevelser leseren selv har hatt i egen samtalepraksis. Det forskeren gjør, er å oppdage og beskrive et system som allerede er i bruk. Forhåpentligvis vil konklusjonene som trekkes i denne oppgaven, sammen med begrunnelsene som presenteres i analysen stemme overens med leserens egne erfaringer og på den måten oppnå åpenbar validitet.

Når deltagere i en samtale veksler på å ha ordet eller turen og kommer med en ny ytring som et bidrag til den pågående samtalen, avslører deltageren sin tolkning av det som skjer, og da spesielt siste ytring. Peräkylä (2004) kaller dette *validering gjennom neste tur* (s. 291). Skovholt et.al (2021) bruker «neste turs bevisførselsprosedyre» (s.76) for å omtale dette på norsk. Det innebærer i denne sammenhengen altså at det ikke er min subjektive tolkning av samtalen som er grunnlag for analysen, eller at jeg tolker samtalen i lys av utenforliggende kategorier som for eksempel kjønn, rase eller klasse, men de institusjonelle rolleinnehaverne eksaminator, ekstern sensor og kandidatens ytringer og hvordan de står i forhold til hverandre. Mine norskfaglige vurderinger av hva som regnes som faglig adekvat eller korrekt er ikke interessant i denne sammenhengen. Det er eksaminators behandling av kandidatens ytringer som er gjenstand for forskning. Når deltagere i en samtale veksler på å ha ordet eller turen og produserer en ny ytring som et bidrag til den pågående samtalen, avslører deltageren sin tolkning av det som skjer lokalt i samtalen, og da spesielt deltagerens tolkning av forrige talers ytring (Sacks et.al, 1974, s. 728). Det er altså eksaminator, eller eventuelt ekstern sensor, behandling av kandidatens respons på spørsmålet som antyder om kandidaten har produsert et svar som er faglig adekvat eller korrekt og som danner grunnlag for analyse.



## 4 Analyse

I dette kapittelet presenteres transkripsjoner og tilhørende analyse av de 6 utdragene som utgjør utvalget i denne oppgaven. I den innledende observasjonen av materialet ble det identifisert to former for korreksjoner; eksplisitt og implisitt korreksjon og det er disse to formene som danner utgangspunkt for analysen. Det ble også identifisert tilfeller av andre-initiert selv-korreksjon, altså hvor kandidaten selv utfører problemløsningen, men også tilfeller av andre-initiert korreksjon, hvor eksaminator forsøker å veilede kandidaten til et faglig adekvat eller korrekt svar, men hvor eksaminator enten utfører problemløsningen selv og det blir en andre-initiert andre-korreksjon, eller eksaminator forlater spørsmålet uten at det har skjedd en problemløsning.

Kapittelet er strukturert etter de fire kategoriene; *5.1 Fagsamtaler uten problemkilder og korreksjon*, *5.2 Fagsamtaler der eksaminator eksplisitt korrigerer eleven*, *5.3 Fagsamtaler der eksaminator implisitt korrigerer eleven* og *5.4 Fagsamtaler hvor korreksjonen ikke fører frem til faglig adekvat eller korrekt svar*. Etter hver av de fire delkapitlene følger et sammendrag av analytiske funn.

### 4.1 Fagsamtaler uten problemkilder og korreksjon

Problemstillingen som danner utgangspunktet for denne oppgaven, etterspør samtalesekvenser hvor eksaminator på et eller annet vis initierer en korreksjon av et elevsvar. Som et utgangspunkt for å omtale problemkilder og korreksjoner utover i dette kapittelet, og danne en dypere forståelse av samtaleforløpet under en muntlig eksamen, er det behov å fremstille det motsatte. Det første samtaleutdraget jeg vil presentere i denne analysen er derfor en samtalesekvens som forløper *uten* problemkilder. I muntlig eksamen er det en forventning om at kandidaten skal greie ut og snakke utfyllende og fritt om det tema eksaminator har satt som samtaleagenda. Samtalesekvensen vi nå skal se på, representerer altså fagsamtalen under muntlig eksamen når det fungerer godt. Hensikten er at utdraget skal stå som en motvekt til utdragene vi senere skal se på og synliggjøre kontrastene i hvordan de ulike samtalene forløper. Når muntlig eksamen forløper uten at det oppstår problemkilder som fører til at eksaminator initierer en korreksjon, kan det altså typisk se slik ut:

#### Utdrag 1 Fagsamtale uten problemkilder og korreksjon

- 01 **E:** Jeg skal bare(.)spørre litte granne: rundt dette herre her=  
02 **K:** =mm=

03 **E:** =og nå må du bare unnskylde meg hvis det var e:e-hvis jeg  
04 spør om noe du har sagt(.)e: hvis det var noe jeg ikke fikk  
05 med meg eller noe sånt(.)h.e..m: Aasen og Knudsen  
06 først(.)e:(.)hvordan-(.)hva var forskjellen i  
07 arbeidsmetoden=altså hvordan jobbet de?  
08 **K:** Knudsen han var jo i Kristiania og var blant på en måte  
09 de hh høye herrer eller [kall det hva du] vil  
11 **E:** [Mm, ]  
12 **K:** mens Aasen gikk jo rundt i landet: og snakka med folk  
13 liksom(.)[han] ville jo vite på en måte hvordan folk var(.)  
14 **E:** [mm ]  
15 hvordan snakka de(.) hvilke synspunkter hadde de\_  
16 **E:** Ja  
17 **K:** Så han gikk jo rundt,  
18 **E:** .hja,  
19 **K:** og i løpet av 15 år så var han jo innom alle fylkene bort  
20 sett fra Finnmark og over halvparten av landets kommuner.  
21 **E:** Mm,  
22 **K:** så han var jo ganske effhekhtiv heheheh  
23 **E:** Ja: mm  
24 **K:** Og han ga ut eh: tre bøker, eller tre verk.  
25 **E:** Jah  
26 Det siste var jo det mest viktigste for han for der la han jo  
27 fram e-masse dialektprøver,  
28 **E:** Mm,  
29 **K:** som da han gikk og samla inn fra alle i land,  
30 **E:** .h ja  
31 **K:** og han la da fram forslag til et skriftspråk.  
32 **E:** .h ja (.) riktig=  
33 **K:** =i det siste.

I denne sammenhengen blir sekvensen interessant i det eksaminator produserer et spørsmål, som vi ser av transkripsjonen at skjer i linje 05-07 ved at eksaminator produserer interogativet «Aasen og Knudsen først. Hva var forskjellen i arbeidsmetode, hvordan jobbet de?» Dette er et eksempel på sideordnede multiple spørsmål, som er en strategi for å invitere kandidaten til å produsere et utdypende svar (Skovholt et.al, under publisering, s. 23). Denne strategien brukes gjerne i forbindelse med innledningen til et nytt tema og emneagendaen som settes her dreier seg om å sammenligne arbeidsmetodene til Ivar Aasen og Knud Knudsen. Vi ser av

prosodien at eksaminator legger økt trykk på ordene «arbeidsmetoden» og «jobbet», som for å fremheve nøkkelord i spørsmålsformuleringen. Kandidaten produserer et svar i linje 08-15. Kandidaten produserer svaret uten nøling, pauser eller andre indikasjoner på at hen er usikker på svaret. I løpet av kandidatens svar på det sekvensinnledende spørsmålet ser vi at eksaminator ved to anledninger skyter inn «mm» (linje 11 og 14) som overlapper med kandidaten. Eksaminator produserer en minimal tur i linje 16 (Skovholt et. al, 2021, s.32) i form av «ja,» som produseres med svakt stigende intonasjon som for å invitere kandidaten til å fortsette å snakke og utdype videre. Sekvensen forløper videre på samme måte, hvor kandidaten snakker utfyllende om temaet. Eksaminator bidrar ikke med støtte eller veiledning underveis, men produserer minimale turer der hvor kandidaten stopper opp lenge nok til at det oppfattes som en pause (linje 16, 18, 21, 23, 25, 28 og 30). I linje 32 ser vi at eksaminator gjør en sammenlenking til kandidatens TKE og sier «ja riktig», som er en bekreftende ytring som betyr at eksaminator behandler det svaret kandidaten har avgitt, som faglig adekvat og korrekt.

Hele denne samtalesekvensen består av et spørsmål, samt et oppfølgingsspørsmål og et langt og utdypende kandidatsvar. Vi ser at kandidaten klarer å holde på turen sin over lengre tid, gjennom å gi utdypende svar og gjennom å tale uten nøling og pauser. Eksaminator trenger ikke gjøre annet enn å stille et innledende spørsmål som setter emneagenda og produsere minimale turer som bekreftelse til kandidaten underveis. Det oppstår ingen problemkilder her, verken knyttet til innhold eller fremdrift i samtalen og det er dermed heller ikke eksempler på verken implisitt eller eksplisitt korreksjon. Denne kandidatens eksaminasjon ble også vurdert til toppkarakter.

### 5.1.2 Sammendrag

På bakgrunn av det som vises i analysen av utdrag 1, kan man hevde at dette samtaleutdraget viser hvordan muntlig eksamen som institusjonell samtale forløper når den fungerer godt. Det er en forventning om at kandidaten skal kunne produsere lengre svar på eksaminators spørsmål og utdype og begrunne sine påstander underveis i samtalen. Samtalen forløper uten at det oppstår problemkilder underveis, slik som vi i en mer hverdagslig sammenheng kanskje vil si at «flyter godt». En sammenligning av denne samtalesekvensen og de som presenteres videre i analysekapittelet vil være kontrasterende. Det er nemlig ikke alltid at fagsamtalen forløper som den vi har sett ovenfor. Kandidatene kan gi uttrykk for at de ikke kan svare, de kan svare med nøling, hyppige pauser og usikkerhetsmarkører, de kan ha problemer med å utdype og de kan produsere svar som ikke behandles som faglig adekvat av eksaminator, eller avgir svar som inneholder elementer som er ukorrekte. Det er dette siste, tilfeller hvor kandidaten avgir svar som

ikke er faglig adekvat eller inneholder ukorrekte elementer, som er interessant i denne sammenhengen. Før de utvalgte sekvensene og tilhørende analyser presenteres, vil jeg gjenta at det ikke er mine vurderinger av hva som er faglig adekvat eller korrekt som ligger til grunn for utvalget. Her brukes neste turs validitetsprosedyre, som innebærer at det eksaminators behandling av kandidatens respons og hvordan samtalen forløper videre som er grunnlag for utvalg av utdrag til samlingen og gjenstand for analyse.

## 4.2 Fagsamtaler hvor eksaminator eksplisitt initierer en korreksjon

Som vist i tabell 2, er det ut ifra dette materialet sjeldent at eksaminator initierer eksplisitte korreksjoner under muntlig eksamen. Det er funnet fire helt tydelige forekomster av eksplisitte korreksjoner i materiale for denne oppgaven, hvor tre av disse er tilfeller hvor eksaminator initierer korreksjonen umiddelbart i neste tur. Denne lave forekomsten kan både være et uttrykk for at eksplisitte korreksjoner er en dispreferert handling i muntlig eksamen, men kan også være et uttrykk for at det sjeldent oppstår problemkilder hvor eksaminator vurderer eksplisitt korreksjon som egnet strategi. Det ser nemlig ut til at eksplisitte korreksjoner gjerne skjer i tilfeller hvor eksaminator forventer at kandidaten har nødvendig kunnskap for å utføre korreksjoner uten veiledning og støttende strategier. De fire forekomstene av eksplisitte korreksjoner som er funnet i materialet forekommer i fagsamtaler hvor kandidaten vurderes til høy karakter, enten fem eller seks. Det første av disse tilfellene er representert i utdrag 2 nedenfor.

