

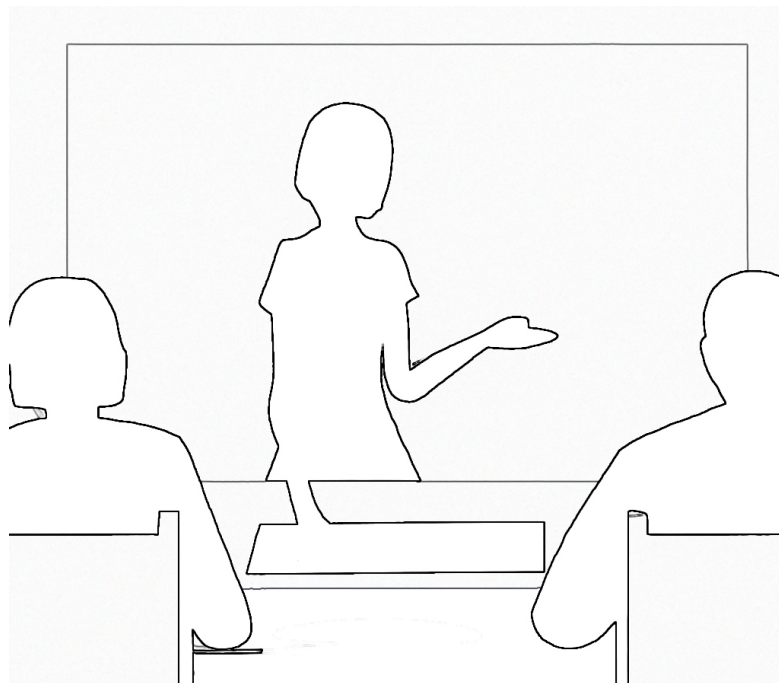
Tom Eikrem

Hvordan syns du selv at det gikk?

En intervjustudie med et interaksjonistisk perspektiv på elevers opplevelser av muntlig eksamen i privatistsystemet

Masteroppgave i Språk og kommunikasjon i profesjoner
Veileder: Ingrid Stock

Juni 2023



III.: DALL·E

Tom Eikrem

Hvordan syns du selv at det gikk?

En intervjustudie med et interaksjonistisk perspektiv på elevers opplevelser av muntlig eksamen i privatistsystemet

Masteroppgave i Språk og kommunikasjon i profesjoner
Veileder: Ingrid Stock
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for språk og litteratur



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Det norske utdanningssystemet har lange tradisjoner med å bruke eksamener i vurderingen av elever og studenter, men det diskuteres også om man bør fortsette med dagens vurderingsordninger, og eventuelt i hvilken form. Debatten ble forsterket i forbindelse med at mange eksamener ble avlyst på grunn av Covid-epidemien, og har fått enda større relevans gjennom de siste årenes enorme utvikling innenfor feltet kunstig intelligens. Særlig skriftlige vurderingsformer påvirkes av de teknologiske nyvinningene, og man kan derfor tenke seg at muntlige vurderinger kan få økt relevans i framtiden. Formen muntlig eksamen har blitt kritisert for blant annet manglende standardisering og kvalitetssikring, og at lokale forskjeller kan medføre forskjellsbehandling av elevene. Det har også blitt trukket fram at det i stor grad mangler forskning på muntlig eksamen, særlig når det gjelder elevers opplevelse av den.

Dette prosjektet tilhører fagfeltet anvendt språkvitenskap. Studiens tema er *muntlig eksamen som kommunikativ virksomhetstype* og forskningsspørsmålet er *hvordan beskriver privatistelever sine erfaringer med muntlig eksamen?* Dette overordnede spørsmålet blir belyst gjennom følgende delspørsmål: Hvilke elementer ved den kommunikative virksomhetstypen muntlig eksamen ser ut til å ha betydning for elevenes opplevelse av eksamenssituasjonen, hvilke elementer ved interaksjonen med sensor ble trukket fram som betydningsfulle for opplevelsen, og hvordan beskriver elevene at de fikk vist fram sin kunnskap i eksamenssituasjonen. Studien er en kvalitativ intervjustudie, og det ble gjennomført seks individuelle intervjuer hvor elever med erfaringer fra muntlige eksamener i privatistsystemet har deltatt.

I analysen av datamaterialet ble det identifisert tre temaer som framstår som betydningsfulle for elevenes opplevelse av muntlige eksamener. Disse er knyttet til betydningen av relasjonsarbeid, hvordan sensorene stiller spørsmål under eksamen, og hvordan elevene prøver å fortolke sensorenes verbale og ikke-verbale kommunikasjon. I analysen legges det også vekt på hvordan elevene formidler sine erfaringer, herunder hvordan de retorisk løfter fram hva de opplever som betydningsfullt for opplevelsen av eksamen og interaksjonen med sensorene. Studien bidrar til å løfte fram elevers erfaringer når det gjelder vurderingsformen muntlig eksamen, og kan dermed være med på å gi økt forståelse for denne kommunikative virksomhetstypen. Den kan også gi bakgrunnsmateriale for utvikling av sensorskolering og være grunnlag for videre forskning på feltet.

Abstract

The Norwegian educational system has long traditions in using exams as a part of assessment. It has been discussed whether this should be continued, and which forms it should take in the future. The debate was intensified due to Covid-19 and the fact that most exams were cancelled during this period. The relevance of the debate was further heightened by the rapid development of technology based on artificial intelligence (AI). Particularly written forms of assessment are influenced by the technological developments, and one may assume that oral assessment can be of greater importance in the future. The form of the viva voce has traditionally been criticized for lack of quality assurance, for not being standardized, and for differentiation of students due to local practices. There is also a lack of research on this type of assessment, especially when it comes to how students experience it.

This project is done within the field applied linguistics. The theme of the study is "oral exams as a communicative activity type" and the research question is "how do students describe their experiences with oral exams". This will be illuminated by studying which elements of the activity type oral exams seem to have an impact on the student's experiences of the exam situation, which elements of the interaction with the examiners were highlighted as significant for the experience, and how the students describe the ways in which they could demonstrate their knowledge. The study consisted of six individual qualitative interviews with students having experience from oral exams.

The analysis of the data, points to three themes which appear to have significance for the student experiences of oral exams. They are linked to relational work, how the examiners ask the questions during the exam, and how the student try to interpret the examiners' spoken and non-spoken communication. The study also demonstrates how the students are conveying their experiences, by studying how they use rhetorical devices to highlight what they find to be significant with the experience of the exam and the interaction with the examiners. The study contributes to illuminate the students' experiences when it comes to oral exams as a form of assessment. Thus, it can provide a heightened understanding of this communicative activity type. It may be used as background when it comes to developing training programs for examiners, and it can provide a foundation for further research.

Forord

Å begynne på et masterstudium etter mange år i yrkeslivet, har vært en forbløffende fin opplevelse, en opplevelse som har bestått av både oppturer og nedturer. Det har vært perioder med stress, frustrasjoner og slitenhet. Men mest av alt motivasjon og glede over å ha blitt kjent med et for min del, nytt og spennende fagfelt.

Det er også en del personer som har vært følge på denne reisen. Dere har alle en del av æren for at denne oppgaven ble noe av. Først av alt vil jeg takke faglærerne på programmet Språk og kommunikasjon i profesjoner. Heidi og Kristin, takk for engasjerende forelesninger og spennende diskusjoner. Dere har et engasjement i undervisningen som gjør at det har vært stas å være på den andre siden av kateteret i disse to årene. Gøril, takk for at du overbeviste meg om å søke meg inn på studiet og for å ha vært min sparringpartner både når jeg har boblet av frustrasjon og av glede. La oss diskutere diskurser i mange år framover. Og sist, men ikke minst, min fantastiske veileder, Ingrid. Allerede fra første semesteret har du hatt en nesten magisk evne til å komme med innspill og forslag som har fått ting til å løsne når jeg har stått og stanget. Takk for tålmodigheten og grundigheten din når du har veiledet meg på dette prosjektet.

Takk til dere som jeg har hatt gleden av å studere sammen med. Takk for god stemning og fine diskusjoner i klasserommet. For en fin gjeng dere er. Og her trakk jeg lykkeloddet - Marianne og Cathrine, at jeg havnet på kollokviegruppe med dere gjør at jeg ikke trenger å tippe lotto i noen år framover. Jeg har brukt opp flaksen. Takk for vennskap og samtaler og samskriving og samarbeid, kollokviemøter klokka ni på lørdags kveld og motivasjonssamtaler når det har røynt på. Jeg kan ikke se for meg disse to årene uten dere.

Marit og Camilla – jeg lover at jeg aldri mer skal ta med så mange så igjen, så tusen takk for at dere orket å lese korrektur på oppgaven. Alle gjenværende feil er det kun jeg som kan klandres for.

Kjære Jens-Petter. Takk for at du støttet meg gjennom to års kjøp med både jobb og studier, for at du har hørt på meg både når jeg har vært frustrert og når jeg har vært engasjert, for at du har lest igjennom utkast og kommet med kloke kommentarer, og for at jeg har fått rom til å holde på med dette. Jeg lover å rydde bort papirene og bøkene som har vært spredt over alt, og at jeg ikke skal ta flere mastergrader.

Og til slutt, men kanskje viktigst av alt – takk til dere som lot dere intervju og delte av erfaringene deres. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Elev 1: [...] og så spurte de til slutt, ja, hvordan syns du det gikk, på en måte. De spurte om jeg var på en måte fornøyd med min egen prestasjon, og da var jeg på en måte litt usikker om jeg skal si ja eller nei, jeg visste ikke helt om det var på en måte sånn ledende spørsmål [...]

Innhold

Tabeller.....	xiii
1 Innledning og bakgrunn	14
1.1 Manglende kunnskap om muntlig eksamen	14
1.2 Formål og forskningsspørsmål.....	15
1.3 Eksisterende forskning	15
1.4 Bakgrunn om utdanningssystemet.....	17
1.4.1 Eksameners rolle i utdanningssystemet.....	17
1.4.2 Sentralt og lokalt gitt eksamen	17
1.4.3 Gjennomføring av muntlig og muntlig-praktisk eksamen	18
1.5 Oppgavens struktur	18
2 Teoretisk rammeverk	20
2.1 Interaksjonisme og konstruktivisme.....	20
2.2 Kommunikativ virksomhetstype og kommunikative prosjekter	21
2.3 Institusjonelle samtaler.....	22
2.4 High stakes gatekeeping encounters	23
2.5 Identiteter, roller og posisjonering	24
2.6 Rammer, rammeverk og innramming	25
3 Empiri og metodisk tilnærming	27
3.1 Datainnsamling	27
3.1.1 Utvalgskriterier og rekruttering	27
3.1.2 Intervju i et interaksjonistisk perspektiv.....	28
3.1.3 Gjennomføring av intervjuet.....	28
3.2 Bearbeiding av data og analytisk tilnærming.....	29
3.2.1 Transkripsjon og bearbeiding av intervjuene.....	29
3.2.2 Analytisk tilnærming.....	30
3.3 Analytiske kategorier	31
3.4 Etske betraktninger og forskningsposisjon	31
3.4.1 Behandling av personopplysninger	31
3.4.2 Forskerposisjon	32
4 Elevenes fortellinger om opplevelser med muntlig eksamen	34
4.1 Relasjonsarbeid.....	34
4.2 Former for interaksjon under eksamen	39
4.3 Ikke-verbal kommunikasjon og elevenes fortolkning av sensorene	43
5 Diskusjon.....	47
5.1 Muntlig eksamen som kommunikativ virksomhetstype.....	47

5.2	Interaksjon med sensorene	48
5.3	Hvordan fikk elevene vist fram kunnskap.....	49
6	Avslutning.....	51
6.1	Bidrag til fagfeltet og implikasjoner for praksisfeltet.	51
6.2	Videre forskning.....	51
	Referanser.....	53
	Vedlegg	58

Tabeller

Tabell 1: Fasene i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87).	30
---	----

1 Innledning og bakgrunn

I Norge er det en lang tradisjon for at opptak til et høyere nivå i utdanningssystemet baserer seg på standpunkt- og eksamenskarakterer fra nivået under. Det debatteres imidlertid både blant politikere, forskere og fagorganisasjoner om man bør fortsette å ha eksamen i den form som den er nå, og hvorvidt opptakskriteriene for høyere utdanning bør endres. Denne debatten er ikke ny, men den ble forsterket etter at alle eksamener i ungdomsskole og videregående skole ble avlyst tre år på rad på grunn av koronapandemien.

Et nytt element som har blitt heftig diskutert i løpet av første halvdel av 2023, er bruken av digitale verktøy som baserer seg på kunstig intelligens (KI). Utviklingen av blant annet ChatGPT har gått raskere enn de fleste kunne forutse, og dette reiser nye problemstillinger knyttet til vurdering i utdanningssystemet. Inga Strumke, forsker ved NTNU med kunstig intelligens som spesialfelt, sier i et intervju med Dagens næringsliv¹ at «[d]et var komplett uansvarlig å gjøre ChatGPT tilgjengelig uten å gi utdannelsessektoren – og mange andre – en sjanse til å møte denne revolusjonære kraften». På toppen av dette har det i løpet av eksamensperioden i mai 2023 blitt reist ytterligere kritikk, etter at flere av årets eksamener hadde til dels store tekniske problemer i gjennomføringen. Hvilke løsninger som kommer gjenstår å se, men det er mulig å tenke seg at muntlige eksamener kan få en større rolle enn tidligere forventet i framtidens vurderingssystemer.

1.1 Manglende kunnskap om muntlig eksamen

Muntlige eksamener har blitt utsatt for mye kritikk. Utdanningsforskeren Karianne Skovholt baserer seg på funn fra CAiTE-prosjektet², «Trening av samtaleferdigheter i lærerutdanningen», når hun i en kronikk skriver at noen aspekter ved muntlig eksamen er med på å frata elevene rettssikkerhet (Skovholt 2020). I den sammenheng trekker hun særlig fram manglende klagemuligheter og at måten muntlige eksamener dokumenteres på mangler etterprøvbarhet. Hun peker også på hvordan manglende standardisering og kvalitetssikring sammen med store lokale variasjoner i gjennomføringen, kan medføre forskjellsbehandling blant elevene som er oppe i denne eksamensformen. Skovholt løfter fram et behov for å trene lærere i muntlig eksamen, men sier at det finnes store kunnskapshull på dette området, og at det mangler både forskning og autentisk materiale som sensorskoleringer kunne baseres på.

Dette behovet for mer forskningsbasert kunnskap om eksamen trekkes også fram av Utdanningsdirektoratet (Udir). De satte allerede i 2018 ned en arbeidsgruppe som skulle vurdere framtidens eksamensordning. Dette skjedde i forbindelse med utdanningsreformen *Fagfornyelsen* fra 2017, og arbeidet resulterte i dokumentet «*Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*» (heretter kalt «Kunnskapsgrunnlaget»). Dette dokumentet ble videre brukt som bakgrunn for rapporten «*Vurderinger og anbefalinger om framtidens eksamen*» (heretter kalt «Vurderinger og anbefalinger»). Her trekkes det fram at «[d]et er avgjørende å innhente mer kunnskap om nåværende eksamenspraksis og om endringer i den etter fagfornyelsen. Dette gjelder

¹ <https://www.dn.no/magasinet/portrettet/kunstig-intelligens/forskning/-dette-er-et-helt-nytt-beist/2-1-1446168>

² <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/nettverk-for-interaksjonsanalyse/trening-av-samtaleferdigheter-i-larerutdanningen-caite/>

særlig til lokalt gitt eksamen» (Vurderinger og anbefalinger, 2019, s. 53). Også Kunnskapsgrunnlaget (2019, s. 53) konkluderer i kapittelet «Prioritering av forskning på eksamensfeltet» med at det er «store forskningshull angående elevens opplevelse av eksamen og eksamensformer i Norge. De få spørreundersøkelsene som finnes, tyder på at det er mye å hente ved å lytte til elevene fordi resultatene kan bidra til økt validitet». Et tema som løftes fram som svært sentralt å skaffe kunnskap om, er altså *elevenes opplevelse* av eksamenssituasjonen.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å bidra med mer forskningsbasert kunnskap knyttet til den muntlige eksamensformen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i muntlige eksamener i privatistsystemet for videregående skole, og ønsker å få innsikt i elevenes opplevelse av muntlig eksamen gjennom individuelle intervjuer med elever som har erfaring med dette.

På bakgrunn av dette er temaet for studien *muntlig eksamen som kommunikativ virksomhetstype*. Dette begrepet er nærmere beskrevet i kapittel 2.2. Det overordnede forskningsspørsmålet er *hvordan beskriver privatistelever sine erfaringer med muntlig eksamen*, og jeg skal belyse dette gjennom følgende delspørsmål:

1. Hvordan beskriver elevene at de fikk vist fram sin kunnskap i eksamenssituasjonen?
2. Hvilke elementer ved interaksjonen med sensor trekkes fram som betydningsfulle for opplevelsen?
3. Hvilke elementer ved den kommunikative virksomhetstypen muntlig eksamen ser ut til å ha betydning for elevenes opplevelse av eksamenssituasjonen?

1.3 Eksisterende forskning

Som nevnt ovenfor er det behov for mer forskning på muntlig eksamen i Norge. Blant studiene som finnes henter de fleste empirien fra høyere utdanning, mens CAiTE-prosjektet ved Universitetet i Sør-Norge har tatt utgangspunkt i videoopptak og transkripsjoner fra muntlige eksamener på tiende trinn i grunnskolen og tredje trinn på videregående skole. I studiene knyttet til dette prosjektet er det hovedsakelig brukt konversasjonsanalytiske prinsipper, og det legges vekt på sensorenes rolle i eksamenssituasjonen. På bakgrunn av dette har Skovholt et al. (2020) og Skovholt og Solem (2023) sett på hvordan eksaminators utforming av spørsmål legger føringer for hva elevene kan svare, mens (Sikveland et al. 2021) har vist hvordan sensorer kan bruke prosodi som et middel for å guide elevene mot det som ansees som adekvate svar i eksamenssituasjonen.

Rolin (2013) tok utgangspunkt i lydopptak av muntlige eksamener i pedagogikk og fagdidaktikk ved et praktisk-pedagogisk studium. Her studerte han eksamenskandidatens evne til argumentasjon, og viste hvordan denne kan fremmes gjennom den dialogiske interaksjonen mellom kandidaten og sensorene. I denne studien trekker Rolin også fram behovet for videre forskning på det *interaksjonelle* ved muntlig eksamen. Maugesten (2011) går i sin studie ikke spesifikt inn på kommunikasjonen mellom aktørene i eksamenssituasjonen. Hun har benyttet lydfiler fra muntlige eksamener i matematikk på allmennlærerutdanningen, for å undersøke hvordan studentenes presentasjoner, svar og resonnementer kunne si noe om deres faglige forståelse, og trekker fram at det ser ut som om muntlige eksamener kan være en god måte å få vist fram forståelse på.

Når det kommer til elevenes *opplevelse* av muntlig eksamen, har Kvifte (2011) gjennom spørreskjemaer og kvalitative intervjuer undersøkt førsteårs lærerstudenters holdninger

til, og forståelse av, muntlig eksamen som vurderingsform. Her ser han blant annet på hvordan eksamenssituasjonen ble skapt og hvilken form for vurdering og bedømmelse som ble gjort. Hazen (2020) har gjennom en spørreundersøkelse blant geografistudenter på bachelornivå sett på studentenes opplevelse av denne eksamensformen, og bruker resultatene til å drøfte fordeler og ulemper ved dette eksamensformatet.

Blant studier som retter seg mot å utvikle teorier rundt muntlig eksamen, er Joughin (1998, 2003) sentral. Med utgangspunkt i litteraturstudier og kvalitative intervjuer med teologistudenter, har han utviklet et teoretisk rammeverk for studier av muntlige eksamener. Studien vektlegger studentenes opplevelse av muntlig eksamen, men viser også hvordan denne vurderingsformen kan knyttes opp mot økt læringsutbytte hos studentene. Også Dobson (2007) har som mål å utvikle teori rundt den muntlige eksamensformen, og tar utgangspunkt i filmopptak fra muntlige eksamener på et masterstudium i pedagogikk. Her ser han på hvordan den muntlige eksamenssituasjonen skapes og hvilke former for bedømmelse sensorene gjør, og bruker dette til å diskutere hvordan muntlige eksamener kan være en gyldig form for bedømming.

