

## ”At knække lærerkoden” – en elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen

**Julie Marie Isager**

Syddansk Universitet, Danmark

Contact author: [julieisager@gmail.com](mailto:julieisager@gmail.com)

### ABSTRACT

In order to graduate, Danish (and Norwegian) upper secondary high-school students are assessed orally in high-stakes tests by two teacher-assessors. Based on a fieldwork following students preparing for the oral exam, the article investigates who the students are presupposing to talk to at the exam. Exam introductions and student interviews are analyzed using Bachtin's dialogical theory. The paradigmatic case analysis finds that students focus on delivering interpretations that they think the teacher *wants to hear*, since alternative interpretations are considered a confrontation with the assessors. Potentially, this limits what students allow assessors to gain access to at the exam.

**Keywords:** *Danish oral exam, student perspective, addressee, fieldwork*

### Introduktion: Hvad vil hun have?

Elever i det danske almene gymnasium eksamineres mundtligt i 20 minutter ved præsentation og samtale med deres lærer og en ukendt lærer (censor). Eksamen er 'high-stakes', da karakterer er administrationsparameter for den enkelte elevs videre uddannelse. I et fem måneders feltarbejde op til og under eksaminerne fortalte elever mig, at det væsentligste kriterium for eksamen er *at give læreren det, hun gerne vil have*, her i direkte citat:

Manuscript received: 03.11.2020. Manuscript accepted: 12.08.2021.

©2021 J. M. Isager. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License. ISSN 1891-5949, <https://noredstudies.org>

Citation: Isager, J. M. (2021). ”At knække lærerkoden” – en elevperspektivisk analyse af adressater ved mundtlig eksamen. *Nordic Studies in Education*, 41(4), 295–311. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2692>

Simone: *Der er sådan en ting med, om man knækker nogle læreres koder. For det meste har jeg knækket dem allesammen, fordi jeg ved, hvordan den ene, hvordan den anden og hvordan den tredje vil have det.* (Interview, marts 2018)

Eksamen og fagets læringsmål er beskrevet i læreplaner, og undervisningen er tilrettelagt med det formål at forankre eleverne i den faglige tradition, og samtidig retter elever deres blik mod den lokalt situerede eksamenssituation. Fokus i denne artikel er at undersøge elevernes forventninger om modtager i eksamenssituationen før eksamen: ”evnen til at kunne kalkulere med andres forventninger er vigtige for at kunne beherske en genre og føre lytter eller læser imod en meningsfylde” (Perregaard, 2016, s. 95). Når artiklen undersøger elevens ekspliciterede forståelse inden eksamen, indebærer det, at eleverne endnu ikke har fået be- eller afkræftet, om deres syn på mundtlig eksamen har vist sig holdbart i den faktiske situation. En antagelse i artiklen – teoretisk funderet i Bachtinske dialogiske princip – er, at elevens forståelse af, hvem den mundtlige eksamens præsentation og dialog føres med, har betydning for elevens forberedelse til, indgang i og ageren i selve eksamenssituationen. Det får betydning for bedømmelsesgrundlaget, som bedømmerne må forholde sig til. Artiklens forskningsspørgsmål er derfor: Hvilke adressater kan jeg analysere, at eleverne forestiller sig at henvende sig til ved den mundtlige eksamen?

For at svare på spørgsmålet analyserer jeg med udgangspunkt i Bachtins dialogiske terminologi og Davies & Harrés positioneringsteori nedslag i data fra et etnografisk inspireret feltarbejde. Feltarbejdet var tilrettelagt perspektivisk: I 1. personspektivet udtrykker subjektet ’jeg’ ’mig’. I 2. personspektivet forhandler ’du’ og ’jeg’ mening intersubjektivt, og i 3. personspektivet ses sprog udefra (Høegh, 2018, s. 30–33; Perregaard 2016). I felten har jeg søgt at ”fremprovokere” elevens meningsdannelse i 1. personspektivet i samtaler og interviews (Perregaard, 2016, s. 421), og jeg har fra mit forsker-3. personspektiv observeret, hvordan elever og lærere forhandler mening, bl.a. i eksamensintroduktioner (EI): Interaktioner, hvor lærere og elever eksplicit ser frem mod eksamen på et tidspunkt, hvor elevens forberedelse og opgaveforståelse kan prægnes. Borgnakke kalder læreres fortolkning og fremlæggelse af gældende regler og normer for eksamen for ’mundtlige højstatustekster’, og de er principielt interessante, da lærerens udtalelser ret beset ikke må adskille sig fra de gældende lovdokumenters formuleringer (Borgnakke, 1996, s. 267). Artiklens fokus på elevernes adressatforestillinger søger at nærme sig et forskudt 1. personspektiv: at lade elevens erfaringer træde frem, som de formuleres af eleverne og fortolkes med indlevelse af mig (Perregaard, 2016, s. 421; Winther-Lindqvist, 2018). Derfor lægger jeg vægt på at kunne sætte EI i kontekstuel ramme af elevinterviews for at komme så tæt på elevernes ”flygtige teorier, vi danner, når vi vil finde ud af, hvad noget betyder” (Perregaard, 2016, s. 425–426). Lærerperspektivet dækker jeg kun fra 3. personspektiv, da feltarbejdet ikke indebar lærerinterviews.

Dansk eksamensforskning er begrænset, og kun få studier viser elevperspektivet. Nissen viser, at internationale studerende på et dansk universitet opfatter mundtlig eksamen som en indforstået praksis (Nissen, 2019). Borgnakke beskriver de tre involverede talepositioner ved mundtlige eksaminer på et dansk universitet som eksaminand (studerende), eksaminator (underviser) og ”dommer” (udefrakommende censor) (Borgnakke, 1996, s. 274). Elevperspektivet er underprioriteret i norsk eksamensforskning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kviftes interviewstudie af norske lærerstuderendes oplevelser med mundtlige eksaminer viser bedømmere i en række ”sensorroller”: udspørger, modtager, hjælper, modstander, motivator, samtalepartner og dommer (Kvifte, 2011). Motivationer for til at undersøge elevperspektivet er, at konsekvenserne af eksamen ligger hos den enkelte elev (Kane, 2013; Messick, 1989b, 1989a), og at eleven er en særdeles central aktør ved eksamen (Barrance, 2019; Brown & Harris, 2016).

Artiklen præsenterer det teoretiske grundlag, empirien og analysen og diskuterer desuden det bedømmelsesgrundlag, eleverne stiller til rådighed for bedømmerne ved mundtlig eksamen.