### Utdrag 2 Eksplisitt korreksjon som dispreferert handling i preferert format

- 01 **K:** En av tingene var jo det du sa i 2011(.) det var  
02 jo et fryktelig terrorangrep i New York(.) på  
03 World Trade Center=  
→ 04 **E:** =ja(.)det var i 2001 men i 2011(.) i Norge.  
05 **K:** Nei det var i 2001(.) 2011 mener jeg ja(.)det på  
06 Utøya.

Dette utdraget er trukket ut av en lengre sekvens om Nordahl Griegs *Til ungdommen*, dette diktets relevans i dag, og hvorfor det ble trukket frem og koblet til hendelsene som skjedde i Oslo og på Utøya den 22.juli i 2011. Vi ser at kandidaten i linje 01-03 har blandet om på noen datoer eller hendelser og snakker om hendelsene i New York 11.09.01, fremfor 22.juli 2011. Det er altså dette som er problemkilden i denne sekvensen. Kandidaten omtaler feil hendelse. Eksaminator skyter inn en korreksjon som produseres i direkte forlengelse av og er sammenlenket med kandidatens TKE i linje 04 og innleder med at «=Ja(.)det var i 2001». Eksaminator bekrefter med dette at det har vært en terrorhandling i New York. Andredelen av turen innledes imidlertid med konjunksjonen «men», som markerer kontrast og initierer med dette korreksjonen. Det at turen leveres direkte og sammenlenket med kandidatens svar, i kombinasjon med fravær av nøling og pauser, indikerer at hen gjør en dispreferert handling i et preferert format (Seedhouse, 1997, s. 55). Eksaminator gir ikke kandidaten mer informasjon om riktig hendelse enn årstall og land. Her er det altså

eksaminator som både initierer korreksjonen og som delvis utfører problemløsningen ved å erstatte galt årstall med det riktige. I linje 05 fullfører kandidaten korreksjonen ved å navngi hendelsen og viser samtidig at hen er klar over hvilken hendelse som er korrekt, gjennom formuleringen «2011 mener jeg ja(.) det på Utøya.». Eksaminator har som tidligere nevnt ikke brukt ordet Utøya, det er det kandidaten selv som introduserer i samtalen, som vitner om at vedkommende har kunnskap også om den riktige hendelsen.

Analysen av utdrag 2 viser at der hvor eksaminator eksplisitt initierer en korreksjon, kan korreksjonen skje umiddelbart etter at problemkilden har oppstått, og eksaminator utfører selv problemløsningen. Denne eksaminasjonen ble vurdert til toppkarakter, som kan antyde at problemkilden trolig ikke er tillagt noen særlig betydning i vurderingen.

I det andre av de tilfellene hvor eksaminator eksplisitt initierer en korreksjon som er tatt inn i denne oppgaven, ser vi derimot at eksaminator også kan initiere til korreksjon med sekvensiell eller temporal avstand til kandidatens ytring (problemkilden). Samtalesekvensen jeg nå vil presentere, er delt inn i to deler, nettopp fordi elevens respons på spørsmål og eksaminators eksplisitte initiering til korreksjon forekommer med temporal og sekvensiell i avstand i forløpet. Det vil si at eksaminator initierer korreksjon en stund etter problemkilden. Jeg vil først se nærmere på sekvensen hvor eksaminator initierer korreksjonen. Transkripsjon av kandidatens ytring hvor problemkilden oppstår presenteres senere (i utdrag 4).

### Utdrag 3 Eksplisitt korreksjon med temporal og sekvensiell avstand

01 **E:** Jeg skal stille deg et siste spørsmål for du blanda  
02 e- du sa feil(.) jeg er helt overbevist om det du sa(.)  
03 samisk og nynorsk istad kan du bare si noe om  
04 samisk(.) hva var det som har skjedd med  
05 fornorskingsprosessen for samisk(.) va-fikk jo ikke  
06 være med(.) og e:g(.) hva.hh [(nikker)]  
07 **K:** [Nei ]  
08 **E:** I den(.) språkdebatten(.) sånn sett(.) hvorfor ikke det?  
09 hva var det med s-samiske språket?  
10 **K:** Nei atte samene ble jo-har jo blitt undertrykt e:(.)  
11 veldig mye av nordmenn<sup>↑</sup> og det er veldig foku-eller  
12 liksom(.) ehm(.) snakk om da at(.) e:(.) for  
13 eksempel(.) e:hm de som var uramerikanske at de ble  
14 undertrykt(.) men det er veldig mye(.) vi: ikke snakker

15 om at vi også undertrykte samene↑ (.) og de fikk ikke  
 16 lov til å snakke sitt eget språk og de måtte gå på  
 17 norske internatskoler fordi: de skulle lære å bli litt  
 18 mer norske↑ (.) o:g de fikk ikke lov til drive med  
 19 reindrift og: eller barna fikk jo på en måte ikke lov  
 20 til det når de måtte gå på norske internatskoler så(.)  
 21 den samiske kulturen ble bortviska(.) og det:(.)ja(.)  
 → 22 det tror jeg også er grunnen til at(.)e: samisk og  
 23 norsk er(.) språka i Norge (.)og(.) at innenfor norsk  
 24 igjen så er det to ulike retninger bokmål og nynorsk  
 25 men liksom at samisk og norsk er de: de er likestilte i  
 26 Norge(.) ikke at man skal lære samisk men at man(.)at  
 27 det(.) er et offisielt språk da(.)fordi at de skulle få  
 28 litt- de skulle få lov til å dyrke sin kultur igjen og  
 29 at de ikke skulle(.)ehm(.)bare ha norsk sånn atte de  
 30 følte seg undertrykt i sitt land hvor de egentlig kom  
 31 først(.)ja,  
 32 **E:** ↑Mm. ((nikker og ser på sensor))  
 33 **E:** trenger du mer jeg ser på klokka.  
 34 **S:** ((nikker)) det er fint,  
 35 **E:** Det er fint?

Denne sekvensen er innledningen til avslutningssekvensen i denne eksaminasjonen. Jorde (2020) har vist i sin masteroppgave at slike sekvenser gjerne innledes med at kandidaten inviteres til å sette emneagenda, gjennom ulike versjoner av formuleringen «er det noe mer du skulle ha sagt?». I dette tilfellet innledes sekvensen ikke med et slikt spørsmål, men innledes i linje 01-02 ved at eksaminator henviser til et av svarene kandidaten har produsert i en tidligere TKE og omtaler en problemkilde som har oppstått i den aktuelle TKE-en. Det er altså sekvensiell og temporal avstand mellom problemkilden og korreksjonen i denne fagsamtalen, fordi problemkilden som omtales har oppstått på et tidligere tidspunkt i samtalen. Korreksjonen er eksplisitt fordi problemkilden, som i dette tilfellet er noe kandidaten har svart på et spørsmål tidligere i fagsamtalen, omtales eksplisitt i samtalen gjennom ytringen «For du blanda e-en du sa feil(.)jeg er helt overbevist om det: du sa:hh samisk og nynorsk i stad(.)» i linje 01-03. Det er et poeng at eksaminator ikke har uttalt konkret hva som rent innholdsmessig er problemkilden. Hen har sagt at kandidaten har blandet noe og sagt feil, men ikke hva som er feilen. Vi forstår imidlertid av denne transkripsjonen at kandidaten, i forbindelse med en sekvens hvor norsk språkhistorie har vært emneagenda, har avgitt et svar som

eksaminator ikke har behandlet som faglig adekvat eller korrekt. Eksaminator forklarer og begrunner beslutningen om å eksplisitt initiere en korreksjon, som er en dispreferert handling, ved å deklare at hen er «helt overbevist» (linje 02) om at kandidaten har sagt feil. Med dette deklarativet presupponerer eksaminator at problemkilden hen viser til ikke er et uttrykk for mangelfull kunnskap hos kandidaten, men at hen mener at feilen var et uhell og at kandidaten vet hva som er riktig og dermed kan utføre problemløsningen.

Eksaminator forlenger så sin TKE ved å produsere et spørsmål: «kan du bare si noe om samisk(.) hva var det som har skjedd med fornorskingsprosessen for samisk?» i linje 03-05. Eksaminator stiller nye spørsmål til kandidaten og setter med disse spørsmålene samisk og fornorskingsprosessen som emneagenda. Samtidig vet vi at kandidaten har sagt noe feil på et tidligere tidspunkt i samtalen, den feilen handler om samisk og nynorsk. I disse spørsmålsformuleringene etterspør eksaminator imidlertid kun informasjon om samisk og om fornorskingsprosessen, og etterspør ingen informasjon om nynorsk som skriftspråk. Spørsmålene inviterer altså ikke kandidaten til å utføre en korreksjon. Dette spørsmålet er også et eksempel på et multippelt spørsmål, altså når eksaminator stiller flere spørsmål på en gang. Slike multiple spørsmål produseres gjerne når eksaminator er usikker på spørsmålsformuleringen sin og fører ofte til at kandidaten svarer kun på det siste spørsmålet som stilles (Skovholt et al, under publ., s.23). Eksaminator fortsetter så å holde på sin tur og produserer et deklarativ i form av «fikk jo ikke være med i språkdebatten sånn sett» (linje 05-08) og ytterligere spørsmålsformuleringer «hvorfor ikke det?» og «hva var samiske språket?» (linje 08-09).

Eksaminator har, som vi har sett ovenfor, ikke omtalt eksplisitt hva som var feil med kandidatens første svar og har satt en annen emneagenda med de nye spørsmålene om samisk og fornorskingsprosessen. Som svar på dette produserer kandidaten en utvidet tur fra linje 10-31 som innholdsmessig først omhandler Norges behandling av samene som urfolk og den omfattende fornorskingsprosessen som pågikk fra midten av 1800-tallet og utover. Kandidaten produserer altså et svar som stemmer overens med den emneagendaen som er satt av eksaminator i de nye spørsmålsformuleringene. I linje 22-26 ser vi imidlertid at kandidaten selv trekker koblinger til den tidligere omtalte problemkilden og reintroduserer nynorsk som tema i samtalen, på tross av at eksaminators spørsmålsformulering i forrige tur ikke etterspør nynorsk som del av emneagendaen: «det tror jeg også er grunnen til at(.)e: samisk og norsk er(.) språka i Norge (.)og(.) at innenfor norsk igjen så er det to ulike retninger bokmål og nynorsk(.)men liksom at samisk og norsk er de: de er



likestilte i Norge». Kandidaten har tilsynelatende identifisert problemkilden selv og aksepterer med dette den korreksjonen som eksaminator har initiert til og det blir en andre-initiert selv-reparasjon.