Det er også flere som har sett på sensorer og deres rolle i en muntlig eksamenssituasjon, og et av temaene som har blitt studert er veiledning av sensorer og sensortrening. Bijani (2017) har undersøkt hvordan sensors oppfatninger og holdninger kan påvirkes av sensortrening, og mener at veiledning og opplæring av sensorer kan være med på å øke konsistens i sensorenes vurderinger. Gynnild (2020) har gjort kvalitative intervjuer med muntligsensorer innenfor et utdanningsvitenskaplig emne på bachelornivå. Han mener at det er både prinsipielle og praktiske utfordringer knyttet til sensorskolering, og trekker fram at måten sensorveiledninger er utformet på faktisk kan øke usikkerheten hos sensorene, noe som igjen kan gi urettferdige vurderinger av eksamenskandidatene. Også Eggen (2004, 2007) ser på sensorenes rolle og hvilken kunnskap de har knyttet til vurderingspraksiser. Hun teoretiserer ut fra dette rundt begrepet *assessment literacy*, og drøfter dette opp mot vurderingspraksiser i den norske skolen.

Blant studier som ikke er knyttet direkte til muntlig eksamen, men som kan ha en overføringsverdi, er studier av forskjellige asymmetriske og institusjonelle samtaler. Et eksempel er såkalte *high stakes gatekeeping encounters* hvor noe står på spill for den ikke-profesjonelle samtaledeltakeren. Muntlige eksamener kommer i denne kategorien, og flere studier har vist at interaksjonen mellom den profesjonelle og den ikke-profesjonelle deltakeren kan ha stor betydning for utfallet av slike møter. Erickson (2011) ser på denne typen samtaler som et sosialt møte med fastlagte sosiale praksiser, og som en arena for såkalt ansiktsarbeid. Kerekes (2007b) tar utgangspunkt i jobbintervjuer og viser at resultatet ikke bare påvirkes av jobbsøkerens prestasjoner i intervjuet, men også av intervjuerens responser til dette. Jenkins og Parra (2003) har sett på samtaler hvor en muntlig aktivitet skal vurderes, og trekker fram at resultatet av vurderingen kan påvirkes av hvordan aktiviteten *rammes inn*, og Kasper og Ross (2007) studerer såkalte *oral proficiency interviews*, og viser hvordan sensorenes spørsmål vil kunne påvirke den som skal vurderes. I en studie av intervjuene man må igjennom når man søker grønt kort i USA, ser Baptiste og Seig (2007) på hvordan mening forhandles interaksjonelt i intervjuene, og hvordan dette kan fasiliteres av den som intervjuer. Her trekker de fram hvordan interaksjonen mellom deltakerne kan forbedres gjennom kursing av intervjuerne. Denne interaksjonelle samkonstruksjonen av mening i gatekeeping encounters belyses også av blant andre Roberts (2011), Ross (2007) og Tranekjær (2015).

1.4 Bakgrunn om utdanningssystemet

1.4.1 Eksameners rolle i utdanningssystemet

Det norske utdanningssystemet består i dag av grunnskole, videregående opplæring, fagskoler og høyere utdanning. Systemet har vært i kontinuerlig utvikling siden etableringen av de første katedralskolene i Norge på elleve- og tolvhundretallet, og de seneste større endringene er knyttet til *Kunnskapsløftet* fra 2004 og *Fagfornyelsen* fra 2017. Eksamenskarakterer er en del av sluttvurderingen i videregående skole, og har et *summativt* aspekt ved at den skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved slutten av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, § 3-3, § 3-14). Kunnskapsgrunnlaget (2019, s. 9) trekker fram at Norge har «lange tradisjoner for at opptak til videre utdanning baseres på eksamener forvaltet av lærerprofesjonen selv i et tett samspill med nasjonale myndigheter». Det er altså et profesjonsfelleskap av lærere som er ansvarlig for å vurdere elevene og sette karakter, mens offentlige myndigheter har ansvaret for å benytte disse resultatene som en del av vurderingen under opptak til høyere utdanning. Kunnskapsgrunnlaget (2019, s. 35) nevner også andre roller eksamen kan ha, som å kvalitetssikre elevenes resultater, men også at eksamen har et mer *formativt* aspekt hvor eksamenstrening kan gi støtte til undervisning og læring.

1.4.2 Sentralt og lokalt gitt eksamen

I eksamenssystemet skiller man mellom sentralt og lokalt gitte eksamener. Sentralt gitte eksamener er skriftlige og har i de fleste tilfeller en varighet på fem klokketimer³. Ansvaret for å utarbeide eksamensoppgavene ligger hos en fagnemnd oppnevnt av Udir, og oppgavesettene blir kvalitetssikret av eksterne konsulenter⁴. Alle elever som tar en sentralt gitt eksamen, får altså det samme oppgavesettet, og besvarelsen skal vurderes av to eksterne sensorer. I Kunnskapsgrunnlaget (2019, s. 43) understrekes betydningen av dette når de sier at «[t]il sentralt gitt skriftlig eksamen rekrutteres sensorene fra hele landet, og det gjennomføres sensorskoleringer for å profesjonalisere vurderingen av besvarelsene og bidra til tolkningsfelleskap og rettferdig sensur». Her vektlegges altså ikke bare målet om at elevene skal få en mest mulig rettferdig sensur, men også at en profesjonalisering av læreres vurderingspraksiser gjennom utviklingen av et tolkningsfelleskap er et viktig aspekt i oppnåelsen av dette. For ytterligere å kvalitetssikre eksamensgjennomføringen har elevene mulighet til å klage på karakteren. Da er praksisen at to klagesensorer vurderer elevens besvarelse på nytt, og om de har en annen vurdering enn den opprinnelige har de mandat til å endre karakteren⁵.

Når det kommer til lokalt gitte eksamener, så administreres de på kommunalt (grunnskole) og fylkeskommunalt (videregående skole) nivå. Det kan derfor være noe variasjon i eksamensforskriftene mellom forskjellige fylker og kommuner. Eksamenene kan være i formen skriftlig, muntlig, praktisk, eller en kombinasjon av disse (Forskrift til opplæringslova, § 3.25). De vanligste formene er muntlig og kombinasjonen muntlig-praktisk, og det er disse jeg ser på i det videre arbeidet.

Lokalt gitte eksamener skiller seg imidlertid fra de sentralt gitte på noen viktige områder. Elevenes prestasjon skal vurderes av minst en ekstern sensor (Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova, § 3.28), men som oftest vil elevens faglærer også være en av sensorene. Den lokale sensoren har vanligvis rollen som eksaminator og har dermed hovedansvaret for å stille spørsmål under eksamen, mens den eksterne sensoren har det

³ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/administrere-eksamen/#a110487>

⁴ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/3.organiseringen-av-arbeidet-med-eksamen/>

⁵ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/4.kvalitetssikring-av-eksamen-og-sensur/>

siste ordet dersom det er uenighet blant sensorene om vurderingen. Oppgavene skal utformes av sensorene i fellesskap, og det gjøres derfor ingen ekstern kvalitetssikring av disse. Det gjennomføres heller ikke fagspesifikke sensorskoleringer, og utviklingen av et tolkningsfellesskap skjer derfor i større grad på et lokalt nivå i møtene mellom sensorer som sensurerer sammen, enn på et overordnet nasjonalt nivå. Det er derfor sannsynlig at det utvikler seg lokale kulturer for hvordan sensurarbeidet foregår.

Når det gjelder klagerett har elevene ikke mulighet til å klage på karakteren som blir gitt, kun på formelle feil som kan ha noe å si for resultatet (Forskrift til opplæringslova, § 5.10). En elev som har hatt en muntlig eksamen har dermed ingen mulighet til å få en ny vurdering av sin prestasjon. I tillegg er sensorene selv aktører i gjennomføringen av en muntlig eksamen og medvirker derfor til elevenes eksamenssituasjon. Hoveddelen av eksamineringen består av en samtale mellom eleven og sensorene, og elevenes presentasjon av kunnskap skjer derfor i stor grad gjennom muntlig kommunikasjon, iblant støttet av noe bruk av tavle eller skrivning på ark. Elevenes prestasjon blir dermed ikke dokumentert på noen annen måte enn gjennom eventuelle notater gjort av sensorene.

1.4.3 Gjennomføring av muntlig og muntlig-praktisk eksamen

I det videre arbeidet vil jeg bruke begrepet elev i betydningen privatistelev med mindre noe annet er spesifisert. Den følgende beskrivelsen av opplegget for gjennomføringene av eksamen er hentet fra privatistsystemet i Trøndelag⁶. Jeg bruker for enkelhets skyld begrepet muntlig eksamen om både muntlig og muntlig-praktisk eksamen, unntatt i situasjoner der det er nødvendig å spesifisere. Begge variantene har en sekvensiell organisering, hvor de elevene som skal ha eksamen i et gitt fag først har et felles møte med sensorene der de får praktisk informasjon om gjennomføringen av eksamen. I den neste fasen får eleven utlevert en oppgave eller et tema, og blir fulgt av en av sensorene til et forberedelsesrom. Forberedelsestiden er 30 minutter på muntlig eksamen, og 45 minutter på muntlig-praktisk eksamen. Når forberedelsen er ferdig, blir eleven hentet og fulgt til eksamensrommet. Den tredje fasen er selve eksamineringen som kan være to- eller tredelt. Eksamenstiden er inntil 30 minutter for muntlig og inntil 45 minutter for muntlig-praktisk. Eleven får først inntil ti minutter hvor hen kan snakke fritt og uforstyrret av sensorene. Resten av eksamenstiden brukes til en samtale mellom sensorene og eleven, hvor eleven skal få vist fram sin kunnskap i flere av læreplanmålene i faget. På en muntlig-praktisk eksamen vil det i løpet av denne fasen også være et praktisk innslag. Den siste fasen er når eleven til slutt skal få karakter og begrunnelse for denne.

1.5 Oppgavens struktur

Det mangler studier knyttet til muntlige eksamener, særlig til elevens opplevelse av disse, og jeg har i det første kapitlet presentert hvordan tema og forskningsspørsmål i denne studien kan bidra til å skaffe empiri på dette feltet. Jeg har så presentert eksameners rolle i det norske utdanningssystemet. Jeg har vist forskjellen på lokalt og sentralt gitte eksamener, og har gitt en beskrivelse av hvordan muntlige og muntlig-praktiske eksamener i privatistsystemet for videregående skole vanligvis forløper etter en fastlagt fasestruktur.

I kapittel 2 presenterer jeg de metodologiske og metodiske valgene jeg har gjort, samt at jeg trekker fram og drøfter forskjellige etiske problemstillinger knyttet til studien. Kapittel 3 er viet til å redegjøre for den teoretiske bakgrunnen jeg benytter meg av i analysedelen

⁶ <https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/utdanning/Eksamen/privatisteksamen/>

i kapittel 4. Der gjør jeg både en deskriptiv og en fortolkende analyse av fortellingene som kommer fram i intervjuene med seks elever som har erfaringer fra muntlig eksamen i privatistsystemet.

I kapittel 5 diskuterer jeg funnene fra studien og knytter disse opp mot eksisterende forskning, før jeg i avslutningskapittelet gir noen implikasjoner for praksisfeltet, og peker på mulige innfallsvinkler til videre studier.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal jeg presentere det teoretiske rammeverket som er grunnlaget for den senere analysen og fortolkningen av datamaterialet. Jeg skal se på hvordan et interaksjonistisk og konstruktivistisk perspektiv på kommunikasjon har betydning for analysen og fortolkningen av det empiriske materialet. Jeg skal også redegjøre for sentrale begreper som jeg skal bruke for å belyse elevenes fortellinger om sine opplevelser med muntlige eksamener.

2.1 Interaksjonisme og konstruktivisme

I denne oppgaven tar jeg et grunnleggende interaksjonistisk og konstruktivistisk perspektiv, og når jeg snakker om interaksjonisme tar jeg utgangspunkt i Järvinen og Mik-Meyers (2005) forståelse av begrepet. De trekker veksler på teorier som blant annet symbolsk interaksjonisme, etnometodologi og enkelte konstruktivistiske retninger, og sier at felles for disse er at de antar at mening oppstår interaksjonelt, og at meningen bare kan forstås i lys av situasjonen den oppstår i ved at man trekker inn kontekstuelle ressurser (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 10). Kontekst eksisterer på forskjellige nivåer, og man kan for eksempel skille mellom nærkonteksten, den institusjonelle konteksten og en større sosiokulturell og historisk kontekst (Dysthe, 1997). I et interaksjonistisk perspektiv vil dermed ikke mening eksistere som en uavhengig og objektiv størrelse, men være situasjonsavhengig. Jeg vil derfor trekke inn kontekstuelle forhold, som for eksempel hvor mye erfaring elevene har med muntlige eksamener, når jeg fortolker utdrag fra datamaterialet.

Konstruktivisme er en kunnskapsteoretisk posisjon som bygger på Berger og Luckmans (1966) tanker om at vår forståelse av den sosiale virkeligheten konstrueres gjennom interaksjon med andre mennesker. Den sosiale virkeligheten består derfor av «samfundsskabte fortolkninger og fortolkningsmønstre, [...] utvikles, overføres og vedligeholdes i sociale situationer hvor mennesker interagerer» (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, s. 13). *Fortolkning* blir dermed et grunnleggende begrep i konstruktivismen. Dette innebærer at all sosial virkelighet, også våre sosiale relasjoner og identiteter, vil kontinuerlig kunne oppstå, opprettholdes eller endres gjennom de forhandlinger som skjer i all sosial samhandling.

Järvinen og Mik-Meyer (2005, s. 9) bruker interaksjonisme som hovedbegrep, men benytter også begrepet konstruktivistisk interaksjonisme for å markere de mer meningskonstruerende aspektene ved sosial samhandling. Jeg bruker i det videre arbeidet begrepet interaksjonisme, men inkluderer det konstruktivistiske innholdet som er beskrevet her. Dette medfører at jeg ikke bare vil belyse muntlig eksamen som en interaksjonistisk situasjon der meningen skapes i samhandlingen mellom eleven og sensorene, men at det samme er tilfelle i intervjuene jeg har gjort med elever som har hatt muntlig eksamen. Dette belyses grundigere i metodekapittelet.

2.2 Kommunikativ virksomhetstype og kommunikative prosjekter

Begrepet kommunikativ virksomhetstype baserer seg på Levinsons begrep «*activity type*», som han definerer som «a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded events with constraints on participants, setting and so on, but above all on the kind of allowable contributions» (Levinson, 1979, s. 368). Mens noen forskere bruker begrepet *aktivitetstype*, vil jeg basere meg på Linell som skriver om begrepene *virksomhet* og *virksomhetstype*, og definerer disse slik:

Med *verksamhet* menas en kompleks handlingssekvens med ulike faser, d.v.s. minimalt inledning, k rnverksamhet och avslutning, men ofta mer specifika delaktiviteter. Verksamheten representerar en * vergrepande struktur* i relation till de handlingar, yttranden, specifika kommunikativa projekt, etc. som lokalt genomf res i møtet. En *verksamhetstyp*  r en verksamhet som också har relativt best mda *ramar*, d r dessa innefattar de viktigaste «premisserna» f r (de f rv ntade eller godtagbara) (sam)handlingarna i situationstypen i fråga (Linell, 2011, s. 85).

Den overgrepande strukturen, rammene⁷ og premissene som Linell snakker om her, vil påvirke interaksjonen mellom deltakerne. Det legger ikke bare føringer på hva som kan regnes som tillatte, passende eller hensiktsmessige handlinger i den gitte situasjonen, men også på hvordan disse handlingene fortolkes. Det blir et spørsmål om hva som anerkjennes som forventede, ønskelige og tillatte bidrag innenfor den gitte virksomhetstypen, samtidig som det legges føringer, ikke bare på hvordan og n r bidragene kan gis, men også på hvem som kan gi dem.

En muntlig eksamen kan ses på som en kommunikativ virksomhetstype. Det er en spesifikk type sosial situasjon med ulike faser, det er en gjenkjennbar aktivitet, den har spesifikke forventninger og et gitt formål knyttet opp mot seg, og den har et navn knyttet til seg. Interaksjonen mellom en elev og sensorene er knyttet opp mot dette formålet, og påvirkes av de forventningene som er knyttet til situasjonen. Føringene på hvilke bidrag i samtalen som er tillatte, passende, ønskelige, forventede og hensiktsmessige, vil også kunne variere med hvilken rolle⁸ man har i situasjonen. Dersom en elev under muntlig eksamen hadde begynt med utspørring av sensorene, hadde det vært et brudd på disse føringene.

I sin definisjon på virksomhet nevner Linell begrepet kommunikative prosjekter. Begrepet er hentet fra samtaleanalyse, og jeg skal bruke det her for   utdype den kommunikative virksomhetstypen muntlig eksamen. Linell (2009, s. 211) sier at forskjellen mellom kommunikativt prosjekt og kommunikativ virksomhetstype⁹ er at kommunikative prosjekter mest er knyttet til hva interaksjonen handler om, mens virksomhetstypen i større grad har som mål   spesifisere hvilken type sosial situasjon det er snakk om.

Når det gjelder kommunikative prosjekter, kan vi skille mellom globale og lokale prosjekter. Globale, eller overordnede, prosjekter er knyttet opp mot institusjonen og virksomhetstypen, og gir de overordnede rammene for hva som er målet med interaksjonen (Linell, 2009, s. 197). For en muntlig eksamenssituasjon vil det overordnede globale kommunikative prosjektet være   evaluere elevenes kunnskap i faget, og  

⁷ Begrepene rammeverk rammer og innramming utdypes i kapittel 2.6.

⁸ Begrepet roller og hvordan det benyttes her, utdypes i kapittel 2.5.

⁹ Linell (2009) bruker her egentlig begrepet «communicative activity type», men jeg har valgt   oversette det til kommunikativ virksomhetstype på grunn av at det sammenfaller med det han i senere litteratur kaller virksomhetstype. Linell skifter mellom   bruke begrepene aktivitetstype og virksomhetstype, men siden jeg tar utgangspunkt i definisjonen av sistnevnte, så benytter jeg virksomhetstype for begge.

rapportere denne inn til systemet, her representert av eksamenskontoret, i form av en karakter. Fra elevens ståsted vil imidlertid det overordnede prosjekt vanligvis være å få kommunisert sin kunnskap på best mulig måte, for derigjennom å oppnå en høyest mulig karakter. Virksomhetstypen sine rammer, altså de institusjonelt satte reglene og forskriftene om eksamen, vil påvirke hvordan det globale prosjektet løses.

Innenfor det globale prosjektet vil det imidlertid eksistere flere lokale kommunikative prosjekter som er grunnleggende interaksjonistiske i sin natur. Linell (2009, s. 196) nevner en del sentrale egenskaper ved de lokale prosjektene, så som at de er asymmetriske, de er knyttet til deltakernes forskjellige roller i virksomhetstypen, de etableres og gjennomføres i felleskap og de er en del av et større kommunikativt prosjekt. En muntlig eksamen er en kompleks handlingssekvens med ulike faser, hvor det første møtet med sensorene der man får informasjon om eksamen er innledningen, selve eksamineringen er kjernevirksomheten, og karaktergiving med begrunnelse er avslutningen. I hver av fasene vil både sensorene og elevene kunne ha flere lokale kommunikative prosjekt. I den første fasen av eksamen, hvor sensorene og elevene møtes for første gang, kan det for sensorene dreie seg om å gi elevene nødvendig informasjon, avgjøre rekkefølge og tidspunkter for eksamineringen, sjekke legitimasjon og å begynne å bli kjent med de som skal ta eksamen. For elevenes del kan aktuelle lokale prosjekter være å skaffe seg nødvendig informasjon for å gjennomføre eksamen og å gi et godt førsteinntrykk. På samme måte vil det finnes andre lokale kommunikative prosjekter i de andre fasene av eksamen. Disse prosjektene kan være forskjellige avhengige av hvilken rolle man har, men det vil også kunne være noen prosjekter som blir felles for deltakerne i situasjonen.