## **Dialogisk teori og positionering: At se frem mod en vigtig kommunikationssituation**

Bachtins begrebsapparat kan betegne de involverede i eksamenssituationen, pege på dens samfundsmæssige legitimitet og forklare, hvorfor eksamenspræsentationer må ses i kontekst af undervisningsforløbets interaktioner. Til yderligere analyse af mikrointeraktioner mellem elever og lærer bruger jeg positioneringsteori, der kan uddybe og nuancere elevens positioner inden eksamen.

Den russiske sprogfilosof Bachtins udgangspunkt er, at mennesker står i dialogiske relationer til hinanden (Andersen, 2010, s. 14). Dialog skal forstås bredt: Alle former for interaktioner, uanset om mediet er fx skrift eller tale, er dialogiske, da de er adresseret til nogen og indgår som indlæg i historiske kæder af dialoger. Folk ytrer sig inspireret af ’ekkoer’ af andres ytringer (Bakhtin, 1986, s. 94), og der opstår relativt stabile, kontekstafhængige talegenrer (Bakhtin, 1986, s. 60), fx middagsbordssamtalen. Kun ved at mestre sådanne talegenrer til fulde kan de gøres til ens egne ved reformulering. Henvielse til andres tale foregår bagudrettet og fremadrettet, da ytringer per definition bæres af adressivitet. Det indebærer, at taleren ved sin forståelse af talegenrerne og samtalepartnere foregriber, hvordan egne ytringer (formodentlig) vil blive modtaget, allerede før taleren ytrer sig (Bakhtin, 1986, s. 94–95). Andersen, en central dansk oversætter af og forsker i Bachtins værker, kalder dette for responsforståelse:

Idet jeg konstruerer min ytring, forsøger jeg aktivt at bestemme hans svar; på den anden side forsøger jeg at foregribe dette svar; og dette foregribende svar har så til gengæld aktiv indflydelse på min ytring. (Bakhtin, 1979 som citeret i Andersen, 2002, s. 125)

Bachtins terminologi er som følger:

‘Autoren’ eller ‘den første’ fremsætter ytringen og er ”det konkrete *talesubjekt*, der kan optræde dels som ‘taler’, dels som ‘lytter’.” (Andersen, 2002, s. 124 kursiv i original).

Eleven er autoren, da eksamenssituationen foreskriver, at elevens ytringer er udgangspunktet for eksamen. ‘Ytring’ er en udveksling mellem autor og adressat kendetegnet ved sin adressivitet (Andersen, 2002, s. 127). En ytring kan være et ord, fx Frihed! eller en lang encyklopædi (Bakhtin, 1986, s. 86), og den er en organisk helhed. Ytringen er afsluttet, når der er oplevet mulighed for at give et svar (Bakhtin, 1986, s. 76) – når sekventielle, strukturelle træk kan forventes at resultere i en følelsesmæssig meningsfylde. Det er det, fænomenologerne kalder *fulfillment*. Bakhtin kalder det *finalization*.” (Perregaard, 2016, s. 95 kursiv i original). Kun ved at undersøge hele ytringer kan talerens planer og intention med udtalelser undersøges (Bakhtin, 1986, s. 84–86). Eleverne trækker på ytringer fra både EI og de historiske ytringer, der er gået forud i undervisningen, når de ser frem mod og foregriber eksamenssituationens interaktioner.

”Adressaten” er ”den anden”; den eller de personer, som autoren forestiller sig at tale til. Adressater responderer på autorens ytringer med egne ytringer (Andersen, 2002, s. 125). Adressaterne deles hos Andersen i:

- Den reelle adressat – en eller flere konkrete personer; i denne artikel elevens lærer
- ”Ubestemt konkretiseret anden” – en censor, der ikke kendes før eksamensøjeblikket
- Forventet adressat – forventninger til bedømmerne, som måske, måske ikke indfries til eksamen. (Andersen, 2002, s. 125)

Bakhtin opererer også med superadressater ”over” de konkret involverede i interaktionerne. Superadressater er værdier eller verdensanskuelser, der er konstituerende for ytringer, og som kan fremanalyseres (Bakhtin, 1995, s. 66). Superadressater forankrer dialoger i historisk kontekstuelle moralforståelser. Mundtlige studentereksaminer forventes fra samfundsperspektiv ‘at gå rigtig til’ i henhold til lovregulering i eksamensbekendtgørelse og fagets læreplan, og disse dokumenter etablerer superadressater for eksamen.

Som redskab til at undersøge elever og læreres mikrointeraktioner, der danner elevs adressatforståelser, bruger jeg positioneringsteori (Davies & Harré, 2014; Harré & Langenhove, 1999; Langenhove & Harré, 1999).

Positionering er:

[D]en diskursive proces, hvorved selver lokaliseres i samtaler som observerbart subjektivt kohærente deltagere i historier, der produceres i fællesskab. Der kan ske interaktiv positionering, hvor det, den ene siger, positionerer den anden. Og der kan forekomme reflektiv positionering, hvor en person positionerer sig selv. Men det ville være forkert at gå ud fra, at positioneringen i nogen af tilfældene nødvendigvis er tilsigtet. (Davies & Harré, 2014, s. 31–32)

Samme taler kan dermed have flere situationsbestemte personaer (Davies & Harré, 2014, s. 7–9) og fx ”være” kvinde, elev eller 12-talspige alt efter kontekst. Med positioneringerne følger bestemte immanente moralske regelsæt, der stiller muligheder og begrænsninger for aktørerne (Davies & Harré, 2014, s. 27). Davies og Harré kritiserer med positioneringsteorien Goffmanns dramaturgiske rollebegreb for at være ufleksibelt – folk spiller ikke forberedte roller. Rollen ‘mor’ kan fx realiseres forskelligt alt efter subjektive relationer til specifikke mødre (Davies & Harré, 2014, s. 41–42). I en analyse af mikrointeraktioner undersøger Langenhove og Harré, hvordan de implicerede har og får positioner, fx martyr, ven og helt (Langenhove & Harré, 1999, s. 17–19). Positionering identificeres konkret ved, at den talende fremhæver egen agency, eller særlige erfaringer, fx ekspertise, henviser til hændelser i egen selvbiografi eller til sin retmæssige udøvelse af magt (Langenhove & Harré, 1999, s. 24–25). Med positionering følger automatisk en position til den anden (Langenhove & Harré, 1999, s. 22). I en gymnasiekontekst har elever og lærere i undervisningens mikrointeraktioner positioneret hinanden som fx dygtig, streng eller flyvsk. Positioneringer kan ikke undgås, heller ikke selvom gymnasieundervisning fokuserer på fælles læringsmål og undervisningsstruktur, fordi interaktionerne trækker på og danner selvbiografiske fragmenter (Davies & Harré, 2014, s. 32). Når jeg kombinerer positioneringsteori med Bachtins dialogiske teori om historicitet, adressivitet og responsforståelse, antager jeg, at erfaret positionering mellem lærer og elever i mit studium danner elevernes forståelse af de adressater, de tiltaler ved eksamen.