Sikveland, et. al (2021) har vist at differansen i pitch eller tonehøyde i en TKE som fungerer som en tredjetur, altså som respons eller evaluering på et svar, avslører for de øvrige samtaledeltagerne hvorvidt svaret behandles som tilfredsstillende eller ikke. Eksaminators svar «mm» i linje 32 produseres med smal differanse i pitch. Dette, i kombinasjon med nikking, antyder at sensor behandler elevens svar som tilfredsstillende eller gyldig (Sikveland, et. al, 2021, s. 9). Dermed er denne sekvensen avsluttet, fordi eksaminator har godkjent kandidatens svar.

I denne sekvensen, som viser korreksjonen og problemløsning, ser vi at den eksplisitte korreksjonen førte til at kandidaten utførte en selv-korreksjon og analysen viser at konsekvensen av at eksaminator her eksplisitt initierte en korreksjon var at kandidaten fikk vist mer av sin kompetanse.

I det neste utdraget (utdrag 4) vises det sekvensinnledende spørsmålet og det elevsvaret som eksaminator høyst sannsynlig henviser til i utdrag 3 og som hen har uttalt at det har oppstått en problemkilde i. Det er altså vurdert slik at det er i denne sekvensen, som skjer på et langt tidligere tidspunkt i den aktuelle samtalen, at problemkilden antageligvis oppstår. Vi kan ikke fastslå dette helt sikkert, dette er tolkning gjort på bakgrunn av ytringen som produseres av eksaminator i utdrag 3, hvor korreksjonen initieres.

#### Utdrag 4 Problemkilden

- 01 **E:** Hva skjedde med språket vårt<sup>↑</sup> på 1800-tallet?
- 02 **K:** Nei, da. Det var jo-:har jo alltid vært, i endring. Og, vi
- 03 har jo både-: vi har vært i union med (.) eh, både Sverige
- 04 og Danmark(.)og e:
- 05 (1.4)
- 06 **K:** Språket blir jo påvirka av det også. Og, det var flere, det
- 07 var en stor språkdebatt om(.) hva vi skulle snakke<sup>↑</sup> og
- 08 hvordan vi skulle skrive. Såe:(.)det var flere synspunkter
- 09 men e: de kom frem til at e: vi skulle ha likestilte skrift
- 10 skriftspråk(.) og det var samisk og norsk (.) og: norsk
- 11 skulle bestå av både bokmål og nynorsk(.) så: var det litt
- 12 sånn(.)ehm(.)omdiskutert hvordan. Hva som var best da: for
- 13 det at(.) noen mente at nynorsk eh var best fordi det var
- 14 nærmest dialektene dems, fordi etter Ivar Aasen gikk rundt

15       å samla dialekter, som gjorde at, eh, skriftspråket  
16       nynorsk på en måte var ganske likt de fleste dialekter i  
17       Norge ehm:

Denne sekvensen innledes altså ved at eksaminator produserer et spørsmål «Hva skjedde med språket vårt på 1800-tallet?» (linje 01). Dette spørsmålet etterspør informasjon om norsk språkhistorie generelt, og om utviklingen på 1800-tallet spesielt. Det er ikke relevant i denne sammenheng å gjøre noen dypere analyse av kandidatens ytring utover å identifisere og synliggjøre problemkilden som er omtalt i analysen av utdrag 3. Problemkilden oppstår sannsynligvis i linje 09-10 hvor kandidaten sier: «de kom frem til at vi skulle ha likestilte skriftspråk, og det var samisk og norsk». Dette er norskfaglig ukorrekt fordi det i 1885 ble fattet vedtak om to likestilte skriftspråk på norsk; nynorsk og bokmål, mens det er to offisielle språk i Norge, og det er samisk og norsk. Det ser imidlertid ut til at kandidaten vet forskjellen på dette når hen fortsetter turen sin med deklarativet «og norsk skulle bestå av både nynorsk og bokmål» (linje 10-11).

Denne formuleringen, som altså inneholder problemkilden, er innholdsmessig lik den formuleringen kandidaten produserer i forbindelse med korreksjonen, som ble presentert i utdrag 3: «det tror jeg også er grunnen til at(.)e: samisk og norsk er(.) språka i Norge (.)og(.) at innenfor norsk igjen så er det to ulike retninger bokmål og nynorsk(.)men liksom at samisk og norsk er de: de er likestilte i Norge» i linje 22-26 i utdrag 3. Hvorvidt det faktisk er gjennomført en korreksjon i denne samtalesekvensen her er usikkert, fordi kandidatens svar på korreksjonen er innholdsmessig likt som den ytringen eksaminator henviser til i forbindelse med korreksjonen og hvor problemkilden oppstod. Dette er imidlertid ikke relevant for denne oppgaven, fordi eksaminator har behandlet svaret som faglig adekvat eller korrekt og godkjent. I samtaledeltagernes øyne er det altså utført en korreksjon og en problemløsning.

### 5.2.1 Sammendrag

Det er få tilfeller av eksplisitt korreksjon i materialet for denne oppgaven. Analysen av eksemplene vi har sett viser at eksaminator kan initiere en eksplisitt korreksjon som en innskytelse, umiddelbart i neste tur eller med temporal og sekvensiell avstand til problemkilden. Det som kjennetegner eksplisitte korreksjoner som initieres umiddelbart i neste tur, er at problemkilden gjerne er av en mer allmenn og grunnleggende karakter, eller at det er åpenbart for eksaminator at eleven blander f. eks tekster eller datoer.

Utdrag 3 skiller seg ut ved at korreksjonen initieres med temporal avstand. Denne temporale avstanden kan være et uttrykk for at eksaminator velger å vente med å initiere

korreksjonen og påpeke at kandidaten har sagt noe faglig inadekvat, til hen vet at det er nok tid igjen til rådighet. Det ser altså ut til at et fellestrekk ved de eksplisitte korreksjonene som her er analysert, at eksaminator velger å eksplisitt initiere en korreksjon, når bakgrunnskunnskap om kandidaten skaper en forventning til at hen har nødvendig kompetanse for å utføre problemløsningen uten veiledning og støttende strategier. I utdrag 2 er problemkilden en «enkel» feil, og vi kan anta, ut ifra at korreksjonen produseres i et preferert format, at eksaminator forventer at kandidaten forstår hvilken hendelse som er korrekt. I utdrag 3 sier eksaminator eksplisitt at hen er helt overbevist om at kandidaten sa feil og dermed også vet hva som er riktig svar. Eksaminator presupponerer (Skovholt, et. al, s. 51) at kandidaten kan utføre korreksjonen selv. Altså ser det ut til at denne vissheten om kandidatens kunnskap, i kombinasjon med en vurdering av problemkildens omfang, gjør det mulig for eksaminator å gjøre en dispreferert handling i et preferert format.

### 4.3 Fagsamtaler hvor eksaminator implisitt initierer en korreksjon

Tidligere i denne oppgaven er det nevnt at det er funnet 14 forekomster av implisitte korreksjoner i materialet, altså når eksaminator initierer en korreksjon uten å eksplisitt omtale problemkilden (Jefferson, 1987, s.97). Denne frekvensen kan være et uttrykk for at det er sterkere preferanse knyttet til det å gjøre implisitte korreksjoner i muntlig eksamen, sammenliknet med eksplisitte. Det kan også se ut til at denne høyere frekvensen er et uttrykk for at eksaminator oppfatter et behov for å veilede og støtte kandidaten frem til et riktig svar og selv-korreksjon. Dette behovet kan enten være knyttet til eksaminators bakgrunnskunnskaper om kandidatens faglige kompetanse, det kan være trekk ved spørsmålsformuleringen, eller det kan være knyttet til at korreksjonen er av en mer omfattende karakter og som derfor skaper et behov for veiledning og støtte. Hensikten med å gjøre implisitte korreksjoner ser altså ut til å dreie seg om å veilede kandidaten frem til et faglig adekvat eller korrekt svar, eller å heve kvaliteten på kandidatens svar gjennom å introdusere nye begreper inn i samtalen.

I utdrag 5 og utdrag 6, som presenteres i det følgende, vises to ulike strategier for å gjennomføre en implisitt korreksjon. Den første strategien er å dekomponere spørsmålet (Svennevig, 2018, s. 404) for å veilede kandidaten frem til et faglig adekvat svar, som vist i utdrag 5.

#### Utdrag 5 Korrigering via dekomponering av spørsmål

- 01 **E:** Med de-hvem var det det gikk veldig dårlig: for under e:  
02 naturalismen i de tekstene?  
03 **K:** E:det ble vel de-de som va-har litt makt da.  
04 **E:** M:m<sup>+</sup>=  
05 **K:** =Tror jeg?  
06 (1.7)  
07 **E:** Men hvis vi tenker på en ↑annen tekst som e: dere også  
08 kjenner litt til: e Karens jul.  
09 **K:** Ja=  
10 **E:** =som Amalie Skram også har skrevet.  
11 **K:** Ja  
12 **E:** Husker du hva den handler om?  
13 **K:** (.) Ja.  
14 **E:** Ja?  
15 **K:** Ja(.)om Karen som eh:(.) bor på(.)den eh(.)den lille  
16 hytta utpå (.) kaia.  
17 **E:** Ja

18 (1.3)  
 19 **E:** Og: hvor i samfunnet er det Karen hør[er til?]  
 20 **K:** [ehh: ]  
 21 ja: det blir jo: på bønn  
 22 **E:** Ja?  
 23 **K:** Ja  
 24 **E:** Mm((Nikker))  
 25 **E:** (1.2) Og åssen går det med ho?  
 26 (1.0)  
 27 **K:** Hun(.)fryser ihjel  
 28 **E:** ja.((nikker))  
 29 (1.0)  
 30 **K:** Eller sulter i hjel: det vet vi ikke helt=  
 31 **E:** =ehe((nikker))jah(.)de finner henne hvertfall død der  
 32 sammen med det: babyen hennes.  
 33 **K:** [Ja.]  
 34 **E:** [Ja ]så de fattige hadde dårlige kår.  
 35 **K:** Ja  
 36 **E:** mm<sup>†</sup>  
 → 37 **K:** Ja-eh-ja: Det var-(1.0)det var jo omvendt av det jeg sa  
 38 men det er de- de: som er litt lavere på rangstigen som  
 40 (1.0) ja: får d-det dårlig for seg  
 41 **E:** <sup>†</sup>Mm. ((nikker))  
 42 **K:** Ja  
 43 **E:** Ja.