2.3 Institusjonelle samtaler

Svært mange samtaler som foregår innenfor en gitt kommunikativ virksomhetstype vil være knyttet opp mot en form for institusjon i samfunnet. Linell (2011, s. 91-92) sier at virksomhet og virksomhetstype er sentrale begreper på et *mesonivå*, «en sammanbindande nivå mellan, å ena sidan, interaktionen, det situationella (mikro), och, å andra sidan, samhällssektorn, institutionen eller professionen, de sociokulturella traditionerna och praktikerna (makro)». En virksomhetstype må dermed forstås ikke bare gjennom hva som skjer interaksjonelt i et gitt møte, men også ut fra de institusjonelle rammene og den sosiokulturelle konteksten som møtet foregår innenfor.

En institusjonell samtale er en situasjon der minst en av deltakerne er en profesjonsutøver som har samtalerollen knyttet opp mot sin yrkesutøvelse. Linell (1990, s. 21) kaller det en ekspert-lekmann-samtale, og sier at dette er en spesifikk aktivitet med et på forhånd bestemt formål, rutinebaserte måter å oppnå dette formålet, klare komplementære og asymmetriske roller med forskjellige rettigheter og plikter knyttet til seg, og virksomhetstypen er sosialt anerkjent, vanligvis med en benevnelse knyttet til seg. En muntlig eksamen er et eksempel på en institusjonell samtale. Sensorene er utøvere av lærerprofesjonen og er i denne sammenhengen de profesjonelle, mens elevene som tar eksamen blir lekpersonene. Aktiviteten er svært spesifikk med det formål å vurdere elevenes kompetanse i faget. Muntlige eksamener følger vanligvis faste rutiner for gjennomføring, og rollene som kandidat, eksaminator og sensor¹⁰ er både komplementære og asymmetriske og de har forskjellige rettigheter og plikter knyttet til seg.

¹⁰ Med mindre det er behov for å spesifisere rollene, så kommer jeg i det følgende til å bruke begrepet sensor om begge de profesjonelle deltakerne i eksamenssituasjonen. Dette grunnet i at i privatistssystemet regnes begge sensorene som eksterne sensorer (<https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/utdanning/Eksamen/privatisteksamen/sensorreglement/ofte-stilte-sporsmal/>).

Et sentralt poeng knyttet til de institusjonaliserte formene for interaksjon pekes på av Linell (1990, s. 30) når han sier at i en institusjonell samtale er det ofte eksperten som spør og lekpersonen som svarer. Under en muntlig eksamen vil det vanligvis være sensorene som både stiller spørsmål og avgjør når man skal gå videre fra ett tema til et annet, mens elevene må prøve å besvare spørsmålene de blir stilt, knyttet til de temaene som sensorene trekker fram. Linell (1990, s. 23, s. 28) sier også at i slike samtaler vil eksperten, altså den profesjonelle deltakeren ofte skrive ned opplysninger om og fra lekpersonen, og formålet med samtalen er å skaffe informasjon som kan brukes til å fatte en beslutning. I eksamenssituasjonen tilsvarer dette sensors notater om hva kandidaten sier, mens beslutningen som skal fattes er hvilken karakter eleven skal få.

Linell (1990, s. 29) sier at lekpersonen og eksperten i en institusjonell samtale møtes med ulike interesser, kunnskaper og rettigheter. Som vist i kapittel 3.2 så kan eleven og sensorene ha forskjellige lokale kommunikative prosjekter i eksamenssituasjonen. De har også forskjellig kunnskap og erfaring knyttet til virksomhetstypen muntlig eksamen og de prosedyrene og rutinene som er knyttet til den, og der er en innebygd asymmetri knyttet til rettigheter og plikter. Beslutningen sensorene tar, altså karakteren som blir satt, vil kunne ha innvirkning på elevens livssituasjon. Dermed er det eleven og ikke sensorene som blir personlig berørt av denne beslutningen.

Samhandlingen mellom sensorene og eleven er altså sentral her. Når Linell (2011, s. 88) forklarer begrepet institusjon, sier han mellom annet at «[i]nstitutionerna «pratas fram» [«are talked into being»] genom att de ständigt produceras och reproduceras i samtal och interaktion, om och om igen». Måseide (2008, s. 367) er inne på det samme når han sier at «[a]ll profesjonell verksemd er av relasjonell karakter. Den har interaksjon både som føresetnad og resultat». Gjennomføringen av en muntlig eksamen vil altså både forutsette og gi interaksjon mellom eleven og de to sensorene. Hvordan denne interaksjonen foregår, for eksempel gjennom hvordan sensorene stiller spørsmål under eksamineringen, vil dermed kunne prege elevenes opplevelse av hvordan de fikk vist fram kunnskapen sin, og av eksamen som helhet.

2.4 High stakes gatekeeping encounters

En del virksomhetstyper som innebærer møter mellom eksperter og lekpersoner kan ses på som «high stakes gatekeeping encounters», hvor begrepet kan oversettes til «et møte med en portvokter, der det er mye som står på spill for lekpersonen». Jeg vil i det videre arbeidet benytte begrepene portvokter og portvaktsmøter. Et portvaktsmøte er i sin enkleste form en situasjon hvor en representant for en institusjon kan påvirke noen andres tilgang på goder (Erickson, 2011, s.436). Kerekes viser til Schiffrins definisjon, som sier det er

asymmetric speech situations during which a person who represents a social institution seeks to gain information about the lives, beliefs, and practices of people outside of that institution in order to warrant the granting of an institutional privilege (Schiffrin, 1994, i Kerekes 2007a, s. 1891).

Som eksempler på dette bruker Kerekes (2007a, s. 1892-1893) blant annet jobbintervjuer, immigrasjonsintervjuer og sosialhjelpintervjuer, men også en muntlig eksamen i privatistsystemet kan sees på som et slikt møte med en portvakt som potensielt kan ha store konsekvenser for lekpersonen. En av de vanligste grunnene til å ta opp eksamener i privatistsystemet er at eleven ønsker seg inn på et gitt studium, men har for lavt karaktersnitt for å komme inn. Karakteren de får på en gitt eksamen kan derfor være med på å avgjøre om snittet blir høyt nok til å komme inn, eller om de enten må fortsette å ta

opp eksamener eller om de må slå fra seg tanken på det gitte studiet. Det institusjonelle privilegiet som representanten for institusjonen kan innvilge, blir da i denne situasjonen en karakter som er «god nok» sett i forhold til hva eleven trenger eller ønsker seg.

Som vist i forrige kapittel er all institusjonell virksomhet av relasjonell karakter, og Kerekes (2007b, s. 1942) påpeker at det interaksjonelle aspektet også er relevant når det kommer til portvaktmøter. Her tar Kerekes utgangspunkt i ansettelsesintervjuer, og sier at resultatet av intervjuet ikke bare er et produkt av hvordan den intervjuede gjorde det, men også av intervjuerens respons til dette. Hun trekker fram at uavhengig om utfallet av intervjuet kan regnes som vellykket eller ikke, så er det et resultat av interaksjonen mellom deltakerne. Utfallet er en samkonstruksjon, og dette vil være direkte overførbart til en muntlig eksamen. Resultatet av eksamenen, ikke bare den konkrete karakteren, men også opplevelsen av situasjonen, vil være et resultat av samspillet mellom eleven og sensorene.

2.5 Identiteter, roller og posisjonering

Erickson (2011, s.435) trekker inn to andre begreper som kan knyttes til det sosiale samspillet i portvaktmøtet, og det er selvpresentasjon og ansiktsarbeid. Erickson sier at denne selvpresentasjonen oppstår interaksjonelt, og et poeng som understrekes av Gee (1999, s. 7) er at i all kommunikasjon og interaksjon så vil sosiale goder stå på spill. I møtet med andre mennesker ønsker vi vanligvis å framstå på gitte måter, og noe av det som da står på spill er identitet. Jeg benytter her identitetsbegrepet slik det brukes av Gee:

I do not mean your core sense of self, who you take yourself "essentially" to be. I mean different ways of being in the world at different times and places for different purposes [...] (Gee, 1999, s. 3).

Vår sosiale identitet i en gitt situasjon vil være et resultat av en situert kontinuerlig forhandling (Gee, 1999, s. 24), og vi kan derfor ikke betrakte identitet som en stabil størrelse, men derimot som noe dynamisk og foranderlig som avhenger av situasjonen. I møtet med andre ønsker vi å vise fram forskjellige sider av oss selv, og bruken av språket er en vesentlig del av dette. Goffman (1992) sier at vi i dagliglivet spiller ut forskjellige roller og identiteter i møtet med andre mennesker. Vi velger både på et bevisst og et ubevisst plan både hvilke roller vi spiller ut, og hvordan vi spiller dem, med andre ord hvordan vi presenterer, og posisjonerer, oss selv overfor andre. Samtidig gjør vi en kontinuerlig vurdering av andre og tilskriver dem forskjellige roller. Dette mener Erickson (2011, s. 435) har relevans i portvaktmøter, fordi måten den institusjonelle representanten, altså portvokteren, er på overfor lekpersonen, kan gjøre det lettere eller vanskeligere for lekpersonen å gjøre en god selvpresentasjon.

Snarere enn å bruke begrepet sosial identitet, så snakker Goffman om et sosialt selv som vi skaper og opprettholder gjennom samhandling med andre (Goffman 1967, 1974, i Svennevig 2020, 156). Dette sosiale selvet kaller han for ansikt. Vi vil i all samhandling med andre prøve å få anerkjennelse for det ansiktet vi viser utad, og å tape ansikt vil dermed være å ikke få denne anerkjennelsen. Ifølge Svennevig (2020, s. 157) så mener Goffman at vi i tillegg til behovet for anerkjennelse for de kvalitetene vi ønsker å vise fram, også har et behov for at andre respekterer vårt territorium.

Noen kommunikative handlinger vil alltid kunne være ansiktstruende, og Svennevig (2020, s. 157) nevner blant annet at det å pålegge noen andre en oppgave vil true territoriet deres. Det finnes også handlinger (eller ytringer) som vil oppleves ansiktstruende fordi de stiller seg negativt eller likegyldig til det vi mener eller står for. Erickson (2011, s. 435) mener i den forbindelse at faren for å tape ansikt er svært relevant i et portvaktmøte,

faktisk både for portvokteren og lekpersonen. Dette er dermed relevant i en muntlig eksamenssituasjon også. Det er en sårbar situasjon som elev i et fag å skulle presentere sin kunnskap overfor to fagpersoner, og potensialet for tap av ansikt er høyt. Også sensorene kan tape ansikt når de skal framstå som respektfulle overfor eleven, samtidig som de skal framstå som kompetente fagpersoner, og rettferdige og nøytrale representanter for institusjonen.

Svennevig (2020, s. 158) referer til Goffmans tanker om at sosiale aktører gjensidig kan bygge opp og bevare hverandres selvbilde gjennom å bygge opp sosiale relasjoner. Dette såkalte *ansiktsarbeidet* ble videreutviklet av Brown og Levinson (1987), og man kan bruke det som kalles høflighetsstrategier for å unngå eller redusere trusselen mot ansiktet til den andre. Bremner (2018, s. 73) baserer seg på Brown og Levinson, og sier at slike strategier kan være komplimenter og støtteerklæringer eller språklige modereringer og demping. Svennevig (2020, s. 160ff) benevner disse som henholdsvis nærhetsstrategier og respektstrategier. I en eksamenssituasjon kan støtteerklæringer fra sensor være en nærhetsstrategi som anerkjenner det ansiktet som eleven viser fram, mens en mindre direkte og mer implisitt måte å stille spørsmål på kan være en respektstrategi som gjør situasjonen mindre territorietruende for eleven. Når elever forteller om sin opplevelse av eksamenssituasjonen, kan man tenke seg at sensorenes bruk av høflighetsstrategier har vært med å påvirke denne opplevelsen. Det vil derfor være interessant å se om de løfter fram historier hvor de opplevde sensorenes kommunikative handlinger som ansiktstruende eller ansiktsbevarende.

2.6 Rammer, rammeverk og innramming

I sin definisjon av virksomhetstype (se kapittel 2.2.) bruker Linell (2011) begrepet rammer, et begrep som også stammer fra Goffman, men som van Dijk (2023, s. 154) påpeker har blitt brukt på svært forskjellige måter innen forskjellige fagdisipliner. I det videre arbeidet vil jeg skille mellom begrepene *rammeverk*, *rammer* og *innramming*, og jeg skal tydeliggjøre forskjellen på disse.

En ekspert-lekmannsamtale innenfor en gitt virksomhetstype foregår vanligvis i et institusjonalisert system som gir normer, regler og føringer for hvordan samtalen kan foregå. Institusjonens regler setter begrensninger for hva som er gyldige og mulige bidrag i samtalen, når bidragene kan gis og av hvem. Vi har dermed det vi kan kalle et institusjonelt *rammeverk*, og som av MacLachlan og Reid (1994, s. 17) beskrives som et overordnet sett av rammer. For virksomhetstypen muntlig eksamen vil dette tilsvare de retningslinjene som finnes i lovverk og forskrifter. En del av disse retningslinjene er utdypet i kapittel 1.4.

Van Dijk (2023, s. 155) trekker fram at Goffmans definisjon av rammer er knyttet opp mot å være situasjonsdefinerende, mens Wine (2008, s.1) sier at rammer blant annet kan forstås som *forventningsstrukturer*. Dette begrepet brukes også av Måseide når han sier at rammene baserer seg på våre tidligere erfaringer og oppfatninger, og at de gjennom å strukturere hvordan vi oppfatter verden, påvirker vår forståelse av både egne og andres aktiviteter (Måseide, 2008, s. 369-370). Også Gordon og Tannen (2023, s. 239) sier at rammebegrepet kan brukes for å beskrive de antagelser om og forventninger man har til verden. I min analyse bruker jeg derfor begrepet *ramme* i betydningen forventningsstruktur, for å vektlegge hvordan erfaringer og antagelser og forventninger kan legge føringer på hvordan en situasjon fortolkes. For virksomhetstypen muntlig eksamen vil da rammene, altså forventningsstrukturene deltakerne har med seg inn i situasjonen være preget av hvilke oppfatninger de har av situasjonen og hvilke tidligere

erfaringer de har. Rammene elevene og sensorene har med seg kan dermed være til dels svært forskjellige, særlig dersom eleven har lite erfaring fra denne virksomhetstypen.

Aktiveringen av de forskjellige rammene skjer interaksjonelt, så hvilke rammer som til enhver tid er gjort gjeldende blir avgjort gjennom samspillet mellom deltakerne i samtalen. MacLachlan og Reid (1994, s. 17) anbefaler derfor å bruke begrepet *innramming*, fordi det viser til noe mer midlertidig og forhandlbart, enn det mer statiske begrepet *ramme*. Jeg bruker derfor *innramming* for å vise til de rammer som tas i bruk og gjøres aktuelle av deltakerne.

Hvilke *innramminger* som blir gjort, henger sammen med hvilke rammer deltakerne har med seg inn i møtet. Agar (1985, s. 149) påpeker at institusjonen vanligvis gir et begrenset antall måter å beskrive klienten/lekpersonen og dens utfordringer og mulige løsninger på, men at lekpersonen kommer til dette møtet med et sett med tanker om seg selv, om utfordringene og om forholdet til institusjonen. Lekpersonen har altså sitt eget sett med (ikke-profesjonelle) rammer som hen tar med seg inn i de interaksjonelle forhandlingene. Gjennom elevenes fortellinger om sine opplevelser og erfaringer vil man kunne få innblikk i hvilke forventningsstrukturer de tar med seg inn i virksomhetstypen muntlig eksamen.

3 Empiri og metodisk tilnærming

For å belyse hvordan privatistelever beskriver sine opplevelser med muntlig eksamen, har jeg intervjuet elever som har til dels bred erfaring med denne eksamensformen. Det empiriske materialet har jeg benyttet som grunnlag for en tematisk analyse som beskrevet i Braun & Clarke (2006; 2021). I dette kapittelet beskriver jeg arbeidet med å framskaffe det empiriske materialet, hvordan det analytiske arbeidet ble gjennomført og hvilke etiske betraktninger som er gjort.

3.1 Datainnsamling

I innsamlingen av data om tidligere privatistkandidaters erfaringer har jeg gjennomført seks individuelle, kvalitative intervjuer. Skilbrei (2019, s. 29) sier at kvalitativ forskning blant annet retter seg mot å fortolke sosiale sammenhenger ved å se på hvilke meninger de tillegges av deltakerne, og at den har som mål å skape rike datasett. Det kan gi et nyansert innblikk i intervjudeltakernes forståelser av situasjonen de beskriver, og man kan se etter mønstre i deres fortellinger, eller om det er variasjoner, spenninger eller motsetninger. Der kvantitative analyser i større grad er rettet mot kvantifiserbare data og ofte dreier seg om å finne statistiske sammenhenger, er kvalitative analyser mer fortolkende i sin natur og dreier seg i større grad om å «presentere en analyse eller en forståelsesmodell som er overførbar til andre kontekster» (Skilbrei, 2019, s. 14-21). Når det kommer til intervjustudier sier hun at disse «gir tilgang til andres erfaringer og refleksjoner gjennom å snakke med dem» (s. 65), og trekker fram Weiss (1994) som sier at de gir tilgang til andres *observasjoner*. Her er det nok riktigere å si at de gir tilgang til andres *fortellinger* om sine observasjoner. Dette understrekes også når hun sier at vi ikke får vite hva som egentlig skjedde i en situasjon, kun intervjudeltakerens perspektiver og fortolkninger av situasjonen (Skilbrei, 2019, s. 177). Gjennom individuelle intervjuer med privatistelever vil jeg dermed få innblikk i deres perspektiver og refleksjoner rundt muntlig eksamen.

3.1.1 Utvalgskriterier og rekruttering

Når man skal gjøre et utvalg i forbindelse med kvalitative intervjustudier må man finne en balanse mellom å ha nok deltakere til at man får den kunnskapen man trenger, samtidig som det må være tid nok til å nyttiggjøre seg empirien man samler inn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Skilbrei, 2019, s. 121). Samtidig vil både utvalgsstørrelse, utvalgskriterier og rekrutteringsstrategier ha implikasjoner for hva slags kunnskap et forskningsprosjekt kan gi (Kristensen & Ravn, 2015, s. 734). I tråd med dette planla jeg å ha fire til seks deltakere i studien.

Før rekrutteringen begynte hadde jeg i tillegg til valget om å intervju personer som hadde hatt eksamen i privatistsystemet, satt tre andre utvalgskriterier. De var knyttet til alder, antall muntlige eksamener elevene hadde hatt i privatistsystemet, og når de hadde tatt disse eksamenene. Deltakerne skulle ikke være eldre enn 26 år i perioden de tok eksamen(ene). Tanken bak dette kriteriet var at deltakerne ikke skulle ha for stor avstand i alder til elever i videregående skole. Jeg satte et krav om at deltakerne måtte ha hatt minst fire muntlige eksamener i privatistsystemet, med bakgrunn i at en slik erfaringsbredde gir deltakerne muligheter til å sammenligne erfaringer fra forskjellige eksamener de har hatt, samtidig som det gir meg som forsker tilgang til fortellinger om, og beskrivelser av, varierte opplevelser. Det siste kriteriet var at de som deltok i studien skulle ha hatt eksamener i privatistsystemet i løpet av de tre siste årene. Dette

utvalgskriteriet ble valgt ut fra at jo lenger tilbake i tid en situasjon er, jo vanskeligere er det å fortelle om den.