## Felt, metode og analysestrategi

Artiklen mikroanalyserer én nøgle-EI (Key incident, Kroon & Sturm, 2000) i én klasse, for at jeg kan vise positioneringer og elevforståelser empirisk i den paradigmatisk case (Flyvbjerg, 2015) snarere end at påstå dem. Casen er en del af materiale fra fem måneders feltarbejde i tre klasser på to skoler i det studieforberedende gymnasium (STX). Fra februar til juni 2018 fulgte jeg eleverne (18–20 år) i lydoptaget undervisning i ti fag, foretog interviews og pausesnak med elever, skrev feltnoter og indsamlede elevs studiematerialer mv. I eksamensperioden fulgte jeg caseelever og observerede otte mundtlige eksaminer med interviews før og efter. Af 78 undervisningsmoduler indeholder 13 eksplicit EI (16 t. 40 min. lyd) i fagene dansk, oldtidskundskab, psykologi, historie, religion, samfundsfag og engelsk. Alle 13 EI er kodet i QSR International-programmet NVivo for derved at kunne bearbejde og tematisere dem. Alle dele af EI, der afklarer eksamenssituationen og de gensidige forventninger, er fuldt transskriberede, mens pensumgennemgang er stikordsbeskrevet. Koderne er datadrevne, udarbejdet induktivt på baggrund af feltarbejdets materialer og revideret i kodningsprocessens systematiske og episodiske hermeneutiske læsninger (Bundgaard & Mogensen, 2018). Deltagerne er anonymiserede.

Gennem kodningsprocessen har jeg identificeret fem centrale temaer, som elever og læreres ytringer retter sig mod i de 13 EI:

1. 'Formalia': Afklaring af formelle rammer i eksamenssituationen mht. eksamensspørgsmål, eksamenens tidsbegrænsning, deadlines og teknisk adgang til materialer. Bedømmer optræder som systemforvaltere. Eksempel: Elev: *Den der [bog] vi mangler, kan vi låne den? En med korstog og jihad-bog?* (Transskription, EI, religion)
2. 'Fagpræsentation': Faglige emners indholdsdimensioner eller fagets kriterier. Bedømmer optræder som ekspert. Eksempel: Elev: *Der står A-tid, A-sted i begrebsordbogen, hvad mener du med det?* (Transskription, EI, religion)
3. 'Heftige ytringer': Metaforiske udtryk angiver positioner for lærere og elever. Bedømmer optræder som magthavere, bødler, mødre eller redningsmænd. Eksempel: Elev: *Jeg kender en, der var til eksamen, og hun følte, at hun blev slagtet på, at hun ikke havde vinklet den på den måde, som lærer og censor måske gerne vil have.* (Transskription, EI, historie)
4. 'Elevgøremål': Handlinger, som elever kan eller bør udføre i forberedelse eller til eksamen. Bedømmer optræder som coach. Eksempel: Elev: *Hvad giver man til dig og censor? Giver man kun problemstillinger, eller giver man også delkonklusion?* (Transskription, EI, historie)
5. 'Bedømmeradfærd': Bedømmers handlinger, reaktioner og intentioner ved design af eksamensmateriale eller i selve eksamenssituationen. Eksempel: Elev: *Så når du sætter de der tekster sammen, så har du en bagtanke?* (Transskription, EI, dansk)

Koderne 'formalia' og 'fagpræsentation' peger ud over mikrointeraktionerne og fungerer som Bachtins superadressaters samfundskontrakt (Isager, 2020). Koderne 'heftige ytringer', 'elevgøremål' og 'bedømmeradfærd' peger på en mere lokal praksis mellem elever og lærer: Her skitseres det, hvordan adressaten vurderer bestemte handlinger op til og i selve eksamenssituationen. Kodningen viser, at 'formalia' og 'fagpræsentation' optræder hyppigt, ligesom 'elevgøremål' også gør det. 'Bedømmeradfærd' og 'heftige ytringer' er der færre af, men de optræder i alle fag.

Med en nøgle-EI kan jeg vise en specifik analyse af, hvordan eleverne og lærerens intersubjektive forhandlinger rettet mod den kommende mundtlige eksamen foregår (Perregaard, 2016, s. 72). Feltarbejdets interviews og observationer gør det muligt at sætte EI i ytringshistorisk kontekst, for "[h]vad både barnet og antropologen må erkende, er, at et bevis kun kan blive et bevis, når det undersøges historisk. Ellers forbliver det "perceived fact, historically dumb" (Perregaard, 2016, s. 420). EI-transskriptionen, interviews og feltnoter er læst hermeneutisk og simultant.

## Analyse: Hvem kan fortolke i dansk?

Mikroanalysen fremstiller ytringerne kronologisk. Empiri før og efter EI udlægger elevernes forskudte 1. personsperspektiv, mens jeg betragter selve EI fra mit forsker-3. personsperspektiv. Særligt centrale temaer i analysen er, hvem der har position til at fortolke teksterne i danskfaget, hvordan hjælp til fortolkning fungerer til eksamen og ytringers afbrydelser i undervisningen. Til slut sætter jeg analysen af danskforløbet i kontrast til et forløb i engelsk. [Tal] er analysens henvisninger.