Denne sekvensen innledes ved at eksaminator produserer et spørsmål: «hvem var det det gikk e: veldig dårlig for e: under naturalismen i de tekstene?» (linje 1-2). Kandidaten produserer et svar: «E:det ble vel de-de som va-har litt makt da.» i linje 3. Kandidatens ytring produseres med nøling i form av pauser og «e:», og med usikkerhetsmarkerende partikler som «vel» og «da». Eksaminator responderer med en tredjetursrespons «mm» (linje 04). Tidligere i analysen er det referert til Sikveland (2021) som har funnet en sammenheng mellom differanse i pitch i en tredjetursrespons, og at den antyder i hvilken grad nåværende taler behandler forrige tur som korrekt eller ikke (Sikveland, et al., 2021, s. 9). Eksaminators «mm» i linje 04 kan ved første øyekast oppfattes som en bekreftelse på kandidatens foregående ytring, men denne turen produseres med bred differanse i tonehøyde. Altså at hen starter turen på et høyt toneleie og går raskt ned. Bred differanse i

tonehøyde antyder at eksaminator *ikke* behandler kandidatens respons på det sekvensinnledende spørsmålet som faglig adekvat eller korrekt (Jf Sikveland et al., 2021, s.9)

Kandidaten responderer igjen på dette med ytringen «tror jeg?» (linje 05), som produseres med interrogativ prosodi, eller stigende intonasjon, noe som kan høres som at hen orienterer seg mot eksaminators respons som et svar som ikke fullt ut godkjenner svaret. Kandidaten behandler altså sitt eget svar som en mulig problemkilde. Det oppstår et mellomrom i samtalen på 1.7 sekunder i linje 06, før eksaminator innleder et nytt spørsmål. Spørsmålet innledes med «men» (linje 07) som antyder en motsetning til noe, sannsynligvis til kandidatens respons på det innledende spørsmålet. Dette nye spørsmålet fortsetter: «Men hvis vi tenker på en ↑annen tekst som e: dere også kjenner litt til: e Karens jul.» (linje 07-08). Eksaminator presenterer i dette spørsmålet også et hint som har til hensikt å veilede kandidaten på riktig vei, nemlig ved å vise til en annen tekst, *Karens jul*, fra samme periode.

Videre i sekvensen fortsetter eksaminator å stille spørsmål om *Karens Jul* og handlingen i den teksten og kandidaten svarer på disse spørsmålene. Det å stille nye spørsmål om samme tema, eller å bryte et spørsmål opp i mindre deler er en strategi som samtaleanalytiker Jan Svennevig kaller å dekomponere spørsmål (Svennevig, 2018). Kandidaten svarer på disse spørsmålene og viser at hen har kunnskap om denne teksten. Etter hvert produserer eksaminator det Skovholt og Solem kaller en «oppsummerende lærerformulering» (min oversettelse av engelsk: «summarising teacher formulation») (Skovholt & Solem, 2019, s.73) i linje 34. Eksaminator oppsummerer og konkluderer innholdet i de foregående turene ved å si «[Ja ]så de fattige hadde dårlige kår.» (linje 34). Her initierer også eksaminator implisitt en korreksjon, ved å presentere en motsettende påstand til kandidatens respons til det sekvensinnledende spørsmålet (altså at det var de fattige, ikke de med makt, som hadde dårlige kår). Det er eksaminator som, i kraft av den institusjonelle rollen, har de epistemiske rettighetene (Skovholt et. al, 2021, s. 47). Det innebærer at det er eksaminator som har rett til kunnskap i denne sammenhengen, og det er på den måten derfor denne oppsummerende formuleringen som eksaminator gjør i linje 34 fungerer som en korreksjon. Kandidaten aksepterer korreksjonen og endrer svaret sitt til «Ja-eh-ja: Det var-(1.0) Det var jo omvendt av det jeg sa men det er de: de- som er litt lavere på rangstigen som (1.0) ja: får d-det dårlig for seg» (linje 37-40). Denne gangen responderer eksaminator med samme lyd «mm» (linje 41), men med smalere differanse i pitch og nikker i tillegg med hodet. Denne smalere differansen i pitch i eksaminators ytring i 41 antyder at svaret behandles som korrekt eller faglig adekvat (Sikveland, et. al, 2021, s. 9).

Kandidaten har altså avgitt et svar som eksaminator behandler som korrekt. Sekvensen kan dermed avsluttes og eksaminator kan sette ny emneagenda med et nytt sekvensinnledende spørsmål.

Dette samtaleutdraget viser for det første en potensiell strategi for eksaminator for å initiere en korreksjon. Det blir aldri påpekt at kandidaten har sagt noe som ikke regnes som faglig adekvat eller korrekt. Samtidig gir ikke eksaminator noen bekræftelse på det motsatte heller og stiller nye spørsmål om samme tema. Strategien som brukes her, er først å endre inngangen på spørsmålet ved å introdusere en annen tekst av Amalie Skram om samme tematikk og med det som utgangspunkt å dekomponere spørsmålet med hensikt å hjelpe kandidaten til å selv utføre korreksjonen og endre svaret sitt («Husker du hva den handler om?» (linje 12), «Og: hvor i samfunnet er det Karen hør[er til?] » (linje 19) og «Og åssen går det med ho?» (linje 25))

Det neste eksempelet (Utdrag 6) hvor eksaminator implisitt initierer en korreksjon viser hvordan sider ved måten eksaminator produserer et spørsmål på legger føringer for hva slags respons kandidaten har rom for å avgi og at kandidaten selv kan initiere en korreksjon. Sekvensen viser først og fremst også en form for implisitt korreksjon, som handler om at eksaminator introduserer et begrep eller en term som kandidaten senere resirkulerer inn i eget svar og hever kvaliteten på svaret sitt. Dette er altså ikke en korreksjon som dreier seg om å veilede kandidaten frem til et annet svar enn det som først er oppgitt, men viser hvordan det å veilede kandidaten frem til et svar som kan behandles som faglig adekvat eller korrekt kan være tidkrevende. Her er kandidaten også invitert til å sette agenda, som ser ut til å gjøre at eksaminator er usikker på hvilke forventninger hen har til kandidatens svar på spørsmålene. Dermed er det også problematisk for eksaminator å peke på en konkret problemkilde, samtidig som at hen ikke behandler kandidatens svar som tilfredsstillende. Det stilles to ulike spørsmål, med svar som ikke behandles som korrekt, før sekvensen avsluttes med at kandidaten produserer et svar som behandles som riktig.

### Utdrag 6 Korrigering via lærerformulering

- 01 **E:** Er det noe emner innen norskfaget<sup>↑</sup>(1.3) som du har  
02 lyst til å vise deg litt frem på: er det noe du  
03 har lyst til å fortelle oss (2.0) ikke tenk at nå  
04 er du snart ferdig tenk heller Å! det skulle jeg  
05 ha sagt!  
06 **K:** Jeg s-nevnte jo om Karens Jul?  
07 **E:** Å!(.) kjør på!  
08 **K:** Ehm(.) Jeg v-vet ikke sånn veldig mye om den (.)

09 men: jeg vet i hvert fall at det handler om at e:  
10 (.) det var en (.) jente som het Karen da: som  
11 hadde fått barn (.) og de levde i et lite hus  
12 eller hva(.) det var på- i vinteren(.) og: hun  
13 visste ikke hvem pappaen var: og hun fikk ikke  
14 lov til å jobbe noen steder på grunn av hun hadde  
15 barn (.)o:og det endte med at begge to↓ døde av (  
16 (.) sult og (.)fr[ost. ]

17 **E:** [((nikker))]

18 **E:** Mm(.)en trist fortelling(.)er den relevant i  
19 [dag ↑da for den] er jo en gammel tekst.

20 **K:** [Nikker ]

21 °Nei(.)eller: det skjer jo no:en steder i landet  
22 at det(.)det er småbarn som blir voldtatt eller  
23 blir e: (.) ja (.) får barn [når de] er s-små?

24 **E:** [mhm ]

→ 25 **E:** Hav-handler om urettferdighet og(.)og ikke bli  
26 tatt vare på.  
27 (1.4)

28 **E:** Det var Amalie Skram sk-som skrev den teksten hva  
29 tenker du at budskapet kan være i den(1.0)  
30 Hvorfor har hun skrevet en sånn trist tekst,  
31 (1.0)

32 **K:** Jeg vet egentlig ikke helt: det var litt  
33 vanskelig å svare på det[for ]=

34 **E:** [Ja ]

→ 35 **K:** =men(.) hun har sikkert prøvd å få frem atte (.)  
36 ja er urettferdig å få barn så tidlig: og: det er  
37 ikke lett å leve (.) alene (.) når man er så  
38 liten med et barn.

39 **E:** Nei: ((Nikker kraftig og ser på sensor)

Denne sekvensen innledes med at eksaminator inviterer kandidaten til å sette agenda ved å spørre «Er det noe emner innen norskfaget↑(1.3) som du har lyst til å vise deg litt frem på: er det noe du har lyst til å fortelle oss (2.0) ikke tenk at nå er du snart ferdig tenk heller Å! det skulle jeg ha



sagt!» (Linje 1-5). Jorde (2020) har vist i sin masteravhandling at kandidaten som oftest avslår en slik invitasjon, men at noen kandidater velger å akseptere invitasjonen. De som aksepterer invitasjonen produserer gjerne responsen med dispreferanse som vises gjennom nøling, pauser og svakt stigende intonasjon som indikerer en forespørsel om eksaminators aksept (Jorde, 2020, s. 58). I dette tilfellet aksepterer kandidaten invitasjon til å sette emneagenda og foreslår novellen *Karens Jul* som emneagenda (linje 06). Eksaminator bekrefter forslaget og inviterer kandidaten til å produsere en utvidet tur og fortelle alt hen vet om teksten ved å si «Å! Kjør på!» (Linje 07). Eksaminator setter altså en bred agenda for kandidatens svar, og legger ingen føringer for hva kandidatens svar kan inneholde utover at det skal dreie seg om *Karens Jul*.

Kandidatens respons på dette produseres med pauser og nøling, og innledes med at kandidaten viser lav epistemisk holdning når hen sier «ehm(.) jeg v-vet ikke sånn veldig mye om den (.) men: jeg vet i hvert fall at det handler om at e:» (Linje 08) før kandidaten fortsetter den utvidede turen med å gi et handlingsreferat av teksten det her er snakk om. I linje 18 ser vi at eksaminator produserer det Skovholt & Solem kaller en oppsummerende lærerformulering (Skovholt & Solem, 2019, nettressurs) gjennom ytringen «Mm(.)en trist fortelling(.)» I dette tilfellet fungerer den oppsummerende lærerformuleringen som emosjonell støtte og en form for bekreftelse uten vurdering for eleven. Eksaminator utvider turen sin ved å stille et sekvensekspanderende oppfølgingsspørsmål: «er den relevant i dag da<sup>↑</sup>(.) for den er jo en gammel tekst.» (linje 18-19). Dette spørsmålet er interessant av flere grunner. Gjennom formulering av spørsmål setter man handlingsagenda og legger føringer for betinget relevans (Skovholt et. al (2021, s. 51). Spørsmål-svar er nærhetspar i sekvensorganisering. Den første handlingen i et nærhetspar kalles første pardel. Når en taler stiller et spørsmål skapes det en sterk forventning om at neste taler responderer med et svar, som da blir andre pardel. Det ligger altså en sterk forventning om en bestemt type respons mellom to turer og denne forventingen er sterkt styrende for hva neste taler kan både si og gjøre i neste tur (Skovholt, et.al, 2021, s. 29). Handlingsagendaen kan være både bred og smal i et spørsmål og når eksaminator spør «er den relevant i dag da?» (linje 19), ser vi at dette er et spørsmål som ikke inviterer til refleksjon, setter en smal handlingsagenda og er et eksempel på et polart spørsmål. Polare spørsmål eller ja/nei spørsmål krever et ja/nei svar, og ja eller nei opptrer normalt først i svaret (Raymond, 2003, 939). Parallelt med at eksaminator stiller spørsmålet ser vi imidlertid at kandidaten nikker, som kan indikere at kandidatens umiddelbare respons på eksaminator polare spørsmål er «ja». Som et tillegg til spørsmålet, men samtidig som en del av spørsmålsdesignet ser vi i linje 19 at eksaminator legger til en påstand, eller et deklarativ: «Den er

jo en gammel tekst» (linje 19). Her kommer eksaminators epistemiske rettigheter som den som har rett til kunnskap i denne konteksten til syne. I forbindelse med preferanseorganisering foreligger det en sterk preferanse for enighet i enhver samtale, som innebærer at deltagerne orienterer seg mot å være enige. I denne sammenhengen kan denne preferansen for enighet, i kombinasjon med eksaminators epistemiske rettigheter være styrende for kandidatens respons.

