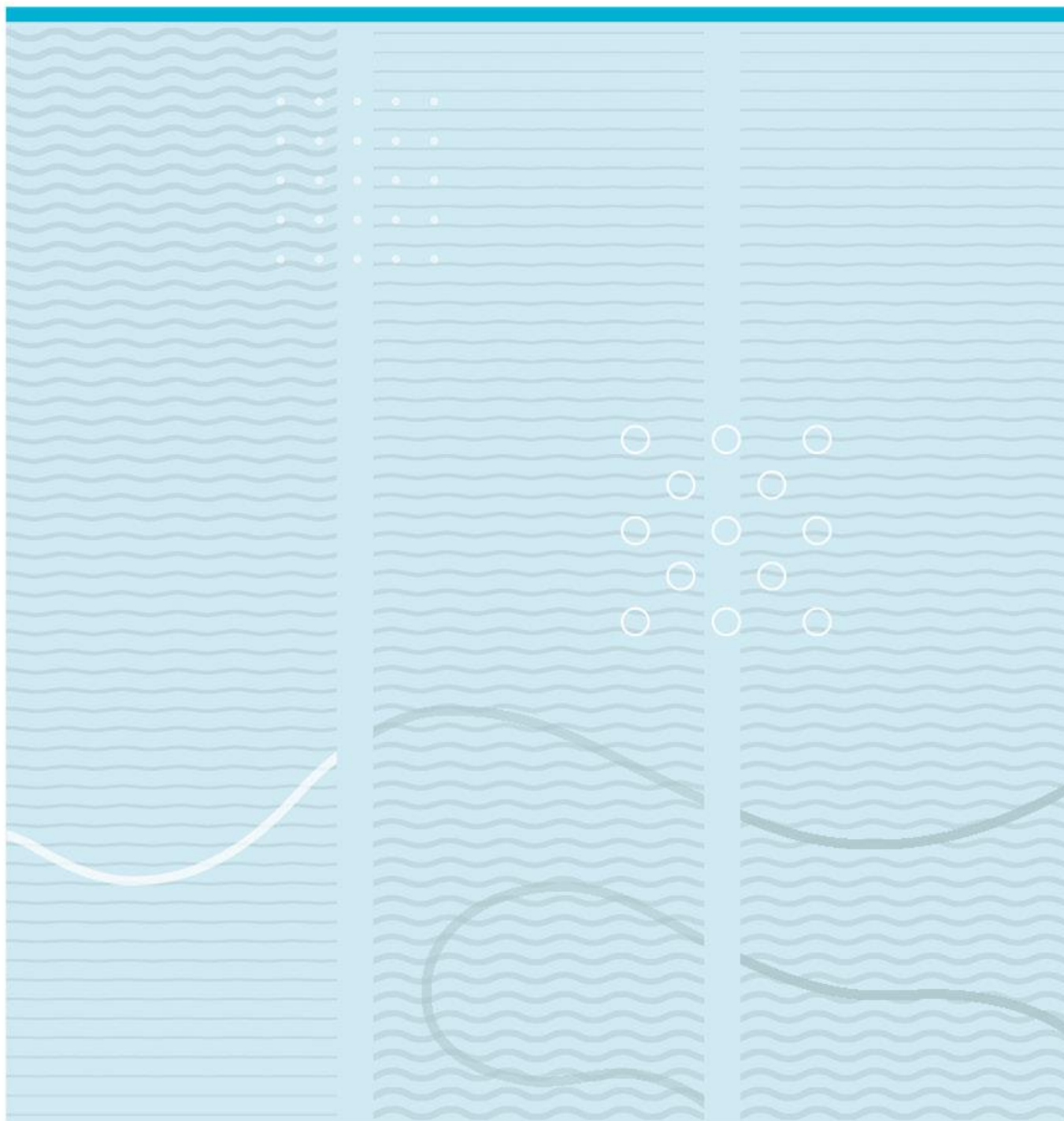


Åse Marit Jorde

«Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?»

En samtaleanalytisk studie av pre-avslutningssekvenser i muntlig eksamen



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

<http://www.usn.no>

© 2020 Åse Marit Jorde

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en samtaleanalytisk studie av muntligeksamen i norsk, på 10. trinn og 3. klasse videregående opplæring. Ved å gjøre en samtaleanalytisk studie av videoopptak fra autentiske muntligeeksaminasjoner, beskrives de faktiske praksisene som skjer under muntligeksamen.

Oppgaven er avgrenset til ulike formuleringer av spørsmålet «Er det noe mer du har lyst til å fortelle?». Dette spørsmålet kommer ofte mot slutten av fagsamtalen. I analysen beskriver jeg hva som kjennetegner sekvenser hvor elevene blir invitert til å sette agenda gjennom spørsmål av denne typen. Jeg ser også på hvilke sekvensielle omgivelser spørsmålet kommer i, samt hvilke interaksjonelle konsekvenser spørsmålet får.

Gjennom næranalysen som blir gjort av muntligeksamen i denne oppgaven, får vi et litt større innblikk i hva som faktisk skjer under muntligeksamen. Samtidig kan denne oppgaven brukes til å gjøre lærere og lærerstudenter bevisste på hvordan ulike spørsmålsformuleringer og samtalestrategier kan påvirke en vurderingssamtale, hvor målet er å finne ut hva elevene kan.