## Positioneringer før eksamensintroduktionen

Elever, jeg interviewede i marts, gav udtryk for, at danskfaget er udfordrende, dels på grund af et stort pensum efter tre års undervisning, dels fordi faget kræver en bestemt type lærersanktioneret argumentation:

Christian: *Man kan vælge, om man vil køre på lærerens eller på sin egen intuition, og det er jo forskelligt fra elev til elev. Der tror jeg, at jeg sådan primært har kørt ud fra min egen ide. Hvilket så i nogle tilfælde giver godt, fx i samfundsfag, hvis man kan argumentere for det, det er bare, hvis læreren så ikke er enig, så føler de, at man tolker det forkert. [1] Men der er ikke, i hvert fald dansklæreren og engelsklæreren har lagt meget tryk på, at der aldrig kan være et rigtigt svar på fortolkningen, for man ved jo ikke, hvad forfatteren har villet skrive (...) nogle gange tænker [man], at når man får et svar tilbage, at det ikke altid afspejler det, vi har sagt [2] (...) Specielt de sproglige fag, fordi det er meget op til den enkelte lærer, hvilken måde man gør det. Jeg tør vædde med, at hvis vi havde en anden dansklærer, så var det en anden måde, vi læste på, og en hel anden type opgaver, vi laver, og det har de andre klasser også. Sådan, altså man kan jo se på, hvad de andre laver af opgaver og afleveringer, når man kender folk i andre klasser. Det er meget forskelligt. [3] (Transskription, 20. marts 2018)*

Læreren har ifølge Christian fortolkningsretten til at vurdere, om elevernes tolkninger er *rigtige* eller ej [1], og han oplever, at elevernes fortolkningsudkast ikke altid bliver hørt [2]. Samtaler med andre elever siger ham, at lærerens rigtige fortolkning er lokal [3], dvs. at fortolkninger og analysemetoder ikke nødvendigvis vil kunne bruges i interaktioner med andre dansklærere. Den faglige superadressat, som kommer til udtryk i læreplanen, står ikke klart. Christian ser mod sin reelle adressat – sin velkendte lærer. Censor er i hans formulering *et wildcard* – en ubestemt, konkretiseret anden.

I starten af maj skal eleven Annica i et eksamenslignende oplæg præsentere et værk for dansklæreren. Formålet med fremlæggelsen er at overholde en stram tidsramme og gennemføre en struktureret fremlæggelse, for ”struktur er vigtigt”, siger læreren og roser Annica for en grundig og velstruktureret fremstilling med en relevant perspektivering. Annica er nervøs bagefter og forklarer, at hun skal *ramme* lærertolkningen:

Annica: *Den eneste grund til, at jeg kunne svare på det her med, hvordan de var forskellige [to tekster, hun har sammenlignet], det var ikke, at jeg kunne noget grundlæggende analytisk [4] forståelse af, hvordan de var forskellige. Det var, fordi jeg kunne huske, at hun havde nævnt noget om, hvordan de var forskellige, da jeg forklarede, at jeg ville perspektivere til den tekst. Det var før denne her værksituation. Og så ved man*

*jo, at der er en eller anden form for grundlag- Hvad er det rigtige at sige her. (...) Jeg tror, man sidder og siger: Hvordan ligner det her det andet? Og hvilken fortolkning var det, at læreren godkendte? Hvilken fortolkning kan jeg få her, som måske ligner noget, læreren gerne ville godkende sådan helt 100 % [5]. Problemet er ikke, at andre fortolkninger ikke bliver godkendt, det er, at de ikke får 100 %-stempel. Der er kun EN 100 %, der er ikke nogen sådan næsten det hele nu. Det kan godt være, at der er det til eksamen mundtligt [6]. Det håber jeg () For jeg tror ikke, jeg kan ramme [7] plet på, hvad læreren sidder og tænker. (1:35:32-1:38:16, 2. maj 2018)*

Annica skærper Christians formulering ved at pege på lærerpositionens fortolkningsret 100 % [5]. Ved at sigte efter at ramme et ekko af lærerfortolkningen [7] og afvise sin egen arbejdsmetode som analytisk [4] befinder hun sig i en gætteposition. Det er svært. ”Det er ganske enkelt ikke muligt at indtage det samme perspektiv (selvom man kan forsøge at sætte sig ind i, hvordan noget tager sig ud fra den *andens* perspektiv)” (Perregaard, 2016, s. 165; kursiv i citat). Annica bruger eksplicit sine erfaringer fra undervisningen, da ”[m]eningen for barnet ligger i ytringen eller i situationen, sådan som barnet intenderer den, og hvordan den intenderes, afhænger af de erfaringer, barnet allerede har med den slags ytringer i den slags situationer” (Perregaard, 2016, s. 419). Annica overvejer, om undervisningens talegenre kan jævnføres med eksamenstalegenren mht. fortolkningsretten [6] og håber, at positioneringen er mindre asymmetrisk.

Lærertolkningen er forsøgt udfordret af en elev, hvilket fremgår af mine feltnoter:

*Annica fortæller, at det er sket en enkelt gang, at Jacob har argumenteret imod og fået ret, og at det egentlig er ret fedt. Men det ville kræve en masse forberedelse, og at det er vigtigt nok til at tage den konfrontation. (Feltnote, 2. maj 2018)*

Jacobs alternativ til den lærersanktionerede tekstfortolkning har positioneret ham som mere ligeværdig samtalepartner, end hvis han tavst havde accepteret lærertolkningen. Det opfattes konfrontatorisk. Det vanskeliggør elevpositionen, at læreren til eksamen har valgt en for eleven ukendt tekst og stillet et spørgsmål, og det må formodes, at læreren har den *rigtige* tolkning.

I minutterne inden EI fortæller eleven Ea, at læreren *afbryder*, og at *[d]u kan godt tolke det [tekster] på forskellige måder, men der er kun en, der er rigtig, og det er hendes måde*. Eleven Linea uddyber som svar til Ea sammenhængen mellem tekstfortolkning og afbrydelse:

*Så føler man, måske er jeg på vej et forkert sted hen, men så kan det jo være, at man har en pointe med, hvorfor man går derhen. Så afbryder de en, før man når at komme til det. (Transskription, 17. Maj, 2018)*



Afbrydelsen betyder, at elevens ytring og dermed intention ikke færdiggøres, og kun en del af ytringens helhed er til rådighed for lærerens bedømmelse. Eleverne må forvente at skulle foregribe ytringens helhed i det, de når at sige.

### Positionering i eksamensintroduktionen

Første del af EI dækker primært skriftlig eksamen, dens kriterier, materialer og karaktertræk. 53 minutter inde i timen annoncerer læreren mundtlig eksamen, og dette fremstilles i følgende uafbrudte empiriklip. De sidste 40 minutter af timen er repetition af temaer, overskrifter og tekster på undervisningsplanen.