Kandidaten responder, som tidligere nevnt, først ved å nikke, før hen innleder en ny tur, en andre part, med «°Nei(.)» (linje 21). Denne ytringen produseres med lavere, nærmest hviskende stemme og kandidaten tar umiddelbart en mikropause, før kandidaten utvider turen sin ved å gjøre en selv-initiert selv-korreksjon. Ytringen «eller: det skjer jo noen steder i landet at det (.) det er småbarn som blir voldtatt eller blir e: (.) ja (.) får barn når de er s.små?» (linje 21-22) er en selv-initiert selv-korreksjon fordi hen umiddelbart endrer den innledende responsen til at teksten kan ha relevans i dag. Ytringen produseres imidlertid nølende (eks), det er hyppige pauser og den produseres med interrogativ prosodi (eks). Dette tyder på at den handlingen som kandidaten gjør er en dispreferert handling. Denne dispreferansen kan være knyttet til at kandidaten gjør en korreksjon av eget svar, men kan også være tilknyttet det at ytringen bryter med handlingsagendaen som er satt i eksaminators sekvensinnledende spørsmål.

I linje 25 produserer eksaminator en spesifiserende lærerformulering (Skovholt & Solem, 2017, nettressurs): «Hav-handler om urettferdighet og (.) og ikke bli tatt vare på.» Dette er en reformulering av kandidatens bidrag, som spesifiserer innholdet i forrige ytring. Det å gjøre slike spesifiserende formuleringer kan ha ulike formål, men i denne sammenhengen er den funksjonen som implisitt korreksjon som er interessant. Gjennom å gjøre en slik spesifiserende lærerformulering presenterer eksaminator hva hen anser som et akseptabelt svar og får muligheten til å introdusere noen begreper og termer hen mener at eleven bør ta i bruk i den videre samtalen (inn med eksempel). Kandidaten behandler eksaminators formulering som en korreksjon ved å resirkulere og ta i bruk ordet «urettferdig» i linje 35. Dermed fungerer den spesifiserende lærerformuleringen i linje 25 som en form for implisitt korreksjon, men også som stillas og støtte for eleven videre i samtalen. I denne sekvensen ser vi igjen at kandidaten får fremvist mer kompetanse i faget, som en konsekvens av at eksaminator velger å initiere en korreksjon.

### 5.3.1 Sammendrag

Det er en klart høyere forekomst av implisitte korreksjoner i materialet for denne oppgaven. Dette kan tyde på at det å initiere en korreksjon implisitt er mer preferert enn å utføre en korreksjon eksplisitt. En implisitt korreksjon kan i noen tilfeller dreie seg om å introdusere ett nytt begrep inn i samtalen (utdrag 6), og kan på den måten fungere som en støtte og stillas for kandidaten. I andre tilfeller kan korreksjonen komme i form av dekomponering av spørsmål (utdrag 5) og dreie seg om å veilede kandidaten til å endre svaret sitt fullstendig.

Et felles kjennetegn for implisitte korreksjoner som skjer i fagsamtalen under muntlig eksamen er at de på et sekvensielt nivå tar mye tid, de kan vare i godt over et minutt som av hensyn til at fagsamtalen skal vare i 15 minutter og samtidig gi eleven mulighet til å vise «kompetanse i så stor del av faget som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2020, nettressurs). Dette gjenspeiler det tilbakevendende dilemmaet for denne oppgaven, nemlig at eksaminator kontinuerlig må utvise profesjonelt skjønn og vekte mellom å fortsette å søke elevens kompetanse innenfor det gitte temaet ved å gi eleven mulighet til å korrigere en feil eller skifte tema og stille et nytt sekvensinnledende spørsmål, med ny emneagenda. Dersom eksaminator lykkes i å veilede kandidaten frem til et faglig adekvat svar er konsekvensen at kandidaten har fått mulighet til å fremvise sin kompetanse. I slike tilfeller, som eksemplifisert i utdrag 5 og utdrag 6, er implisitt korreksjon hensiktsmessig.

## 4.4 Fagsamtaler hvor korreksjonen ikke fører frem til faglig adekvat eller korrekt svar

Det er ikke nødvendigvis slik at når en samtaledeltager initierer en reparasjon, eller mer spesifikt en korreksjon, vil den andre samtaledeltageren akseptere korreksjonen og rette opp feilen som er gjort (Jefferson, 1987, s. 398). Under fagsamtalen i muntlig eksamen handler ikke nødvendigvis det at en korreksjon ikke fører fram til ønsket resultat om at den andre samtaledeltageren ikke ønsker å rette opp feilen eller er uenig i at det er behov for en korreksjon. Det kan dreie seg om at kandidaten ikke har nødvendig kunnskap for å utføre problemløsningen. I samtaleutdraget vi nå skal se på bruker ekstern sensor, som i dette tilfellet styrer ordet, flere ulike strategier for å hjelpe eleven frem til riktig svar. Når disse strategiene ikke fører frem, tar både ekstern sensor og eksaminator flere skadebegrensende strategier i bruk, som tilsluttende latter og normaliseringer.

Utdrag 7 er en del av en lengre sekvens om nynorsk grammatikk. Her er det ekstern sensor som stiller spørsmål, og som på den måten har både de epistemiske og deontiske rettighetene.

### Utdrag 7 Normalisering som skadebegrensende strategi

- 01 **S:** Har du et eksempel på et substantiv e: som hører sammen med  
02 artikkelen ein(.) som da blir hankjønn(.)ein?  
03 **K:** Båt?  
04 **S:** Ja(.)Hvordan ville du bøyd e: ein båt e:i(.)e: entall flertall  
05 ubestemt og bestemt form?  
06 (.)  
07 **K:** Blir det ikke da bare ein båt(.)[b-båter?]=  
→ 08 **S:** [Nikker ]=det er bestemt form  
09 **K:** åja ((svak latter))  
10 **S:** Ein båt(.)den? (.)  
11 **K:** Båten,  
12 **S:** Fleire?  
13 **K:** båter  
→ 14 **S:** (.)°Sikker? °  
15 **K:** (.)m(.)nå ble jeg usikker,  
16 **S:** Ja ((latter))  
17 **K:** ((latter))  
18 **S:** Nei men det er greit men me:n(.)e: ikke sant e: syns du det

19 har vært litt sånn(.) e: tungt å skulle lære deg den nynorske  
20 gramatikken?  
21 **K:** Ja [jeg] syns det er det vanskeligste  
22 **S:** [Ja ]  
23 **S:** Vet du ↑hva det er du jo ikke aleine om ehe nei(.)((nikker))  
24 **K:** Ja og norsk er jo de laveste kara2kterene jeg har i.  
25 **S:** Ja sier du det ↑ja ja men så er det jo sånn me-med nynorsken  
26 det at det: dere har kanskje diskutert litt både fordeler og  
27 ulemper med å allikevel lære det her da,

Denne sekvensen innledes med at ekstern sensor stiller et spørsmål «Har du et eksempel på et substantiv e: som hører sammen med artikkelen ein? Som da blir hankjønn. Ein?» i linje 01. Kandidaten svarer på dette i linje 02 med «båt?» og antyder med stigende intonasjon (interrogativ prosodi) at hen er usikker på om dette er et hankjønnord og ber om ekstern sensors bekræftelse. Denne forespørselen om bekræftelse imøtekommes med ekstern sensors «ja» i neste tur (linje 03). Ekstern sensor forlenger turen sin, og samtidig sekvensen ved å spørre «hvordan ville du bøyde ein båt i entall flertall ubestemt og bestemt form?». Kandidaten avgir sitt svar på dette spørsmålet i linje 07 med «Blir det ikke da bare ein båt båter?». Kandidaten leverer svaret ved å bruke demper «bare» og gjennom interrogativ grammatisk struktur og interrogativ prosodi, noe som gjør at svaret leveres som et spørsmål og med lav grad av epistemisk modalitet. Ekstern sensor etterspør også fire bøyingsformer i sin spørsmålsformulering (linje 03), kandidaten svarer her med to bøyingsformer. Ekstern sensor tar, som vi ser i linje 08 i transkripsjonen, ordet umiddelbart og overlapper kandidaten for å påpeke at «det er bestemt form» hen er ute etter. Denne ytringen i linje 08 er den første korreksjonen som gjøres i dette utdraget, og er en implisitt korreksjon fordi sensor ikke påpeker at det er feil, men informerer kandidaten om at det var bestemt form hen er ute etter å høre. Ekstern sensor deler nå opp spørsmålene i flere, smalere spørsmål og presenterer rett artikkel som en ufullstendig designet ytring («den?» (linje 10), «fleire?» (linje 12) (Skovholt et.al, 2021, s.149) med interrogativ prosodi, for at eleven skal fullføre ytringen, noe hen også gjør første gangen. I linje 13 derimot, etter at sensor har introdusert rett artikkel for ubestemt form flertall «fleire?» (linje 12) som en ufullstendig designet ytring (Skovholt et.al, 2021, s. 149), svarer kandidaten «båter» (linje 13), som hadde vært riktig på bokmål, men altså ikke på nynorsk. Ekstern sensor initierer eksplisitt korreksjon i linje 14 ved å spørre kandidaten om hen er «°sikker?». Ekstern sensor antyder med denne ytringen at det har oppstått en problemkilde i samtalen, men omtaler ikke problemkilden. Den lavere og hviskende stemmen som ekstern sensor bruker når denne

ytringen produseres, viser imidlertid at det er ubehag knyttet til det å initiere korreksjonen og antyder at det er en dispreferert handling. Kandidaten svarer på dette med å deklare at «nå ble jeg usikker» (linje 15). Det er en handling forbundet med stor risiko for kandidaten. Dette fordi muntlig eksamen er en summativ vurderingssituasjon som i ytterste konsekvens påvirker kandidatens fremtidige valgmuligheter og tilgang på videre utdanning. Med denne ytringen i linje 15 presupponerer, som vil si at det er en implisitt uttalt mening i ytringen, at hen ikke har tilstrekkelig kunnskap til å gjennomføre korreksjonen selv og avgi et faglig adekvat svar.

