

# Fagsamtalen under muntlig eksamen og hvilke krav den stiller til elevenes muntlige kompetanse

Maria Njølstad Vonen<sup>\*</sup>, Marit Skarbø Solem og Karianne Skovholt  
*Universitetet i Sørøst-Norge, Norge*

## Sammendrag

I snart 150 år har muntlig eksamen vært en del av det norske skolesystemet. Likevel finnes det lite forskning på denne eksamensformen, og vi vet lite om hvordan eksaminators handlinger under muntlig eksamen påvirker elevens muligheter til å vise kompetanse. I denne studien undersøker vi fagsamtalen mellom eksaminator og elev under muntlig eksamen i norskfaget i ungdomsskolen og i videregående skole. Gjennom samtaleanalyse av turtaking og organisering i 36 videoinnspilte muntlige eksamener samlet inn i det NFR-finansierte forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education), undersøker vi elevenes handlingsrom i fagsamtalen og hvilken type muntlig kompetanse, eller *literacy*, fagsamtalen legger til rette for. Våre funn viser at fagsamtalen under muntlig eksamen er en asymmetrisk samtalsjanger der eksaminator styrer samtalen, og elevenes muligheter for å delta i samtalen er begrenset til å svare på spørsmål. Mens bruken av samtalebegrepet i retningslinjene indikerer at elevene skal gis mulighet for likeverdig deltakelse, viser våre analyser at fagsamtalen i realiteten har form som et intervju, med en fastlåst turtakingsstruktur og et svært begrenset handlingsrom for elevene. Vi hevder at det er et uavklart forhold mellom fagsamtalen som eksamensform og hva eksamensformen skal måle, og diskuterer noen dilemmaer for gjennomføring og vurdering av muntlig eksamen som kan oppstå som følge av et uklart samtalebegrep.

**Nøkkelord:** *samtaleanalyse; muntlig eksamen; fagsamtale; literacy; muntlig kompetanse*

## Abstract

### **The Subject Assessment Conversation in Norwegian Oral Examinations and the Limitations it Places on Students' Possibilities for Actions**

For almost 150 years, the oral exam has been part of the Norwegian school system. However, there is little research on this form of examination, and we know little about how the examiner's actions during the oral exam affect the student's opportunities to display and demonstrate competence. In this study, we investigate the conversation between examiner and student during oral examination in the school subject Norwegian in lower and upper secondary school. Through Conversation Analysis of the turn-taking and interactional organization of 36 video-recorded oral exams collected through the research project CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education), we examine the student's possibilities for action and involvement in this conversation and what type of

<sup>\*</sup>Korrespondanse: Maria Njølstad Vonen, e-post: mvon@usn.no

oral competence, or literacy, this conversation facilitates. Our findings show that the interaction is asymmetric where the examiner controls the conversation, and the students' opportunities to participate are limited to answering questions. While the use of the term "conversation" in the guidelines indicates that students should be given the opportunity for equal participation, our analyses show that the subject conversation takes the form of an interview, with a fixed structure and very limited room for maneuver for the students. We claim that there is an unclear relationship between the conversation as a form of examination and what this form of examination is supposed to measure and discuss some dilemmas for the implementation and assessment of an oral examination that may arise as a result of an unclear term of conversation.

**Keywords:** *conversation analysis; oral examinations; oral assessment; subject conversation; literacy; oral competence*

Ansvarlig redaktør: Marte Blikstad-Balas

Mottatt: February, 2023; Antatt: October, 2023; Publisert: December, 2023

## Innledning

I denne artikkelen undersøker vi hva som kjennetegner fagsamtalen under muntlig eksamen i norskfaget etter 10. trinn (ungdomsskolen) og vg3 (videregående skole) og vurderer hvilke krav til literacy denne eksamensformen stiller eleven overfor. Muntlig eksamen er en vurderingsform som har hatt en sentral posisjon i norsk skole siden 1883, men som er viet lite eller ingen oppmerksomhet i utdanning og forskning. Dette til tross for at den muntlige karakteren teller like mye som den skriftlige på elevenes vitnemål. Muntlig eksamen i norsk skole har siden Reform 94 vært en lokalt gitt eksamen som tradisjonelt har vært en kunnskapstest bestående av en muntlig presentasjon og en samtale der eksaminator, som oftest elevens lærer, stiller spørsmål fra pensum til eleven, som eleven i sin tur skal svare på; det vi i denne artikkelen omtaler som *fagsamtalen*. Med innføringen av LK20 ble presentasjonsdelen i muntlig eksamen valgfri for elevene, og fra våren 2023 kan fagsamtalen alene i praksis utgjøre hele eksamenen, som ifølge retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet skal vare i 30 minutter.

Muntlige ferdigheter kom inn i læreplanen som én av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag (sidedelt med å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og digitale ferdigheter) med den norske læreplanreformen Kunnskapsløftet i 2006. Med dette ble muntlighet betraktet som «en del av et helhetlig perspektiv på literacy i skolen og i fagene» (Skaftun, 2020, s. 240). Til tross for den sentrale plassen muntlighet har fått i læreplanen, er det i dag, over femten år etter Kunnskapsløftet og tre år etter innføringen av LK20, ikke etablert noen «kvalitetssikret vitenskapelig forståelse av muntlighet» (Berge, 2022, s. 219), og det finnes lite empirisk belegg eller felles retningslinjer for hvordan muntlig kompetanse, og særlig det å samtale, skal forstås og vurderes (Solem & Skovholt, 2020). Det er lenge slått fast at det mangler et metaspråk for beskrivelse og vurdering av muntlige ferdigheter (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013), og muntlighetsforskning (referert til med begrepet *oracy* på engelsk) har på tilsvarende vis fått

lite oppmerksomhet internasjonalt (Berge, 2022; Mercer, 2019; Mercer et al., 2019; Wegerif et al., 2021).

Mens det i Norge finnes et solid empirisk grunnlag for sensorskolering ved skriftlig eksamen (Berge et al., 2005, 2017; Matre & Solheim, 2016; Solheim & Matre, 2014), finnes det tilsvarende et svært begrenset empirisk forskningsgrunnlag for muntlige eksamener. Fra forskning på muntlig eksamen i Danmark vet vi at eksamenskonstrukturer i styringsdokumenter kan oppleves uklare (Isager, 2021a, s. 87, 106, 2021b, s. 308), og i norsk sammenheng er det vist at eksamensformen åpner for stor variasjon som kan lede til lavere validitet, gyldighet og rettferdighet (Bøhn, 2016; Syverud, 2023). I vurderingen av muntlig eksamen oppgir lærere at de vektlegger elevenes faglige og «logosbaserte» kompetanse (Kaldahl, 2019), det vil si evnen til å huske og gjenfortelle faglig innhold. Disse ferdighetene blir i norskdidaktisk sammenheng ofte omtalt som noe annet enn de rent muntlige ferdighetene, som i retorikken kalles *actio*, og som forbindes med bruken av stemmen og kroppen (Andersen, 1995, s. 43; Bakken, 2014, s. 34).

Når det gjelder samtalen som eksamensform, har samtaleforskning på autentiske eksaminasjoner vist at disse samtaleene er asymmetriske, der eksaminator styrer interaksjonen mens kandidaten er begrenset til å svare (Filipi, 1998a, 1998b; Ross & Berwick, 1992). Internasjonale samtaleanalytiske studier av muntlige eksamener dreier seg imidlertid om standardiserte muntlige ferdighetstester som skiller seg fra den norske muntlige eksamenen ved at de har felles prosedyrer og retningslinjer for administrering, vurdering og gjennomføring. Her stiller eksaminatorene forhåndsbestemte spørsmål og skal ikke hjelpe kandidater som står fast (se f.eks. Seedhouse & Nakatsuhara, 2019, s. 3, 85, 89).

Det vi vet om den norske eksamenssamtalen fra samtaleanalytisk forskning, dreier seg i hovedsak om ulike sider ved det å stille og svare på spørsmål, og hvordan eksaminator bygger stillas og leder eleven mot rett svar gjennom å bruke ulike verbale og ikke-verbale ressurser (Sikveland et al., 2021; Skovholt, Solem et al., 2021; Vonen et al., 2022). Eksaminators prosodi og spørsmålsdesign får konsekvenser for hvilke måter elevene kan svare på i neste tur (Bekken, 2020; Jorde, 2020; Sikveland et al., 2021; Skovholt, Solem et al., 2021; Sundqvist et al., 2013; Sundqvist & Sandlund, 2013; Vonen et al., 2022). Forskning på nasjonale prøver i Sveriges ungdomsskole (9. klasse) har dokumentert at eksaminators styring av samtalen kan føre til at eleven i den etterfølgende vurderingen blir vurdert på gale premisser. Sandlund og Sundquist (2019, s. 375, 387) fant for eksempel at en elevs svar på et styrende spørsmål ble vurdert som indikasjon på lav interaksjonskompetanse i den etterfølgende karaktersettingsamtalen. Sensorene fremhevet at eleven tok lite initiativ og ikke drev samtalen fremover selv, noe som viser at sensorene ikke var bevisst på hvordan egen spørsmålsformulering styrer elevens mulighet til å ta initiativ i samtalen.