Lærer: *Jeg kunne godt tænke mig at høre, og det er jo altså helt gratis at svare ganske ganske ærligt, fordi årskaraktererne er givet [8]. Er der nogen af jer, som tænker om det der med at gå til mundtlig eksamen i dansk: Det føler jeg mig meget utryk ved? [9] Jeg ved faktisk ikke rigtig, hvad der kræves [10], jeg er usikker på, hvordan det foregår, eller hvad [lærerens eget navn] kan finde på. [11] Annica?*

Annica: *Der tænker jeg på- jeg kan huske en situation, hvor der var en aflevering, hvor vi fik et digt, og så var der noget med, at de her to personer, de havde () seksuelt samkvem, og det var noget, jeg i hvert fald ikke havde fanget. Og så kom vi ind til timen og fandt ud af, nå, der var rigtig store dele af det her, du har misset. Det er simpelthen skrækscenariet [12] til eksamen, at man jo fortolker ud fra det man HAR set. Og så kan der jo være noget, man har overset# [13]*

Lærer: *Der kan du være helt tryk ved, at du får ikke lov til at dø i synden. Altså hvis det for det første er, at du bevæger dig ud i en decideret fejllæsning, hvilket jeg tror- det ville være ret usandsynligt, at du gjorde det, så ville jeg lige trække i nødbremsen og sige, Annica, du siger sådan og sådan, men kan jeg ikke lige få dig til at kigge på side 18 i linje 35. Hvad er det, der foregår i den scene her? Og så ville vi lige sammen korrigerer dig ind, ikke. Det eneste, der kan gå virkelig, virkelig galt- Altså jeg er en erfarer lærer. [14 start] Jeg har i løbet af 25 år kun oplevet det en eneste gang, det er, hvor en elev går i gang med en DECIDERET fejllæsning. Total fejllæsning af en tekst, og jeg STRAKS hiver en redningskrans ud, ikke også, og eleven siger: Den der redningskrans [15], den vil jeg overhovedet ikke have. Du er en fuldstændig galt afmarcheret dansk lærer. Altså han ville simpelthen ikke gå med på, at den fejllæsning, han var i gang med, den var forkert. Så er det meget svært at hjælpe folk, ikke, hvis I vil ud af den der dødsrute, ikke. Og han dumpede, altså for jeg kunne jo ikke redde ham i land [16], altså. Han var meget, sådan meget () stædig. [17] (griner) Med et fint ord, altså, jeg alene vide. [14 slut] Altså der må I bare love mig, at I ligesom mærker efter, hvis jeg siger hovhohov, vent lige et øjeblik. I skal lige ned og finde det her sted, ikke, så må I lige fornemme, at så er jeg altså lige i gang med at trække jer i*

en anden retning, og så håber jeg på, at I går i den retning [18]. Ellers så er det jo en dialog, Annica, ikke også, I får dog ikke lov at gå sådan fuldstændig#

Annica: Men når du siger fejllæsning [19], hvor man går fuldstændig galt

Lærer: [Ja, ja]

Annica: Kan du måske sætte det på#

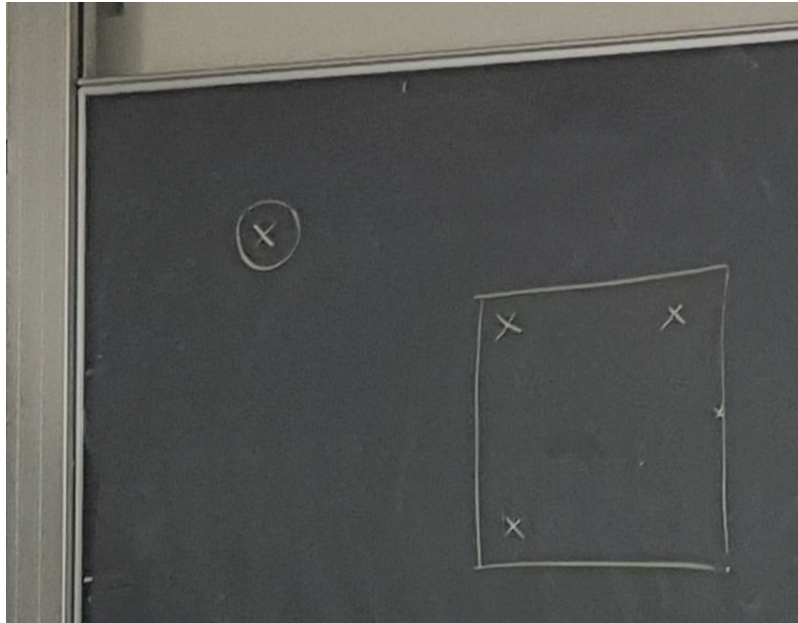
Lærer: Ja, jeg kan give dig et tænkt eksempel. Michael Strunge, Drømmens faner. Nu står jeg lige her og mangler- læste vi ikke den?

Elev: Jo

Lærer: Vi folder Drømmens faner ud. Det er et digt, ikke også, som er fuldt af kampgejst, og de her nye generationer, vi følger vores drømme og sådan noget. Sådan en tekst som Strunges Drømmens faner- jeg vil jo sige, at under enhver tekst, der er der en fortolkningsramme [tegner firkant på tavlen] [20] () og især i modernistiske tekster, der kan det være, at man forstår dem sådan der, men det kan også være, at man forstår dem sådan der, eller man forstår dem sådan der [sætter krydser inde i firkanten] [20]. Men jeg havde en elev engang, der sagde, denne her tekst, den handler om første gang, jeg fik menstruation. Og så må jeg bare sige, det er uden for skiven [Elev griner, lærer sætter kryds i cirkel uden for firkanten] [20] Jeg spurgte jo straks eleven: Det lyder jo godt nok spændende, kender du Michael Strunge? Nejnej, men det er altså fuldstændig første gang, jeg fik menstruation. Det er uden for skiven, ikke altså. Men jeg oplever jo ofte, også til eksamen, at elever faktisk kommer ud i denne her fortolkningsramme et sted, hvor jeg faktisk ikke selv ville placere mit kryds, men har en rigtig spændende læsning [21] af en tekst [lærer sætter kryds på linjen af firkanten]. Ikke også. Men man kan altså også godt ramme uden for skiven [22]. Og så er det jo, at jeg forsøger at få jer ind i skiven igen, ikke. Om jeg så må sige. Nora, havde du en finger?