Etter dette tidspunktet i samtalen ser vi nå i linje 18 at ekstern sensor har valgt å forlate spørsmålet og aksepterer på den måten kandidatens erklæring om at korreksjonen ikke vil føre frem til et adekvat svar. Nå melder også eksaminator seg inn i samtalen og det tas i bruk flere skadebegrensende strategier, det vil si strategier som minimaliserer de negative implikasjonene av å svare feil. . I linje 16 og 17 ser vi at både ekstern sensor og eksaminator ler. Tilsluttende latter er en strategi for å rettferdiggjøre og støtte kandidatens erklæring om at hen ble usikker på svaret sitt og for å utvise emosjonell støtte (Sidnell & Stivers, 2014, s. 353). Ekstern sensor fortsetter å rettferdiggjøre kandidatens fravær av kunnskap på elevens vegne gjennom ytringen «nei men det er greit» (linje 18). En tredje skadebegrensende strategien som tas i bruk her skjer etter at ekstern sensor i linje 18-20 spør om kandidaten synes «det har vært litt sånn tungt å skulle lære deg den nynorske grammatikken?» og kandidaten har bekreftet dette. I linje 23 gjør sensor en normalisering i form av «det er du ikke aleine om» for å gi kandidaten emosjonell støtte (Svinhufvud, et. al, 2017) i det at nynorsk grammatikk har vært vanskelig og at det er det for mange. Den finske språkforskeren Kimmo Svinhufvud og sosiologene Liisa Voutilainen og Elina Weiste skriver at “By saying that a student’s thought is highly typical of university students or that his or her problem is quite commonplace, the counselor makes a reference to others who share the issue” (Svinhufvud, et al, 2017, s. 211). Denne forskningen er imidlertid gjort med utgangspunkt i samtaler mellom skolerådgiver og elever, men har overføringsverdi i det at hensikten med å normalisere kandidatens opplevelse av nynorsk grammatikk som vanskelig, sannsynligvis er å gi emosjonell støtte og hevde at hen ikke er alene eller unormal.

Det vi kan lese ut ifra denne analysen er at det i noen tilfeller er slik at en korreksjon, enten den er eksplisitt eller implisitt, ikke fører fram til et svar som kan behandles som riktig av eksaminator, eller i dette tilfellet ekstern sensor. Det å erklære at kandidaten ikke besitter den kunnskapen som er nødvendig for å svare på spørsmålet er en risikabel og dispreferert handling for

alle parter, og det iverksetter flere skadebegrensende strategier. Tilsluttende latter, rettferdiggjørende og normaliserende formuleringer er de strategiene vi har sett så langt i analysen.

Det å produsere et svar, eller konkludere på kandidatens vegne representerer en annen potensiell strategi når en korleksjon ikke ser ut til å føre frem til et svar som kan behandles som faglig adekvat eller korrekt av eksaminator. Utdrag 8, som presenteres i det følgende, er en del av en lengre sekvens hvor sjangertrekk for noveller er emneagenda.

### Utdrag 8 Konkludere på kandidatens vegne

01 **E:** Blodspor traff(.)det er bra, det liker jeg (.)h  
02 jeg hadde en ting på:(slår neglene i bordet))(0.4)  
03 JO!(.)du har valgt to noveller↑(.)det var det jeg  
04 ville snakke om=  
05 **K:** =mhm  
06 **E:** (.)husker du no kjennetegn på noveller?  
07 (0.3)  
08 **K:** ((Rister på hodet))  
09 **E:** ((Gestikulerer)) i forhold til kort, lang(.) er  
10 det er det mange mennesker få mennesker(.)e:  
11 **K:** er ikke det veldig forskjellig da↑(.)på(.)hver og  
12 en novelle?  
13 **E:** Hvis du ser på disse to som du har(.)hvor lang  
14 ((gestikulerer avstand med hendene)) tid tror du  
15 blodspor går over, (0.3)  
16 **K:** Å lese?  
17 **E:** Nei(.)altså hva handlingen(.)går det fra en dag  
18 til neste dag eller går det fra=  
19 **K:** =nei det er veldig kort.  
20 **E:** mm  
21 **K:** Og-  
22 **E:** Hv-leng-lang tid tror du-u det er? Sånn cirka.  
23 (0.4)  
24 **K:** Ehm(.)jeg tror det egentlig(.) gikk veldig  
25 fort(.)fordi e: han satt der med lekene plutselig  
26 løper han han detter men har ikke tid løper opp  
27 igjen løper videre og plutselig ligger han der.  
28 **E:** Mhm ((nikker))

29 **K:** Det der kan jo fint ha skjedd på ti minutter.  
 30 **E:** Mhm ((nikker))  
 31 **K:** (.) ((nikker))  
 32 **E:** Kruttrøyk da(.)hvor lang handling går det over  
 33 der?  
 34 **K:** Det e:det er litt vanskelig igjen(.)fordi det der  
 35 er det mye mer fortelling om e: liksom(.)bare at h  
 36 ho står der og lukter.og sånt.  
 37 **E:** Jah.  
 38 **K:** Men veldig lang tekst.  
 39 **E:** Ja,m=  
 40 **K:** =men det kunne jo fint vært en time der.  
 41 **E:** Ja ((nikker))  
 42 **K:** Selvom det er veldig lang tekst.  
 → 43 **E:** (.)Ja(.)Så ergo en en e: stort sett så sier vi at  
 44 noveller har(.)et kort tidsrom.

Det er i linje 06 at eksaminator produserer det sekvensinnledende spørsmålet «husker du no kjennetegn på noveller?». Kandidaten responderer i første omgang på dette spørsmålet i linje 07 ved å riste på hodet, som antyder at kandidaten ikke husker noen kjennetegn på novelle. Eksaminator velger å holde emneagendaen på sjangertrekk ved noveller og gir først et hint i form av «i forhold til kort lang» (linje 09), som antyder at lengden på teksten er relevant. Eksaminator forlenger turen sin med også å produsere en ytring med interrogativ setningsstruktur, men deklarativ prosodi; «er det mange mennesker få mennesker» (linje 10). Slike ytringer har ikke nødvendigvis som hensikt at kandidaten skal besvare den som et spørsmål, men fungerer mer som en støtte og veiledning for kandidaten og en form for modellering av hvordan hen bør tenke for å komme frem til adekvat svar på det opprinnelige spørsmålet «husker du no kjennetegn på novelle?» (linje 06). Kandidaten velger å forsøke å besvare spørsmålet med «er ikke det veldig forskjellig da↑(.)på(.)hver og en novelle?» (linje 11-12). Vi ser av transkripsjonen at ytringen formuleres med interrogativ setningsstruktur og produseres med interrogativ prosodi. I tillegg er det også noen mikropauser som antyder en nølende fremtoning. Kandidaten er altså ikke helt sikker på om svaret er korrekt og ber om eksaminators bekreftelse i neste tur. Eksaminator behandler ikke kandidatens svar som verken faglig adekvat eller korrekt og gir ingen eksplisitt evaluering av kandidatens respons i det hele tatt. Eksaminator produserer en ny tur ved å si «hvis du ser på disse to som du har(.) hvor lang tid tror du blodspor går over,» samtidig som det gestikuleres avstand



med hendene (13-15). Det er altså ingen respons til kandidatens forrige tur i det hele tatt, som implisitt antyder at svaret ikke regnes som korrekt. Vi kan derfor fastslå at eksaminator implisitt initierer en korreksjon i linje 13-15. Eksaminator forlenger så sekvensen ved å produsere et nytt spørsmål om lengden på tidsrom i noveller, og eksaminator gir et hint form av å henvise til en novelle hen vet at kandidaten kjenner til.

Videre i sekvensen svarer kandidaten på spørsmål om tidsrom i to noveller hen kjenner til og eksaminator forsøker sannsynligvis å veilede kandidaten frem til en konklusjon om at det er kort tidsrom i noveller over flere turer. I linje 43 avsluttes sekvensen med at eksaminator velger å forlate spørsmålet og trekker konklusjonen på kandidatens vegne: «ja så ergo en e: stort sett så sier vi at noveller har et kort tidsrom» (linje 43). Sammenlignet med utdrag 6, under *5.3 Fagsamtaler hvor sensor implisitt initierer en korreksjon*, er det mange likhetstrekk ved disse to sekvensene. Det initieres til en korreksjon på lignende måte, altså gjennom å ikke behandle første svar som korrekt, for deretter å dekomponere spørsmålet (Svennevig, 2018). Forskjellen er at kandidaten i utdrag 6 produserer svaret sitt på nytt selv og utfører problemløsningen. I denne sekvensen utfører til slutt eksaminator problemløsningen selv og produserer et svar. Konsekvensen av at eksaminator her har valgt å initiere en korreksjon er at kandidatens mulighet til å fremvise sin kompetanse ikke er fremmet.

#### 5.4.1 Sammendrag

Vi kan ikke vite hvilke tankeprosesser og vurderinger som kontinuerlig gjøres av eksaminator underveis i fagsamtalen. Utdragene som her representerer korreksjoner som ikke fører frem til en selv-korreksjon, og som dermed ikke fremmer kandidatens mulighet til å fremvise kunnskap, gir allikevel et lite innblikk i kompleksiteten i dette dilemmaet som er nevnt flere ganger i oppgaven. Det er et tilbakevendende spørsmål for eksaminator om hvor lang tid man skal bruke på et tema som kandidaten ikke har særlig kunnskap om, før man velger å forlate temaet. Det å forlate et tema og på den måten også erkjenne, og eksponere ovenfor ekstern sensor, at kandidaten ikke har den tilstrekkelige kunnskapen for å avgi et tilfredsstillende svar er en dispreferert handling i muntlig eksamen som institusjonell samtale. Eksaminator og eventuelt ekstern sensor bruker flere skadebegrensende strategier på elevens vegne, som tilsluttende latter, rettferdiggjørende og normaliserende formulering eller på elevens vegne eller å trekke konklusjoner på elevens vegne.

Det oppstår et dilemma for eksaminator når det oppstår en problemkilde i form av faglig inadekvat eller ukorrekt svar i fagsamtalen under muntlig eksamen. Eksaminator må ta en øyeblikkelig beslutning om hvorvidt det er riktig å fortsette sekvensen for å søke elevens

kompetanse innenfor det gitte temaet ved å gi eleven mulighet til å korrigere en feil, eller forlate spørsmålet og sette ny emneagenda. Det er en kompleks oppgave å kontinuerlig balansere dette dilemmaet på en slik måte at det kommer kandidaten til gode, spesielt under den handlingstvungen og spontane situasjonen som fagsamtalen under muntlig eksamen er.

## 5 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven var *Hvilke samtalestrategier bruker eksaminator i møte med faglig inadekvat eller ukorrekt svar unger fagsamtalen i muntlig eksamen?*

Problemstillingen er konkretisert og spesifisert gjennom de tre forskningsspørsmålene: 1) *Initierer eksaminator til korreksjoner i muntlig eksamen?* 2) *Hvordan initierer eksaminator til en korreksjon?* og 3) *Hvilke konsekvenser har det for kandidatens mulighet til å vise kunnskap dersom eksaminator initierer korreksjon?* I det følgende vil jeg, på bakgrunn av de funnene som er gjort i analysen først besvare de tre forskningsspørsmålene, før jeg besvarer problemstillingen med en oppsummering.