Fra tidligere forskning vet vi altså at gjennomføringen av muntlig eksamen varierer mye, og at lærere hjelper elevene underveis gjennom oppfølgingsspørsmål og ulike verbale og ikke-verbale ressurser, men samtidig setter premisser for hva

elevene kan svare. Det vi derimot ikke vet så mye om, er hva som kjennetegner den norske eksamenssamtalesamtalen i sin helhet, og hvilken forståelse av muntlighet den legger til rette for. Disse to aspektene er ikke tidligere undersøkt. I retningslinjene for muntlig eksamen er det uklart hvilken rolle selve samtaleferdighetene, eller det som kalles «interaksjonskompetanse» (Doehler, 2019) skal ha i vurderingen, selv om prøveformen baserer seg på interaksjon. Særlig etter LK20, der fagsamtalen i praksis kan utgjøre hele den muntlige eksamenen, er denne problemstillingen blitt presserende. Det er gjort få forsøk på å studere muntlig eksamen med en samtale-teoretisk og interaksjonell tilnærming, noe som er nødvendig for å få en ferdighetsforståelse av muntlighet i tråd med et «interaksjonelt perspektiv» (jf. Berge, 2022, s. 221). Denne artikkelen er et bidrag i så måte. Med samtaleanalytisk tilnærming (etnometodologisk samtaleanalyse, på engelsk CA for *conversation analysis*) undersøker vi hva som kjennetegner fagsamtalen og hvilke krav til literacy (eller *oracy*) denne samtalen stiller elever (og lærere) overfor. Hva slags kompetanse, det vil si norskfaglig kompetanse og/eller muntlige ferdigheter, er det eleven viser i denne prøveformen? Denne problemstillingen vil vi svare på gjennom å undersøke følgende forskningsspørsmål:

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

Analysene er basert på 36 autentiske videoinnspilte muntlige eksamener som ble samlet inn våren 2019, det vil si før retningslinjene til LK20 trådte i kraft. Studien bidrar til den internasjonale forskningen på standardiserte muntlige tester, ved å fremskaffe kunnskap om hvordan ikke-standardiserte prøver foregår i praksis, og hvilke konsekvenser og implikasjoner denne tilsynelatende «friere» reguleringen av eksamensformen får for samtalen og elevenes handlingsrom. I tillegg etablerer studien et empirisk grunnlag for å reflektere over og videreutvikle eksamenssamtalesamtalen, eksamenskvalitet og vurdering. Samtaleanalytiske studier av institusjonelle samtaler har tidligere vist at den empiriske virkeligheten ofte skiller seg fra teorien, og at institusjoners retningslinjer ikke nødvendigvis er forenelige med formålstjenlig kommunikasjon (Peräkylä & Vehviläinen, 2003; Stokoe, 2013). Bruken av samtaleanalyse i denne studien gir derfor en mulighet for å få en detaljert innsikt i fagsamtalen under muntlig eksamen, og studien kan slik bidra til å informere både praksisfeltet og beslutningstakere.

### **Fagsamtalen som eksamensform – retningslinjer og empirisk virkelighet**

I denne studien tar vi utgangspunkt i spenningsforholdet mellom de forventningene til prøveformen og samtalesjangeren fagsamtale under muntlig eksamen som implisitt

kommer til uttrykk i styringsdokumentene for muntlig eksamen, og samtalen slik den omsettes i praksis.

Muntlig eksamen er regulert av forskrift til opplæringsloven (2006), og det er Utdanningsdirektoratet som utformer de mer spesifikke retningslinjene. Grunnlaget for vurderingen i de ulike fagene er kompetansemålene i læreplanene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3–3), og eksamensformen skal for alle fag prøve elevens «muntlig formidlet fagkompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Norskfaget har i tillegg egne kompetansemål for muntlige ferdigheter, som dermed inngår som en «større eller mindre del av elevens samlede kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). I norskfagets kompetansemål for muntlige ferdigheter og i Utdanningsdirektoratets veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn og vg3 løftes samtale og dialog spesielt frem (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). Muntlig eksamen i norsk skal altså vurdere både *elevens fagkompetanse formidlet muntlig* og elevens *muntlige ferdigheter*. Både samtale og dialog er spesifikt nevnt, og ifølge Utdanningsdirektoratets retningslinjer er målet med samtalen at «eleven skal få anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3), noe som krever at sensorene derfor må «stille spørsmål som gir eleven anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Til tross for at styringsdokumentene vektlegger både fagkompetanse og muntlige ferdigheter, er det etter vår mening uklart hvilken rolle og status den muntlige kompetansen – og særlig samtalen – skal ha i vurderingssammenheng, gitt at eksamensformen er utformet som en samtale. Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017), som skal brukes av læreplangrupper i arbeidet med å utvikle og revidere læreplaner for fag, viser en taksonomi over ferdighetsnivåer i muntlighet, der ett av ferdighetsnivåene er å kommunisere. Her beskrives de ulike nivåene fra å ta ordet etter tur (nivå 1), følge opp andres innspill (nivå 2) til å videreutvikle andres innspill (nivå 3), drive samtalen fremover (nivå 4) og gi respons og samtale fleksibelt og effektivt i ulike faglige roller (nivå 5) (Utdanningsdirektoratet, 2017). Disse ferdighetene skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2017) være innlemmet i læreplanene for fag og er styrende for opplæringen, men det er uklart hva som er det vitenskapelige eller kunnskapsteoretiske ståstedet (Berge, 2022, s. 221). For eksempel kan en lure på i hvilken grad det ligger en dialogisk forståelse av begrepet «samtale» til grunn for beskrivelsen av ferdighetene. Mens begrepet «fagsamtale», som tidligere ble brukt om eksamenssamtalen (Utdanningsdirektoratet, 2019) er sterkt knyttet til norsk skolekontekst, uten å være nærmere definert (Solem & Skovholt, 2020), kan begrepet «samtale» aktualisere en forestilling om en «dialogisk samtale» der deltakerne har like rettigheter til å føre ordet, og der interaksjonen preges av samarbeid, symmetri og like rettigheter til å ta turer og utvikle temaer (jf. Dysthe, 1995, 1996, 2001; Linell, 1998; Nystrand, 1997). Spørsmålet er om det er en slik type samtale det er meningen at eksaminator skal legge til rette for under muntlig eksamen, og om dette er mulig? Videre vil en kunne lure på hvordan ferdighetene i rammeverket

«ser ut» i praksis, og hvordan de kan identifiseres i eksamenssamtalen (for å kunne vurderes), og om det i det hele tatt er mulig for eleven å utvise slike kjennetegn på måloppnåelse under muntlig eksamen? Dette er et betimelig spørsmål, all den tid det er eksaminator som leder og kontrollerer fagsamtalen.

Samtaleformen under muntlig eksamen skiller seg sterkt fra hverdagssamtaler og er en institusjonsspesifikk sjanger som mange elever i ungdomsskolen og videregående skole ikke er kjent med før selve eksamensdagen. Elevene har derimot erfaringer fra helklassesamtalen, og vi vil kunne anta at samtalemønstrene fra klasserommet overføres til eksamenssamtalen. Fra forskning på lærer–elev-interaksjon og helklassesamtaler vet vi at helklassesamtalene stort sett har en fast struktur, den såkalte IRE-strukturen (initiativ (I), respons (R) og evaluering (E)) (Mehan, 1979), som viser til at læreren tar initiativ, elevene responderer, og læreren evaluerer i neste omgang responsen. I tillegg er lærernes initiativer gjerne spørsmål som de allerede vet svaret på («known information questions», jf. Mehan, 1979, eller «questions with known answers», jf. Macbeth, 2004), og det har blitt problematisert om dette samtalemønsteret hovedsakelig fører til at elevene reproducerer det de husker, heller enn å vise hva de faktisk forstår (Alexander, 2008; Aukrust, 2001, 2003; Klette, 2003; Walsh & Sattes, 2005). Til tross for kritikken er IRE et dominerende samtalemønster i klasserommet (Cazden, 2001; Lemke, 1990; Nystrand, 1997), selv om nyere forskning viser at elever også har rett til å innlede faglige bidrag i helklasseinteraksjon og også kan utfordre lærers kunnskap (se f.eks. Aukrust, 2003; Solem, 2017).