Nora: Jeg tænkte bare på, hvis man får sådan sagt noget, ville man så [svært at høre] i teksten

Lærer: Ikke nødvendigvis. Den rigtig dygtige elev kan også nogle gange sige: For mig at se er der faktisk flere bud på en fortolkning af denne her tekst. Det kommer an på, om man ser det der motiv i dette her lys eller i dette her lys. Den rigtig, rigtig dygtige elev, altså 12-talspræstationen, er ikke altid 100 % afklaret. Det kan jo være en meget åben tekst, hvor der er forskellige muligheder, ikke også. Der må man ned som en detektiv og finde nogle spor i teksten, der kan sandsynliggøre de tolkninger [23], man så kommer frem med, ikke også. Det er klart, at det er jo altid fedest, hvis I kan det hele selv [24], at censor og jeg bare skal sidde og tage imod [25], men det er ikke sådan, at fordi- det er ikke engang sådan, at fordi I starter med en fejllæsning, og jeg så hiver jer i land, ikke også, at så kan man ikke få mere end 02. Overhovedet ikke. Det ER en helhedsvurdering. Det er klart. (Transskription, A2 53:26-58:53, 17. maj 2018)



**Figur 1:** Fotografi af tavle af fortolkningsramme, maj 2018

Læreren positionerer sig selv og eleverne. Eleverne forhandler ikke positioneringen, men undersøger den i deres ytringer. Ud fra kodningstemaerne tager læreren flere positioner allerede i de indledende ytringer: Systemforvalteren har i eksamenssystemet legitim ret til at tildele eleverne karakterer [8], en tillidsvækkende coach tilbyder at hjælpe med at berolige utrygge elever [9], ekspertens kan udlægge, hvad der kræves [10], og den kommende bedømmer tilbyder at forklare bedømmeradfærd [11]. Læreren tillader elever at stille spørgsmål om, hvad de er usikre på.

Annicas spørgsmål henviser til hendes egen usikre fortolkningsposition [13] i den kommende eksamenssituation, hvor ukendt tekst vanskeliggør det at skulle præstere et ekko af lærertolkningen: Hvad er konsekvenserne af, at elevens egen læsning ikke med sikkerhed er lig lærertolkningen? Spørgsmålet kan forstås som rettet mod at afklare faglige kriterier (Hvordan griber jeg min læsning af teksten an i dansk?) og bedømmeradfærd (Hvordan reagerer du, lærer, hvis det sker?). ”Skrækscenariet” [12] peger metaforisk på eksamenens konsekvenser.

Læreren bruger herefter en narrativ fra sin selvbiografi [14], som hun vurderer er relevant for, hvordan elever til eksamen risikerer at ”fejllpositionere” sig ved deres fortolkningspraksis (Bamberg, 1997). Hvad der sker, hvis elever ikke accepterer bedømmernes fortolkning og ikke lader sig korrigere i eksamenssituationen – hvis elever vil diskutere fortolknings ”rigtighed”? En sådan elev er *stædig* [17], og konsekvensen er metaforisk fatal: Man *drukner* [16]. Hvorvidt den pågældende elevs argumentation for fortolkningen var sammenhængende eller ej, er umuligt at vide. Narrativens pointe er, at eleven afviste *hjælp*, hvilket pointeres i den eksplicite instruks om, at bedømmeradressaten i hjælpeposition bør opfattes og bydes velkommen af eleven, der har brug for hjælp [18]. At afvise en ”redningskrans” [15] kan opfattes som en upassende

udfordring af lærerfortolkningen og dermed lærerpositionen, tidligere omtalt som *konfrontation*.

Annica hæfter sig ved ordet *fejllæsning* [19]. Læreren afbryder hende med et eksempel, dvs. demonstrerer det, som Ea og Linea umiddelbart inden EI påpegede. Eksemplet på fejllæsning giver læreren anledning til at tegne en firkantet fortolkningsramme på tavlen med flere krydser i [20]. Inden for rammen er de legitime tolkninger placeret. Min udlægning af dette er, at der i lærerens optik er flere mulige fortolkninger. Pointen med den visuelle abstrakte forklaring er dog, at ikke alle tolkninger kan være lige gyldige. Det kompliceres af, at elevtolkninger, der ikke rammer lærerens egen, både kan være ”spændende læsning” [21] eller ”uden for skiven” [22] (bemærk sammenfaldet med Annicas metafor om at *ramme* den rigtige tolkning [7]). Gyldige tolkninger belægges med ”spor i teksten, der kan sandsynliggøre” tolkningen [23]. Der skal argumenteres for en tolkning, som Christian formulerede det. Udfordringen fra elevperspektiv består i, at det er vanskeligt at vurdere, om læreren med fortolkningsretten synes, at elevfortolkningen er genial eller ved siden af. Lærerens foretrukne elev-autor ”kan det hele selv” [24]. Kommentaren – at ”censor og jeg bare skal sidde og tage imod” [25] – kan høres som fravær af fejltolkning – at længden af elevytringen i oplægsdelen, før den forventede afbrydelse indtræder, indikerer elevfortolkningens *rigtighed*.

## Efter eksamensintroduktionen

I pausen spørger jeg Ea, hvad hun synes om figuren på tavlen (se foto).

Ea: *Det er en fin tegning. Men. Nu skal vi tale lavt. Man kan godt ligge på linjen på tegningen, ikke, så kan det godt være, at hun ikke synes, at det er rigtigt, fordi man ikke er i feltet, men er på linjen. Er det så fair? Det skal jeg ikke være dommer over, det ved jeg bare ikke, om jeg synes, det er (...) Firkanten er lille. Det vil jeg sige. Det er ikke en stor firkant. (...) Du rammer linjen, du er ikke helt derude, men du er lige ved siden af. Hvad så? Er den så rigtig eller forkert? Og det er ofte det, der sker, at man så faktisk er forkert, eller, selvom man er inde for firkanten, at der så mangler – eller at der er nogen, der ser det samme, så ser hun det bare overhovedet ikke. Så (...) selvom man er inde i firkanten, og alle andre i klassen synes det, så er det tit hendes, der er den rigtige. Men der er mange andre, der synes det samme. Og hvad gør man så, ikke? For hun er jo læreren, så hun bestemmer i en eller anden grad [26]. (Transskription, 17. maj 2018)*

Fortolkningsrammen, som læreren i sin ytring præsenterer som en åbning for en række elevfortolkninger, får Ea til at konkludere det modsatte: Læreren bestemmer.