Innhold

Forord	6
1.0 Innledning	7
1.1 Retningslinjer for muntlig eksamen	8
1.2 Tidligere forskning på muntlig eksamen.....	9
2.0 Muntligeeksamen som institusjonell samtale	14
2.1 Institusjonelle samtaler.....	14
2.1 Muntlig eksamen som samtale	17
2.2 Avslutte samtaler.....	18
3.0 Materiale og metode	22
3.1 Materiale.....	22
3.2 Metode.....	24
3.3 Transkripsjonssymboler	27
3.4 Analysebegreper	28
3.4.1 Turer og turtaking.....	28
3.4.2 Nærhetspar	29
3.4.3 Preferanseorganisering i samtale.....	30
3.4 Etikk	32
3.5 Validitet og reliabilitet	33
4.0 Analyse	36
4.1 Sekvensielle omgivelser	36
4.2 Eleven avslår lærers invitasjon til å sette agenda.....	37
<i>Utdrag (4) Invitasjonen etterfølger pre-avslutningskomponenter (TT_Ø1_V8 -1)</i>	37
<i>Utdrag (5) Orientering mot normer for avslutning (TT_V1_V8)</i>	39
<i>Utdrag (6) Eleven utsetter avslaget (TT_Ø1_V4)</i>	41
<i>Utdrag (7) Orientering mot avslutningsinnleder før invitasjonen (TT_Ø1_V5-1)</i>	42
<i>Utdrag (8) Orientering mot det delikate ved abrupt avslutning (TT_Ø1_V12-1)</i>	44
<i>Utdrag (9) Forsikring om at alt nevneverdig er sagt (TT_V1_V9)</i>	46
<i>Utdrag (10) To ulike orienteringer mot spørsmålet (TT_V2_V6)</i>	48
4.2.1 Sammendrag.....	50
4.3 Eleven aksepterer lærers invitasjon til å sette agenda	50
<i>Utdrag (11) Eksplisitt orientering mot avslutningsinnleder (TT_V1_V1)</i>	50
<i>Utdrag (12) Dispreferert respons (TT_V1_V7)</i>	52
<i>Utdrag (13) Elev aksepterer og ekspanderer (TT_V1_V4)</i>	54
4.3.1 Sammendrag.....	55

5.0 Sammen drag av analysen og konklusjon	56
5.1 Sekvensielle omgivelser.....	56
5.2 Kjennetegn ved lærers spørsmåls- og turdesign.....	57
5.3 Kjennetegn ved elevenes responser.....	59
5.4 Konklusjon og implikasjoner for praksis	61
6.0 Litteratur	64
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	68
Vedlegg 2: Avtale med prosjektet CAiTE	71

Forord

Jeg er i mål.

Det har flere ganger denne våren virket uoppnåelig å kunne si meg ferdig med denne masteroppgaven. Og som norsklærer, vet jeg jo at en tekst alltid kan bli bedre. Men på et punkt må man si seg fornøyd. Oppgaven har, som mange før meg har skrevet i forordet sitt, kostet både svette og tårer. Jeg fikk faktisk papirkutt i går, så jeg kan si at den kostet meg blod også. Samtidig har prosessen også vært veldig lærerik og interessant!

Denne oppgaven er riktignok ikke noe jeg har klart alene. Jeg har fått eksepsjonelt god veiledning, tips, råd og gode ord fra veilederen min, Karianne Skovholt. Takk for ditt enorme, smittende engasjement, og for at jeg fikk mulighet til å bidra til hjertebarnet ditt CAiTE. – Tusen hjertelig takk!

Tusen takk til familien som har hjulpet meg med å regne tiden på utdragene – jeg er trossalt norsklærer, snart lektor, og trenger ikke kunne matte. De har også støttet meg med gode og trøstende ord ved flere anledninger, og statusoppdateringer på deres liv for å minne meg på at det finnes et liv utenfor lesesalen. Tusen hjertelig takk!

Og tusen takk til han som har vasket hus, laget middag og klippet plenen de siste månedene (plenklipping er det han som gjør uansett). Han som har hevet øyenbrynene og gitt meg *blikket* når det har virket umulig å komme i mål. Men også gode ord og klemmer. Endelig er dagen her, som du (og jeg) har ventet på i fem år!

Bakkenteigen, 15.06.20

Åse Marit Jorde

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven er en samtaleanalytisk studie av videoinnspilte og transkriberte deler av muntligeeksamen, nærmere bestemt fagsamtalen i muntligeeksamen i norsk på 10. trinn og 3. klasse videregående opplæring (heretter Vg.3). Jeg retter fokuset mot spesifikke spørsmål som lærer retter mot elevene mot slutten av eksamineringen, nemlig spørsmål av typen «Er det noe mer du har lyst til å fortelle?». Gjennom dette spørsmålet inviterer lærer eleven til å sette agenda:

```
10 L1: Er det no du: [ha:r lyst til å si som ] du ikke har fått sagt?
11 L2: [No mer du skal komme med,]
12 (2.0)
13 E: °Nei:..° (.) Ikke som jeg kommer på sånn akkurat nå sånn i.
```

Utdrag (1) (TT_Ø1_V5-1)

Utdrag (1) viser eksempel på en samtalepraksis som vi i denne oppgaven skal se er typisk for avslutningen av fagsamtalen under muntligeeksamen. Lærer inviterer eleven til å sette agenda (linje 10), det oppstår en pause (linje 12) før eleven avslår lærers invitasjon til å sette agenda. I denne oppgaven ser jeg nærmere på hva som kjennetegner slike samtalesekvenser, og min problemstilling er:

Hva kjennetegner sekvenser der lærer inviterer elev til å sette agenda gjennom spørsmål av typen «Er det noe mer du har lyst til å fortelle?».