Muntlige eksamener og helklassesamtaler har dog ulike institusjonelle mål. Muntlig eksamen skiller seg fra helklassesamtaler ved at de skal skape et grunnlag for å sette en karakter, mens samtalene i klasserommet som oftest har læring som formål. Alt eleven sier under eksamen kan betraktes som data for sensorenes vurdering. Fra tidligere samtaleanalytisk forskning på intervjuet, en samtalsjanger det er nærliggende å sammenlikne eksaminasjonen med, vet vi at intervjueren legger premissene for de svarene som kan gis, både gjennom innholdet i spørsmålene og måten de er formulert på. Svarene er derfor samkonstruerte (Clayman, 1990, 1992; Clayman & Heritage, 2002). I et intervju vil intervjueren påvirke den intervjuede, og dermed også resultatene av intervjuet i høy grad (Antaki, 2006; Brown, 2003; Rapley & Antaki, 1996). Dette gir en ekstra grunn til å undersøke muntlig eksamen med et kritisk blick. Når vi nå skal undersøke fagsamtalen under muntlig eksamen som sjanger, vil både helklassesamtalen og intervjuet være viktige kontrasterende sjangre.

## **Materiale og metode**

Denne studien er basert på videoopptak av 36 reelle muntlige eksamener fra fire ulike skoler: to ungdomsskoler og to videregående skoler. Dataene fra én av de to ungdomsskolene består av syv eksaminasjoner av elever som gikk opp til prøvemuntlig eksamen (Skole Øst, se tabell 1). Totalt består dataene av 18 timer med innspilte eksamener.

Tabell 1 Oversikt over data

Ungdomsskolen	Timer	Videregående skole	Timer
Skole Vest (Lærer 1): 16 elever	8	Skole Øst 1 (Lærere 3 + 4): 5 elever	2,5
Skole Øst (Lærer 2): 7 elever	3,5	Skole Øst 2 (Lærer 5): 4 elever	2
		Skole Øst 2 (Lærer 6): 4 elever	2
<b>Sum: 23 elever</b>	<b>11,5</b>	<b>Sum: 13 elever</b>	<b>6,5</b>

Eksamenene ble filmet med ett kamera som fanget aktiviteten fra avstand, og ett lite 360-kamera som ble plassert på midten av bordet hvor deltakerne satt under fagsamtalen. Dataene fra muntlig eksamen ble samlet inn av artikkelforfatterne i samarbeid med flere forskere i forskningsprosjektet CAiTE (Skovholt, 2017). Dataene fra prøvemuntlig eksamen ble samlet inn av forskere i forskningsprosjektet LOaPP (Learning Outcome across Policy and Practice, se f.eks. Prøitz & Nordin, 2019; Prøitz & Aasen, 2017; Stenersen & Prøitz, 2020). Alle deltakerne signerte samtykkebrev og prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (nå Sikt). Den analytiske prosessen begynte med observasjon av alle de video-innspilte eksamenene (Skovholt, Landmark et al., 2021, s. 85). Vi la merke til at fagsamtalene hadde en svært lik organisering, både når det gjaldt den overordnede strukturen i samtalene, som besto av spesifikke aktiviteter som forekom i en bestemt orden, og når det gjaldt selve turtakingen, som fulgte et karakteristisk mønster for når de ulike deltakerne kunne komme med turbidrag i samtalen. I innsamlingen av datamaterialet fikk vi tilgang på et større utvalg fra ungdomsskolen enn fra videregående skole. Vi fant imidlertid ingen forskjeller verken mellom ungdomsskolen og videregående skole eller mellom muntlig eksamen og prøvemuntlig eksamen når det kommer til organisering, turtaking og handlingsrom i fagsamtalene, og inkluderte derfor hele utvalget i den videre analysen.

Neste fase i analyseprosessen var å beskrive karaktertrekkene for den overordnede organiseringen og turtakingen. Først identifiserte vi overordnede faser og hovedaktiviteter i fagsamtalen. Disse er basert på analyser av samtlige 36 eksamener og er gjengitt i analysens første del. Her identifiserte vi de delene av fagsamtalen hvor vurdering av kompetanse var hovedaktiviteten, og vi utelukket deler som dreide seg om for eksempel å klargjøre praktiske rammer for samtalen, tilby eleven vann og annen «småprat» som å si «hei» og «ha det». Dette dannet grunnlaget for neste steg i analysen, nemlig beskrivelse av turtaking og organisering av sekvenser, som er gjengitt i analysekapittelets andre del. Sekvenser som ble plukket ut i analysen ble fintranskribert ved hjelp av Jeffersons (2004) transkripsjonskonvensjoner for CA. Utdragene som ble inkludert, er i åtte av ni tilfeller typiske for hele datamaterialet, og er valgt med bakgrunn i at de presenterer de klareste tilfellene av poengene de illustrerer. Det innebærer at flest av utdragene er hentet fra eksamen på videregående skole (utdrag 1, 3, 5, 6, 7 og 9), mens færre er hentet fra eksamen på ungdomsskolenivå (utdrag 4 og 8) og prøvemuntlig eksamen på ungdomsskolenivå (utdrag 2). Det innebærer også at to av utdragene (6 og 7) er hentet fra samme samtale. Vi har også inkludert ett avvikende utdrag (9) som er atypisk for datamaterialet, men som bekrefter de analytiske

funnene i de andre utdragene (se analysedelen for redegjørelse). Utdrag 2, samt utdrag 4–9, er hentet fra utspørringsfasen i fagsamtalen. Utdrag 1 er hentet fra åpningen av fagsamtalen, mens utdrag 3 og 9 er hentet fra avslutningen av fagsamtalen.

I innsamling, observasjon og analyse av materialet brukte vi samtaleanalytisk metode. Den etnometodologiske samtaleanalysen, CA, er en tverrfaglig vitenskapelig disiplin som tilbyr en metodologi og en systematikk for innsamling, videoinnspilling, transkribering og analyse av sosial interaksjon (Sacks et al. 1974). Samtaleanalysen har i løpet av de siste femti årene utviklet en stor kunnskapsbase om samtaler i ulike institusjonelle kontekster, derav klasseromsinteraksjon, og metoden er i stadig større utbredelse innenfor utdanningsvitenskapelig forskning (jf. Gardner, 2013).

## Analyse

Analysen består av to deler. Den første delen identifiserer samtalenes overordnede organisering, altså de gjentakende hovedaktivitetene som samtalen består av. Samtalene er jevnt over like og består av en åpningsfase, en utspørringsfase og en avslutningsfase. Analysens andre del identifiserer turtakingssystemet i utspørringsfasen, den delen av samtalen der elevenes norskfaglige kunnskap testes. Turtakingssystemet, altså hvordan deltakerne bytter på å ta ordet, belyser hvilke rettigheter og begrensninger elevene og for deltakelse i samtalen.

### *Samtalens overordnede organisering*

Analyse av samtlige eksamener i datamaterialet viser at fagsamtalene har svært lik struktur på tvers av eksamenene (34 av 36 eksamener)<sup>1</sup>. Strukturen består av tre hovedfaser med tilhørende aktiviteter. Første fase er fagsamtalens åpningsfase, som utdrag 1 er et eksempel på:

#### Utdrag 1. Åpningsfase

01 EKS: Fint.  
02 (1.0)  
03 EKS: Da Guro (0.5) da kan du komme å sette deg her.h  
04 ELEV: ((setter seg ved bordet))  
05 EKS: Kan du ta deg litt vann først hvis du har lyst (.) på noe  
[å drikke,]  
06 ELEV: [ Å- ja. ]  
07 EKS: Heh heh heh  
08 (.)  
09 EKS: Nå skal vi først prate litt om eh presentasjonen din,  
10 ELEV: Ja,  
11 EKS: Så skal vi etterpå se på de andre kompetansemåla.

---

<sup>1</sup> Kun to eksamener skiller seg fra de andre. I den ene innledes det en ny runde med spørsmål/svar-sekvenser etter at eksaminator har gitt tegn på å avslutte samtalen. I den andre har samtalen blitt avsluttet, men eleven blir invitert tilbake i eksamenslokalet for å svare på flere spørsmål.