Dagen efter spørger jeg Michael og Jacob om EI:

Michael: *[Læreren] er sindssygt dygtig. [27] Når hun – hun har tit en eller anden fortolkning, som regel også altid den rigtigste fortolkning, men hun tillader ikke rigtig os andre at komme til, selvom vi måske understøtter det med citater. Så tillader hun ikke – er det ikke rigtigt?*

## ”At knække lærerkoden”

- Jacob: *Jojo*
- Michael: *Nogle gange virker det bare, som om at hun bare er fastlåst. Og det er sikkert også den rigtigste forståelse, for hun kommer altid med nogle skarpe nogle – Men selvom hun sådan siger, og det var også det, hun viste med den der kasse, at der er sådan et frirum til forskellige fortolkninger, så er det tit meget fastlåst [28]*
- Forsker: *Så størrelsen af den firkant er måske i virkeligheden ikke helt så stor, som hun tegnede den?*
- Jacob: *Nej, ikke helt så stor*
- Michael: *Med det sagt, så vil hun især til eksamen, så vil hun lade os gøre det – hvis det giver mening – jeg tror også, at hun i timerne presser os til – presser citronen til det yderste*
- Forsker: *Ja*
- Michael: *Men jeg ved ikke, hvordan det bliver til eksamen. Ja, håber hun giver os lidt mere – ()*
- Forsker: *Fortolkningsplads eller?*
- Michael: *Ja, men hvis jeg skal være helt ærlig, så tror jeg ikke, det bliver helt vildt svært til en danskeksamen med hende, at ligesom – altså at man ender med det der kryds uden for firkanten*
- Forsker: *Nej, den der historie om den der stædige elev –*
- Michael: *Ja, det er også åndssvagt [29] at være sådan, fordi hun er faktisk ret god til at hjælpe en [30]*
- Forsker: *Ja, det var fjollet af eleven at være stædig. Det er det, du siger?*
- Michael: *Ja (Transskription, 18. maj 2018)*

Læreren får sin magt tildelt af eksamenssystemet. Desuden er hun positioneret som anerkendt fagperson [27] og som redningspersonel, der velvilligt søger at redde elever i eksamensnød [30]. At afvise tilbud om hjælp ville være *åndssvagt* [29], selvom hun er *fastlåst* [28] i sin fortolkning. Eas og Michaels konklusioner ligner hinanden og peger på de forventninger, eleverne ekspliciterer om deres eksamenspræstation: Deres fortolkning af teksten skal helst ligne deres bedømmers. Annica og Michael ser frem mod eksamenssituationen og reflekterer over, om der er forskel på talegenrerne undervisning og mundtlig eksamen. Eleverne er usikre på den kommende mundtlige eksamens talegenre, og de har kun den tidligere undervisning at forholde sig til, selvom roller og positioner er væsensforskellige i de to kontekster.

Som det fremgår, har eleverne opfattelsen af, at dansklærerens fortolkningsramme er mere snæver, end hun eksplicit giver udtryk for, og det medfører komplikationer at skulle placere sin fortolkning i en ramme, der opfattes som lille. Som kontrast til dette i dansk viser forløbet før og op til EI i engelsk lignende usikkerhed om, hvordan elever er positioneret til at foretage – efter magtfulde bedømmers mening – kompetente valg af fortolkninger og fremstillinger, dog med modsat fortegn. Her omtaler eleverne ikke deres lærer som *fastlåst*, men som *tåget*. De frygter eksamenen og har den opfattelse, at hverken fagets egenart eller legitime fortolkninger er til at identificere. Engelsklæreren spørger, hvordan eleverne vil strukturere deres fremstilling til

mundtlig eksamen, men afviser deres forslag som for skematiske og opskriftsagtige. Som svar på gentagne elevspørgsmål om, hvad en god perspektivering er, lyder det, at der findes så mange gode, at spørgsmålet ikke kan besvares. En elevposition præget af frihed, hvor redningspersonel ikke er nødvendigt, fordi eleverne ikke har brug for hjælp, kan være lige så udfordrende som at få påpeget, at der foreligger en druknerisiko. At ramme en meget lille skive er svært, men slet ikke at kunne se nogen skive er også svært.

### **Diskussion: Hvad får hun lov at høre?**

Elev-autoren til eksamen orienterer responsforståelsen mod en reel bedømmeradressat, som denne kender i den lokale kontekst. Adressaten i den analyserede EI i danskfaget er positioneret af eleverne som en *sindssygt dygtig* tekstlæser, der har fortolkningsretten, ikke kun sådan omtrent – denne tekstlæser har et *100 % rigtigt svar*. At kunne finde *det svar, vi leder efter*; at kunne sætte sig i sin læreradressats sted og kalkulere forventningerne er det, Simone betegner som *at knække lærerkoden*. Adressaten positioneret som redningspersonel tilbyder hjælp, der ikke må afvises, og elev-autoren må være parat til at lade sin ytring afbryde, når den reelle adressat har foregrebet, hvad eleven vil sige. Da den ene adressat ved en eksamen står som ubestemt *wildcard*, tager eleverne udgangspunkt i undervisningsløbets talegenre, da de er usikre på talegenren mundtlig eksamen. Eleverne retter sig mod den reelle adressat i form af deres lærer og dennes undervisningspraksis, da den udgør erfaringsgrundlag for talegenren eksamen. Som Annica formulerer det: Hvilken fortolkning var det nu, læreren godkendte af en tekst, der ligner denne her? Oplevelsen af, at der er stor forskel på lærere, videreføres til censor, der må antages at have tilsvarende *rigtige* fortolkninger.