Denne problemstillingen konkretiseres med følgende forskningsspørsmål:

- 1) I hvilke sekvensielle omgivelser inviterer læreren eleven til å sette agenda?
- 2) Hva er de interaksjonelle konsekvensene av lærers invitasjon?

For å finne svar på disse spørsmålene bruker jeg samtaleanalyse (Conversation Analysis, CA) som metode (jf. kapittel 3). Forskningsspørsmålene er motivert ut ifra et behov for mer kunnskap om muntligeeksamen. Mens vi i norskfaglig sammenheng vet mye om skriftligeeksamen og skriving generelt, er det et behov for mer empirisk forskning på hvordan muntligeeksamen blir gjennomført og vurdert (Skovholt, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det er gjennom flere år forsket på skriving, skriveundervisning og vurdering av skriftlige tekster generelt. Men aspekter ved skriftligeeksamen, som forventningsnormer og

tegn på måloppnåelse, har blitt viet et større fokus i forskningen enn muntlig, til tross for at eksamenskarakterene for skriftlig og muntlig teller like mye på elevenes karakterkort (Skovholt, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Eksamensgruppa, som blant annet skal «sammenstille kunnskapsgrunnlaget vi har om eksamen i dag», har kommet frem til at det er for lite empirisk forskning, og at det er et behov for å dekke dette hullet, for å kunne sikre validitet, reliabilitet og rettferdighet i muntligeksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samtidig viser forskning på muntlig eksamen at dagens muntligeksamen ikke er valid, reliabel og rettferdig (Stieng, 2018; Frydenlund & Mathiassen, 2017; Yildiz, 2011; Borch-Nielsen, 2014).

Denne oppgaven tilbyr en analyse av muntlig eksamen og vil gi empirisk forankret informasjon om hvordan retningslinjene for muntlig eksamen blir omdannet til praksis. Denne kunnskapen gir oss mulighet til å vurdere om retningslinjene er fornuftige, eller om disse eller praksis bør justeres. Forskningsbasert kunnskap om spørsmål-svar-sekvenser i muntligeksamen vil gi oss mer kunnskap om hvordan muntlig eksamen er en interaksjonelt fremforhandlet aktivitet (interactional accomplished) og samkonstruert, samt hvilken rolle lærers spørsmål har for elevenes muligheter til å vise kompetanse gjennom sine svar. For å forstå muntligeksamen som institusjonell aktivitet, må vi kjenne til retningslinjene for muntligeksamen.

1.1 Retningslinjer for muntlig eksamen

Opplæringslova (1998) og Forskrift til opplæringslova (2006) legger føringene for hvordan muntligeksamen skal gjennomføres og for hvilke ansvar og plikter lærere har i forbindelse med gjennomføring. Utdanningsdirektoratet har også utformet «Regler for muntlig eksamen» (2019a), som skal presisere nærmere hvordan gjennomføringen skal foregå. Muntligeksamen er todelt, bestående av en forberedt del og en fagsamtale, med en tidsramme på inntil 30 minutter per elev. Første del av eksaminasjonen bør ikke overskride 1/3 av eksaminasjonen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-29; Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I den første delen skal elevene presentere eksamensoppgaven som de fikk utdelt dagen før, som er et tema eller problemstilling. Faglærer har ansvar for å utforme forslag til eksamensoppgaven som «må være såpass åpen at eleven kan ta egne valg for innhold og form, og formulert på en måte som legger til rette for at eleven kan få vist sin samlede kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Etter elevenes presentasjon, skal det være en fagsamtale hvor «elevenes valg av innhold og form er utgangspunkt»

(Utdanningsdirektoratet, 2019a). I fagsamtalen skal sensorene «stille spørsmål som gir elevene anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Målet med eksamen er dermed at eleven skal få vise den samlede kompetansen i så bred grad som mulig i faget, og det er den kompetansen eleven viser på eksamensdagen som skal vurderes. Sensorene skal gjennom eksaminasjonen «lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Muntligeeksamen er lokalt gitt, som vil si at det er kommunene som er ansvarlige for gjennomføring i grunnskolen, og fylkeskommunene er ansvarlige i videregående opplæring. Utdanningsdirektoratet anbefaler at kommuner og fylkeskommuner utformer felles retningslinjer, da det «kan bidra til å sikre forutsigbarhet, tydeliggjøre forventninger og gi en felles forståelse for ansvar og rammer for eksamenssituasjonen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). De juridiske føringene for elevers og læreres plikter og retter under muntlig eksamen som er presentert over, fremstår som overordnede, noe også Solem & Skovholt (u.arb.) har sett i en nærmere gjennomgang av ulike dokumenter som omhandler gjennomføring og vurdering av muntlig eksamen. Men vi vet ikke hvordan disse retningslinjene omsettes i praksis, noe næranalyser vil gi muligheter for. Siden muntligeeksamen er lokalt gitt, og retningslinjene åpner for variasjon for hva som skal prøves utover «så stor del av faget som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), er muntligeeksamen sårbar for variasjoner fra kommune til kommune, og fylkeskommune til fylkeskommune (Solem & Skovholt, u.arb.). Dette kommer også frem i tidligere studier av muntlig eksamen (Stieng, 2018; Frydenlund & Mathiassen, 2017; Yildiz, 2011; Borch-Nielsen, 2014), som jeg vil se nærmere på i det følgende.