Siden jeg både underviser på en privatistiskole og har en del oppdrag som sensor i privatistsystemet, reiste rekrutteringsprosessen noen etiske spørsmål. Disse er drøftet i kapittel 3.4. Kristensen og Ravn (2015, s. 725) påpeker at siden rekruttering avhenger av andre mennesker, kan det være en tidkrevende og uforutsigbar prosess som er vanskelig å planlegge i detalj. I rekrutteringen av de to første deltakerne benyttet jeg mitt eget nettverk, og kontaktet to tidligere elever av meg med forespørsel om å delta i studien. Via en av disse fikk jeg kontakt med en ny deltaker, som også var en tidligere elev av meg. Å benytte de første deltakerne til å rekruttere flere fra sitt nettverk, kaller Kristensen og Ravn (2015, s. 724) for *snøballmetoden*. For å rekruttere de siste deltakerne benyttet jeg det som kalles en *mediator*, altså en formidler (Kristensen & Ravn, 2015, s. 731). Formidleren var en annen tidligere elev av meg, og de tre siste deltakerne ble rekruttert gjennom denne. Her la jeg imidlertid til to nye utvalgsriterier, for det første at jeg ikke hadde vært lærer for dem tidligere, og for det andre at de ikke hadde noen planer om å ta eksamen i noen fag jeg sensurerer i. Bakgrunnen for det er drøftet i kapittel 3.4.2. Her påpeker Kristensen og Ravn (2015 s. 729) noe viktig når de sier at hvilke stemmer som kommer fram i materialet henger sammen med hvordan rekrutteringen foregikk. Både utvalgsriterier og eventuelle formidlere har betydning for dette, og deltakerne i denne undersøkelsen er elever som har tatt fag på privatistiskoler, og som har hatt mål om å oppnå høye karakterer.

3.1.2 Intervju i et interaksjonistisk perspektiv

Også når det kommer til intervju som metode tar jeg et overordnet *interaksjonistisk* perspektiv på språk og kommunikasjon. Jeg ser derfor ikke på intervjuet i en tradisjonell positivistisk forstand som et middel for å hente ut ren og ubesudlet faktainformasjon fra de intervjuede (Skilbrei, 2015), men snarere som en kommunikativ aktivitet hvor meningen skapes i samspillet mellom den som intervjuer og den intervjuede (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Det vil si at jeg anerkjenner at jeg som forsker vil ha en påvirkning på de elevene jeg har snakket med i undersøkelsen, og at interaksjonelle og kontekstuelle forhold må tas i betraktning både i fortolkningen av materialet og i diskusjonen av funn. Jeg støtter meg derfor på Holstein og Gubriums (2016, s. 69) tanker om det *aktive intervjuet* som en fortellende praksis hvor kunnskapen produseres i interaksjonen mellom meg og de som blir intervjuet.

I den sammenheng sier Järvinen (2005, s. 40) at når man tar et interaksjonistisk perspektiv på intervjumaterialet, må man legge mer vekt på narrativet som blir skapt, og derfor ikke bare se på fortellingens innhold, men også form, funksjoner og kontekst. Innholdet vil da være elevenes fortellinger om sine opplevelser med muntlig eksamen, mens formen har med hvordan de forteller om det, hvilke roller de tilskriver seg selv og sensorene, samt hvilke retoriske ressurser de benytter. Funksjon knyttes til de sosiale strategiene de benytter i fortellingen, og kontekst vil i denne sammenhengen være både den nære situasjonskonteksten, sammen med all overordnet sosiokulturell kontekst.

3.1.3 Gjennomføring av intervjuet

Fem av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, noen på stedet hvor jeg jobber, og noen på NTNU. Det siste ble gjort digitalt gjennom Teams. Stedet ble valgt ut fra hva som passet best for intervjudeltakeren, og intervjuene hadde en varighet på rundt en time og femten minutter.

Siden formålet med undersøkelsen var å få fram elevenes fortellinger om sine opplevelser med muntlige eksamener, benyttet jeg meg av såkalte semistrukturerte intervjuer (Skilbrei, 2019, s. 68). Det innebærer at det ble lagt mer vekt på å be deltakerne om å dele sine fortellinger om forskjellige tema knyttet til eksamenssituasjonen, enn å få svar på konkrete spørsmål knyttet til dette. Intervjuguiden består derfor i hovedsak av relativt åpne spørsmål, med rom for å stille utdypende, og eventuelt etter hvert mer konkretiserende, oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 2). I utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg god nytte av min *insiderposisjon* (se kapittel 3.4.2) med bakgrunnskunnskap om virksomhetstypen muntlig eksamen. Kjennskap til eksamenssituasjonens fasestruktur og gjennomføring gjorde det lettere å se hva som kunne være relevante spørsmål å trekke fram i intervjuet. Deltakerne i undersøkelsen fikk ikke utdelt intervjuguiden i forkant av intervjuet, men ble fortalt at formålet var å belyse deres opplevelse av eksamen, og det ville bli lagt vekt på interaksjonen og kommunikasjonen med sensorene under eksamen. Dette ble også understreket i innledningsfasen av intervjuet.

Flere av de intervjuede elevene hadde hatt mange muntlige eksamener, hvor en del lå noe tilbake i tid. I første del av intervjuet ba jeg om at de skulle fortelle fritt om en eller flere eksamener de hadde hatt. I disse fortellingene ba jeg iblant om utdypinger, enten for å klargjøre hva de mente med begreper de brukte, eller for å fortelle mer om situasjonen. Denne delen av intervjuet var delvis for å få høre hvilke erfaringer de husket best, og for at de skulle bli trygge i situasjonen uten at jeg stilte konkrete spørsmål. Videre i intervjuet trakk jeg fram de fire fasene av eksamen, og ba dem om å fortelle om opplevelser knyttet til hver av disse. Tanken bak dette var å legge til rette for at deltakerne kunne fortelle flere historier om opplevelsen sin, samt at det ga meg muligheten til å ved behov stille mer konkrete spørsmål om de forskjellige delene av eksamen. Mot slutten av intervjuet ba jeg dem så om å gi en oppsummering av hva de så på som det viktigste i opplevelsene sine.

Som vist ovenfor medfører denne måten å gjennomføre intervjuet på at jeg er delaktig i elevenes historiefortelling. Både når jeg ber dem om å snakke om spesielle deler av eksamen og når jeg ber om utdypinger, påvirker jeg hvilke fortellinger som løftes fram, og når jeg ber dem om å oppsummere så løfter de fram elementer som har blitt gjort relevante i samspillet mellom oss.

3.2 Bearbeiding av data og analytisk tilnærming

3.2.1 Transkripsjon og bearbeiding av intervjuene

Bearbeidingen av datamaterialet er knyttet opp mot den analytiske innfallsvinkelen og metodevalget. Silverman (2017, s. 154) påpeker at å legge vekt på både handlingene til den som intervjuer og interaksjonen som skjer i intervjuet er verdifullt for å øke troverdigheten i en intervjustudie. Her trekker han fram et høyere detaljnivå i transkripsjonen som et nyttig verktøy. På grunn av oppgavens formål og for å øke lesbarheten av utdragene, har jeg likevel i stor grad bare grovtranskribert intervjuene til normert bokmål, men trukket inn noen flere detaljer. Det betyr at overlappende minimale støtteerklæringer er utelatt. Støtteerklæringer er bare vist når de kommer der den intervjuede tar pause. Samtidig snakk og pauser er ikke markert, og det er heller ikke brukt prosodiske markører, med unntak av at sterkt vektlagte ord er understreket. Utdragene er også ryddet opp i for at de skal være mer lesbare. Det innebærer at gjentakelser, stotring og uavsluttede setninger, og tenkelyder er fjernet

Personidentifiserende utsagn er anonymiserte, og fagene de har tatt eksamen i er kategorisert under fagområder, ikke under de spesifikke fagbenevnelsene. Deltakerne er

videre kun benevnt med et elevnummer, uten å trekke inn alder, kjønn eller andre personidentifiserende elementer. Dette er i tråd med Silverman (2017, s. 154) som sier at når forskere trekker fram noen karakteristika ved en person, holder de tilbake andre elementer. Dermed fremmer de bare noen av de mulige fortolkningene av det som blir sagt, i stedet for å se på hva slags identitetsarbeid som faktisk blir gjort i situasjonen. Jeg har derfor valgt å ikke presentere noen spesifikke identiteter hos elevene utover det som blir løftet fram i løpet av intervjuene. Unntaket er at tre av elevene har hatt muntlige eksamener i både Oslo og Trøndelag, noe som er tatt med i transkripsjonen. Grunnen til dette er at det er noen mindre praktiske forskjeller i gjennomføringen av muntlig eksamen i Oslo sammenlignet med i Trøndelag, samtidig som at dette faktumet ikke løfter fram noen spesiell identitet hos elevene. I utdragene som blir presentert i kapittel 4, vil de derfor bare være benevnt som Elev og et tall. Dette tallet er tilfeldig i forhold til rekkefølgen de ble intervjuet.

3.2.2 Analytisk tilnærming

I analysen av datamaterialet har jeg benyttet en (*refleksiv*) *tematisk analyse* som beskrevet av Braun & Clarke (2006, 2021). De beskriver dette som

[...] a method for identifying, analyzing and reporting pattern (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail. However, frequently i[t] goes further than this, and interprets various aspects of the research topic (Braun & Clarke 2006, s. 79).

Braun og Clarke (2006, s. 86-93) beskriver seks faser i en tematisk analyse og jeg har benyttet disse for å gjennomføre en metodisk konsistent analyse.

Phase	Description of the process
1. Familiarizing yourself with your data:	Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas.
2. Generating initial codes:	Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code.
3. Searching for themes:	Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme.
4. Reviewing themes:	Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis.
5. Defining and naming themes:	Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme.
6. Producing the report:	The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis.

Tabell 1: Fasene i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

I de første fasene av analyseprosessen gjorde jeg meg grundig kjent med datamaterialet gjennom transkripsjonsprosessen og gjentatte gjennomlesninger. Braun og Clarke (2006, s. 83) skiller mellom en induktiv og en teoretisk innfallsvinkel til en tematisk analyse. Jeg startet med en induktiv tilnærming der jeg lar de empiriske dataene være styrende for kategoriseringen av temaer, i stedet for å ta utgangspunkt i kategorier hentet fra allerede eksisterende teorier. I den videre analysen trekker jeg imidlertid også inn forskningsspørsmålene, det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, og veksler dermed mellom de to innfallsvinklene. Dataene, altså elevenes fortellinger, ble gjennom dette arbeidet kodet med forskjellige stikkord knyttet til hva de snakket om i de forskjellige delene av intervjuet, før de forskjellige kodene ble sortert under forskjellige tematiske kategorier. I den videre prosessen ble disse kategoriene studert på nytt, resortert, rekategorisert og reorganisert opp mot både hverandre og mot datasettet som helhet.

Dette ble videre bearbeidet for å klargjøre og spesifisere de endelige temaene som danner grunnlaget for analysen i kapittel 4. Braun & Clarke (2006, s. 82) sier i den forbindelse at «[a] theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set». Gjennom deskriptive og fortolkende kommentarer til utdrag fra intervjuene, skal jeg i analysen knytte utdragene sammen med det teoretiske rammeverket og eksisterende forskning, for gjennom dette å belyse studiens forskningsspørsmål.

3.3 Analytiske kategorier

Når det kommer til analysen av et intervju sier Holstein og Gubrium (2016, s. 79) at hvis man skal betrakte et intervju som en gjennomført aktiv prosess, er utfordringen å ikke bare se på hva som blir sagt av intervjudeltakerne, men også hvordan fortellingene blir formidlet. Det er altså ikke bare et spørsmål om hva elevene forteller om eksamenssituasjonen, men også hvordan, når og hvorfor de forteller det. Dette utdypes av Silverman (2017, s. 152) når han sier at spørsmålet om når noe blir løftet fram i løpet av intervjuet, og hvordan det blir posisjonert i forhold til intervjuerens innspill, også er av betydning.

I den deskriptive analysen vil jeg derfor kontekstualisere utdragene både ut fra hva intervjudeltakerne forteller om, men også ut fra hvordan intervjuet forløper, i hvilken forbindelse de sier det de sier og hvordan jeg som intervjuer er delaktig i dette. Videre bruker jeg analytiske kategorier innenfor anvendt språkvitenskap knyttet opp mot retoriske ressurser som var framtreddende i materialet, så som *karakterarbeid* hvor man gir karakteristikk av samtaledeltakeren, *kontrastering* hvor man setter ting opp mot hverandre, og *rapportert snakk* hvor man gjenforteller noe som ble sagt. Disse kategoriene er nærmere beskrevet hos for eksempel Arribas-Ayllon & al. (2011) og Roberts & Sarangi (2005).

3.4 Etiske betraktninger og forskningsposisjon

I ethvert forskningsprosjekt er etiske avveielser en nødvendighet i alle faser av forskningsprosessen. Starfield (2013) trekker fram begrepet *forskerrefleksivitet*, og viser til Scwhandt (2001) når hun sier at dette krever en kritisk selvrefleksjon hvor man anerkjenner at man selv er en del av situasjonskonteksten og de sosiale situasjonene man studerer, og at man tar et kritisk blikk på hvilke forutinntatte holdninger man har med seg inn i forskningsprosessen (Schwandt, 2001, i Starfield, 2013, s. 1). Med henvisning til Talmy (2010) etterlyser hun også større refleksivitet knyttet til blant annet intervjumetodene som brukes, intervjuerens rolle og hvordan data blir analysert, og påpeker at økt refleksivitet kan være med på å øke validiteten av en studie (Talmy, 2010, i Starfield, 2013, s. 4).

3.4.1 Behandling av personopplysninger

I arbeidet med å skaffe datamaterialet ble det gjort lydopptak av intervjuene, og i den forbindelse ble det innhentet personopplysninger. Prosjektet ble meldt til NSD i forkant, og ble godkjent 06.12.2022. Opptakene er lagret på sikret server i samsvar med NTNUs retningslinjer¹¹ for oppbevaring og sikring av data, mens det transkriberte og anonymiserte materialet er lagret på egen passordbeskyttet datamaskin. Det ble innhentet samtykke fra alle deltakerne (se vedlegg 1), og de ble også informert om at de til enhver tid hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet. I innledningen til intervjuene ble deltakerne minnet

¹¹ <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Lagringsguide>

om å ikke bruke navn eller karakteristikk som kunne være identifiserende for sensorer i eksamenssituasjonene som ble beskrevet, men alle personidentifiserende opplysninger, både om intervjupersonene og personer som blir omtalt i intervjuene er anonymiserte i transkripsjonen.

3.4.2 Forskerposisjon

Jeg er utdannet lærer, og har jobbet i femten år innenfor privatistutdanning, så mange av mine elever har tatt eksamener som privatister. Jeg har også jobbet som sensor på muntlige eksamener innenfor privatistsystemet i rundt tjue år. I arbeidet med denne oppgaven har jeg derfor beveget meg mellom forskjellige roller og posisjoner, jeg er både på innsiden og utsiden av det jeg skal forske på. Jeg er altså en aktør på flere nivåer innenfor den praksisen jeg skal skaffe kunnskap om. Aiello og Nero (2019, s. 251-252) beskriver dette som en diskursiv dans der forskjellige roller dynamisk konstrueres og utspilles interaksjonelt i intervjusituasjonen, og at man derfor må anerkjenne at vår egen identitet og stemme er en avgjørende del av forskningsprosjektet. Hoel (2000, s. 161-162) beskriver posisjonen som vi ser, konstruerer eller definerer verden ut fra som vår *tolkningsposisjon*, og den er til enhver tid farget av den historiske og kulturelle konteksten vi er en del av. Dette gjelder også forskerens tolkningsposisjon, den gir tilgang til noen former for innsikt, mens den skygger for andre (Paulgaard, 1997, i Hoel, 2000).

Det har derfor vært sentralt for meg å være bevisst, ikke bare hvilken rolle jeg til enhver tid utspiller, men også hvordan de forskjellige rollene påvirker dette prosjektet. Jeg har lagt vekt på, i så stor grad som mulig, å unngå å ta med meg forutinntatte ideer inn i prosjektet. Jeg anerkjenner samtidig at det er umulig å ikke bli påvirket av min egen historie, erfaringer og kunnskap. I praksis medfører dette at jeg i alle mine fortolkninger har måttet stille spørsmål om disse fortolkningene er basert på hva materialet faktisk viser, og ikke på hva jeg forventet at materialet skulle vise.

En stor fordel med denne bakgrunnen er imidlertid at jeg har dybdekunnskap om fenomenet jeg studerer. Sarangi (2005, s. 375) trekker fram at når en anvendt språkviter skal jobbe innenfor en annen profesjonell praksis, bør man inneha et visst nivå av kunnskap om den profesjonen man skal forske på. Samtidig trekker Hoel (2000, s. 162) i den forbindelse fram som et sentralt metodisk spørsmål hvorvidt det i det hele tatt er mulig å innta en utenfraposisjon når man har et innenfraperspektiv. På den ene siden kan det altså være vanskelig å forstå en kultur man selv ikke er en del av, samtidig som det kan være vanskelig å opprettholde en tilstrekkelig analytisk avstand når man forsker på et system man kjenner godt.

En sentral problemstilling er at noen av deltakerne i studien er tidligere elever av meg. Lærer/elev-relasjonen er asymmetrisk når det kommer til makt og innflytelse (Hoel, 2000, s. 162), særlig i en situasjon der jeg kunne komme til å bli sensor for dem, og derigjennom direkte eller indirekte kunne påvirke eksamensresultatet deres. Det har derfor vært sentralt å bare intervju tidligere elever som ikke skal ta flere av «mine» fag. Når jeg tidligere har vært læreren deres ligger der også et potensiale for at noen kunne velge å delta på grunn av lojalitet eller at de følte seg forpliktet til det. Det har vært viktig å understreke at om de skulle være med på studien, måtte det være på bakgrunn av at de selv ønsket det. Dermed unngår man også en situasjon hvor deltakerne kunne føle seg presset til å delta, og dermed miste noe av den reelle muligheten til når som helst å kunne trekke seg fra prosjektet. Her må det imidlertid bemerkes at Kristensen og Ravn (2015, s. 731) påpeker at deltakernes grad av interesse for prosjektet også kan være med å påvirke hva slags kunnskap man kan få ut av det. En annet problem knyttet til å intervju elever

jeg kjenner fra før, er ifølge Hoel (2000, s. 166) at når man har et mellommenneskelig forhold til en deltaker i et prosjekt, er det en fare for at identifikasjon med deltakeren gjør at man blir for lite analytisk og for nærsynt på detaljer. Hun sier at dette problemet kan reduseres med avstand i tid (s. 168). For å unngå å bli for mye preget av den kjennskapen jeg hadde til elevene fra før, intervjuet jeg ingen jeg hadde undervist mindre enn ett år før prosjektstart. Av samme grunn la jeg vekt på at ingen av de elevene jeg ikke hadde undervist selv skulle ha planer om senere å ta eksamen i fag jeg underviser i. Dette kriteriet ble lagt inn for å unngå framtidige rollekonflikter, for eksempel ved at jeg skulle være sensor for en elev jeg har intervjuet, og for at elevene ikke skulle føle at de kunne få noen fordeler eller ulemper ved senere undervisnings- eller eksamenssituasjoner.

4 Elevenes fortellinger om opplevelser med muntlig eksamen

Gjennom kvalitative intervjuer med seks personer som har erfaringer med muntlig eksamen i privatistsystemet, skal jeg belyse deler av det de formidler som sine opplevelser med denne eksamensformen. Med et interaksjonistisk perspektiv på denne innsamlingen av data, så har jeg i følge Järvinen og Mik-Meyer (2005, s. 39-40) ikke bare tar i betraktning innholdet i elevenes fortellinger, men også til fortellingenes form, funksjoner og kontekst i analysen av intervjuutsagn. Jeg har bearbeidet intervjuene gjennom en tematisk analyse som beskrevet hos Braun og Clarke (2006, 2021), og funnet fram til tre sentrale temaer i elevenes fortellinger. De omhandler hvordan elevene opplever relasjonen til sensorene (se kapittel 4.1), hvordan selve eksamineringen foregår (kapittel 4.2), og hvordan de fortolker sensorenes ikke-verbale kommunikasjon og signaler (kapittel 4.3). Disse temaene er både utgangspunktet for, og den røde tråden i min videre analyse.