Det første av de tre forskningsspørsmålene, besvares i *Tabell 2 Oversikt over forekomst av korreksjoner fordelt på kategori*, som viser at det er funnet få tilfeller hvor eksaminator initierer til korreksjon av kandidatsvar i materialet. Det er funnet en forekomst på totalt 18 tilfeller. Som tidligere nevnt må det tas forbehold om at det kan være tilfeller hvor eksaminator implisitt initierer en korreksjon av kandidatsvar som krever en mer inngående analyse enn det som her er gjort for å avdekke. Allikevel er det, på tross av at det ikke er gjort noen kvantitativ optelling av det totale antallet kandidatsvar å sammenligne med, rimelig å hevde at forekomsten av tilfeller hvor eksaminator initierer korreksjon av elevsvar, er lav. Det er ikke vist noen sammenheng mellom frekvensen av korreksjoner - implisitte og eksplisitte - og utdanningsnivå. Det er altså ingenting som tyder på at korreksjoner forekommer hyppigere på videregående nivå sammenlignet med ungdomsskolenivå, eller omvendt. Altså er svaret på om eksaminator initierer korreksjoner i muntlig eksamen, at ja, men relativt sjeldent.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet viser analysen at det er langt flere sekvenser der eksaminator implisitt initierer en korreksjon i materialet. Det å implisitt initiere en korreksjon, fremfor eksplisitt å initiere en korreksjon kan i seg selv være en formildende strategi når det oppstår en problemkilde i samtalen. Med tanke på at det er ekstern sensor som setter karakter, kan det også tolkes dit hen at implisitt korreksjon er en strategi for å unngå å eksponere kandidatens feil for ekstern sensor. Implisitt korreksjon kan gjøres ved å introdusere nye begreper inn i samtalen gjennom lærerformuleringer, eller ved å fortsette stille andre spørsmål om samme tema, men med smalere emneagenda som er ment å styre eleven mot å endre sitt opprinnelige svar.

Funnene som er gjort i analysen viser at eksaminator initierer korreksjon på følgende måter:

*Eksplisitt korreksjon*

Når problemkilden omtales eksplisitt i samtalen

*Implisitt korreksjon*

Dekomponering av spørsmål (Utdrag 5)

Introdusere nye begreper inn i samtalen (Utdrag 7)  
Oppsummerende lærerformulering  
(Utdrag 7)

*Figur 4. Oppsummering av funn*

Eksplisitt korreksjon er en risikabel handling av hensyn til den sårbare vurderingssituasjonen kandidaten befinner seg i. Det er et fellestrekk ved de eksplisitte korreksjonene som her er analysert, at der hvor eksaminator velger å eksplisitt initiere en korreksjon, oppnår kandidaten høy karakter i vurderingen. Av de fire kandidatene som eksaminator velger å eksplisitt initiere en korreksjon hos, har tre fått karakteren 6, som er beste karakter, og den fjerde fikk karakteren 5. Alle fire oppnådde altså gode karakterer og viser høy grad av kompetanse. I forbindelse med det vi så i utdrag 3, hvor det ble initiert en korreksjon i forbindelse med samisk og nynorsk og deres stilling som språk i Norge, er det også to andre kandidater i materialet som gjør den samme feilen. I disse to tilfellene initieres det ingen korreksjon på denne feilen og de to kandidatene oppnår heller ikke like gode karakterer. De blir begge vurdert til karakteren fire. I utdrag 2 er problemkilden en «enkel» feil, og vi kan sannsynligvis anta at eksaminator forventer at kandidaten har tilstrekkelig kunnskap til å utføre en selv-korreksjon. I utdrag 3 sier eksaminator at «for du blanda e- du sa feil(.)jeg er helt overbevist om det du sa». Eksaminator sier med denne ytringen at kandidaten har sagt noe annet enn det som var ment og presupponerer (Skovholt, et. al, s. 51) med dette at kandidaten kan utføre korreksjonen selv. Altså ser det ut til at den bakgrunnskunnskapen eksaminator har om kandidaten fra før er avgjørende for hvordan eksaminator initierer en korreksjon. Bakgrunnskunnskap om kandidaten gjør det altså mulig for eksaminator å gjøre en dispreferert handling, som det å initiere en korreksjon er, i et preferert format.

Et annet funn i forbindelse med eksplisitte korreksjoner er at de kan gjøres med sekvensiell og temporal avstand til problemkilden. Normalen, i mer hverdagslige samtaler, vil trolig være at en korreksjon initieres umiddelbart etter at problemkilden har oppstått. Denne temporale avstanden kan være et uttrykk for at eksaminator velger å vente med å initiere korreksjonen og med det påpeke at kandidaten har sagt noe faglig inadekvat til hen vet at det er nok tid til rådighet i eksaminasjonen. Dersom problemkilden ikke er av et omfang som vil være avgjørende for kandidatens karakter kan det å initiere en korreksjon hemme kandidatens mulighet til å fremvise bredde i sin faglige kunnskap. Dette fordi man risikerer å bruke verdifull tid på noe ekstern sensor kanskje ikke har oppfattet som feil en gang, fremfor å sette ny emneagenda og gi kandidaten mulighet til å vise sin kunnskap innenfor andre norskfaglige emner.

Et fellestrekk ved de implisitte korreksjoner, som her er analysert, er at de krever et arbeid over flere sekvenser og kan være tidkrevende. Dette er ett av mange hensyn eksaminator kontinuerlig må balansere knyttet til det tilbakevendende dilemmaet for denne oppgaven. Å vekte mellom å fortsette å søke elevens kompetanse innenfor det gitte temaet ved å gi kandidaten mulighet til å korrigere en feil, og lete etter den kompetansen eleven har eller skifte tema og introdusere et nytt spørsmål, som vil være å ikke lete etter det eleven ikke kan. Et annet interessant fellestrekk ved de implisitte korreksjonene er koblet opp til hva slags spørsmål de ofte kommer etter. I de tilfellene som er vist her forekommer samtlige av de implisitte korreksjonene etter et spørsmål hvor eksaminator eller eventuelt ekstern sensor har stilt kandidaten et spørsmål med smal agenda («Hvem var det det gikk veldig dårlig for under naturalismen» (utdrag 5) og «er den relevant [dag -da for den] er jo en gammel tekst?» (utdrag 6) (Skovholt et. al, s. 51). Bakgrunnen for dette kan muligens seg om at det i samtaler er vanskelig å initiere en korreksjon på en utvidet tur, eller et lengre svar.

Analysen viser at det er tilfeller hvor korreksjonen ikke fører frem til et svar som behandles som faglig adekvat eller godkjent av eksaminator i materialet. Felles for disse tilfellene er at eksaminator og eventuelt ekstern sensor bruker flere skadebegrensende strategier på elevens vegne, som eksempelvis tilsluttende latter, rettferdiggjørende og normaliserende formuleringer eller å trekke konklusjoner på elevens vegne. Analysen har vist at eksaminator, på bakgrunn av den kunnskapen hen har om kandidatens kompetanse, må balansere dette dilemmaet gjennomgående i fagsamtalen. Konsekvensen av å bruke tid i fagsamtalen på å initiere en korreksjon som ikke fører til en problemløsning, er at kandidatens mulighet til å fremvise sin faglige kompetanse er hemmet, og at den manglende kompetansen blir eksponert for ekstern sensor.

Det tredje forskningsspørsmålet, som omhandler hvilke konsekvenser korreksjonen kan ha for kandidaten, utarter seg på ulike måter i utdragene vist ovenfor. Tidligere i oppgaven er det nevnt at det i klasserommet, i motsetning til i hverdagslige samtaler, er bred aksept for andre-initiert reparasjon (McHoul, 1990, s.350). Samtidig er det også en sterk preferanse for selv-reparasjon i klasserommet. Vi ser av analysen at de fleste tilfellene munner ut i en selv-korreksjon, hvor kandidaten selv utfører problemløsningen. I forbindelse med eksplisitt korreksjon skjer det gjerne raskt og umiddelbart etter at problemkilden er omtalt, mens det i forbindelse med implisitte korreksjoner er tidkrevende å veilede kandidaten frem til selv-korreksjon. I de tilfellene hvor selv-korreksjon oppnås, og kandidaten selv produserer et svar som behandles som korrekt av eksaminator, er konsekvensen at kandidatens mulighet til å vise sin kunnskap er fremmet. Dette

fordi kandidaten har fått anledning til å vise at hen har nødvendig kunnskap for å utføre en selv-korreksjon. Samtidig vil, som i utdragene vist i 4.4 *Fagsamtaler hvor korreksjonen ikke fører frem til faglig adekvat eller korrekt svar*, tilfellene hvor eksaminator utfører problemløsningen eller det ikke utføres noen problemløsning i det hele tatt, og dermed ingen selv-korreksjon, kunne være hemmende for kandidatens mulighet til å vise sin kunnskap.

Konklusjonen, og svaret på problemstillingen for oppgaven, er altså at lærere, i rollen som eksaminator, bruker flere ulike strategier i møte med faglig inadekvat eller ukorrekte svar under fagsamtalen i muntlig eksamen. Eksplisitte korreksjoner er en strategi i seg selv, nettopp fordi korreksjonen ikke «pakkes inn» i formildende og skadebegrensende strategier. De kan imidlertid forekomme umiddelbart etter problemkilden, eller med temporal og sekvensiell avstand. Eksplisitte korreksjoner brukes gjerne når eksaminator, på bakgrunn av kunnskap om eleven, forventer at kandidaten har kunnskap til å utføre selv-korreksjon. Bakgrunnskunnskapene om eleven gjør det mulig for eksaminator å gjøre en dispreferert handling i et preferert format. Implisitte korreksjoner ser ut til å brukes når eksaminator, igjen på bakgrunn av forkunnskaper om eleven, forventer at kandidaten har behov for mer støtte og veiledning for å gjennomføre en selv-korreksjon. Implisitte korreksjoner kan gjøres via dekomponering av spørsmål, lærerformuleringer eller ved å introdusere nye begreper inn i samtalen. Det at korreksjonene gjøres implisitt og med «innpakning», betyr at eksaminator gjør en dispreferert handling i et dispreferert format. Dersom eksplisitte og implisitte korreksjoner fører til ønsket resultat, som er at kandidaten utfører en selv-korreksjon, er konsekvensen for kandidaten at muligheten for å vise kunnskap er fremmet. Formålet med å initiere korreksjoner under fagsamtalen i muntlig eksamen er å veilede og støtte kandidaten frem til et faglig adekvat eller korrekt svar. I noen tilfeller fører imidlertid ikke korreksjonen frem til et faglig adekvat eller korrekt svar, og kandidatens mulighet til å vise kunnskap er hemmet, i form av at manglende kunnskap er eksponert for ekstern sensor.