Åpningsfasen kan karakteriseres som en «transportetappe», hvor deltakerne beveger seg fysisk (linje 4) og interaksjonelt fra elevpresentasjonen til utspørringen av eleven. Samtalesekvensene i denne delen av eksamineringen kan sies å være prosedyrepregede. I 20 av 36 eksamener klargjør eksaminator institusjonelle rammer for den påfølgende utspørringen, slik vi ser i linje 9–11, og i 28 av 36 eksamener gir eksaminator positive vurderinger av presentasjonen, slik vi ser i linje 1.

Den neste fasen som følger, er utspørringen av eleven i norskfaglig pensum, som utdrag 2 eksemplifiserer:

### Utdrag 2. Utspørringsfase

01 EKS:        hvorfor er svensk, dansk og norsk så likt, da?  
02 ELEV:       Fordi dem er eh nabo land, og eh svensk pleide (.)  
03               <å bestemme> over Norge og s >Sve:rige< eller  
04               [noe sånt?]

I utspørringsfasen er hovedprosjektet at eleven skal få vist frem sin fagkunnskap, og den kan derfor regnes som «selve» fagsamtalen. Utdrag 2 illustrer hvordan eksaminator stiller et oppfølgingsspørsmål (linje 1) som eleven deretter svarer på (linje 2–4). Enkelte ganger stiller også sensor spørsmål, men dette forekommer sjeldnere (133 sensorspørsmål vs. 776 spørsmål fra eksaminator), og sensors spørsmål følger ofte etter at eksaminator eksplisitt tilbyr sensor muligheten til å spørre («Sensor, har du noe?»). I realiteten kan denne fasen bestå av mange spørsmål/svar-sekvenser (eller påstand/kommentarsekvenser) som bindes sammen til tematiske helheter relatert til den delen av det norskfaglige pensumet som eleven testes i, og eksaminator benytter seg av ulike strategier for å få elevene til å vise kunnskap (se analysens del 2, utdrag 4–7).

Den siste fasen av fagsamtalen er en avslutningsfase, som utdrag 3 er et eksempel på:

### Utdrag 3<sup>2</sup>. Avslutningsfase

01 EKS2:       Ja,  
02 EKS1:       Da [har ikke jeg no mer.]  
03 EKS2:       [Er det no m:er           ] du ø:nske:r å:,  
04 ELEV:       Nei ikke som jeg kommer på akkurat nå. Hehe.  
05 EKS1:       Nei. Hehehe  
06 SEN:        Du har sagt masse.  
07 EKS1:       Jah. Det er fint det Signe.  
08 EKS1:       Da stopper vi der.

I avslutningsfasen er hovedprosjektet nettopp å avrunde og avslutte fagsamtalen og eksamenen. I denne fasen signaliserer eksaminatorene på ulike vis at de er ferdig med utspørringen, som å vise at de ikke har mer å tilføye samtalen med minimale

---

<sup>2</sup> Utdrag 3 er hentet fra en eksamen hvor det er to faglærere i norskfaget som begge er eksaminatorer ved muntlig eksamen. Det samme gjelder utdrag 9.

responser (linje 1) og gi vurderinger (linje 6 og 7). I denne fasen innleder eksaminatoren til avslutning ved å gi sensor anledning til å stille spørsmål, og/eller gi elevene mulighet for å tømme seg for kunnskap (linje 3). Samtalen forholder seg slik til vanlige normer for avslutning av samtaler, der deltakerne, gjennom språklige signaler, uttrykker enighet om å avslutte samtalen (Schegloff & Sacks, 1973, s. 303).

### ***Turtakingssystemet i fagsamtalen***

I denne andre delen av analysen undersøker vi turtakingssystemet, det vil si hvordan deltakerne bytter på å ta turer. Utdrag 4 under viser den grunnleggende strukturen for deltakelse, hvor eksaminator utfører sekvensinnledende handling i førsteosisjon og eleven har andreosisjon som oppfølges av eksaminator i tredjeosisjon:

#### **Utdrag 4. Grunnleggende mønster for turtaking**

01 EKS: Når du skriver (1.0) så bruker jo du no innimellom noen (.)  
02 virkemidler.=Hvorfor gjør du det, og har du noen favoritter?  
03 ELEV: Jeg bruker jo: mange virkemidler for å kanskje skape noen  
04 bilder i hodet på (.) leseren eller for å overbevise.  
05 EKS: Mm: ((Nikker))  
06 ELEV: O:g ehm jeg liker jo e:m (.) jeg liker sammenligning ganske  
07 [godt,] for da kan man komme 'med' mange andre ting  
08 EKS: [Mm. ]  
09 ELEV: som liksom. (.) Hehh ja.  
10 EKS Setter det litt inn i en sammenheng, [på en måte,]  
11 ELEV: [ Ja, ]ja.  
12 EKS: For det gjør det jo lettere for leserne å [forstå.]  
13 ELEV: [ Mm ]for- kan  
14 da setter man jo bilder i hodet på (.) leseren.  
15 EKS: Ja, det er ingen tvil om det. Det funker. Det funker.

I linje 1–2 stiller eksaminatoren et «multippelt» spørsmål, det vil si to spørsmål på en gang, (jf. Skovholt, Solem et al., 2021) formulert med «hvorfor», som ber om en begrunnelse for bruk av virkemidler og eksempler på elevens favoritt-virkemidler. Måten spørsmålet er formulert på, begrenser hva slags respons som er relevant. Elevens respons i linje 3–6 gir først en begrunnelse, deretter et eksempel på et virkemiddel hun liker, og eleven svarer dermed på spørsmålet. Hun klarer imidlertid ikke å forklare hvorfor hun liker virkemiddelet (se linje 7 og 9). Eksaminatorens tredje tur er reformuleringer (linje 10 og 12) som fullfører elevens svar og fremhever det faglig relevante (Solem & Skovholt, 2019). Reformuleringene bekreftes og bygges videre på av eleven (linje 11 og 13), og slik blir svaret til i fellesskap. Eksaminatoren bekrefter elevens svar med et «ja», «ingen tvil» og en repetisjon av «det funker», som avslutter sekvensen (linje 15).

I utdrag 4 er det eksaminator som utfører den sekvensinnledende handlingen, her ved å stille et spørsmål i førsteosisjon. Eleven har andreosisjon, som innebærer at eleven er begrenset til å svare på eksaminatorens innledende handlinger,

som eksaminatoren så følger opp i tredjeosisjon. Det gjelder for samtlige sekvenser i utspørringsfasen i våre data (med ett unntak, se utdrag 9). Som den som stiller spørsmål i førsteosisjon, bestemmer eksaminator hvilke emner som innledes. I tillegg kan eksaminator til en viss grad styre elevenes handlingsrom i neste tur gjennom hvordan spørsmålet er formulert, noe som gjør ulike svar mer eller mindre relevante (jf. Skovholt, Solem et al., 2021; Vonen et al., 2022). Spørsmålet i utdrag 4 er temainnledende og åpner mer for at det finnes flere mulige måter å svare på (sammenliknet med det spesifikke oppfølgingsspørsmålet i utdrag 2), noe som gir eleven et større handlingsrom. Det samme gjelder de avsluttende spørsmålene hvor elevene får mulighet til å tømme seg for kunnskap, slik vi ser i utdrag 3, som legger opp til at elevene kan ta utvidete turer (jf. Jorde, 2020).

Når eksaminator er den som hovedsakelig styrer turtakingen og tema for samtalen, innebærer det at eksaminator også har rett og plikt til å styre mot målet for utspørringen, som er at eleven skal få vist sin kompetanse. Det er særlig i tredjeosisjon eksaminator styrer utviklingen av temaet. De neste eksemplene (utdrag 5–8) viser hvordan eksaminator bruker strategier som bekreftelsesmarkører, oppfølgingsspørsmål, reformuleringer og sekvensavslutninger for å drive samtalen videre og få frem elevenes norskfaglige kunnskap.

I utdrag 5 ser vi hvordan eksaminatoren oppfordrer eleven til å utdype svaret uten å være spesielt styrende ved hjelp av bekreftelsesmarkører:

#### Utdrag 5. Bekreftelsesmarkører

- 01 EKS: Hvor sto vi vi hen da når det gjaldt språk i Norge,  
02 (0.3)  
03 ELEV: Nei da hadde vi jo dansk som skriftspråk,  
04 (0.3)  
05 EKS: Ja?  
06 (.)  
07 ELEV: Åsså prata vi jo dialekter da.  
08 EKS: Mhm=  
09 ELEV: =Forsåvidt hadde det som talemål da.