1.2 Tidligere forskning på muntlig eksamen

Forskningsfeltet på muntlighet er ikke veldig stort, spesielt dersom man sammenligner forskningsfeltet med to andre grunnleggende ferdigheter; lesing og skriving. Det ble stor interesse for skriveforskning på midten av 80-tallet etter introduksjonen av den prosessorienterte skrivepedagogikken. Etter at Norge begynte med PISA-prøver, har også interessen for leseforskning vokst seg større (Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012). Selv om forskningen på muntlighet ikke er like stor som på lesing og skriving, er det gjort noe forskning innenfor dette feltet. Det meste av forskningen handler om ulike sider ved klasseromssamtalen, med fokus på interaksjonsmønster eller på potensialet samtalen kan ha som læringsverktøy (Svenkerud, et al., 2012). «Teaching of oral skills» er et annet

forskningsfelt som har fått mye oppmerksomhet, men da i undervisning i norsk som andrespråk eller fremmedspråk. Innenfor denne retningen er det mestring og vurdering av språkferdigheter som står sentralt (Svenkerud, et al., 2012).

Denne forskjellen i forskningsfeltene på de grunnleggende ferdighetene forplanter seg videre til eksamen. Det er forsket mye på vurdering av skriftlige eksamenstekster, tegn på måloppnåelse i skriving og forventningsnormer til skriving. Det er derfor et solid grunnlag for empirisk belegg for sensorskolering ved skriftlige eksamen (Skovholt, 2020). Når det gjelder muntlige eksamen derimot, er det gjort lite forskning på hva som faktisk skjer under eksaminasjonen.

Det er skrevet noen artikler og rapporter som har tatt for seg muntlige eksamen i høyere utdanning, og da særlig på lærerutdanningen (se f.eks. Dobson, 2007; Kvifte, 2011; Maugesten, 2011; Rolin, 2013). I tillegg er det skrevet fire masteroppgaver om muntlig eksamen, men kun én av disse handler om norskfaget. To av disse masteroppgavene tar for seg eksamen i grunnskolen, i norsk og matematikk. De to siste ser på engelsk muntlige eksamen for førsteåret videregående. I det følgende vil jeg presentere en oversikt over hvilke fag, metode og hovedfunn i disse masteroppgavene.

Den eneste oppgaven som tar for seg muntlig eksamen i norsk, er oppgaven til Inger Lise Stieng (2018). Hun så på hvordan lærere vurderte andrespråkelevers muntlige språk ved prøvemuntlig og muntlig norskeksamen på 10. trinn. Studien til Stieng er kvalitativ, hvor hun gjorde lydopptak under prøvemuntlig og ordinær eksamen som ni andrespråkelever hadde våren 2017. I tillegg intervjuet hun eksaminatorene i etterkant av eksaminasjonene. Stieng fant at ingen av lærerne så ut til å legge vekt på at andrespråkelevenes språk avviker fra norske talemålsvarieteter på områdene morfologi, syntaks og fonologi (Stieng, 2018, s. 91). I sensursamtalen ble ikke elevens uttale eller de mer formelle sidene ved språket vektlagt, det skjer kun i noen få unntak. Fokuset lå i stedet på elevenes evne til refleksjon, samt bruk og forståelse av fagbegreper. Muntlige ferdigheter ble ansett som et verktøy for formidling og forståelse, og ikke som mål i seg selv av eksaminatorene. I tillegg fant Stieng at det var ulik bruk av vurderingskriterier blant lærerne. Noen lærere brukte ikke fastsatte vurderingskriterier i særlig stor grad, mens andre ikke visste hvem som hadde lagd kriteriene de brukte under eksamen. Ett fåtall hadde selv utformet og brukte konsekvent vurderingskriterier.

Tobias Frydenlund og Julian V. Mathiassen skreiv i 2017 en masteroppgave om læreres oppfatninger om gjennomføring av muntlige eksamen i matematikk og dens vurderingsmuligheter. De gjorde en teoretisk fortolkende casestudie, hvor de intervjuet fire lærere på tre forskjellige skoler. I tillegg gjorde de en dokumentanalyse av dokumenter

tilknyttet muntligeeksamen. Lærerne som ble intervjuet jobbet på 8. – 10. trinn. Frydenlund og Mathiassen fant at i muntlig matematikkeksamen, vektla lærerne elevenes resonnementskompetanse og symbol- formalismekompetanse. Lærerne nevnte flere særegne vurderingsmuligheter ved muntlig matematikkeksamen. Disse vurderingsmulighetene er særlig tilknyttet validering av læreres vurdering og mulighetene til innsyn i deler av elevenes kompetanse som ikke kommer frem skriftlig. I tillegg antydes det at lærerne mener de vurderer det samme på skriftlige tekster i matematikk, som i muntlig.

I 2011 skrev Lill Mari Yildiz en masteroppgave om muntlig eksamen i engelsk på førsteåret videregående. Hun gjennomførte en kvalitativ studie hvor hun intervjuet 16 lærere på 16 forskjellige skoler i ulike fylker. I intervjuet brukte hun åpne, skriftlige spørsmål. Yildiz ville finne ut hvordan muntligeeksamenene ble utformet, gjennomført og vurdert. Hun fant at det var store variasjoner i eksamensformatet og vurderingsprosessen blant de 16 lærerne. Det var spesielt store forskjeller på hvilke elementer som ble ansett som viktige å vurdere og bruken av vurderingskriterier. Dette mener hun skaper problemer for reliabiliteten og validiteten for muntlig eksamen.