## 6 Avsluttende diskusjon

Funnene som er gjort i dette materialet viser at korreksjoner ikke forekommer ofte under muntlig eksamen, særlig ikke dersom en sammenlikner frekvensen av korreksjoner med antallet spørsmål som stilles i løpet av en eksaminasjon. Dette kan skyldes flere ulike ting. For det første kan den lave forekomsten av korreksjoner være en direkte konsekvens av retningslinjene, som sier at eksaminator skal *«lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan»* (Udir, 2020, netttressurs) og at *«Målet med presentasjonen og fagsamtalen er at eleven skal få anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig.»* (Utdanningsdirektoratet, 2020, netttressurs). Gjennom å vie oppmerksomhet til og påpeke at kandidaten har sagt noe som på et eller annet vis behandles som ukorrekt eller faglig inadekvat av eksaminator, eksponeres den kunnskapen kandidaten muligens ikke har og eksaminator leter etter det eleven ikke kan. Dersom kandidaten faktisk vet det riktige svaret og helt enkelt har uttrykt seg feil, noe som absolutt er sannsynlig med tanke på den sårbare situasjonen muntlig eksamen er, vil det å ikke initiere en korreksjon være hemmende for kandidatens mulighet til å fremvise kunnskap på den andre siden. Oppgaven danner grunnlag for en hypotese om at eksaminators bakgrunnskunnskaper om kandidaten er avgjørende for å kunne balansere dette dilemmaet på en måte som kommer kandidaten til gode. Samtidig kan elever overraske og kan ha forberedt seg såpass godt til eksaminasjonen at eksaminators forventninger til kandidatens kunnskap kan være begrensende for eleven. Lærere, i rollen som eksaminator under muntlig eksamen, bør være bevisst på dette og bør reflektere over hvordan man kan unngå å undervurdere eleven i eksaminasjonen.

Det er mye som tyder på at retningslinjene for muntlig eksamen er for overordnede og lite konkrete og at konsekvensen av dette er en eksamensordning som mangler reliabilitet, validitet og rettferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.71). Det er også pekt på at det er store forskjeller i mengden forskning mellom de fem grunnleggende ferdighetene, og denne forskjellen forplanter seg naturligvis videre til eksamen. På grunn av stor interesse for skriving, er det derfor et solid grunnlag for sensorskolering med empirisk belegg i forbindelse med skriftlige eksamen (Skovholt, 2020a). Når det gjelder muntlig eksamen derimot, vet vi lite om hva som faktisk skjer under eksaminasjonen. Gjennom å studere det som faktisk skjer under muntlig eksamen «moment by moment» (Waring & Creider, 2021, s.5) og undersøke hvilke didaktiske valgmuligheter som befinner seg i de små detaljene i den aktuelle interaksjonen, kan mikrorefleksjon rundt hensikten og konsekvensene av korreksjoner under fagsamtalen i muntlig eksamen øke bevisstheten hos den enkelte lærer, men også for lærerprofesjonen som en helhet. Materialet for denne oppgaven er

ikke spesielt stort, og egner seg derfor ikke for å gjøre generaliseringer. Utdragene og funnene som er gjort i denne oppgaven kan imidlertid allikevel være med på å danne grunnlag for sensorskolering til muntlig eksamen, med empirisk belegg. Balansen mellom å korrigere et elevsvar versus å skifte tema eller stille nye spørsmål bør være et tema til diskusjon i en slik sensorskolering.



## 7 Litteratur

- Bekken, A. (2020). "Hvis du skulle vært spåmann...". *En samtaleanalytisk studie av spørsmål "uten fasitsvar" i muntlig eksamen i norsk.* (Masteroppgave). USN Universitetet i Sør-Øst Norge: Horten. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2685653>
- Borch-Nielsen, K. (2014). *Local oral examinations: How do teachers prioritize when assessing English oral examinations at VG1 level?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-46915>
- Dobson, S. (2007). Teoretisering rundt muntlig eksamen – en kvalitativ tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(02). 137–149. Hentet fra: [https://www.idunn.no/npt/2007/02/teoretisering\\_rundt\\_muntlig\\_eksamen\\_-\\_en\\_kvalitativ\\_tilnerming](https://www.idunn.no/npt/2007/02/teoretisering_rundt_muntlig_eksamen_-_en_kvalitativ_tilnerming)
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings.* Cambridge University Press.
- Drew, P. & Sorjonen, M.-L. (1997). Institutional dialogue. I T.A. van Dijk (Red.). *Discourse: A Multidisciplinary Introduction.* London: Sage (S. 92-118)
- Forskrift til opplæringslova. 2006. *Forskrift til opplæringslova(FOR-2006-06-23-724).* Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Frydenlund, T & Mathiassen, J. V. (2017). *Vurdering av elevers matematiske kompetanse i muntlig eksamen. En utforskende studie av læreres oppfatninger om gjennomføring av muntlig eksamen og dens vurderingsmuligheter.* (Masteroppgave). UiT Norges arktiske universitet: Tromsø. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/10037/11580>
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions.* Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97.* Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Jefferson, G. (1987). *On exposed and embedded correction in conversation.* In G. Button & J. R. E. Lee (Eds.), *Talk and social organization* (s. 86–100). Clevedon: Multilingual Matters.

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I Lerner, G.H (Red.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (s.13-31). Philadelphia: John Benjamins
- 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). USN Universitetet i Sør-Øst Norge: Horten. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2720079>
- Kirk, J. & Miller, M.L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative research*. London: Sage
- Kongestøl, R. (2020). *Hva vurderes ved muntlig eksamen? En innholdsanalyse av vurderingssamtalene mellom eksaminator og sensor etter 16 muntlige eksamener i norsk på 10.trinn* (Masteroppgave). USN Universitetet i Sør-Øst Norge: Horten. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2720079>
- Kunnskapsdepartementet. 2013a. *Læreplan i norsk(NOR1-05)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05#>
- Kunnskapsdepartementet. 2013b. *Læreplan i naturfag (NAT1-03)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03#>
- Kvifte, B. H. (2011). "Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: en undersøkelse blant lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold". (2011:3). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/147658>
- Liddicoat, A.J. (2011). *An Introduction to Conversation Analysis*. New York: Bloomsbury
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703–736. doi: 10.1017/S0047404504045038
- Maugesten, M. (2011). Muntlig eksamen; en analyse av åtte studenters forståelse på muntlig eksamen i matematikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(4), 260-272. Hentet fra: <https://www.idunn.no/npt/2011/04/art04>
- McHoul, A. (1990). The organisation of repair in classrooms. *Language in society* (19). (s.349-377)

- Mehan, H. (1979). "What time is it, Denise?": Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into practice*, 18 (s.285-294)
- Nilsberth, M. & Sandlund, E. (2021). On the interactional challenges of revealing summative assessments: Collaborative scoring talk among teachers and students in Swedish national tests. *Linguistics and education*, 21.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peräkylä, A. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. I Silverman, D (Red.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. (2. Utgave, s. 282-303. London: Sage
- Prøitz, T. (2020, 11.06). Læringsutbytte i politikk og praksis. *Bedre skole*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-kompetansemal-laering/laeringsutbytte-i-politikk-og-praksis/246021>
- Psathas, G. (1995). *Conversation Analysis: the Study of Talk in Interaction*. Thousand oaks: Sage
- Raymond, G. (2003). Grammar and social organization: yes/no interrogatives and structure of responding. *American Sociological Review*, 68(p. 939-967)
- Rolin, A. (2013). Argumentasjon og interaksjon i muntlig eksamen. *Acta didactica Norge* 7(1) 16–16. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/adno.1120>
- Rustad, T. 2020. *Stillasebygging i lærer-elev-interaksjoner under muntlig eksamen* (Masteroppgave). USN Universitetet i Sør-Øst Norge: Horten. Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2720079>
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. I Atkinson, J.M & Heritage, J (Red.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: University press (s. 21-27)
- Sacks, H., Schegloff, E.A & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* (50), s. 696-735.

- Sandlund, E. & Sunquist, P. (2019). Doing Versus Assessing Interactional Competence. I Salaberry, M.R. & Kunitz, S (Red.) *Teaching and Testing L2 interactional competence. Bridging theory and practice*. (s. 357-396) London: Routledge
- 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) (s. 547-583)
- Sikveland, R.O, Solem, M.S & Skovholt, K. (2021). How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer. *Linguistics and education* 61
- Skovholt, K. (2017). *Conversation Analytic Innovation for Teacher Education (CAITE) - Research-based Training for Enhancing Assessment and Feedback Quality*. [Søknad til NFR]
- Skovholt, K. (2020a, 07.03). Vi trenger forskning på muntlig eksamen. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-forskning-grunnskole/vi-trenger-forskning-pa-muntlig-eksamen/233231>
- Skovholt, K. (2020b, 09.03). Muntlig eksamen truer elevs rettssikkerhet. *Forskersonen.no*. Hentet fra: <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/muntlig-eksamen-truer-elevs-rettssikkerhet/1651071>
- Skovholt, K., Landmark, A.M.D., Sikveland, R.O & Solem, M.S. (2021). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Skovholt, K. & Ohrem Bakke, J. (2013). Et tilbakeskritt for muntlig eksamen. *Utdanningsnytt*, 22(4), s. 40
- Skovholt, K. & Solem, M. (2019). Teacher formulations in Classroom Interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), S. 69-88
- Skovholt, K., Vonen, M. N., Sikveland, R. O., Solem, M. S. & Stokoe, E. (under publisering, *Journal of Pragmatics*) "Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality".

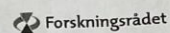
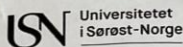
- Smith, D.E. (1974). *The Social Construction of documentary reality*. *Sociological inquiry*, 44(4), s. 257-68
- Solem, M. & Skovholt, K. (2020). *Retningslinjer for vurderingssamtaler. Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)*. Hentet fra: [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2660872/2020\\_49\\_Skovholt.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2660872/2020_49_Skovholt.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Stieng, I. L. (2018). «Det er jo det faglige som du skal legge vekt på». (Masteroppgave) Universitetet i Oslo, Oslo.
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(01), s. 35-49
- Svennevig, J. (2018). Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. *Research on Language & Social Interaction* 51, 398–416.. doi:10.1080/08351813.2018.1524575
- Svinhufvud, K., Voutilainen, L. & Weiste, L. (2017). Normalizing in student counseling: Counselors' responses to students' problem descriptions. *Discourse studies*, 19(2), s. 196-215
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 25.02.). *Fagsamtale i samfunnsfag på Vgs*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/filmer-fra-laresteder/fagsamtale-i-samfunnsfag-pa-vg2/>
- Utdanningsdirektoratet. 27.02.2019. *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. 15.08.2019. *Vurderinger og foreløpige anbefalinger fra eksamensgruppa*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/vurderinger-og-forelopige-anbefalinger-fra-eksamensgruppa/>
- Utdanningsdirektoratet. 10.02.2020. *Regler for muntlig eksamen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Vonen, M, Solem, M & Skovholt, K. (u.arb). *Managing student's insufficient responses in oral examinations*.

Waring, H.Z. & Creider, S.C. (2021). *Micro-reflection on Classroom Communication. A FAB-framework*.

Yildiz, L. M. (2011). *English VG1 level oral examinations: how are they designed, conducted and assessed?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet fra:  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/32421>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Taushetserklæring og tilgang til materiale



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

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

##### ***Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger***

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

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

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

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

- fullanonymisere personers identiteter ved å bruke pseudonymer for skoler og personer
  - ikke på noen måte fremstille informantene på en måte som gjør at de kan gjenkjennes
- Overtredelse av disse reglene er svært alvorlig og vil føre til utestengelse fra prosjektet.

Bakkenteigen

Dato 27.09.2019 Inger-Mari Skovholt

Signatur masterstudent

Bakkenteigen

Dato 27.9.2019 Karianne Skovholt

Signatur prosjektleder Karianne Skovholt