I analysen av *hvordan* elevene forteller om erfaringene sine, benytter jeg meg av analytiske kategorier fra retorisk diskursanalyse, og skal i utdragene jeg viser fram, se på hvordan elevene benytter seg av forskjellige retoriske hjelpemidler i fortellingene sine. Som vist i kapittel 1.4.3 har muntlige eksamener en sekvensiell organisering, og jeg skal knytte utdragene fra materialet opp mot de forskjellige sekvensene, og vise hva elevene løfter fram som viktig i de forskjellige delene.

4.1 Relasjonsarbeid

I intervjuene snakket elevene mye om hvordan de opplevde at sensorene forholdt seg til dem, for eksempel gjennom å vektlegge at det var positivt for opplevelsen med sensorer som hilste på dem og presenterte seg, sensorer som fortalte litt om seg selv, som småpratet og som viste menneskelige sider av seg selv. De trakk også inn hvordan de selv var opptatt av å gjøre et godt førsteinntrykk, altså å gi en god selvpresentasjon når de møtte sensorene for første gang. Dette er bakgrunnen for temaet jeg har kalt for relasjonsarbeid. Aspekter som handler om relasjonsarbeid ble spesielt trukket fram når elevene snakket om det første møtet med sensorene, og de følgende utdragene er derfor i hovedsak hentet fra den første delen av eksamen med felles informasjon.

Som nevnt i kapittel 3.2 så kan sensorene og elevene i en gitt situasjon ha forskjellige lokale kommunikative prosjekter. I det første møtet med sensorene vil et kommunikativt prosjekt for elevene være å skaffe til veie den informasjonen de trenger knyttet til gjennomføringen av eksamen. Et annet kommunikativt prosjekt er imidlertid knyttet til selvpresentasjonen og hvordan de framstår for sensor. Flere av elevene trekker fram at de tenker på hva slags førsteinntrykk de gir til sensor, og Elev 3 beskriver dette slik:

U1 **Elev 3:** Jeg følte jo egentlig at eksamen startet før jeg hadde gått inn i rommet. Med en gang jeg så sensorene i gangen, så hvis jeg satt litt sånn med ryggen bøyd og sånne ting, så rettet jeg meg opp liksom, og smiler og prøver å være så hyggelig som mulig da, til de sensorene, prøver å gjøre et godt førsteinntrykk, fordi jeg føler at muntlig eksamen, det har jo-, det har veldig mye med hvor mye du kan, men samtidig så har det nesten like mye med hvor mye du matcher med

sensorene. Du må på en måte ha en god kommunikasjon med sensorene, for å, ja, for å få den karakteren du vil ha da, føler jeg.

Her forteller eleven at hen er bevisst på hvilket førsteinntrykk hen gir, og gjør et karakterarbeid gjennom beskrivelsen av hvordan hen prøver å gi en god selvpresentasjon. Eleven trekker fram hvordan hen prøver å *rette seg opp, smiler og prøver å være så hyggelig som mulig*, og viser med det hvordan ikke bare sensorene, men også hen selv gir bidrag til relasjonsarbeidet. Utdraget kan knyttes opp mot hvordan man ifølge Goffman prøver å vise fram et ansikt i møtet med andre, og søker å få anerkjennelse for dette. Mot slutten av utdraget viser eleven en forståelse for dette samspillet når hen sier at eksamensresultatet ikke bare har med kunnskapsnivået, men *samtidig så har det nesten like mye med hvor mye du matcher med sensorene*. Når eleven snakker om å matche med sensorene så stemmer det godt overens med funnene til Erickson (2011). I sin studie av portvaktmøter fant han at en høy grad av det han kaller for *co-membership*, forklart som «trekk ved samtalepartneres delte sosiale identitet» (min oversettelse), vil kunne ha en sterk påvirkning på vurderingene som blir gjort i et slikt møte (Erickson, 2011, s. 433).

Alle elevene i materialet trekker også inn hvilket inntrykk de fikk av sensorene. I det neste utdraget snakker Elev 1 om en eksamenssituasjon og betegner det som den beste eksamenen hen har hatt. Eleven løfter spesielt fram det første møtet med sensor og eksaminator i fasen der elevene får den praktiske informasjonen om gjennomføringen av eksamen:

U2 **Elev 1:** [...] og så har de sagt ok, dette her skal være hyggelig eksamen, det her skal ikke være noe stressende, ja, så sa de selvfølgelig navnet sitt og hilste på oss, og vi tok faktisk en navnerunde også, det var egentlig litt uvanlig at de hadde på en måte lyst til å vite faktisk hva du het [...]

Her lanserer intervjupersonen en situasjonsforståelse og en forventningsstruktur til eksamens-situasjonen, når hen forteller om dette som den beste eksamen hen har opplevd. I beskrivelsen tar eleven i bruk flere retoriske ressurser. Hen brukes rapportert snakk ved å si at *så har de sagt ok, dette her skal være hyggelig eksamen, det her skal ikke være noe stressende*, samtidig som hen bruker en eksplisitt kontrastering ved å sette *hyggelig* opp mot *stressende*. Eleven bruker også implisitt kontrastering, når hen sier at det var *egentlig litt uvanlig* at de hadde en navnerunde, noe som indikerer at dette var ikke noe eleven hadde forventet. Rapportert snakk og kontrastering brukes her for å løfte frem betydningen av å hilse og presentere navnene til hverandre i byggingen av relasjonen mellom elev og sensor i dette første møtet. Vi kan med andre ord se at eleven understreker betydningen av at sensor rammer inn hva som skal skje og hvem de skal være for hverandre. Ut fra elevens beskrivelse av situasjonen, ser det ut som sensorene lagde en hverdagslig og uformell innramming. Det er i tråd med Måseide (2008, s. 371) når han trekker fram at innledningsfasen og avslutningsfasen i institusjonelle¹² samtaler ofte bryter med de profesjonelle og institusjonelle rammene, og ofte preges av en personlig og uformell tone. Dobson (2007, s. 140) bygger på Wittgenstein (1994) og kaller dette for et hilsende språkspill. Dette er en situasjon som trekkes fram av eleven som positivt for opplevelsen, noe som underbygges av at hen kommer tilbake til det mot slutten av intervjuet når hen blir bedt om å gi en oppsummering av det som har blitt snakket om:

U3 **Intervjuer:** [...] er det noen elementer ved kommunikasjon og interaksjon med sensorer som du vil trekke fram som kanskje særlig viktige for din opplevelse?

¹² Måseide bruker her begrepet *profesjonelle* samtaler.

Elev 1: [...] Det å introdusere seg i den første fasen. Det å faktisk vise, ok, jeg heter det og det, jeg har jobbet med det og det, og på en måte sier litt om din bakgrunn er veldig betryggende etterpå, på selve eksamen.

Eleven løfter altså fram at innrammingen som skjedde ved det første møtet var med på å gi en trygghet, som eleven hadde med videre under eksamen. Dette understrekes ved at hen bruker forsterkeren *veldig betryggende*. Dette peker mot at de rammene som blir gjort gjeldende under det første møtet kan ha betydning for opplevelsen av eksamen som helhet.

En slik uformell innramming beskrives også av Elev 4, som i det neste utdraget forteller om sitt første møte med en sensor i den første fasen av eksamen. Sensoren formidler da at hen har lagt merke til eleven ved en tidligere anledning, selv om de ikke hadde møttes personlig:

U4 **Elev 4:** [...] og så sier hen til meg: du var jo her i forrige uke, og så var jeg sånn, ja, husker du det. Og hen bare, ja, jeg husker du satt i forberedelsesrommet, og da så jeg deg, og hvordan gikk det, og hva var det du hadde, og [det] skaper liksom en veldig lett sånn god stemning for meg da, og det at hen husket meg sier jo bare alt om sånn, hen ser disse elevene og-, jeg hadde jo ikke en gang hen som sensor da, hen hadde jo bare sett meg i det forberedelsesrommet.

Også her benyttes rapportert snakk. Eleven husker sannsynligvis ikke nøyaktig hvordan ordene falt under eksamen, men konstruerer en dialog mellom sensoren og seg selv for å formidle hvordan hen opplevde situasjonen. Eleven går så videre og utdyper denne opplevelsen, og understreker det positive i situasjonen ved å si at det skapte en *veldig* lett stemning for hen. Dette understrekes av at eleven i den konstruerte dialogen bruker en uformell stil, noe som er et tegn på at hen opplevde at situasjonen hadde en mer uformell innramming, hvor den institusjonelle rammen som vanligvis assosieres med denne virksomhetstypen ble nedtonet. Videre bruker eleven en implisitt kontrastering når hen sier at *dette sier bare alt om sånn, hen ser disse elevene*, og antyder at dette var en uvanlig situasjon. I dette utdraget bruker eleven disse virkemidlene for å formidle en situasjon som ble opplevd som god. I denne fortellingen gjør eleven også et karakterarbeid, både overfor sensoren og seg selv. Sensoren fremstilles som uvanlig interessert og vennlig, men eleven fremstiller samtidig seg selv som den som ble sett og husket av sensoren. Kvifte (2011, s. 104) trekker fram forskjellige roller sensorene kan oppleves å spille gjennom et eksamensforløp, og sier at «[det] kan være stor forskjell på de forventningene studentene har til sensorene på forhånd og de rollene studentene opplever at sensorene spiller under eksamen». Svennevig (2020, s. 135) skiller mellom institusjonelle og mellommenneskelige roller, og ut fra elevens beskrivelse ser det ut som om sensoren her inntar en mer mellommenneskelig rolle som samtalepartner, enn en mer institusjonell rolle som eleven tydeligvis hadde forventet. Sensoren gjør et ansiktsbevarende arbeid overfor eleven ved å vise interesse for hen ved å stille spørsmål om hvilke eksamener hen hadde hatt og hvordan det hadde gått på disse, og toner dermed ned asymmetrien som er innebygd i denne virksomhetstypen.

Litt senere blir eleven så bedt om å utdype denne situasjonen.

U5 **Elev 4:** Det skaper en utrolig god situasjon for meg, fordi jeg tenker som sagt at hen bryr seg, ikke sant, hen kommer ikke inn med skylapper og jeg skal bare bedømme, bedømme hva som blir sagt, hen er interessert i å se hvem som er her, og så tenker jeg sånn ok, hen husker meg, det er jo et godt tegn, man føler seg jo spesiell da. [...]

Intervjuer: Ble det bedre å formidle kunnskap i en sånn setting?

Elev 4: Ja. Hundre prosent.

Intervjuer: Hvordan?

Elev 4: Fordi jeg bare følte meg-, det skapte en veldig trygg situasjon, og jeg følte på en måte at-, [...] hen ser oss litt mer, kanskje vi ikke bare er roboter som kommer inn og ut, men vi er mennesker som er der og vil oppnå noe da, fikk bare med en gang den følelsen av at hen, hen er veldig hyggelig, smiler, skaper en sånn-, ikke en anspent situasjon.

I sin fortelling om situasjonen bruker eleven flere forsterkere som *utrolig* god situasjon, *veldig* trygg og *veldig* hyggelig, noe som understreker betydningen av opplevelsen. I beskrivelsen brukes også en eksplisitt kontrastering hvor denne sensoren blir beskrevet som en som bryr seg om elevene, i motsetning til det eleven beskriver som sensorer som kun har fokus på å bedømme eleven. Her gjør eleven et kategoriseringsarbeid (Arribas-Ayllon et al., 2011, s. 65) og skiller mellom sensorer som bryr seg og sensorer som bare er opptatt av å bedømme, og bruker metaforen *skylapper* for å beskrive den sistnevnte kategorien.

Intervjueren stiller så et direkte spørsmål om situasjonen som ble beskrevet gjorde det lettere å formidle kunnskap, noe eleven bekrefter og forsterker ved å bruke begrepet *hundre prosent*. Intervjueren oppfordrer eleven til å fortelle mer om dette ved å spørre om *hvordan*. Eleven understreker da at det skapte en *veldig trygg situasjon* og knytter dermed følelsen av trygghet opp mot det å formidle kunnskap under eksamen. Det samme vises mot slutten av utdraget der eleven først gjør et karakterarbeid der hen beskriver sensor som hyggelig og smilende, for så bruke en implisitt kontrastering når sensoren beskrives som en som ikke skapte en anspent situasjon. Dette indikerer at eleven har en forventning om muntlige eksamener som en anspent situasjon.

I dette utdraget bruker eleven også metaforen *roboter* som en kontrastering til det å bli sett på som et menneske, og knytter det opp mot opplevelsen av denne situasjonen. Dette kan knyttes opp mot hvordan forskjellige situasjoner under eksamen rammes inn. Her har eleven beskrevet en sensor som har gjort en personlig innramming av situasjonen, og som har gjort ansiktsbevarende arbeid overfor eleven, og eleven knytter dette opp mot å bli sett på som et menneske *som er der og vil oppnå noe*. Kontrasten til dette, å bli sett på som en robot, en som bare skal bedømmes, kan da knyttes opp mot en mer institusjonell innramming, der rollen som Kvifte (2011, s. 111) kaller for sensor som dommer og virksomhetstypens institusjonelle formål om å vurdere elevens kunnskaper, står i forgrunnen.

I intervjuene benytter elevene seg av at de har erfaring fra flere muntlige eksamener, og sammenligner disse opplevelsene med hverandre. Ut fra elevenes fortellinger ser det ut som om det varierer hvordan eksamenene rammes inn av sensorene, og Elev 4 forteller her om hvordan hen har hatt andre opplevelser enn de som er beskrevet ovenfor:

U6 **Elev 4:** Jeg har jo hatt noen sensorer som ikke er så interesserte i å hilse for eksempel, vi sitter i en gruppe på rekke og rad, vi er kjempenervøse, eksaminator kommer med sensor, og sensoren går rett forbi oss, ikke interessert i å hilse på oss, ikke interessert i å se på oss, da vet du at ok, dette er en sur sensor, du kommer inn, sitter liksom baki der, og egentlig ikke noe interessert i å hilse eller noen ting, ser på leg-et (legitimasjonen) [...] [D]u tenker jo at dette er viktig, du vil jo ha en liten relasjon, i det minste håndhilse på den personen. Og når du bare merker at de er ikke så interessert i deg, du bare en av mange, de er bare

der for å vurdere det som blir sagt, og kommer ut, de bryr seg ikke om hvem du er [...]

Denne beskrivelsen står i klar kontrast til de tidligere utdragene. Eleven gir her en beskrivelse av den andre kategorien av sensorer som hen gjorde en implisitt kontrastering til i utdrag U5. Her benytter eleven begreper som *ikke interessant* og *sur*, og gjør dermed et generelt karakterarbeid som kontrasterer denne kategorien sensorer til den kategorien som hen beskrev i utdrag 4. Eleven trekker fram elementer som *du er bare en av mange, de er der bare for å vurdere det som blir sagt* og *de bryr seg ikke om hvem du er*, og beskriver gjennom dette hvordan institusjonelle prosedyrer som å kontrollere legitimasjon og å vurdere kandidatens kunnskap blir satt i forgrunnen. I dette beskriver eleven den rollen hvor sensor framstår som dommer (Kvifte, 2011), en rolle som understreker det asymmetriske i virksomhetstypen. Eleven sier i dette utdraget eksplisitt at *du vil jo ha en liten relasjon*, og etterlyser med dette en mer uformell og hverdagslig innramming fra sensorene.

Alle de intervjuede elevene trekker også fram situasjoner som de opplevde som mindre gode, og flere av disse er knyttet til at sensorene spør om personlige ting som elevene ikke ønsker å svare på. I det neste utdraget har Elev 1 nettopp fortalt om det første møtet med sensorene på en eksamen som hen betegner som en av de beste hen har hatt (se utdrag 2 og 3).

U7 **Intervjuer:** Men har du hatt noen oppstartssituasjoner som ikke har fungert på samme måten, som har ikke gitt deg den tryggheten [...]

Elev 1: Nei, de fleste egentlig har vært veldig greie, uten at de spør om etnisitet. For det synes jeg er helt irrelevant [...] Så det er mer sånn, åja, du har utenlandsk navn, hvor er det du er fra. Og så er det sånn ok, men har det noe å si? Jeg er bare, ok, jeg er kandidat, jeg er elev som skal ta eksamen. Hvorfor skal det ha noe å si?

Her gjør eleven en eksplisitt kontrastering når hen sier at *de fleste egentlig har vært veldig greie*, og indikerer med dette at det ikke har opplevdes greit når sensorene har spurt om etnisitet. Spørsmål om etnisitet grenser inn på det som Linell og Bredmar (1996) kaller et følsomt tema, og det kan oppleves som ansiktstruende og grenseoverskridende. Eleven sier her at hen synes at å spørre om dette er irrelevant for eksamen. Videre bruker hen rapportert snakk for å vise hvorfor hen ikke forstår relevansen av dette spørsmålet i en eksamenssituasjon, og viser at dette er betydningsfullt med å gjenta spørsmålet *hvorfor skal det ha noe å si?* Eleven utdyper så sin opplevelse av denne situasjonen:

U8 **Elev 1:** [M]an føler ganske mye på det at hvis du spør om etnisitet, og jeg svarer et annet land enn Norge, så blir det mer sånn, ok, men kanskje det kommer til å påvirke karakteren min, kanskje de er rasistiske, kanskje de-, jeg vet ikke, kanskje de har et dårlig forhold til det landet, jeg vet ikke, men det er bare-, man får litt sånn tanker, og begynner liksom å skikkelig tankekjør, kommer det her til å påvirke karakteren min?

Her beskriver eleven nærmere usikkerheten som et spørsmål om etnisitet kan skape. Hen trekker særlig fram usikkerhet om det kan påvirke karakteren, og begrunner det hypotetisk med at hen ikke vet om sensorene er rasistiske eller har et dårlig forhold til landet som hen kommer fra. Eleven understreker det ubehagelige i situasjonen ved å si at det skaper et *tankekjør* knyttet til denne usikkerheten.

Også andre elever kommer inn på hvordan spørsmål som oppleves som private, kan gjøre situasjonen ubehagelig. Flere av intervjudeltakerne trakk fram opplevelser med at de *før*

eksamen begynte ble spurt av sensor om de hadde tatt opp fag på privatskole eller om de hadde lest faget på egen hånd. Elev 5 har her fortalt om en eksamen der hen hadde tatt opp faget på en privatistiskole, men valgte å ikke fortelle dette til sensor:

U9 **Intervjuer:** Hvorfor sa du ikke at du gikk på [privatistiskole]?

Elev 5: Jeg tenkte at det ville være en ulempe i eksamenslokalet.

Intervjuer: Hvorfor det?

Elev 5: Fordi at da forventer de at hen har jo fått bra undervisning. Da bør hen jo kunne ganske mye, så det var egentlig for å ikke gi de forventningene om at jeg kunne masse, eller at det skulle være lettere for meg å få seks i faget.

Eleven forteller at hen tenkte at å fortelle at hen hadde gått på privatistiskole *ville være en ulempe i eksamenslokalet*. I likhet med eleven i utdrag 8, så trekkes det her fram at personlige spørsmål kan gi usikkerhet om hvor vidt dette kan påvirke eksamensresultatet, men her begrunnes det med å vise til hvordan svaret kunne påvirke sensorenes forventning til eleven.

I begge disse utdragene ser det imidlertid ut som om en del av usikkerheten er knyttet til at elevene frykter at å svare på disse spørsmålene kan medføre at sensorene tilskriver dem en rolle de ikke ønsker å ha – som ikke norsk i utdrag 8 og som privatistelev som hadde fått god undervisning i utdrag 9. Det å bli tilskrevet en annen rolle og identitet enn det man selv ønsker å vise fram, vil være ansiktstruende ved at det truer personens territorium. Elevene formidler i disse fortellingene en bekymring for at de skal bli vurdert ut fra rollen de blir tildelt, og ikke ut fra prestasjonen de gjør under eksamen. At dette ikke er ubegrunnet støttes av Kvifte (2011, s. 16) når han sier at det har blitt ansett som en ulempe ved muntlige eksamener at «subjektive faktorer som sensors forhåndsoppfatninger av studentens faglige nivå eller oppfatninger av studenten som person kan spille en rolle ved vurderingen».