Den andre masteroppgaven som omhandler muntlig eksamen i engelsk på videregående, er skrevet av Karoline Borch-Nielsen (2014). Også denne oppgaven er kvalitativ som de tre andre, og er basert på semistrukturerte intervjuer med syv lærere fra fem forskjellige fylker på Østlandet. Borch-Nielsen tar for seg hvordan muntligeeksamen i engelsk førsteåret på videregående, blir vurdert. Hun fant at det var store variasjoner i formatet som brukes i eksamen, og da spesielt med tanke på lyttetester. Noen lærere gjennomførte eksamener hvor eleven først hadde en forberedt presentasjon og deretter fagsamtale, noe som er i tråd med retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet (2019a). Andre lærere inkluderte en lyttetest i tillegg, noe som er valgfritt, men oppfordret til av Utdanningsdirektoratet (2019a). I likhet med Yildiz, fant Borch-Nielsen store forskjeller på tilgang til retningslinjer og bruk av vurderingskriterier blant de syv lærerne. Informantene selv hadde et ønske om felles retningslinjer og format for eksamen. Dette begrunnet informantene med at elevene konkurrerer mot hverandre på landsbasis med karakterene for å komme inn på høyere utdanning: «As long as we have a national curriculum, we have to make national assessment criteria» (Borch-Nielsen, 2014, s. 76).

Ut ifra disse masteroppgavene, vet vi at hvordan muntlig eksamen blir gjennomført og vurdert, varierer fra skole til skole. Det er også variasjoner i hvor stor grad de har tilgang til retningslinjer og vurderingskriterier til muntligeeksamen: Noen informanter hadde tilgang til dette gjennom fylket, mens andre hadde fra skolen. Noen få hadde hverken retningslinjer eller

vurderingskriterier fra skolen eller kommunen, kun det de hadde lagt selv. Forfatterne av masteroppgavene har brukt kvalitative metoder som intervju av lærere og lydopptak av prøvemuntlig og ordinær muntlig eksamen. Samtlige har kommet frem til konklusjonen at muntligeeksamen, slik den blir gjennomført i dag, ikke er valid eller reliabel på grunn av de store variasjonene. Det kommer også frem at det er ønskelig med tydeligere og felles retningslinjer for vurdering og gjennomføring på nasjonal basis.

Med tanke på at det kun er disse fire masteroppgavene som har sett på muntlig eksamen på grunnskolen og videregående skole, er det generelt lite forskning på muntlighetsfeltet, og enda mindre på autentiske muntlig eksaminasjoner. Studiene er i stor grad basert på intervjuer av lærere, noe som gjør at man får innblikk i lærernes subjektive syn på gjennomføringen av eksaminasjonen. Stiang (2018) gjorde lydopptak av prøvemuntlig og ordinær muntligeeksamen, og gir dermed et innblikk i hvordan muntligeeksamen faktisk blir gjennomført. Min oppgave vil være et bidrag i å kartlegge hvordan muntligeeksamen faktisk blir gjennomført, med fokus på muntligeeksamen som autentisk samtale. Som vi har sett, er retningslinjene for gjennomføring og vurdering under muntligeeksamen uklare. I og med at muntligeeksamen er lokalt gitt, gjør dette at det kan være store forskjeller i hvordan muntligeeksamen blir gjennomført og vurdert. Dette ble også noen av funnene i masteroppgavene til Borch-Nielsen (2014), Stiang (2018) og Yildiz (2011). Det er derfor behov for mer forskning på hvordan autentiske muntlig eksaminasjoner foregår og vurderes.

Denne masteroppgaven vil være et bidrag til å gi innblikk i en liten del av fagsamtalen ved å synliggjøre hva som skjer i sekvenser der lærer inviterer elever til å selv sette agenda under muntlig eksamen på 10. trinn og Vg.3. Lærere kan bli mer bevisste over hvilke samtaleteknikker som kan benyttes for at spørsmålet skal få den funksjonen lærer ønsker ved formulering av spørsmålet, samt gi et innblikk i hvordan elever responderer på denne typen spørsmål. Jeg vil rette fokuset mot lærers spørsmålsformuleringer, og hvordan samtalen utvikler seg ut fra de sekvensielle omgivelsene. Min studie vil være et lite bidrag i å gi et større innblikk i hvordan muntlig eksaminasjoner faktisk blir gjennomført og hvilke samtalestrategier lærere, sensorer og elever benytter seg av under eksaminasjonen. Ved å få mer kunnskap om hva slags spørsmål lærere og sensorer stiller, og hva slags funksjoner disse får i eksamineringen, vil man kunne danne et empirisk og forskningsbasert utgangspunkt for sensorskoleringer, og på den måten gjøre det mulig å kvalitetssikre muntlig eksamen som vurderingssituasjon.

Først i denne oppgaven presenterer jeg hva institusjonelle samtaler er samt muntligeeksamen som samtale. Deretter vil jeg presentere tidligere CA-forskning på

avslutningssekvenser, før jeg presenterer materialet og metoden nærmere. Videre analyserer jeg ti utdrag hvor ulike formuleringer av lærers invitasjon initieres i fagsamtalene, før jeg til slutt sammenfatter funnene i analysen og kommer med noen implikasjoner for praksis og videre forskning.

2.0 Muntligeksamen som institusjonell samtale

Fagsamtalen under muntligeksamen er en institusjonell samtaleaktivitet som på mange måter skiller seg fra hverdagslige samtaler. Når denne skal analyseres med samtaleanalytisk tilnærming, vil det være nødvendig å se hva som utspiller seg i samtalen i lys av den overordnede institusjonelle konteksten. Innenfor forskningsfeltet CA er det en lang tradisjon for å analysere institusjonelle samtaler (Drew & Heritage, 1992, s. 3). I det følgende vil jeg presentere noen kjennetegn ved institusjonelle samtaler og hva som skiller dem fra hverdagslige samtaler, før jeg presenterer tidligere forskning på avslutningssekvenser.