Utdrag 5 illustrerer hvordan eksaminator driver utviklingen av elevens svar gjennom to minimale responser. I linje 3 svarer eleven relativt kort på et åpent spørsmål om språksituasjonen i Norge. Svaret er produsert med svakt stigende intonasjon, og kan høres som et forslag til en inngang til temaet. I eksaminatorens påfølgende tredjetur utvides sekvensen med den minimale responsen «Ja?» (linje 5), som bekrefter elevens svar som en godkjent og relevant inngang til temaet. Samtidig avsluttes ytringen med stigende intonasjon, noe som signaliserer at svaret ikke er fullført, men inviterer eleven til å fortsette (Sikveland et al., 2021). Eleven utdyper temaet (linje 7), men eksaminators bekreftende kvittering, «mhm» (linje 8), signaliserer at eleven er på riktig vei og oppfordrer til å fortsette resonnementet. Eleven spesifiserer deretter sin foregående opplysning med et norskfaglig begrep (linje 9).

Utdraget illustrerer også at det finnes et visst handlingsrom innbakt i elevenes andreposisjon. Selv om eksaminators formulering av innledende handling legger føringer, kan elever svare mer eller mindre utvidet. I utdrag 5 har ikke eleven svart galt, men svaret behandles likevel ikke som fullverdig nok til at de kan gå videre til et nytt tema. I utdrag 5 viser eleven at han kan utvide svaret etter eksaminators oppfølging i tredje tur, og svaret i linje 3 kan slik forstås som et forslag til en inngang for å sjekke om han er på riktig vei. Utdraget indikerer slik at deltakerne tolker de implisitte mulighetene innbakt i eksamensspørsmålene på noe ulikt vis. Eksaminators minimale responser i utdrag 5 signaliserer til eleven at hun skal fortsette å prate om temaet, uten å styre hvilken retning elevens svar skal ta. Det representerer slik en strategi for å drive svaret og eksamenen videre, samtidig som eleven får en sjanse til selv å utvikle svaret.

I andre tilfeller styrer eksaminator i større grad retningen på svaret eleven skal gi. Det skal vi se et eksempel på i utdrag 6 under, som fortsetter der utdrag 5 slapp. I utdrag 6 driver eksaminator utviklingen av et overordnet tema og elevens historiefortelling ved å stille oppfølgingsspørsmål som styrer elevens svar, og samtidig bidrar til å skape progresjon og koherens i fortellingen.

#### Utdrag 6. Oppfølgingsspørsmål

01 ELEV: =for så vidt hadde det som talemål da.  
02 (0.4)  
03 EKS: Riktig, og hva: skjedde så utover\_  
04 (0.3)  
05 ELEV: Ja nei heh (0.4) i attenfjorten så fikk vi jo egen grunnlov o:g  
06 (0.6)  
07 EKS: Ja?  
08 ELEV: kom ut av union me:d (0.3) Danmark,  
09 (0.4)  
10 EKS: .hhjah.  
11 (0.5)  
12 ELEV: Men så: ble jo da union med Sverige istedenfor [og hh så.hh]  
13 EKS: [Mm, ja-]  
14 ELEV: Det ble jo på en måte litt (1.4) litt dumt sånn sett igjen men  
15 EKS: mhm,  
16 (.)  
17 ELEV: også litt senere så:: (1.7) kom jo da: ivar åsen å: (0.7)  
18 knud knudsen inn da.  
19 (0.3)  
20 EKS: Ja, hva drev de med,  
21 (0.3)  
22 ELEV: Nei de håba jobba jo da med å få til et nytt skriftspråk da

Etter at eleven har fullført et svar relatert til språksituasjonen i Norge ved starten av 1800-tallet (linje 1), kommer læreren med et første oppfølgingsspørsmål som

bekrefter elevens svar og ber om en utdypning «Riktig, og hva skjedde så utover». Spørsmålet begrenser elevens svarmuligheter i større grad enn ved et enkelt «Ja?», slik vi så i utdrag 5. Likevel er det formulert på en relativt åpen måte, og gir rom for et lengre svar om utviklingen av språkhistorien. Slik setter lærerens oppfølgings-spørsmål en ny agenda for elevens utgreiing og styrer svaret i en relevant retning. Etter elevens påfølgende utgreiing, som ender med å med å introdusere Ivar Aasen og Knud Knudsen (linje 5–18), kommer lærerens andre oppfølgings-spørsmål, «hva drev de med,» (linje 20). Dette spørsmålet er mer spesifikt enn det foregående. Med pronomenet «de» tar eksaminator utgangspunkt i elevens foregående ytring, og ber om en videre utdypning som styrer eleven i retning av å utdype Aasens og Knudsens rolle. Spørsmålet er likevel formulert med det relativt uspesifikke verbet «drev», som åpner for at eleven kan svare på flere måter.

Som i utdrag 5 over viser oppfølgings-spørsmålene i utdrag 6 hvordan eksaminator driver utviklingen av fagsamtalen videre. Disse oppfølgings-spørsmålene begrenser imidlertid elevenes responsmuligheter i neste tur, og kan slik sies å innsnevre elevens handlingsrom. Men, oppfølgings-spørsmålene støtter likevel utviklingen av elevens narrativ og danner et stillas med knagger som eleven kan hekte seg på, slik at han får vist frem relevant norskfaglig kompetanse om temaet. Det hjelper ham også med å strukturere fremstillingen av språkhistorien med relevante språkhistoriske innholds-elementer. Utdrag 6 består av flere enkeltsekvenser knyttet til et overordnet tema. Det viser at fagsamtalen ikke består av enkeltstående initiativer og responser, men er deler av lengre tematiske handlingsforløp (jf. Schegloff, 2007). Det som skjer i én enkelt spørsmål/svar-sekvens, blir en ressurs for den neste, og eksaminatoren må bruke sin samtalekompetanse og fortolkning av elevens svar i den videre utviklingen av samtalen.

Utdrag 5 og 6 illustrerte hvordan eksaminator styrte utviklingen av et spesifikt svar og et overordnet tema ved å bruke minimale responser og oppfølgings-spørsmål. Eksaminator kan dog også være enda mer styrende, og det neste utdraget (7) viser hvordan eksaminator konkluderer på vegne av eleven i tredje tur:

### Utdrag 7. Reformulering

- 01 EKS: Hvorfor var det så viktig at bøndene skulle på en  
02 måte (0.5) få sitt eget språk?  
03 (1.5)  
04 ELEV: For eh bøndene har jo:: lenge vært e:h på en måte  
05 (.)tradisjonelt for Norge da.  
06 EKS: °mm, °  
07 ELEV: Og e:m en viktig del av norsk identitet.  
08 EKS: °mm, °  
09 ELEV: opp gjennom (.) åra,  
10 EKS: Mm. Ja. Så da tenkte de at de sto for det liksom  
11 originale.  
12 ELEV: Ja.

I linje 1–2 stiller eksaminatoren et spørsmål som dermed ber om en begrunnelse for fremvekst av et språk for bønder, som eleven leverer med to saksopplysninger i linje 3–5. I eksaminators påfølgende tredjetur bekreftes elevens svar med et «Mm.» og «Ja.» (linje 10), og i linje 10–11 reformuleres elevens svar («Så da tenkte de at de sto for liksom det originale»). Denne reformuleringen evaluerer, oppsummerer og fremhever det faglig relevante i elevens svar (Solem & Skovholt, 2019). Lærerens tur kan høres som en påstand som inviterer til en bekreftelse, som eleven gjør på linje 12.

Utdrag 7 viser hvordan læreren kan konkludere på vegne av eleven og bestemme hva han «egentlig» har ment, ved å bruke en reformulering av elevens foregående respons. Reformuleringen oppsummerer meningsinnholdet og løfter elevens svar opp på et høyere norskfaglig nivå, og kan slik potensielt styre sensors forståelse av elevens kompetanse. Gjennom reformuleringen viser læreren hva som er et «godt nok» svar, og bidrar i denne sammenhengen også til å avrunde temaet de prater om. Hvordan sekvenser og temaer avrundes vil vi se nærmere på i neste utdrag (8), som viser hvordan eksaminator styrer avslutningen av et tema i tredje tur:

#### Utdrag 8. Sekvens og temaavslutning

04 EKS: Har du noen tanker rundt e::m:: (0.5) nei nå skal  
05 jeg se på klokka.  
06 Vet du hva, nå skal jeg spore deg helt over til noe  
07 annet så du får vist et siste.hh  
08 ELEV: okei [heh heh  
09 EKS: [E:::hm: (der)sh- jeg glemte det.=Det ble så  
10 interessant [dette.]  
11 ELEV: [ M. ]  
12 EKS: Eh SPRÅK.  
13 ELEV: Ja.  
14 EKS: Du har nettopp avlevert (.) eksamen på både nynorsk

I utdrag 8 ser vi hvordan eksaminator avslutter et pågående tema og går over til et nytt. Eksaminator begynner å formulere et spørsmål (linje 4), men avbryter seg selv, ser på klokka og uttrykker at nå kommer det et brudd (linje 6). Eksaminator styrer avslutningsprosessen, først og fremst ved at det er hun som tar turen (linje 4), der hun kommenterer selv-avbrytelsen og deretter introduserer et nytt tema i linje 12, «SPRÅK.», og markerer et tydelig skrifte med trykk og høyt volum.