Her er det også verdt å merke seg at spørsmål som elevene opplever som ansiktstruende, også kan true ansiktet til sensor. Som Erickson (2011) påpeker, kan et portvaktsmøte være ansiktstruende for begge parter. Han sier at portvokteren vil opprettholde sitt eget ansikt som rettferdig i vurderingene hen skal gjøre, gjennom å gjøre ansiktsbevarende handlinger overfor den andre parten (Erickson, 2011, s. 452). Ut fra elevenes fortellinger i disse to utdragene ser det imidlertid ut som om sensorene har tapt ansikt ved å stille disse spørsmålene, i og med at elevene blir usikre på om de vil bli vurdert kun ut ifra sin prestasjon.

4.2 Former for interaksjon under eksamen

I det følgende utdraget forteller Elev 1 om en eksamen som hen opplevde som veldig bra, selv om hen syntes at faget var vanskelig. Når utdraget begynner forteller eleven om at hen nettopp har begynt på sin ti minutters innledning hvor eleven skal få snakke fritt:

U10 **Elev 1:** Og så plutselig, så var det sånn, både eksaminatoren og sensor var sånn, men ok, får vi lov til å stoppe deg litt her? Bare, så klart, og så begynte vi å snakke om stoffet. Så det var på en måte ikke sånn at jeg skulle ... bli ferdig med det jeg har på en måte forberedt, men det var mer sånn de spurte om de hadde lov til å avbryte meg.

Også i dette utdraget bruker intervjudeltakeren rapportert snakk for å formidle hva som skjedde i denne situasjonen. Ved å bruke begrepet *plutselig* så indikerer eleven at denne

hendelsen opplevdes som uvanlig, ikke bare fordi at eleven ikke skulle gjøre ferdig den forberedte introduksjonen sin, men enda mer fordi *de spurte om de hadde lov til å avbryte meg*. Eleven vektlegger også i sin fortelling at det dette var et felles innspill fra begge sensorene, og at det ikke bare var en av dem som gjorde det. Det positive med denne opplevelsen, altså at sensorene spurte først, blir understreket av eleven løfter den fram igjen senere i intervjuet, når hen mot slutten har blitt spurt om å trekke fram elementer som framstår som særlig viktig for opplevelsen under eksamen:

U11 **Elev 1:** [...] for eksempel på den ene eksamenen hvor eksaminator og sensor har spurt meg om de kan avbryte, i stedet for bare å gjøre det. Stille spørsmål om, om det er greit.

Som vist i kapittel 3.5 så er en muntlig eksamen en ansiktstruende situasjon. At eleven trekker fram akkurat denne situasjonen som viktig for opplevelsen, kan henge sammen med at når man i tillegg blir avbrutt i en presentasjon man holder, så vil dette gjøre situasjonen enda mer ansiktstruende. Ut fra elevens beskrivelse ser det ut til at sensorene gjør et ansiktsbevarende arbeid ved å benytte høflighetsstrategier når de spør om de kan få *lov til å stoppe deg litt her*. At eleven videre vektlegger at de spurte om de kunne avbryte, *i stedet for bare å gjøre det* indikerer at elevens forventningsstruktur og forståelse av de forskjellige rollene knyttet til denne virksomhetstypen, var at sensorene hadde hatt rettighet til å avbryte uten å be om lov først. Denne forventningen er knyttet til det institusjonelle rammeverket der det er den institusjonelle representanten som kan avgjøre hva som skal snakkes om. Eleven trekker det altså fram som spesielt positivt og betydningsfullt at sensorene gjennom dette spørsmålet viste respekt for hen.

Også Elev 3 trekker fram det å ikke bli avbrutt, å få lov til å snakke ferdig som betydningsfullt for opplevelsen. I dette utdraget forteller eleven om en eksamen som hen betegner som en god opplevelse, og løfter fram flere aspekter som har betydning i den sammenhengen:

U12 **Elev 3:** [...] de var veldig åpen, stilte veldig åpne spørsmål og, var veldig sånn, hvis jeg begynte å snakke om et annet tema, så lot de meg snakke ferdig, og de var liksom, virka som de var interesserte i alt det jeg og sånn, og det gjorde jo også at jeg turte å på en måte trekke litt flere sånn paralleller med ting. Så ja, det var egentlig en veldig bra opplevelse da, med det.

Før dette utdraget spurte eleven om hen skulle fortelle om en god eller en dårlig opplevelse, og ble oppfordret til å fortelle om begge deler. I denne beskrivelsen av en god opplevelse ligger det en implisitt kontrastering til det som eleven senere beskriver som en dårlig opplevelse. Her bruker eleven mange forsterkere (*veldig*) som understreker at det var en god opplevelse. Eleven trekker fram to hovedelementer som hen knytter til dette. For det første løftes det fram at sensorene stilt åpne spørsmål og lot hen snakke ferdig. Intervjudeltakeren vektlegger altså at åpne spørsmål gjorde det lettere å få vist fram kunnskap. Dette er i tråd med funnene til Videre trekker eleven fram at sensorene virket interesserte i det hen hadde å si, og knytter dette direkte opp mot at da ble det lettere kommunisere kunnskap: *jeg turte på en måte å trekke litt flere paralleller med ting*. Når eleven her bruker begrepet *turte*, så impliserer det situasjoner hvor eleven ikke turte å gjøre dette, og det blir også her brukt en implisitt kontrastering. Både det at sensorene ikke avbrøt og at de virket interesserte, kan da være et resultat av at de benyttet seg av høflighetsstrategier for å gjøre å eksamenssituasjonen mindre truende for eleven. Å vise interesse vil i denne situasjonen være en anerkjennelse av det ansiktet som eleven viser fram i eksamenssituasjonen.

Elev 3 trekker så fram en situasjon hen opplevde som *helt det motsatte*:

U13 **Elev 3:** Så stilte de ett spørsmål, og det var det eneste spørsmålet de stilte. Og hver gang jeg prøvde å forklare det, så sa de ja, men, og så tilbake til det spørsmålet. Og så formulerte de det ikke annerledes eller noen ting, de var veldig bestemt på at de skulle ha det ene svaret. De var ikke fornøyde med noe av det andre jeg sa, selv om det var andre kompetansemål som også kunne trekkes inn i det spørsmålet da.

Her beskriver eleven først hvordan hen opplevde at sensorene spurte om igjen det samme spørsmålet flere ganger, og bare *skulle ha det ene svaret*. At sensorene her beskrives som at de bare ville ha et spesifikt svar kontrasteres mot de åpne spørsmålene som eleven fortalte om tidligere. Eleven beskriver også det som kan fortolkes som en ansiktstruende adferd fra sensorene, når hen forteller gjennom rapportert snakk at alle forsøk på å forklare ble møtt med *ja, men-*. Dette beskriver en situasjon hvor eleven opplevde at hen ikke fikk anerkjennelse for det hen formidlet, og svarene ble ikke sett på som gode nok, og eleven utdyper hvordan hen ble påvirket av dette:

U14 **Intervjuer:** Hva skjer med deg da? Hva skjer med din kommunikasjon?

Elev 3: Nei, jeg blir jo litt sånn stressa på å finne ut hva de egentlig har lyst til å høre. Fordi at ingenting av det jeg sier virker som om de på en måte-, det virker ikke som om de bryr seg så mye om det jeg hadde å si da. Og at det virka ikke som noe av det jeg sa var sant, [...], så det begrensa meg jo litt da- turte jo ikke å tenke så mye selv. [...]

Eleven forteller at hen opplevde situasjonen som stressende, og begrunner dette i at hen prøvde å finne ut hva sensorene *egentlig* ville høre, fordi *det virker ikke som de bryr seg så mye om det jeg hadde å si*. Som vist i kapittel 2.5 vil det kunne oppleves som en ansiktstruende handling når noen stiller seg negativt eller likegyldig til det vi mener eller står for. Eleven gjør også et karakterarbeid når hen beskriver sensorene som lite interesserte i hva hen hadde å formidle. Mot slutten av utdraget forklarer eleven at situasjonen medførte at hen ikke turte å *tenke så mye selv*. Ut fra elevens beskrivelse, så ser det ut som at dette var en situasjon hvor det ble vanskelig å få vist fram sin kunnskap fordi hen følte at sensorene bare var opptatt av å få svar på det ene spørsmålet de hadde stilt.

Måten sensorene stiller spørsmålene på, nevnes av alle elevene i materialet som viktig for hvordan de får vist fram kunnskapen sin. De fleste av dem skiller mellom det å få åpne spørsmål med rom for refleksjon, sammenlignet med å få spissede og detaljerte spørsmål. Elev 6 forteller her om den første muntlige eksamenen hen hadde:

U15 **Elev 6:** [...] de[n] synes jeg var veldig ålreit. Sensor stilte veldig åpne spørsmål og spilte meg god.

Denne eleven trekker også fram det at sensorer stiller åpne spørsmål og understreker at det var en god opplevelse. Eleven bruker en metafor for å få fram dette, og sier at sensor *spilte meg god*. Denne metaforbruken understreker at den gode opplevelsen ble skapt i interaksjon med sensoren, og det påvirket opplevelsen. Metaforen inneholder også en form for karakterarbeid, der eleven formidler at hen gjorde det bra i den gitte eksamenssituasjonen, men anerkjenner også at sensoren var en medspiller i situasjonen. Eleven trekker også fram igjen det med åpne spørsmål når hen mot slutten av intervjuet blir bedt om å konkretisere hva som løfter hens mulighet til å få vist fram kunnskap:

U16 **Elev 6:** Ja, jeg føler jo at når jeg får formidlet mest mulig er jo når sensor lar deg snakke fritt, at de stiller litt åpne spørsmål, kanskje komme med litt oppfølgingsspørsmål, [de] trenger ikke å være veldig engasjert eller nødvendigvis, [...] men at de lar deg lar deg snakke litt fritt og så korrigerer de deg kanskje litt[.]

Eleven forteller her at hen får formidlet kunnskapen sin best når hen får snakke fritt, eventuelt med oppfølgingsspørsmål fra sensor. Her er det interessant å merke seg at eleven ser på dette som viktigere enn at sensorene viser mye engasjement. En del av de tidligere utdragene har pekt mot at ansiktsarbeid og anerkjennelse betyr mye for hvordan de får formidlet kunnskap, men denne eleven legger altså mer vekt på det å få snakke fritt. Samtidig beskriver også denne eleven en form for ansiktsarbeid når hen sier *lar deg snakke litt fritt og så korrigerer de deg kanskje litt*. Det å la eleven snakke fritt er også en form for anerkjennelse. Samtidig så viser eleven aksept for de institusjonelle rammene gjennom å anerkjenne at det er sensorers rett å stille spørsmål, og at de også har retten til å korrigere eleven.

I det neste utdraget har intervjudeltakeren nettopp fortalt om en eksamen hvor hen fikk et spørsmål om en konkret hendelse knyttet til en nyhets sak, og at sensorene var kritiske til svaret hen ga:

U17 **Intervjuer:** Hvordan kommuniserte de at de var kritiske?

Elev 2: Den ene sensoren begynte faktisk å le, som respons og sa, det var litt underlig [...] [D]et var første eksamen så jeg hadde ikke så mye erfaring med det. I ettertid så har jeg fått høre at det ikke er noe som verken bør eller skal skje under eksamen, i hvert fall ikke når det er på den-, altså, le kan man jo selvfølgelig gjøre, men ikke på en-, på et hånete vis.

I dette utdraget er det verdt å merke seg at eleven løfter fram betydningen av sin egen manglende erfaring med denne virksomhetstypen, først ved å fortelle at *det var første eksamen* og så ved å fortelle at hen senere har fått høre at *det ikke er noe som verken bør eller skal skje*. Eleven peker da mot at opplevelsen av situasjonen hadde sammenheng med egen manglende erfaring med å ha muntlig eksamen. I utdraget forteller eleven at hen opplevde at en av sensorene begynte å le som respons på svaret hen hadde gitt. Med bruk av ordet *faktisk* viser eleven at reaksjonen var uventet, og understreker det ubehagelige i situasjonen ved å bruke begrepet å le *på et hånete vis*. Hen kontrasterer dette med at *le kan man selvfølgelig gjøre*, og peker på den måten mot at latter i en samtale også kan være positivt. I denne sammenhengen indikerer det at eleven opplevde at hen ble ledd av på grunn av svaret sitt. Beskrivelsen eleven gir tegner et bilde av en situasjon der en av sensorene gjorde en ansiktstruende handling overfor eleven ved å ikke anerkjenne elevens framstilling, men tvert imot le av svaret som ble gitt. Eleven blir så bedt om utdyping rundt denne situasjonen:

U18 **Intervjuer:** Hvordan responderte du på det da?

Elev 2: [...] det her begrenset min evne til å snakke. Jeg ble mer kritisk, så da snakket jeg-, det var veldig korte setninger. Og så ble det mer spørsmål da, så da ble det etter hvert en spørsmål svar spørsmål svar spørsmål svar. Og ikke spørsmål og mange setninger.

Eleven formidler her hvordan hen opplevde at sensorenes respons gjorde at hen ble mer kritisk (til seg selv) og derfor svarte mindre utdypende og mer konkret. I utdraget kontrasterer eleven det å snakke åpent og utdype sensorenes spørsmål med flere setninger, opp mot at det utviklet seg til en mindre utdypende sekvens av spørsmål og svar, og sier at dette begrenset hens evne til å snakke og dermed også hens evne til å få

vist fram kunnskap. Eleven knytter med det den ansiktstruende responsen fra sensoren i forrige utdrag til sin opplevelse av at det ble vanskeligere å vise fram kunnskapen sin.

Disse utdragene gir et bilde av hvordan elevene trekker fram måten eksamineringen gjennomføres på, som relevant for hvordan de får vist fram kunnskapen sin. De tyder på at elevene opplever en mer samtalebasert eksaminering som gunstig og tilretteleggende for dette, mens eksamener som i større grad er preget av mer konkrete spørsmål/svarsekvenser kan skape stress og en situasjon som oppleves som mer låst, og derfor gjør det vanskeligere å få vist fram kunnskap.

4.3 Ikke-verbal kommunikasjon og elevenes fortolkning av sensorene

Et tredje tema som kommer fram i materialet er hvordan elevene forsøker å fortolke sensorenes ikke-verbale kommunikasjon. Materialet tyder på at elevene gjør slike fortolkninger i forskjellige situasjoner under alle fasene av eksamen.

Betydningen av dette beskrives av Elev 3 etter å ha fortalt om en situasjon der hen opplevde at sensorene signaliserte at de var stresset på grunn av de hadde dårlig tid:

U19 **Intervjuer:** Hva skjer med deg da?

Elev 3: Mye, hehe, jeg tror ikke sensorene helt vet hvor mye alt de sier påvirker elevene, fordi, bare et blick liksom, det kan bety veldig mye. Eller, ja, det er jo litt forskjell på elevene hvor gode de er til å lese sensorene, men som regel så blir man ekstra mer sånn følsom på kroppsspråk, når man er i en situasjon der man skal bli vurdert, ut fra hvordan du selv er.

Eleven viser her betydningen av ikke-verbal kommunikasjon ved å både si at hen påvirkes mye av opplevelsen av at sensorene signaliserte at de var stresset, og ved å understreke at *bare et blick liksom, det kan bety veldig mye*. Eleven modererer dette ved å erkjenne at det er *forskjell på elevene hvor gode de er til å lese sensorene*, men løfter så fram at dette forsterkes i en vurderingssituasjon der *man skal bli vurdert, ut fra hvordan du selv er*. Eleven viser her et metaperspektiv på virksomhetstypen som innebærer at hen skal evalueres, og gir med dette uttrykk for at det ikke bare er det faglige som skal evalueres, men også hvordan du selv er, noe som igjen kan knyttes opp mot identitet og ansiktsarbeid. I et slikt portvaktsmøte hvor det står mye på spill, vil bare et blick fra sensorene kunne bli forsøkt fortolket av eleven for å forstå hvordan det selvet som eleven søker å presentere blir møtt av sensorene. Dette understøttes av Kvifte (2011, s. 117) som sier at studentene i hans studie var «svært vare for alle signalene som sensor sender ut».

I det neste utdraget har Elev 2 nettopp fortalt om en eksamenssituasjon hvor sensorene ikke sa så mye, og beskrevet den som trivelig og en hyggelig opplevelse

U20 **Intervjuer:** [H]vis du skulle ha prøvd å konkretisere, hva var det de gjorde der? Selv om de ikke snakket så mye, som var med på å gi deg den gode følelsen?

Elev 2: [A]ltså det var veldig uformelt, det følte litt ut som om at jeg snakket med to vanlige folk [...] de satt veldig sånn på en uformell måte da, og jeg merket at det var veldig rolig, behagelig stemning, det var ikke den der eksamensstemningen, liksom hvis man kan kalle det det.

Her bruker eleven en implisitt kontrastering når hen sier at det var som å snakke med *to vanlige folk*, og indikerer at denne situasjonen er annerledes enn andre møter hen har hatt med sensorer. Eleven beskriver sensorenes kroppslige posisjonering som at *de satt veldig sånn på en uformell måte* og gjør også her en implisitt kontrastering til sensorer som sitter på en mer formell måte. For å understreke og forsterke dette kommer eleven med en eksplisitt kontrastering, når hen beskriver situasjonen som en *veldig rolig, behagelig stemning, det var ikke den der eksamensstemningen*. Dette peker mot at eleven har noen forventnings-strukturer knyttet opp mot virksomhetstypen, blant annet om at sensorer skal være relativt formelle, og om at stemningen på eksamen vanligvis ikke er rolig og behagelig. Dette stemmer også overens med funnene til Kvifte (2011, s. 117) hvor han trekker fram at også studentene i hans undersøkelse var svært opptatt av det de kalte stemningen eller miljøet i rommet.

Materialet tyder altså på at parallelt med at elevene skal fokusere på å vise fram sin kunnskap, så gjør de samtidig kontinuerlige fortolkninger av både det sensorene sier og gjør. Elev 4 forteller om hvordan hen på de første eksamenene sine reagerte på at sensorer tok notater:

U21 Elev 4: [Jeg syns jo] personlig at skriving i starten var veldig skummelt, fordi jeg tenkte at det må jo bare bety at du ikke sier riktige ting, men så har jeg jo skjønt i ettertid at det betyr jo bare at de også noterer det gode da, de noterer ikke bare det dårlige. Men det er jo noe jeg har måttet opparbeide meg erfaringsmessig selv, så tips, sensorer kan si at selv om jeg skriver, så betyr ikke det at du har feil, eller riktig, det betyr bare at jeg noterer et referat av eksamenen din liksom, og bare det er veldig betryggende.

Intervjuer: Det er en ting som gjør det lettere for deg da?

Elev 4: Hundre prosent. Ja.

Dette utdraget viser flere ting. Først presenterer intervjudeltakeren hvordan hen fortolket at sensorene tok notater under eksamen, og sier at det var skummelt fordi det medførte at hen trodde at det hen sa var feil. Dette henger sammen med det som ble nevnt i kapittel 2.3 om ekspert-lekmanntaler og det institusjonelle rammeverket knyttet til virksomhetstypen. Formålet med samtalen er å skaffe informasjon for å fatte en beslutning som berører lekpersonen, og den institusjonelle representanten dokumenterer dette ved å skrive det ned, men siden eleven ikke nødvendigvis har kjennskap til de institusjonaliserte rutinene ekspertene benytter, så kan det være med på å skape usikkerhet i situasjonen.

I utdraget er eleven også inne på noe som trekkes fram av de fleste intervjudeltakerne, det å ha opparbeidet seg erfaring fra tidligere eksamener. Hen sier at *skriving i starten var veldig skummelt*, og selv om hen har forstått i ettertid at det ikke nødvendigvis er negativt, så er det *noe jeg har måttet opparbeide meg erfaringsmessig selv*. Dette peker mot at mer kunnskap om og forståelse for virksomhetstypen muntlig eksamen, kan være med på å gi en bedre opplevelse. For å understreke dette introduserer faktisk eleven et rammeskift og en ny rolleforståelse når hen sier *så tips*, og så gir råd om hvordan denne situasjonen kunne vært gjort på en bedre måte. Eleven forlater med det intervjuinrammingen for en kort stund, og introduserer en innramming der hen snakker direkte til institusjonen og dens representanter. Hen sier at det hadde vært *veldig betryggende* at sensorene hadde sagt fra om dette på forhånd, og vektlegger betydningen av dette når intervjueren spør om det gjør situasjonen enklere, og eleven svarer, *hundre prosent*. Eleven etterlyser en tydeligere innramming av situasjonen og en klargjøring av at sensorenes skriving ikke har noen spesifikk mening, og knytter dette opp mot trygghet i situasjonen.