2.1 Institusjonelle samtaler

Institusjonelle samtaler er ikke basert på en teoretisk definisjon, men «on a understanding of the ways in which setting influences how language is used in interaction» (Liddicoat, 2011, s. 345). Samtalene er bundet av føringer og begrensninger for hva samtalen kan handle om, og hvor deltagerne kan føre samtalen. I tillegg er mange institusjonelle samtaler overordnet karakteristisk organisert i en standardform eller rekkefølge med ulike faser i løpet av samtalen (Drew & Heritage, 1992, s. 43). Men det er likevel ikke et standardmønster for alle institusjonelle samtaler. Det ligger en lokal styring gjennom 'neste handling', hvor talernes valg innenfor bestemte aktiviteter eller sekvenser, skaper variasjoner i den overordnede organiseringen fra samtale til samtale. I tilbakemeldingssamtaler mellom lærer og elev, fant Skovholt (2018) at samtalene bestod av fem aktivitetsfaser: i) åpning av tilbakemeldingsaktiviteten, ii) begynner med en positiv tilbakemelding, iii) innleder en negativ vurdering, iv) initierer råd, og v) avslutter tilbakemeldingsaktiviteten (Skovholt, 2018, s. 151). Dette er et av mange eksempler på institusjonelle samtalers overordnede organisering, hvor det er ulike oppgaver og normer knyttet til de ulike fasene i institusjonelle samtaler.

Drew & Heritage (1992) kjennetegner institusjonelle samtaler med tre trekk: 1) minst en av deltagerne orienterer mot en oppgave, identitet eller et mål (eller en sammensetning av disse), som vanligvis assosieres med institusjonen, 2) interaksjonen involverer ofte bestemte begrensninger for hva en eller begge deltagerne vil anse som akseptable bidrag til virksomheten, og 3) samtalen kan assosieres med tenkte rammeverk og prosedyrer som er særegne for den aktuelle institusjonelle konteksten (Drew & Heritage, 1992, s. 22). Samtalen skal tjene et formål som en eller flere av deltagerne har behov for å dekke, men deltagerne trenger ikke nødvendigvis ha det samme målet for samtalen. Deltagerne orienterer selv til ulike roller og underliggende organiseringer av deres aktiviteter, ofte i form av en

profesjonell, som er representanten for institusjonen, og ufaglært eller privatperson (Drew & Heritage, 1992, s. 20). Det er dermed ikke nødvendigvis stedet samtalen foregår, som avgjør om den er institusjonell, men hvordan deltagerne forholder seg til hverandre, hvilke roller de inntar, formålet med samtalen og relevante handlinger og bidrag. Kjennetegn på institusjonelle samtaler er derimot ikke faste for enhver institusjonell samtale. De kan variere fra kultur til kultur, være underlagt juridiske begrensninger, og de vil alltid være sårbare for sosiale endringer. De kan også være forsvarlig uplanlagt og begrunnes ofte med hensyn til en oppgave, effektivitet, rettferdighet og så videre (Drew & Heritage, 1992, s. 26). Deltagerne organiserer og styrer samtalen gjennom turtaking, som i institusjonelle samtaler også skiller seg fra ordinære samtaler. Et eksempel på dette kan være klassesamtaler, der det stort sett er lærer som styrer turtakingen.

Turtaking ses på som en grunnleggende form for organisering av alle former for samtaler (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 696). Denne grunnleggende formen er en sosial organisering av hvordan en samtale utvikles. Hvordan tur-taking foregår, kan påvirkes av konteksten samtalen foregår i, samt deltagerens erfaringer de har med seg inn i samtalen (Sacks et al., 1974, s. 700). Samtaler har ofte et lokalt styrende system (*Local management system*), hvor handlingene i en samtale blir styrt lokalt av deltagerne som faktisk deltar i samtalen, for eksempel ved tur-størrelser og -rekkefølger. Lengder og rekkefølger på turene varierer, noe deltagerne vet, men også krever. Formålet med tur-takingssystemet, er å overholde normen om at en person snakker om gangen, også når taleren endrer kursen for samtalen for eksempel med emnebytte (Sacks et al., 1974, s. 724). Institusjonelle samtaler organiseres også i stor grad etter turtakingssystemet. Ved å studere turtakingssystemer i institusjonelle samtaler, kan man se hvordan deltagerne organiserer sin atferd i samtalen, samt hvordan deltagerne realiserer den institusjonelle karakteren de orienterer mot i samtalen (Drew & Heritage, 1992, s. 26). På denne måten kan man skille institusjonelle samtaler fra hverdagslige samtaler.

Forskjellene mellom institusjonelle og hverdagslige samtaler kan komme til syne gjennom de spesifikke begrensningene for hvilke rettigheter de ulike deltagerne har til å ta ordet (Drew & Heritage, 1992, s. 26). I for eksempel medisinske konsultasjoner og klasserom, brukes det mer spesifikke og systematiske overganger i prosedyrene for turfordeling (Drew & Heritage, 1992, s. 50). En slik form for turfordeling, er pre-allokering (Heritage & Clayman, 2010, s. 37). Pre-allokering går ut på at det er de institusjonelle rollene deltagerne har, som forteller hvem som kan ta tur når. Ofte skjer pre-allokering ved at representanten for institusjonen er ansvarlig for å fordele turer (Liddicoat, 2011, s. 346–347). Pre-allokering

sammen med nærhetsparet spørsmål – svar (Schegloff & Sacks, 1973, s. 296), er ofte en dominant form for organisering av institusjonelle samtaler (Drew & Heritage, 1992, s. 39). For at det skal være en viss kontroll på samtalen, må en person være ansvarlig for å gi ordet til de andre deltagerne, og kan på denne måten opprettholde normen om at en taler snakker om gangen, samt styre samtalen mot å oppnå det institusjonelle målet. I tillegg er dette et grep for å holde seg til emnet for samtalen, samt strukturere samtalen som når den skal startes og avsluttes (Heritage & Clayman, 2010, s. 38). Dersom det oppstår avvik fra turfordelingsprosedyrene, oppstår det ofte systematiske og åpenbare sanksjoner mot deltageren som bryter disse prosedyrene (Drew & Heritage, 1992, s. 27).