Utdrag 8 viser hvordan eksaminator styrer avslutningen av et tema ved å avbryte den pågående spørsmålsstillingen. Det blir eksplisitt kommentert («nå skal jeg spore deg over til noe annet»), noe som inntreffer ved flere andre temaavsluttende sekvenser i datamaterialet. Det tyder på at deltakerne forholder seg til vanlige samtalenormer ved temaavslutninger, der deltakerne søker å minimere forsinkelser eller avbrytelser ved å forklare bruddet i samtaleaktiviteten (jf. Stivers & Robinson, 2006). Eksaminator forklarer bruddet med at eleven må få vist kompetanse i et annet tema, noe som viser

hvordan eksaminator forholder seg både til sin rett til å styre samtalen og sin plikt til å sørge for at eleven får vist frem bredde i kunnskap på eksamen.

Utdrag 4–8 viser at elevenes handlingsrom i fagsamtalen hovedsakelig er begrenset til å svare på spørsmål i sekvensenes andreposisjon. I tillegg blir responsmulighetene til elevene påvirket av hvordan eksaminatoren formulerer sine spørsmål og påstander. Turvekslingen kan altså beskrives som *turtildeling* (jf. McHoul, 1978, se også Skovholt, Landmark et al., 2021, s. 143), da det er eksaminator som styrer når de andre samtaledeltakerne har rett til å snakke og hva som da er relevante samtalebidrag. Mønsteret er gjenkjennelig for de fleste som har erfaring med eksamen, og det sekvensielle formatet minner om nyhetsintervjuet (Clayman & Heritage, 2002; Heritage & Clayman, 2010) og IRE-strukturen som vi kjenner fra helklassesamtaler (Mehan, 1979). Det betyr derimot ikke at det kun finnes én mulig måte å svare på, da elever kan svare mer eller mindre utvidet, slik vi så i utdrag 5. Det er derimot svært sjelden at elevene bidrar med sekvensinnledende handlinger. I datamaterialet vårt finnes det kun ett eksempel på at en elev selv tar initiativ til et nytt tema i førsteposisjon, og det skal vi vise under. I utdrag 9 er deltakerne<sup>3</sup> i ferd med å avslutte fagsamtalen, når eleven selv foreslår å ta opp et nytt tema:

#### Utdrag 9. Elevinitiert sekvens

04 EKS2: Det var veldig grundig.  
05 EKS: Eh heh heh heh heh  
[hah hah hah . h heh heh heh he heh ]  
06 EKS2: [() for. Jeg har ikke noe oppfølging(h)spørsmål (.)]  
07 .h å komme med der. Jeg vet ikke om du har noe mer da?  
08 SENSOR: Nei.  
09 EKS2: [Nei.]  
10 EKS: [Nei.]  
11 EKS2: E::h n- Hvor lang tid har vi. (.) Mor?  
12 EKS: Fem minutter (.) fire.  
13 EKS2: Fire minutter.  
14 EKS: Ja.=  
15 EKS2: =Ja- Nei, jeg skal ikke plage deg noe mer,  
16 det er [e:h ]  
17 ELEV: [Jeg kan] ta om dialekter også.  
18 EKS2: Eh heh heh heh heh ja, [det tviler jeg ikke på.]  
19 EKS: [Kjør på du, (navn), ] si litt  
20 om dialekter.  
21 EKS2: Kjør på om dialekter, kom igjen.  
22 ELEV: Okei, dialekter eller talemål da.

<sup>3</sup> Utdrag 9 er hentet fra en eksamen hvor det er to faglærere i norskfaget, og det følgelig er to eksaminatorer til stede. Det samme gjelder også utdrag 3.

I dette utdraget innleder eksaminator 2 avslutning av fagsamtalen ved å gi en positiv vurdering av elevens foregående svar. Han konstaterer at han selv ikke har noe mer å spørre om (linje 4–6) og innleder en pre-avslutningssekvens ved å vende seg mot sensor og spør om hun har noe mer å spørre om: «jeg vet ikke om du har noe mer da?» (linje 7). Spørsmålet er vektet på en måte slik at en avkreftelse/nei-respons er den neste prefererte handlingen (jf. Hayano, 2013, s. 405), og sensor avslår. Eksaminator 2 vender seg så mot den andre eksaminatoren igjen, og spør hvor lang tid de har igjen (linje 11) og markerer igjen at han er ferdig med å stille spørsmål med en ny pre-avslutningssekvens («Nei, jeg skal ikke plage deg noe mer, det er eh», linje 15). Ved slutten av eksaminatorens tur innleder eleven en ny sekvens, ved å foreslå å snakke om et nytt tema de ikke har vært igjennom («Jeg kan ta om dialekter også»). Det fremstilles som et forslag («jeg kan») om ett spesifikt tema («dialekter»). Begge eksaminatorene aksepterer elevens forslag (linje 18–21), og eleven starter på en utvidet tur.

Elevens innledende handling i utdrag 9 skiller seg tilsynelatende fra de gjeldende samtalenormene for turtaking i fagsamtalen som vi tidligere har vist, der eleven ikke utfører førsteposisjonshandlinger. Samtidig er utdraget hentet fra overgangen mellom utspørringsfasen og avslutningsfasen av fagsamtalen. Som Jorde (2020) har pekt på, gir eksaminatoren ofte eksplisitt rom for at elevene kan «tømme» seg for kunnskap i avslutningen av fagsamtalen. Eleven blir i dette utdraget ikke tildelt denne muligheten av eksaminator, men det kan potensielt tyde på at eleven kjenner igjen mulighetsrommet i denne fasen av samtalen, og at det nettopp er plasseringen mot slutten av samtalen som gir eleven mulighet til å utføre en innledende handling. På den måten bekrefter dette utdraget elevens begrensede handlingsrom i selve utspørringsfasen under muntlig eksamen.

Analysens andre del viser samlet sett at eleven har et relativt begrenset handlingsrom under fagsamtalen. Fagsamtalen følger et turtakingsmønster hvor elevene er begrenset til å svare på eksaminators innledende handling, som læreren så følger videre opp. Eksaminatoren har slik retten til å bestemme hvilke emner deltakerne skal snakke om, hvordan de skal utvikles, og når de er ferdig om å snakke om et emne. Som utdragene 5–7 har vist, kan dette gjøres på mer eller mindre styrende måter, avhengig av hvordan eksaminator formulerer sine spørsmål eller påstander. Følgelig har eleven et noe større handlingsrom i responsen til åpnere spørsmål og bekreftelsesmarkører (se utdrag 5) med flere riktige svaralternativ og muligheter for å utbrodere, enn ved mer styrende oppfølgingsspørsmål og reformuleringer (se utdrag 6 og 7).

## Diskusjon og konklusjon

Innledningsvis påpekte vi at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om hvordan muntlig eksamen faktisk gjennomføres. Denne artikkelen bidrar med kunnskap om hva som karakteriserer fagsamtalen ved muntlig eksamen i norsk, og hva slags handlingsrom den gir eleven. Analysen av samtalens overordnede struktur viser at eksamineringen kan deles inn i tre hovedfaser med tilhørende aktiviteter: (1) en åpning,



som kan karakteriseres som en «transportetappe», med hovedsakelig prosedyrepregede samtalesekvenser der det praktiske rundt eksamineringen tematiseres, (2) selve fagsamtalen, som består av samtalesekvenser der eksaminatoren, hovedsakelig ved å stille spørsmål, forsøker å få frem elevenes fagkunnskap, og (3) en avslutning som hovedsakelig består av prosedyrepregede samtalesekvenser der formålet er å avslutte samtalen, men der sensor gis muligheter for å stille eleven spørsmål og eleven gis mulighet til å «tømme seg» for fagkunnskap (som rutinemessig blir avslått av eleven, jf. Jorde, 2020).