At fagpersoner kender fagområdet og afmærker grænser for legitime forståelser af stoffet, er hverken overraskende eller i sig selv problematisk; det kunne siges at definere både uddannelse og eksamination. Det vanskelige for elevernes indgang til eksamenssituationen består i deres formulerede tankelæserposition, der skal være sensitiv over for fordeling af fortolkningsretten og for den hjælp, som eleven skal tage imod. Elevers responsforståelse, deres opfattelse af, hvor svært det er at ramme skiven, må ifølge Bachtins ytringsteori figurere i eksamensytringen. Undervisningens ytringshistorik må få indflydelse på det bedømmelsesgrundlag, som elever viser bedømmere, der ikke kan andet end at forholde sig til det sagte. At gå til eksamen med en responsforståelse af at levere lærerkoden indebærer at lade være med at tage faglige chancer, og dermed er der en reel risiko for, at elevers forståelser, perspektiver og reaktioner på fag, tekster og begreber holdes tilbage i selve eksamenspræstationen som konsekvens af responsforståelsen. Risikoen for, at eleven vælger kun at vise visse dele af et potentielt bedømmelsesgrundlag, er til stede, fordi det at fremlægge risikable fortolkninger bliver opfattet som en konfrontation med lærerpositionen. Læreres lydhørhed for elevytringer i den daglige undervisning ser ud til at være vigtig, da afbrydelser kan have betydning for elevens vurdering af egne iagttagelser. Det bliver et dilemma, at læreren er coach og bedømmer på én og samme tid (Jølle & Skar, 2018), da det fra elevperspektiv



betyder, at eleverne måske ser bort fra deres egne udlægninger af stof og fag ved en eksamen – deres egen tænkning (Perregaard, 2016, s. 420). Dermed bliver det vanskeligt at lade kritisk-analytisk sans være genstand for kritisk efterprøvning i eksamen.

Selvom styredokumenter leverer formuleringer af fagets superadressater, er det ikke overraskende, at elever retter sig mod den reelle adressat, de har interageret med, da det er betingelsen, at eksamenssystemet realiseres hos lokale bedømmere. Det bedømmelsesgrundlag, elever via deres responsforståelse fremlægger for bedømmerne, er interessant, fordi den mundtlige eksamen er så fleksibel og lokalt situeret. Bedømmere står i en vanskelig situation, når de på kort tid skal vurdere og karakter-sætte mundtlige elevpræstationer i det danske system, hvor undervisning og eksamen i eksamensbekendtgørelsen er samme talegenre (Isager, 2020). Bedømmere i stærkt lokalforankrede eksamenssystemer bør løbende reflektere over, hvad deres grundlag består i, skriver Spolsky allerede i 1976:

[The pre-scientific period of testing] assumes that one can and must rely completely on the judgement of an experienced teacher who can tell after a few minutes' conversation or after reading a student's essay what mark to give. (...) [I]f a person knows how to teach, it is to be assumed that he or she can judge the proficiency of the students being examined. (Spolsky, 1976, s. 11–12)

Konklusionen på det paradigmatisk casestudium må være, at eleverne retter sig mod deres reelle bedømmeradressats fortolkning frem for at se mod de faglige superadressater, som udgør de faglige konventioner i egne fortolkninger. Dette forhold opstår i undervisningens ytringshistorik, selvom undervisningen må være tilrettelagt med det formål, at få eleverne til at rette blikket mod superadressatens fagkonvention. Elevernes oplevelser af ikke at nå at færdiggøre ytringer resulterer i, at elever til mundtlig eksamen muligvis spiller på forhånd scriptede, dramaturgiske Goffmanske roller.

## LITTERATUR

- Andersen, N. M. (2002). *I en verden af fremmede ord: Bachtin som sprogbrugsteoretiker*. Akademisk Forlag.
- Andersen, N. M. (2010). Talesprog og sproglig polyfoni: Bachtins sproglige begrebsapparat i anvendelse. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 31(2), 3–23.
- Bachtin, M. (1995). Teksten som problem i lingvistik, filologi og andre humanistiske videnskaber: forsøg på en filosofisk analyse. *K & K*, (79), 43–69.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (1. udg., M. Holquist & C. Emerson, Red.). University of Texas Press.
- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Barrance, R. (2019). The fairness of internal assessment in the GCSE: the value of students' accounts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(5), 563–583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1619514>



- Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk teori og metode. Bind 2: Procesanalytisk metodologi*. (Thesis). Danmarks Universitetsforlag.
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2016). The human and social experience of assessment: Valuing the person and context. I G. T. L. Brown & L. R. Harris (Red.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (s. 1–17). Routledge.
- Bundgaard, H. & Overgaard Mogensen, H. (2018). Kapitel 4. Analyse: Arbejde med det etnografiske materiale. I H. Bundgaard, C. Rubow & H. Overgaard Mogensen (Red.), *Antropologiske projekter: En grundbog* (s. 73–92). Samfundslitteratur.
- Davies, B. & Harré, R. (2014). *Positionering: Diskursiv produktion af selver*. Mindspace.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 497–520). Hans Reitzel.
- Harré, R. & van Langenhove, L. (Red.). (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Isager, J. M. (2020). Konstrukt, generalisering og held ved mundtlige eksaminer i gymnasiet. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 21. <https://doi.org/10.5617/adno.8204>
- Jølle, L. & Skar, G. B. U. (2018). 'Digging for gold' or 'sticking to the criteria': Teachers' rationales when serving as professional raters. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73.
- Kroon, S. & Sturm, J. (2000). Comparative case study research in education: Methodological issues in an empirical–interpretative perspective. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 3(4), 559–576. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0053-0>
- Kvifte, B. H. (2011). *Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: en undersøkelse blant lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold*.
- Langenhove, L. van & Harré, R. (1999). Introducing position theory. I R. Harré & L. van Langenhove (Red.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (s. 14–31) Blackwell.
- Messick, S. (1989a). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2), 5–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X018002005>
- Messick, S. (1989b). Validity. I R. L. Linn (Red.), *Educational Measurement* (s. 13–103). Macmillan.
- Nissen, C. F. R. (2019). *Blind spots of internationalization of higher education*. University of Copenhagen.
- Perregaard, B. (2016). *Vær i verden: Intentionelle og interaktionelle mønstre i barnets hverdagsliv*. U Press, Kbh.
- Spolsky, B. (1976). Language testing: Art or science. I G. Nickel (Red.), *Proceedings of the fourth International Congress of Applied Linguistics. Vol. 3*. HochschulVerl.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Utdanningsdirektoratet.
- Winther-Lindqvist, D. A. (2018). Analyse af personperspektiver – ungeliv med en alvorlig sygt forælder som eksempel. I L. Böttcher, D. Kousholt og D. A. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (s. 41–62). Samfundslitteratur.

## Bilag 1: Transskriptionsnøgle

# en taler afbryder

() pause – oplevet, ikke tidsangivet

HEJ – særlige betoning

\*hej\* samtalen er lavmeldt

(griner) gengiver semi- og nonverbale forhold

[ ] noget siges samtidig, fx: Lærer: [sådan jo] K: [det er ligesom]

, komma efter retskrivningsreglerne

. hørbar adskillelse mellem sætninger

– udelad, sætningen bryder sammen

(...) Udtalelser udeladt