Som nevnt over er et av trekkene ved institusjonelle samtaler, at en eller flere deltagere orienterer mot en identitet under samtalen. Rollene deltagerne orienterer mot, er ofte representanter for institusjonen/profesjonelle eller andre deltagere (lege – pasient, lærer – elev). I mange institusjonelle samtaler, er det en direkte sammenheng mellom rolle og status på den ene siden, og diskursive rettigheter og plikter på den andre (Drew & Heritage, 1992, s. 49). De sterke begrensningene for hvilke handlinger de ulike deltagerne kan utføre, bestemmes av de institusjonelle rollene deltagerne orienterer mot, og vil være en innforstått enighet mellom deltagerne. Det er representant(e) for institusjonen som har rett til, og ansvar for, turtaking og -fordeling (Liddicoat, 2011, s. 346). Dette ansvaret for turfordeling og de ulike mulighetene til språkhandling, ser vi i for eksempel politiavhør og nyhetsintervju. Politibetjenter og journalister stiller spørsmål og fordeler turer, mens vitner, mistenkte og intervjuobjekter, svarer på spørsmålene når det åpnes for det (Drew & Heritage, 1992, s. 161; Liddicoat, 2011, s. 347–348). Det er dermed en institusjonalisert og rollestrukturert asymmetri mellom deltagerne i institusjonelle samtaler. Denne asymmetrien forsterkes av den utbredte bruken med nærhetsparet spørsmål – svar. Asymmetrien og begrensningene som ligger i rollene, er både nødvendig og begrensende. For representanten for institusjonen, kan det være nødvendig å ta styringen på hvilke emner de skal snakke om i samtalen, hvor lang en sekvens skal være og hvem som skal snakke når for å nå det institusjonelle målet. I tillegg kan denne styringen forhindre at det oppstår problemer i interaksjonen. For de andre deltagerne, som i stor grad begrenses til å svare på spørsmål, kan dette oppleves som at det er liten mulighet til å sette agenda ved introdusere temaer som er nødvendig å snakke om (Drew & Heritage, 1992, s. 49). Det vil være grunn til å anta at denne asymmetrien også gjelder for muntlig eksamen.

2.1 Muntlig eksamen som samtale

Som nevnt i kapittel 1.1, er muntlig eksaminasjonen todelt. Eleven begynner med å presentere et forberedt tema eller problemstilling, før det deretter skal gjennomføres en fagsamtale hvor lærer stiller spørsmål som «gir eleven anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Deltagerne er en eller to faglærere og sensor, som representerer institusjonen, og elev. Det er eleven og elevens kunnskap i det faget det er eksamen i, som skal være i fokus under eksaminasjonen. Siden lærer og sensor er representantene for institusjonen, er det de som har rett til å stille spørsmålene. Det er forventet at lærer og sensor vet hva som kan være adekvate, relevante og riktige svar på spørsmålene som stilles (Skovholt, Vonen, Sikveland, Solem & Stokoe, u.arb.). Målet med spørsmålene lærer stiller eleven, og samtalen i helhet, er at lærer og sensor skal kunne samle informasjon om elevens kompetanse i faget, samt vurdere denne kompetansen for å kunne sette en karakter som skal stå på elevens vitnemål. Elevens rolle under samtalen er begrenset til i stor grad kunne svare på lærers og sensors spørsmål, men i likhet med lærer og sensors mål, er elevens mål å synliggjøre den faglige kompetansen hen innehar. Muntligeeksamen som samtale, blir begrenset til å handle om emner som er relevant for faget eksaminasjonen er i. Til slutt må deltagerne følge de føringene som ligger til grunn for samtalen; Forskrift til opplæringslova (2006) og «Retningslinjer for muntlig eksamen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), samt fortolke det som blir sagt ut fra disse rammene. Elevene må tolke spørsmålene for å finne ut hvilken kunnskap som etterspørres, mens sensor og lærer må fortolke elevens ytringer i en norskfaglig kontekst for å finne elevens fagkompetanse.

Muntligeeksamen er en samtalesetting med bestemte mål og arbeidsoppgaver for alle deltakerne. Som vi vil se i analysene i kapittel 4, orienterer deltagerne til ulike roller og begrensninger som ligger i de ulike rollene i samtalen. Lærer og sensors oppgave er å stille spørsmål som gir eleven mulighet til å vise «bredest mulig kompetanse i faget» og «lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I sum har deltagerne et felles mål; synliggjøring av elevens faglige kompetanse, men de har et noe ulikt formål med målet. Elevens mål er å vise hva hen kan for å få en karakter, mens lærer og sensor trenger kunnskap om elevens kompetanse til å vurdere og sette en karakter. Lærere og sensorer representerer skolen som institusjon, og har derfor retten til å stille spørsmålene. Turfordelingen skjer i stor grad ved pre-allokering, hvor lærer initierer nye sekvenser med nærhetsparet spørsmål og svar. Dette er nødvendig for at målet med eksamen – finne ut hva eleven kan – skal nås. Etter det institusjonelle målet er nådd, kan samtalen avsluttes. Hvordan dette typisk gjøres i samtaler, vil jeg se nærmere på i det følgende.