Analysen av turtakingsstrukturen (analysens del 2) viser at den består av (1) en innledende handling fra eksaminatoren, som oftest et spørsmål, etterfulgt av (2) en respons fra eleven og (3) en tredje tur fra eksaminatoren, som ofte tar form av en evaluering, men også har andre funksjoner, som å be om utdyping eller konkludere på vegne av eleven. Det viser at grunnsekvensen til fagsamtalen under muntlig eksamen likner IRE-strukturen som karakteriserer helklassesamtaler (jf. Mehan, 1979), noe som også tilsvarer funnene til tidligere forskning på muntlige tester (Marlaire & Maynard, 1990; Seedhouse, 2013). I helklassesamtaler er det likevel rom for at elevene kan utføre innledende handlinger, blant annet ved å ta ordet utenom tur (Solem, 2017), noe vi ikke finner i utspørringsfasen ved muntlig eksamen. Slik sett er elevens handlingsrom ved muntlig eksamen mindre enn i helklassesamtaler, og turtakingen likner mer på intervjuenes strengt fastsatte turtakingsstruktur (jf. Clayman, 1990, 1992; Clayman & Heritage, 2002). Eksaminators rolle i utspørringsfasen minner på mange måter ellers også på intervjuerens. Analysene viser at det er eksaminator som både innleder til et tema (utdrag 4), bestemmer om temaet skal utdypes (utdrag 5 og 6), konkluderer på vegne av eleven (utdrag 7) og avgjør når et tema er uttømt og at samtalen bør dreie over til noe (helt eller delvis) nytt (utdrag 8).

Analysene viser at elevenes handlingsrom i andreposisjon er begrenset til å svare på eksaminators spørsmål. Det finnes imidlertid et visst handlingsrom for elevene i andreposisjon, da de både kan svare helt enkelt på lærerens spørsmål eller omgå spørsmålets begrensninger, ved for eksempel å svare utfyllende på et spørsmål som egentlig bare ber om et ja/nei-spørsmål. I tillegg ser vi at for eksempel oppfølgingsspørsmålene er direkte knyttet til elevens svar. Utspørringen ved muntlig eksamen består ikke av enkeltstående spørsmål og svar, men utvidede sekvenser der eksaminators oppfølginger i tredjeposisjon bygger på elevenes svar i andreposisjon. Slik forholder de utvidede tematiske sekvensene i utspørringsfasen seg til vanlige normer for samtaler, der enhver ytring innebærer en fortolkning av og en forutsetning for neste ytring (Sacks et al., 1974, s. 728). Eksaminators styringsrett, som for eksempel mulighet til å avbryte eleven utøves ikke når eleven har turen (slik det kan forekomme i intervjuer, jf. Clayman & Heritage, 2002, s. 114), men mellom tematiske sekvenser, på punkter i samtalen der tur og emneskifter naturlig kan inntreffe etter samtalereglene (Sacks et al., 1974).

At eksaminator styrer samtalen ved muntlig eksamen er i seg selv ikke et overraskende funn for de som har eksamenserfaring. Deltakerne forholder seg til samtalereglene, men det er også helt klart at deltakerne orienterer seg mot den klare

styringsretten som eksaminator har. Selv sensor, som gis vurderingsmessig størst «makt» i retningslinjene, tar (med noen få unntak) turen først når eksaminator tilde-ler henne den. Likevel belyser analysene våre noen viktige sider ved samtalepraksisen under muntlig eksamen. For det første viser funnene våre hvor avgjørende lærernes spørsmål er, da det er spørsmålene som tilbyr eller begrenser elevenes svarmulig-heter. Når det utelukkende er læreren som innehar førsteposisjon, blir kvaliteten til spørsmålene (eller påstandene) bestemmende for at elevene skal få vist både bredde og dybde i sin faglige kompetanse. I forskrift til opplæringslova står det at skole-ier har plikt til å utforme oppgaver til muntlig eksamen (Forskrift til opplærings-lova, 2006, § 3–23). Det er derimot uklart om det også innebærer plikt til å utforme en spørsmålsguide eller tilsvarende, noe som kan sikre godt formulerte spørsmål (Skovholt, Solem et al., 2021). I tillegg viser analysen at eksaminator bygger på elev-enes responser i oppfølgingen av et tema. Det innebærer at elevene er avhengige av at eksaminator er i stand til å justere og bygge på svarene deres på en relevant måte. Det gjør at eksaminatorenes kontekstsensitivitet i utspørringsfasen påvirker kvaliteten på fagsamtalen (se også Lee, 2007) og dermed også utfallet (se også Sandlund & Sundqvist, 2019). Vurderingen av elevenes kompetanse skjer gjennom interaksjon, og elevene er derfor prisgitt at eksaminators (og sensors) interaksjonskompetanse.

Funnene våre bør ha innvirkning på refleksjoner rundt *hva* som vurderes ved fag-samtalen under muntlig eksamen. Hvilken (muntlig) kompetanse er det mulig å vurdere under muntlig eksamen? For det første bør vi tenke gjennom hvordan sam-talebegrepet brukes og oppfattes. Om «samtale» illuderer «dialogisk samtale», viser analysene at det er helt andre samtaleregler enn de dialogiske som gjelder under utspørringsfasen. I karaktersettings-samtalene, der eksaminator og sensor diskute-rer elevens prestasjon og beslutter karakter (Solem et al., under utgivelse), ser vi at grad av selvstendighet, initiativ, evne til å ta og holde på ordet med mer trekkes inn. Analysene våre viser at det er vanskelig å vurdere denne formen for muntlig kompetanse, nettopp fordi fagsamtalen under muntlig eksamen begrenser elevenes mulighet til å vise denne kompetansen. Muligheten til å nå de høyere nivåene i tak-sonomien for ferdigheten «å kommunisere» er begrenset av eksaminators styringsrett. Det er derfor viktig at eksaminator og sensor er bevisste på det begrensede handlings-rommet eleven har, noe som er en forutsetning for rettferdig vurdering.

Funnene våre indikerer at muntlig eksamen trolig er bedre egnet til å vurdere elev-ens fagkompetanse uttrykt muntlig enn til å vurdere elevens muntlige kompetanse (jf. Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærerne uttrykker også selv at det er elevenes faglige eller logosbaserte kompetanse som tillegges mest vekt i vurderingen (Kaldahl, 2019). I *Regler for muntlig eksamen*, under punktet «Muntlig formidlet fagkompetanse», står det:

Noen fag har egne kompetansemål eller hovedområder som handler om å kunne presentere/kommunisere faglig innhold, og muntlige ferdigheter vil derfor kunne inngå som en større eller mindre del av vurderingen av elevens kompetanse i faget. Det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurderingen av elevens muntlige formidlete fagkompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Våre data er hentet fra norskfaget, hvor det finnes flere kompetansemål om muntlige ferdigheter der blant annet interaksjonskompetanse løftes frem. Analysene våre viser at slik eksamen er organisert, setter eksamineringen tydelige begrensninger for hva slags muntlig kompetanse som kan vurderes. Det gjør det betimelig å spørre om muntlig eksamen vurderer den kompetansen vi faktisk ønsker å vurdere, eller om vi ønsker at vi ved muntlig eksamen også skal kunne vurdere muntlige ferdigheter, inkludert interaksjonskompetanse. De nye retningslinjene for muntlig eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2020) åpner opp for andre muntlige formidlingsformer enn den tradisjonelle presentasjonen, etterfulgt av fagsamtale. Samtidig er retningslinjene så åpne at fagsamtalen i prinsippet kan utgjøre hele muntlig eksamen for eleven. Vi mener at det innebærer et behov for konkretisering av retningslinjene for muntlig eksamen, både for den forberedte delen og for fagsamtalen. Slik det er nå, er det opp til lokale skoleeiere og lærerkollegier å gripe de spennende nye mulighetene for utvikling og vurdering av muntlig kompetanse, eller literacy, på tvers av fag. Spørsmålet er da om det gir en lik nok vurdering av elevene, på tvers av skoler og fylker.

## **Finansiering**

Dette arbeidet er finansiert av Norges forskningsråd, prosjektnummer 273417.

## **Forfatteromtaler**

**Maria Njølstad Vonen** er forsker 2 ved område for grunnopplæring ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Hun er samtaleanalytiker (CA) og forsker på samtaler i skolen og andre ulike institusjonelle settinger. Vonen tok sin doktorgrad ved Universitetet i Sørøst-Norge, hvor hun var forsker i prosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education) og studerte fagsamtalen under muntlige eksamener ved ungdomsskoler og videregående skoler.