Materialet tyder på at mange av elevenes fortolkninger er rettet mot å skape trygghet i en situasjon som oppleves som stressende, og flere av elevene forteller om at de ser på sensorene for å finne ut om de er på rett vei. Elev 5 beskriver det slik:

U22 Intervjuer: Det høres ut som du gjør en ganske kontinuerlig fortolkning av sensorene.

Elev 5: Når du er inne i rommet, så er det jo hele tiden ute etter aksept, at det du sier gir mening og at det er bra, [...]. Definitivt så er jeg det, så jeg leser jo hva sensorene sier, mens jeg holder på å snakke, og så ser jeg jo litt ut av vinduet mens jeg prater og så klart, som en vanlig foredragsholder. Men med en gang jeg er ferdig med en setning eller ferdig med å svare på spørsmål, så ser jeg jo på sensoren og ser om det-, hvordan reagerer de?

Her forteller intervjudeltakeren om hvordan hen søker aksept for det hen har sagt, og peker med det mot at hen ser etter ansiktsbevarende responser fra sensorene. At dette oppleves som viktig vises gjennom bruken av ekstremformuleringer som *hele tiden*, *definitivt* og *med en gang*. Eleven sier også at dette skjer samtidig som hen snakker, og indikerer at parallelt med å formidle kunnskap så har hen et metaperspektiv på hvilke signaler sensorene gir.

Også elev 3 løfter fram slike bekreftelser som betydningsfulle for hvordan hen får vist fram kunnskapen sin:

U23 Elev 3: [H]vis jeg ser at [sensorene] smiler, eller nikker, eller ser litt glade ut, så får jeg til å fortelle mer, fordi at da føles det ut som jeg er på riktig spor. Så hvis de sitter der og er dønn seriøse, som de ofte er da i en sånn setting, for de skal jo konsentrere seg, så-, ja så får jeg ut mindre da, av det jeg egentlig kan.

Eleven gjør her en kontrastering mellom sensorer som smiler og sensorer som er *dønn seriøse*, og forteller om hvordan hen påvirkes av dette. Eleven sier at den førstnevnte kategorien av sensorer gjør det lettere å formidle kunnskap og at hen får til å fortelle mer, mens hen derimot får ut mindre av det hen kan dersom sensorene *sitter der og er dønn seriøse*. Eleven modifierer likevel skillet mellom de to kategoriene og viser forståelse for det institusjonelle rammeverket når hen viser aksept for at sensorer kan oppleves seriøse i denne situasjonen, *for de skal jo konsentrere seg*. Elevens fortelling her peker imidlertid mot at sensorer som også gjennom ikke-verbal kommunikasjon gjør et ansiktsarbeid som anerkjenner og viser interesse for elevens framstilling, skaper en innramming hvor eleven opplever det som lettere å få vist fram kunnskapen sin, mens det blir vanskeligere dersom sensorene kommuniserer lite både verbalt og ikke-verbalt. Sikveland et al. (2021) har vist hvordan prosodi kan spille en rolle som tegn på anerkjennelse under muntlige eksamener, men også ikke-verbal kommunikasjon vil ha en betydning her.

I materialet løfter altså elevene fram hvordan de påvirkes av sensorenes kommunikasjon, både verbalt og ikke-verbalt. Ut fra elevenes fortellinger, kan det imidlertid se ut som elevene opplever det som viktigere å unngå situasjoner som oppleves som ansiktstruende, enn å få støtte og bekreftelse. Elev 1 forteller her om en opplevelse der hen opplevde en sensor som uinteressert:

U24 Elev 1: Man trenger på en måte ikke si noe for at det skal på en måte bli regnet som kommunikasjon, men det med tegnspråk, og mimikk og gestikulering er jo en veldig stor del av kommunikasjonen. (latter). Og jeg hadde da en sensor som kjedet seg på min eksamen. Så den sensoren satt nesten sånn halvliggende i stolen, sånn litt sånn (demonstrerer) og så lagde han litt sånn hostelyder og kikka på klokka (demonstrer høylytt hostelyd).

Her gjør eleven et karakterarbeid hvor hen gjennom en form for rapportert snakk beskriver både med ord, lyder og mimikk hvordan hen opplevde at en sensor kjedet seg på en eksamen hen hadde. Eleven signaliserer at dette var en uvanlig situasjon, og gjør dermed en implisitt kontrastering mot det som kan betegnes som en vanlig situasjon. Det uvanlige signaliseres ved at eleven ler før hen begynner på beskrivelsen av situasjonen, og at ordet *kjedet* vektlegges. Eleven kommer tilbake til situasjonen mot slutten av intervjuet og forteller mer om hvordan hen opplevde det:

U25 **Elev 1:** Den store forskjellen, det gjør faktisk at ok, hvis du bare sitter her og bare, (sukkelyd) orker ikke være her, det gjør det mye vanskeligere å bare gjennomføre eksamen i det hele tatt, for da føler du ok, men har jeg sagt noe bra i det hele tatt. Da sitter du egentlig bare med null mestringsfølelse, [...] men det er nok ikke ikke-lov å nikke litt eller på en måte vise med kroppsspråket at det her var faktisk interessant.

Eleven har før dette snakket om en eksamen der hen hadde en svært god opplevelse, og gjør dermed en direkte kontrastering til denne eksamenen. Her gir eleven videre en redegjørelse for hvordan hen ble påvirket av den ansiktstruende situasjonen, og forteller at hen hadde ingen mestringsfølelse og var kjempestresset. Eleven viser videre forståelse for at det institusjonelle rammeverket ikke gir rom for å si om svaret var riktig, men etterlyser det som kan sees på som ansiktsbevarende høflighetsstrategier fra sensor.

5 Diskusjon

I denne studien har jeg sett på hvordan privatistelever beskriver sine opplevelser med muntlig eksamen. For å belyse dette har jeg undersøkt hvilke elementer ved den kommunikative virksomhetstypen muntlig eksamen som ser til å ha betydning for elevenes opplevelse av eksamenssituasjonen, hvilke elementer ved interaksjonen med sensor som ble trukket fram som betydningsfulle for opplevelsen, og hvordan elevene beskriver at de fikk vist fram sin kunnskap i eksamenssituasjonen.

5.1 Muntlig eksamen som kommunikativ virksomhetstype

Analysen peker mot at elevene har en mer eller mindre klar forventningsstruktur knyttet opp mot virksomhetstypen, og at de forventer et institusjonelt preg. Disse forventningsstrukturene vil også prege hvordan elevene ser på sensorene, og at de i større grad blir sett på som institusjonelle representanter enn som profesjonsutøvere innen et fag, noe som kan være med på å prege elevene i eksamenssituasjonen. Å se på sensorene som representanter for institusjonen mer enn som fagpersoner, kan medføre at det blir lagt mer vekt på vurderingsaspektet under eksamen, noe som igjen kan gi mindre rom for å se på eksamen som en faglig samtale der elevene skal vise fram sin kunnskap. Dette kan knyttes opp mot det Kvifte (2011, s. 104ff) sier om at elevene kan tilskrive sensorene forskjellige roller under eksamen. Både forventningene de kommer inn i situasjonen med, og de innrammingene som skjer gjennom samtalen, kan være med på å legge føringer på om de ser på sensorene som for eksempel hjelpere, motstandere eller dommere.

Et interessant poeng som kommer fram her, er at kunnskap om og erfaringer med muntlige eksamener tilsynelatende kan ha stor betydning for elevenes opplevelse. Elevene som deltok i undersøkelsen har hatt fra fire til tretten eksamener, og har dermed mange erfaringer med denne virksomhetstypen. Dette står i motsetning til lærerstudentene fra materialet til Kvifte (2011, s. 42) som i stor grad hadde få eller ingen erfaringer med muntlige eksamener fra før. Det medfører at elevene jeg har intervjuet har en større erfaringsbasert kompetanse og ekspertise når det gjelder denne eksamensformen. Det viser seg i materialet der elevene i sine historier trekker fram og sammenligner forskjellige eksamener de har hatt, og forteller om det de benevner som gode og dårlige eksamener. Dette knytter de i stor grad til opplevelsen av hele eksamenssituasjonen, mer enn til det karaktermessige resultatet som de oppnådde, noe som står i motsetning til Kviftes (2011, s. 43) funn om at studentene i hans undersøkelse i større grad knyttet opplevelsen av eksamen til karakteren som ble oppnådd. Dette tyder på at erfaringer fra flere muntlige eksamener gjør at elevene utvikler en forståelse for, og et metaperspektiv på virksomhetstypen, og gjennom dette i større grad klarer å trekke fram hva som er betydningsfullt i situasjonen. Dette metaperspektivet viser seg blant annet i utdragene 1, 17 og 21.

Her er det imidlertid et par ting som er verdt å merke seg. De fleste elevene påpekte at mesteparten av eksamenene de hadde hatt ble opplevd som generelt greie opplevelser, men at de hadde erfaringer var både bedre og dårligere enn det de opplevde som en «vanlig» eksamen. Det må også nevnes at elevene i denne undersøkelsen for det meste oppnådde høye karakterer på sine eksamener, men forskjellen mellom denne studien og Kvifte (2011), peker likevel mot at kunnskap om virksomhetstypen kan ha mye å si for

elevenes opplevelse og mulighet til å formidle kunnskap. Det er derfor mulig å tenke seg at mer trening i eksamensformen kunne vært til hjelp for elevene, ikke bare i selve eksamenssituasjonen, men også i arbeidet med faget fram mot eksamen.

5.2 Interaksjon med sensorene

Flere av utdragene i analysen peker ikke bare mot at elevene har en forventning om at eksamenssituasjonen vil bære preg av de institusjonelle rammebetingelsene, men at de også aksepterer disse overordnede rammene. De nevner blant annet at de skjønner at sensorene kan se alvorlige ut fordi de må konsentrere seg, og de gir anerkjennelse til at sensorene ikke kan si noe om hvor vidt de har svart riktig eller feil.

Ett av temaene som kom fram i den tematiske analysen var relasjonsarbeid, noe som knyttet til ansiktsbevarende handlinger, forhandling om identitet og tilskrivning av roller. Elevenes fortellinger tyder på at dette relasjonsarbeidet starter allerede ved det første møtet med sensorene, samt at det er et arbeid som går begge veier. I fortellingene kommer det fram at elevene er opptatt av å gi et godt førsteinntrykk, og at de har et metaperspektiv på hvordan dette førsteinntrykket kan være med på å påvirke eksamensresultatet, noe som også viste seg i materialet til Kvifte (2011, s. 57). Samtidig er elevene også opptatt av å danne seg et bilde av sensorene. Elevenes opplevelser påvirkes av hvordan de blir møtt av sensorene, hvordan sensorene responderer på elevens selvpresentasjon, og hvordan de ivaretar elevens ansikt. Ut fra elevenes fortellinger virker det også som den tryggheten som etableres i det første møtet med sensorene kan ha betydning for elevenes mulighet til å kommunisere sin kunnskap senere i eksamenssituasjonen, og at dette første møtet derfor er en arena av betydning. Dette underbygges av at det emosjonelle aspektet og betydningen av trygghet i eksamenssituasjonen også trekkes fram av Kvifte (2011, s. 155).

Det kommer også fram i alle intervjuene at elevene på forskjellige måter setter pris på at sensorene lager en mer hverdagslig enn institusjonell innramming av de forskjellige delene av eksamen. Intervjudeltakerne løfter fram en del situasjoner som de beskriver som gode, og et trekk som går igjen i disse er interaksjoner hvor elevenes ansikt blir ivaretatt. Utdragene 2 til 5 antyder derfor at en mer uformell innramming, der den innebygde asymmetriske relasjonen virksomhetstypen muntlig eksamen innebærer tones ned, kan gi eleven en følelse av mer trygghet i eksamenssituasjonen.

Elevene forteller også om hvordan de opplever at sensorene gjør et slikt relasjonsarbeid. I fortellingene lager elevene kategoriseringer av sensorene, og flere av dem skiller mellom det de kaller snille og strenge sensorer. Her må det vektlegges at når elevene blir bedt om å utdype disse begrepene, så knytter de det ikke opp mot hvor vidt de opplevde at det var lett eller vanskelig å få god karakter under eksamen. Elevene knyttet snarere dette opp mot hvordan de opplevde kommunikasjonen med sensorene, og materialet tyder på at en god opplevelse ofte er knyttet til sensorer som i større grad benytter hverdagslige innramminger gjennom forløpet av eksamen, mens streng var mer knyttet opp mot situasjoner hvor elevene beskrev mer formelle og institusjonelle innramminger. I de fleste situasjonene som elevene beskrev som gode opplevelser, så beskrev de den hverdagslige innrammingen som tilstedeværende fra første møte med sensorene. Det ble trukket fram forskjellen mellom sensorer som var smilende, hilste og presenterte seg, i motsetning til sensorer som virket mer distanserte, tilbaketrunkne eller uinteresserte. Når elevene trakk fram det de beskrev som mindre gode opplevelser, pekte det i stor grad mot at de foregikk i en mer institusjonell innramming. Som vist i utdragene 5 og 6 ble dette for eksempel

beskrevet som følelsen av å være roboter som bare var der for å bli vurderte i stedet for å bli sett på som mennesker.

Utenom det første møtet med sensorene nevner også flere situasjoner der de får oppgaven og følges til og fra eksamensrommet. Dette er korte, men likevel ganske viktige interaksjoner, fordi det er de siste kontaktene med sensor før eksamineringen begynner. Her forteller elevene om forskjellige behov og opplevelser. Noen sier at de ikke har noe behov for å kommunisere med sensorene i denne situasjonen, andre sier at dersom sensoren som følger dem ikke tar ordet, så initierer de samtale selv. Flere av elevene trekker likevel fram at de synes at ufarlig småprat er nyttig i en situasjon som oppleves stressende.

Halvparten av elevene i undersøkelsen trekker også fram at de har hatt opplevelser som de har opplevd som ubehagelige. Felles for disse er at de har fått spørsmål fra sensor som de opplever som for personlige og ikke relevante for eksamenssituasjonen. Elevene forteller at slike spørsmål gjør at de har blitt usikre på om sensoren kan komme til å vurdere dem ut fra andre kriterier enn de rent faglige. Eksemplene som elevene har fortalt om er knyttet til etnisitet og til hvor vidt de har tatt opp fag på privatskoler. Dette er altså situasjoner hvor elevene har opplevd at interaksjonen med en av sensorene har skapt mer usikkerhet i stedet for trygghet. I den sammenhengen må det nevnes at to av elevene trekker fram at de mener det er viktigere for eksamensopplevelsen å unngå situasjoner som potensielt kan oppleves som ansiktstruende, enn det er å gjøre handlinger som skal skape mer trygghet, for eksempel gjennom å ramme inn situasjonen på en mer uformell måte.

5.3 Hvordan fikk elevene vist fram kunnskap

Under selve eksamineringen er det imidlertid en annen ting som trekkes fram av alle elevene, og det er hvordan selve eksamineringen foregår, hvordan sensorene stiller spørsmålene. I materialet trekkes det fram to ytterpunkter når det kommer til hvordan eksamineringen foregår. På den ene siden løftes det fram historier hvor sensorene stiller konkrete og spesifikke spørsmål og vektlegger å få svar på disse, mens motsatsen er historier om eksamineringer som tok form av en samtale. Alle elevene i undersøkelsen trekker fram den samtalebaserte formen som fordelaktig for å få vist fram kunnskap. Flere av dem peker på at eksaminering som er knyttet opp mot svært spesifikke spørsmål skaper mer stress. De beskriver at de føler seg mer fastlåst i denne situasjonen, og dermed opplever det vanskeligere å få kommunisert hva de kan. Dette finnes også igjen i undersøkelsen til Kvifte (2011, s. 78ff) hvor flere deltakere trekker fram en samtalebasert form for eksaminering som det foretrukne. Også Rolin (2013, s. 14) viser at å følge opp kandidatens utsagn i stedet for å stille stadig nye spørsmål, legger bedre til rette for å at de får argumentert og vist fram sin kunnskap. Her trekker imidlertid Joughin (1998, s. 376) fram at eksamineringer som forløper mer som en samtale, og med mer åpne spørsmål, kan være med på å svekke reliabiliteten til eksamenen.

Her kan det imidlertid være flere ting som spiller inn samtidig. I sine fortellinger om mer samtalebaserte eksamener, tyder materialet på at det i disse variantene også gjøres mer ansiktsbevarende handlinger av sensorene overfor elevene. Som vist i utdragene 12 og 25 knytter noen av elevene det de kaller for gode opplevelser til at de opplevde at sensorene var interesserte i å høre på hva de hadde å fortelle, mer enn å få svar på egne spørsmål, og at det skapte en situasjon hvor de opplevde det som lettere å få vist fram kunnskapen sin. Utdragene 13 og 24 viser derimot situasjoner hvor sensorene virket uinteresserte i elevenes framstillinger, og elevene formidler at det skapte mer usikkerhet, og situasjonen

ble derfor opplevd som vanskeligere. I fortellinger om gode opplevelser beskriver også flere elever at de opplevde det som positivt når de fikk snakke fritt uten å bli avbrutt av sensorene. I historier om situasjoner som elevene opplevde som mindre gode, løfter elevene fram at de fikk mindre rom til selv å løfte fram temaer og vise fram kunnskap. Dette tyder derfor på at sensorers ansiktsbevarende handlinger som viser respekt både for eleven som person og hva hen formidler legger til rette for at eleven både får en bedre mulighet til å vise fram sin kunnskap, men også for at hen får en bedre opplevelse av eksamenssituasjonen som helhet.

6 Avslutning

6.1 Bidrag til fagfeltet og implikasjoner for praksisfeltet.

I denne studien har jeg benyttet en tematisk analyse og funnet fram til sentrale temaer som løftes fram i intervjuer med elever om deres erfaringer med muntlige eksamener. Fenomenet muntlig eksamen ble forklart ut fra teorier om kommunikative virksomhetstyper, og resultatene fra den tematiske analysen ble knyttet sammen med analytiske kategorier fra retorisk diskursanalyse for å se på hvordan elevene beskrev sine opplevelser med denne virksomhetstypen.

Gjennom dette arbeidet har jeg gitt et bidrag til å løfte fram elevenes stemme når det gjelder muntlig eksamen. Jeg har i studien jobbet induktivt og gjort den tematiske kategoriseringen ut fra det empiriske materialet, i stedet for å hente kategorier fra eksisterende forskning og teorier. Målet med dette har vært å analysere fram hvilke temaer som elevene selv løfter fram som viktige for sine opplevelser, for å kunne bidra til en dypere forståelse for muntlig eksamen fra et elevperspektiv. Denne studien kan derfor være med på å gi et kunnskapsgrunnlag som kan bygges videre på for å videreutvikle og forbedre denne eksamensformen. Elevenes fortellinger kan gi bakgrunnskunnskap for en eventuell utvikling av sensorskolering, og eventuelle endringer i forskriftene for muntlig eksamen. En tydeliggjøring av elevenes opplevelse kan være med på og gi et grunnlag for dette, og det er noen elementer som særlig kan trekkes fram her. For det første er innrammingen av eksamenssituasjonen av betydning. Elevene prøver hele tiden å fortolke sensorenes signaler, og studien peker mot at en tydelig og eksplisitt innramming av hva som skal skje er nyttig, kanskje særlig for elever som ikke har mye erfaring med denne virksomhetstypen. Dette understøttes av funnene til Roberts et al. (2000, s. 374) når de foreslår at eksaminatorer bør tydeliggjøre hva som er intensjonen med spørsmålene de stiller, og at de bør være tydelige på hva de gjør, dersom de endrer innrammingen av situasjonen. Samtidig er en uformell innramming hvor sensorene gjør et relasjonsarbeid overfor elevene og toner ned den institusjonelle rollen som dommer og portvokter med å skape en bedre opplevelse for elevene, særlig i det første møtet. Ut fra dette bør man i utviklingen av sensorskolering for muntlig eksamen ikke bare legge vekt på institusjonelle og faglige aspekter, men også på å øke sensorenes bevissthet rundt kommunikative og interaksjonelle aspekter ved situasjonen, og betydningen av disse i alle faser av eksamen.