**Marit Skarbø Solem** er førsteamanuensis i norsksdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, Campus Vestfold, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er samtaleanalytiker og forsker på muntlighet og samtaler i klasserommet. Hun var forsker i det NFR-finansierte prosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education), som blant annet undersøkte videoinnspilte muntlige eksamener i ungdomsskolen og i videregående skole.

**Karianne Skovholt** er professor i norsksdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur, Campus Vestfold, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er samtaleanalytiker og språkviter og forsker på muntlighet og samtaler i klasserommet. Hun har ledet det NFR-finansierte prosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education), som blant annet undersøkte videoinnspilte muntlige eksamener i ungdomsskolen og i videregående skole.

## Referanser

- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. I N. Mercer & S. Hodgson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 91–114). Sage Publications.
- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget.
- Antaki, C. (2006). Producing a «cognition». *Discourse Studies*, 8(1), 9–15.
- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. Teoretiske tradisjoner og aktuell forskning på lærerstyrte samtaler. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 173–194). Abstrakt Forlag.
- Aukrust, V. G. (2003). Samtaledeltakelse i norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 77–110). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bekken, A. (2020). «Hvis du skulle vært spåmann ...» – en samtaleanalytisk studie av spørsmål «uten fasitsvar» i muntlig eksamen i norsk [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Berge, K. L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole: Kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I R. Solheim, H. Otne & M. O. Riis-Jigansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 211–228). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Skar, G. B., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: Consequences for students' writing proficiency. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 24(3), 6–25.
- Brown, A. (2003). Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing*, 20(1), 1–25.
- Bøhn, H. (2016). *What is to be assessed? Teachers' understanding of constructs in an oral English examination in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Clayman, S. (1990). From talk to text: Newspaper accounts of reporter–source interactions. *Media, Culture and Society*, 12(1), 79–104.
- Clayman, S. (1992). Footing in the achievement of neutrality: The case of news interview discourse. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (s. 163–198). Cambridge University Press.
- Clayman, S. & Heritage, J. (2002). Basic ground rules: Taking turns and «doing» news interview talk. I S. Clayman & J. Heritage, *The news interview: Journalists and public figures on the air* (s. 95–149). Cambridge University Press.
- Doehler, S. P. (2019). On the nature and the development of L2 interactional competence. I M. R. Salaberry & S. Kunitz (Red.), *Teaching and testing L2 interactional competence* (s. 25–59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315177021-2>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt.
- Filipi, A. (1998a). Interaction or interrogation? A study of talk occurring in a sample of the 1992 VCE Italian oral common assessment task (Cat 2). *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 123–137.
- Filipi, A. (1998b). Managing roles in the openings and closings of an Italian oral test. *Monash University Linguistics Papers*, 1, 3–10.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gardner, R. (2013). Conversation analysis in the classroom. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 593–611). Blackwell Publishing.
- Hayano, K. (2013). Question design in conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.), *The handbook of conversation analysis* (s. 395–414). Blackwell Publishing.
- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Wiley.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Isager, J. (2021a). «At knække lærerkoden» – en elevperspektivistisk analyse af adressater ved muntlig eksamen. *Nordic Studies in Education*, 41(4), 295–311.
- Isager, J. (2021b). «Mundtlig eksamen er en kunst» – danske gymnasieelever til muntlig eksamen i fagene historie og engelsk. *Nordidactica*, 11(2), 87–112.

## *Fagsamtalen under muntlig eksamen og hvilke krav den stiller til elevenes muntlige*

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (s. 13–31). John Benjamins.
- Jorde, Å. M. (2020). «Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt»: En samtaleanalytisk studie av pre-avslutningssekvenser i muntlig eksamen [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Kaldahl, A. G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–24.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)* [Utgått]. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05?plang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204–1230.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Ablex Publishing Corporation
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and context in dialogical perspectives*. John Benjamin Publishing Company.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183–213.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33(5), 703–736.
- Marlaire, C. & Maynard, D. (1990). Standardized testing as an interactional phenomenon. *Sociology of Education*, 63(2), 83–101. <https://doi.org/10.2307/2112856>
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *Interactional Journal of Educational Research*, 80, 188–203.
- Mehan, H. (1979). «What time is it, Denise?» Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 28(4), 285–294.
- Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge. The selected works of Neil Mercer*. Routledge.
- Mercer, N., Mannion, J. & Warwick, P. (2019). Oracy education: The development of young people's spoken language skills. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (kap. 20). Routledge.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse and Society*, 14(6), 727–750.
- Prøitz, T. S. & Nordin, A. (2019). Learning outcomes in Scandinavian education through the lens of Elliot Eisner. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 645–660.
- Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2017). Making and re-making the Nordic model of education. I P. Nedergaard & A. Wivel (Red.), *The Routledge handbook of Scandinavian politics* (s. 213–228). Routledge.
- Rapley, M. & Antaki, C. (1996). A conversation analysis of the «acquiescence» of people with learning disabilities. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 6(3), 207–222.
- Ross, S. & Berwick, R. (1992). The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language acquisition*, 14(2), 159–176.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sandlund, E. & Sundqvist, P. (2019). Doing versus assessing interactional competence. I M. R. Salaberry & S. Kunitz (Red.), *Teaching and testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice* (s. 357–396). Routledge.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289–327.
- Seedhouse, P. (2013). Oral proficiency interviews as varieties of interaction. I S. J. Ross & G. Kasper (Red.), *Assessing second language pragmatics* (s. 199–219). Palgrave Macmillan.
- Seedhouse, P. & Nakatsuhara, F. (2019). *The discourse of the IELTS speaking test: Interactional design and practice*. Cambridge University Press.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238–258.
- Sikveland, R. O., Solem, M. S. & Skovholt, K. (2021). How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer. *Linguistics and Education*, 61, 1–15.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>

- Skovholt, K. (2017). *Conversation Analytic innovation for Teacher Education (CAiTE) – research based training for enhancing assessment and feedback quality* [Prosjektforslag, NFR-prosjekt 273417]. Norges forskningsråd.
- Skovholt, K., Solem, M. S., Vonen, M. N, Sikveland, R. O. & Stokoe, E. (2021). Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality. *Journal of Pragmatics*, 181(4), 100–119. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.020>
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. (2021). *Samtaleanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Solem, M. S. (2017). *Hvem vet best? En samtaleanalytisk studie av elever og læreres kunnskapsforhandling i helklassesamtaler* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Solem, M. S., Landmark, A. M., Stoke, E. & Skovholt, K. (under utgivelse). Assessment in practice: Achieving joint decisions in oral examination grading conversations. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Solem, M. S. & Skovholt, K. (2019). Teacher formulations in classroom interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 69–99. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324904>
- Solem, M. S. & Skovholt, K. (2020). *Retningslinjer for vurderingssamtaler: Første delrapport fra forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning*, 15, 76–89.
- Stenersen, C. R. & Prøitz, T. S. (2020) Just a buzzword? The use of concepts and ideas in educational governance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 193–207.
- Stivers, T. & Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35(3), 367–392.
- Stokoe, E. (2013). The (in)authenticity of simulated talk: Comparing role-played and actual interaction and the implications for communication training. *Research on Language and Social Interaction*, 46(2), 165–185.
- Sundqvist, P., Sandlund, E., Nyroos, L. & Wikström, P. (2013). Genomförande och bedömning av muntliga nationella prov i engelska: En pilotstudie. *KAPET*, 9(1), 24–45.
- Sundqvist, P. & Sandlund, E. (2013). Diverging task orientations in L2 oral proficiency tests – a conversation analytic approach to participant understandings of pre-set discussion tasks. *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 2(1), 1–21.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Syverud, M. S. (2023). *Oral exams in four Norwegian secondary schools: Characteristics and variations in practice and possible threats to validity and fairness* [i review].
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 15. november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 28. februar). *Regler for muntlig eksamen*. Hentet 10. mai 2019 fra <https://www.udir.no/eksamenogprover/eksamen/muntlig-eksamen>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 10. desember). *Regler for muntlig eksamen og muntlig-praktisk eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-ogprover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Vonen, M., Solem, M. S. & Skovholt, K. (2022). Managing students' insufficient answers in oral examinations. *Classroom Discourse*, 14(3), 258–280. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2079694>
- Walsh, J. & Sattes, B. (2005). *Quality questioning, research-based practice to engage every learner*. Corwin Press.