6.2 Videre forskning

Som vist i kapittel 5.1.2. så peker en del av elevenes fortellinger om hvordan eksamineringen ble gjennomført mot at det hadde vært interessant å studere dette nærmere gjennom opptak av selve eksamenssituasjonen, for eksempel ved å se på tematiske dimensjoner som hvilke temaer introduseres og av hvem, hva plasseres i forgrunnen og hva plasseres i bakgrunnen, og hvordan bytte av tema skjer. Man kunne også sett på hvilke ansiktsbevarende handlinger som blir gjort og hvordan de gjøres, og man kunne studert hvordan eksamenssituasjonen rammes inn på og hvilke innramminger som blir gjort gjeldende.

Ved å gjøre lydopptak av selve eksamenssituasjonen kan man belyse mye av dette, men det ville vært svært interessant å ha både lyd- og bildeopptak av situasjonen. Ett av temaene som kom fram i analysen var fortolkningen elevene gjorde av både verbal og ikke-verbal kommunikasjon fra sensorene. Det samme gjelder relasjonsarbeidet som tilsynelatende blir gjort fra første møte med sensorene. Også her ville det ha vært interessant med opptak av både lyd og bilde for å vise fram dette. I de korte interaksjonene med å følge eleven til og fra forberedelse ville dette vært vanskeligere, men det hadde vært interessant med lydopptak også her.

Erickson (2011) viser til en studie av portvaktmøter der materialet blant annet besto av møter mellom veiledere og studenter og av jobbintervjuer. Samtalene ble filmet og analysert med særlig vekt på ansiktsarbeid og innramming, i tillegg til de konversasjonsanalytiske kategoriene «footing» og «alignment». Utdrag av opptakene ble vist fram til og kommentert av begge parter, og de fikk gi sin fortolkning av hva som skjedde i samtalene. En slik innfallsvinkel kunne vært svært interessant i denne sammenhengen også. Elever og sensorer har forskjellige komplementære og asymmetriske roller, og de bærer med seg forskjellige erfaringer og forventninger til møtet. Å studere og sammenligne hvordan deltakerne fortolker gitte situasjoner kunne dermed ha økt forståelsen for hvordan den kommunikative virksomhetstypen muntlig eksamen oppleves av de ulike deltakerne. En slik innsikt i den profesjonelle praksisen kunne hatt stor betydning både for den ikke-profesjonelle og de profesjonelle deltakerne. Det ville vært med på å gi et bedre kunnskapsgrunnlag for å utvikle sensorveiledninger, men også gitt et bilde på hvilke behov for informasjon elevene har når det kommer til å gjennomføre en muntlig eksamen.

Referanser

- Agar, M. (1985). Institutional discourse. *Text - Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 5(3), 147–168.
- Aiello, J. & Nero, S.J. (2019). Discursive Dances: Narratives of Insider/Outsider Researcher Tensions, *Journal of Language, Identity & Education*, 18(4).
- Arribas-Ayllon, M., Sarangi, S., & Clarke, A. (2011). Rhetorical discourse analysis. I *Genetic testing. Accounts of autonomy, responsibility and blame*, 55–77. Routledge.
- Baptiste, M. C., & Seig, M. T. (2007). Training the guardians of America's gate: Discourse-based lessons from naturalization interviews. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 1919-1941. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.07.007>
- Bijani, H. (2018). Investigating the validity of oral assessment rater training program: A mixed-methods study of raters' perceptions and attitudes before and after training. *Cogent Education*, 5(1), 1460901. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1460901>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021) One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?, *Qualitative Research in Psychology*, 18:3, 328-352, DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238
- Bremner, S. (2018). *Workplace Writing: Beyond the Text*. Routledge.
- Brown P. & Levinson S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobson, S. (2007). Teoretisering rundt muntlig eksamen – en kvalitativ tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 137-149. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-05>
- Eggen, A. B. (2007). Vurderingskompetanse og definisjonsmakt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 150-163. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-06>
- Endr. i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til friskolelova*. (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>
- Erickson, F. (2011). The gatekeeping encounter as a social form and as a site for face work. I Candlin, C. & Sarangi, S. (Red.), *Handbook of Communication in Organisations and Professions*, (3), 433–454. De Gruyter Mouton. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110214222.433>
- Forskrift til opplæringslova (2006). (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* (4.utg.). Routledge: London.
- Goffman, E (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo Pax Forlag.
- Gordon, C. & Tannen, D. (2023). Framing and related concepts in interactional sociolinguistics. *Discourse Studies*, 25(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/14614456231155073>
- Gynnild, V. (2022). «Jeg tror jeg brukte den som taus kunnskap, om du skjønner meg»: En studie av sensurveiledning på bachelornivå. *Uniped*, 45(1), 39-52.
- Hoel, T.L. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk Pedagogik*, 20(3).

- Hazen, H. (2020). Use of oral examinations to assess student learning in the social sciences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 592-607.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1773418>
- Holstein, J.A., & Gubrium, J.F. (2016). Narrative practice and the active interview. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* Sage Publications Limited.
- Järvinen, M. (2005). Interview i en interaktionistisk begrepsramme. I Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. Reitzel.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. Reitzel.
- Jenkins, S., & Parra, I. (2003). Multiple Layers of Meaning in an Oral Proficiency Test: The Complementary Roles of Nonverbal, Paralinguistic, and Verbal Behaviors in Assessment Decisions. *The Modern Language Journal*, 87(1), 90-107.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/1540-4781.00180>
- Jensen, H. L. (2023, 5. mai). -Dette er et helt nytt beist. *Dagens Næringsliv, Magasinet*.
<https://www.dn.no/magasinet/portrettet/kunstig-intelligens/forskning/-dette-er-et-helt-nytt-beist/2-1-1446168>
- Joughin, G. (1998). Dimensions of oral assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4), 367-378.
- Joughin, G. (2003). *Oral assessment from the learner's perspective: The experience of oral assessment in post-compulsory education*. Griffith University (Australia).
- Kasper, G., & Ross, S. J. (2007). Multiple questions in oral proficiency interviews. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 2045-2070.
- Kerekes, J. (2007a). Introduction to the special issue "High stakes gatekeeping encounters and their consequences: Discourses in intercultural institutional settings". *Journal of Pragmatics*, 39(11), 1891-1894. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.07.013>
- Kerekes, J. (2007b). The co-construction of a gatekeeping encounter: An inventory of verbal actions. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 1942-1973.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.07.008>
- Kristensen, G. K. & Ravn, M. N. (2015). The voices heard and the voices silenced: recruitment processes in qualitative interview studies. *Qualitative Research*, 15(6), 722-737.
<https://doi.org/10.1177/1468794114567496>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.
- Kvifte, B. H. (2011) Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: En undersøkelse blant lærerstudenter i Østfold. <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148642/Hefte3-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Levinson, S. C. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17, 365-399. DOI:
<https://doi.org/10.1515/ling.1979.17.5-6.365>
- Linell, P. (1990). De institutionaliserade samtalens elemenära former: Om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning. Tidsskrift för analys och debatt*, 4, 18-35.
- Linell, P. (2009) Kap. 9 Social interaction and power i *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Information Age Publishing, 177-219.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikative verksamhetstyper i samhället* (Bd. 2). Linköpings Universitet.
- Linell, P., & Bredmar, M. (1996). Reconstructing Topical Sensitivity: Aspects of Face-Work in Talks Between Midwives and Expectant Mothers. *Research on Language and Social Interaction*, 29(4), 347-379.

- MacLachlan, G. & Reed, I. (1994). Framing occurs, but there is no frame. *I Framing and Interpretation* (1- 19). Melbourne University Press.
- Maugesten, M. (2011). Muntlig eksamen. En analyse av åtte studenters forståelse på muntlig eksamen i matematikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(4), 260-272.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-04-03>
- Måseide, P. (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretisk perspektiv. I Molander, A. & Terum, L. (Red.), *Profesjonsstudier*, 367-385. Oslo: Universitetsforlaget
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/>
- Roberts, C. (2011). Gatekeeping discourse in employment interviews. I Candlin, C. & Sarangi, S. (Red.), *Handbook of Communication in Organisations and Professions*. (3), 407–432. De Gruyter Mouton. Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110214222.407>
- Roberts, C., & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Medical Education*, 39, 632–640.
- Roberts, C., Sarangi, S., Southgate, L., Wakeford, R., & Wass, V. (2000). Oral Examinations: Equal Opportunities, Ethnicity, and Fairness in the MRCGP. *BMJ: British Medical Journal*, 320(7231), 370–374. <http://www.jstor.org/stable/25187083>
- Rolin, A. (2013). Argumentasjon og interaksjon i muntlig eksamen. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art. 16, 16 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1120>
- Ross, S. J. (2007). A comparative task-in-interaction analysis of OPI backsliding. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 2017-2044. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.07.010>
- Sarangi, S. (2005). The conditions and consequences of professional discourse studies. *Journal of Applied Linguistics*, 2(3), 371–394.
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The interview society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*, 17(2).
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget. *Kommunikasjon av forskning og fagkunnskap*.
- Skovholt, K. (2020, 9. mars). *Muntlig eksamen truer elevens rettssikkerhet*. Forskersonen.no. <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/muntlig-eksamen-truer-elevens-rettssikkerhet/1651071>
- Skovholt, K. og Solem M. (2023). Hvordan lærers spørsmål avgrensar elevenes handlingsrom under muntlig eksamen. *Bedre skole 1* (23), 32-40.
- Skovholt, K., Solem, M. S., Vonen, M. N., Sikveland, R. O., & Stokoe, E. (2021). Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality. *Journal of Pragmatics*, 181, 100-119. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.020>
- Sikveland, R. O., Solem, M. S., & Skovholt, K. (2021). How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer. *Linguistics and Education*, 61, 100886. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100886>
- Starfield, S. (2013). Researcher reflexivity. I C.A. Chapelle, (Red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (3.utgave). Cappelen Damm.
- Tranekjær, L. (2015). *Interactional Categorization and Gatekeeping: Institutional Encounters with Otherness*. Multilingual Matters. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=986973&site=ehost-live&scope=site>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 12. mars). *Administrere eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/administrere-eksamen/#a110487>

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 27. februar). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 14. februar). *Rammeverk for eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-eksamen/3.organiseringen-av-arbeidet-med-eksamen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 16. juni). *Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/>
- van Dijk, T. A. (2023). Analyzing frame analysis: A critical review of framing studies in social movement research. *Discourse Studies*, 25(2), 153–178. <https://doi.org/10.1177/14614456231155080>
- Wine, L. (2008). Towards a Deeper Understanding of Framing, Footing, and Alignment. *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, 8(2). <https://doi.org/10.7916/salt.v8i2.1477>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevens opplevelser av muntlig eksamen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevens opplevelse av muntlig eksamen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masterstudie i anvendt språkvitenskap på masterprogrammet Språk og kommunikasjon i profesjoner (MSKIP) ved NTNU i Trondheim.

Det finnes generelt lite forskning på den muntlige eksamensformen i Norge, og særlig når det gjelder hvordan elevene opplever denne. Formålet med prosjektet er derfor å bidra til å belyse erfaringer elever har fra muntlige eksamener. Prosjektet tar sikte på å gjennomføre individuelle intervjuer med fem personer som hatt minimum fire muntlige eksamener innenfor privatistsystemet i Trøndelag, for å høre hvordan de beskriver erfaringer fra eksamenssituasjonen.

Prosjektet vil legge vekt på kommunikasjonen under muntlig eksamen, og formålet er å få innsikt i aspekter som er knyttet til kommunikasjon og interaksjonen med sensor under muntlig eksamen.

Informasjonen som hentes inn gjennom intervjuene skal i utgangspunktet bare brukes i masteroppgaven. Dersom det blir aktuelt å bygge videre på den i et doktorgradsprosjekt knyttet til samme tematiske område, så vil det anonymiserte datamaterialet også kunne benyttes der.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent Tom Eikrem skal gjennomføre prosjektet. Det overordnede ansvaret har veilederen Ingrid Stock, institutt for språk og litteratur ved NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmålet om å delta fordi du har erfaringer med muntlig eksamen innenfor privatistsystemet i Trøndelag og oppfyller følgende kriterier:

- Deltagerne må ha vært i alderen 20 til 26 år i løpet av perioden hvor de tok disse eksamenene.
- Deltagerne må ha hatt minst fire muntlige eksamener i privatistsystemet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Undersøkelsen foregår gjennom et såkalt semistrukturert intervju. Der blir du bedt om å snakke så fritt som mulig innenfor temaer som er knyttet til eksamenssituasjonen. Jeg vil komme med innspill til forskjellige temaer som jeg ber deg å fortelle om, og komme med oppfølgings spørsmål innenfor det du forteller om.

Intervjuet vil vare fra 60 til 90 minutter, det blir gjennomført i løpet av januar 2023, og vil foregå på en tid og et sted som passer for deg. Jeg kommer til å ta lydopptak og notater under intervjuet. Intervjuene vil bli grovtranskriberte (gjort om til skrevet tekst) til normert bokmål, og det vil være disse transkripsjonene som er utgangspunktet for masteroppgaven. Du vil ikke bli bedt om å oppgi personidentifiserende opplysninger om

deg selv. Du vil heller ikke bli bedt om å oppgi opplysninger som være med på å identifisere sensorer du hatt under muntlig eksamen. Hovedfokuset i intervjuet vil være din opplevelse av eksamenssituasjonene.

Det er frivillig å delta

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

Det er også viktig å understreke at du ikke på noen måte må føle deg forpliktet til å delta selv om du skulle kjenne til meg fra tidligere.

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.

- De som vil ha tilgang til dine opplysninger er undertegnede og min veileder på prosjektet, Ingrid Stock ved NTNU.
- Lydopptakene av intervjuene vil bli holdt innelåst, de transkriberte intervjuene vil bli lagret på sikkert område på NTNUs server, og navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som er lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

I den ferdige oppgaven vil alle deltakerne være fullstendig anonymiserte. De vil bli gitt kjønns- og bakgrunnsnøytrale betegnelser som «Student 1» eller lignende, for å unngå identifisering i ettertid.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes medio juni 2022. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Intervjuopptakene vil bli slettet, mens transkripsjonene vil bli beholdt i inntil fem år, men uten å være koblet til dine personopplysninger. Transkripsjonene blir lagret på server ved Institutt for språk og litteratur ved NTNU. Dette er for å sikre etterprøvbarhet i prosjektet, samt for å kunne brukes som grunnlag for videre forskning. Transkripsjonene kan dermed benyttes av undertegnede eller andre forskere i ettertid.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NTNU v/ student Tom Eikrem, tomeik@stud.ntnu.no, tlf. [REDACTED]
- NTNU v/ veileder og prosjektansvarlig Ingrid Stock, ingrid.stock@ntnu.no, tlf. [REDACTED]
- NTNUs personvernombud Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, tlf. [REDACTED]

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, så ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ingrid Stock
(Forsker/veileder)

Tom Eikrem
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Elevs opplevelser av muntlig eksamen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuundersøkelse
- at intervjuet blir tatt opp på lydopptaker
- at jeg kan bli spurt om å delta i oppfølgingsintervju ved behov

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

INNLEDNING

Takke for deltagelse.

Kort informasjon om prosjektet.

Minne om at deltager når som helst kan trekke seg fra prosjektet

Utdype hva jeg ønsker at det legges vekt på – det kommunikative og interaksjonelle.

Understreke at det ikke sies ting som kan være personidentifiserende

Bruke nøytrale begreper som sensor og eksaminator.

GJENNOMFØRING

- *[Innledende spørsmål]*
- Kan du begynne med å fortelle om hvor mange muntlige eksamener du har hatt, og i hvilke fag?
- Hva syns du om formen muntlig eksamen i utgangspunktet?
- *[Burde jeg heller spørre om de kan fortelle om hvordan de opplever muntlig eksamen? Eventuelt hvordan de opplever at eksamensformen gir dem mulighet til å vise fram kunnskap]*
- Syns du at dette har endret seg i løpet av de eksamenene du har tatt? I tilfelle hvordan?

- *[Fri fortelling]*
- Kan du begynne med å fortelle litt generelt om opplevelser du har hatt under muntlige eksamener. Legg gjerne vekt på hvordan du opplevde kommunikasjonen og interaksjonen med sensorene.
 - ◆ *[Eventuelle utdypinger – hva er den beste måten å be om utdypinger?]*
 - ◆ *[Fortelle mer om ting som kommer fram]*

- *[Nevne fasene i en eksamenssituasjon: Informasjon før eksamen; kontakt med sensor til og fra forberedelsesrom og eksamenslokale; gjennomføring av eksamen; formidling av resultat.]*

- Kan du fortelle om hvordan du opplevde situasjonene med felles informasjon **før eksamen**. For eksempel:
 - ◆ Hvordan opplevde du disse situasjonene?
 - ◆ Ble det kommunisert forskjellig ved de forskjellige eksamenene du har hatt?
 - ◆ Hvordan syns du denne fasen påvirket dine muligheter til å få vist fram din kunnskap under eksamen?

- Kan du fortelle om hvordan du opplevde interaksjonen med sensor/eksaminator når du ble fulgt **til og fra forberedelsesrom** og eksamensrom?
 - ◆ Hvordan opplevde du sensorene i denne situasjonen?

- Kan du fortelle om hvordan du opplevde interaksjonen med sensor/eksaminator **under gjennomføringen av eksamen**
 - ◆ *[Utdypinger]*
 - ◆ Hvordan opplevde du *kommunikasjonen* med sensorene i denne situasjonen?
 - ◆ Husker du noen situasjoner der du opplevde at kommunikasjonen med sensorene hjalp deg til å få vist fram kunnskapen din?
 - Kan du fortelle om *hva* det var som hjalp deg?
 - Kan du fortelle om *hvordan* det hjalp deg?
 - ◆ Husker du noen situasjoner der du opplevde at kommunikasjonen med sensorene gjorde det vanskeligere for deg å få vist fram kunnskapen din?
 - Kan du fortelle mer om *hva* det var du opplevde som vanskelig?

- Kan du fortelle om på *hvilke måter* du opplevde at det ble vanskelig?
- Hvis du tenker tilbake til eksamenene du har hatt – hvordan opplevde du kommunikasjonen og interaksjonen *mellom* sensorene under gjennomføringen av eksamen?
 - ♦ Kan du fortelle litt om hvordan kommunikasjonen og interaksjonen mellom sensorene påvirket deg i situasjonen?
 - *[Eventuelle utdypinger]*
- Kan du fortelle litt om opplevelsene dine i situasjonen der sensorene ga deg **karakteren og begrunnelsen for karakteren**?
 - ♦ Hvordan opplevde du *kommunikasjonen* med sensorene i denne situasjonen?
 - ♦ Kan du fortelle litt om hvordan denne situasjonen påvirket opplevelsen din av de forskjellige eksamenene du har hatt?
 - *[Eventuelle utdypinger]*

AVSLUTNING

- *[Nå har du fortalt mye om dine opplevelser med muntlig eksamen. Noen oppsummerende spørsmål til slutt.]*
- Hvis du tenker tilbake på eksamenene du har hatt. Er det noen elementer ved kommunikasjonen og interaksjonen som du vil trekke fram som spesielt viktige for din opplevelse av eksamen? Bruk gjerne eksempler.
 - ♦ *[Utdypinger]*
 - ♦ Noe spesielt som løftet din opplevelse?
 - ♦ Noe spesielt som gjorde din opplevelse vanskeligere?
 - ♦ Andre ting du vil nevne?
- *[Takke for at deltakeren ville stille opp.]*