2.2 Avslutte samtaler

«The unit ‘a single conversation’ does not simply end, but is brought to a close» (Schegloff & Sacks, 1973, s. 289). Å avslutte en samtale, kan potensielt skape trøbbel i interaksjonen, og avslutningen vil derfor føres frem av deltagerne i samarbeid gjennom varsler om hvor samtalen potensielt er på vei (Schegloff & Sacks, 1973, s. 303). For at det sosiale forholdet mellom deltagerne skal opprettholdes som positivt, må alle deltagerne være enige om at alt som er relevant å nevne – «det nevneverdige»¹ - i samtalen, er sagt. I tillegg må deltagerne være enige om at samtalen skal avsluttes, samt være villige til å avbryte turtakingen (Liddicoat, 2011, s. 297–298). Deltagerne benytter seg av ulike ressurser og samtaleteknikker for at samtalen kan avsluttes. En av disse ressursene er avslutningsinnledere² før samtalen går til terminalsekvens, hvor den kan avsluttes. En samtale avsluttes først ved en terminalsekvens, men enigheten om å avslutte skjer i pre-avslutningssekvenser (Liddicoat, 2011, s. 296-297). Dersom en samtale er gått til terminalsekvens, hvor deltagerne utveksler terminalkomponenter som «ha det», hindres deltagerens muligheter til å nevne det siste nødvendige nevneverdige i samtalen.

For å unngå at dette skjer, kan deltagerne «varsle» at samtalen kan gå mot terminalsekvens (Schegloff & Sacks, 1973, s. 303). Denne varslingen kan komme i form av potensielle avslutningsinnledere, for eksempel minimale responser («så», «mhm»), hvor en deltager avslår muligheten til å bringe noe nytt inn i samtalen i form av ny emnesnakk. Dermed gis turen til neste taler, som da står fritt til å initiere ny emnesnakk, eller bruke sin tur til å avslå i likhet med første deltager (Schegloff & Sacks, 1973, s. 304). Pre-avslutningssekvenser består av nærhetspar med en førstepardel (FPD) og en andrepardel (APD). Pre-avslutningssekvenser kan utføres på to måter. 1) førstepardel initierer en avsluttende handling, etterfulgt av at andrepardel også uttrykker en avslutningsinnlederytring, som vil lede til en terminalsekvens. Her føres samtalen ikke videre med noe nytt. 2) Førstepardel initierer en avsluttende handling, men her vil andrepardel fortsette samtalen der den slapp eller endre samtaletema. Samtalen går ikke mot avslutning (Liddicoat, 2011, s. 297). Når ingen av deltagerne viser tegn til å initiere ny emnesnakk, vil avslutningsinnlederen ikke lenger være en ‘innleder’, men bli en avslutter, og dermed går samtalen til

¹ «The mentionable» / «Mentionables», jf. Schegloff & Sacks, 1973, s. 301.

² «Pre-closing» jf. Schegloff & Sacks, 1973. Jeg har i denne oppgaven valgt å oversette begrepet til Schegloff & Sacks (1973) «pre-closing» til «avslutningsinnleder» i tråd med Svennevig, 1999, s. 85. Selve begrepet «pre-closing sequence», har jeg valgt å oversette til «pre-avslutningssekvens».

terminalsekvens hvor samtalen avsluttes (Schegloff & Sacks, 1973, s. 309).

Schegloff & Sacks (1973) har funnet i sine studier at det er et asymmetrisk forhold mellom de neste mulige handlingene når potensielle pre-avslutningssekvenser oppstår i samtaler. Ved minimale responser er lukking den sentrale muligheten, mens ytterlige snakk er en alternativ mulighet (Schegloff & Sacks, 1973, s. 314). Men det er likevel ikke alltid at avslutningsinnlederkomponenter får funksjon som avslutningsinnledere. Dersom den alternative (initiere nytt emnesnakk) muligheten uttrykkes, vil det være større muligheter for at neste taler initierer nytt emne. Når i samtalen en mulig avslutningsinnleder forekommer, vil også påvirke hvor samtalen går videre. Schegloff & Sacks (1973) hadde en transkripsjon på 85 sider, hvor den første mulige avslutningsinnlederen kom på side 20. Dette, sammen med andre data, indikerer dermed at avslutningsinnledere kun vil være *potensielle* avslutningsinnledere, og ikke definitive avslutningsinnledere (Schegloff & Sacks, 1973, s. 304). For å kunne slå fast at noe er en avslutningsinnleder, vil det derfor være nødvendig å se på hvordan deltagerne i samtalen orienterer mot komponentene. I noen tilfeller har deltagerne noe mer som er nødvendig å bringe inn i samtalen før den avsluttes, men som ikke har passet naturlig tidligere. I en potensiell pre-avslutningssekvens kan dette være punktet hvor det faller naturlig, og deltageren velger å introdusere det.

Raymond og Zimmerman (2016) studerte telefonsamtaler til amerikanske nødsentraler, med fokus på hvordan «closing matters». De så på hvordan samtaler initieres og avsluttes, og arbeidet de ulike deltagerne legger ned i samtaler med et konkret mål for samtalen eller «reason-for-the-talk» (Raymond & Zimmermann, 2016, s. 16). De så også på hvordan samtalen blir ført frem for å organisere koordineringen av samtalen, og felles relevans for deltagerne for to typer fullføringer: sekvensavslutning og samtaleavslutning (Raymond & Zimmerman, 2016, s. 27). De fant at i telefonsamtaler som er preget av rutiner, som nødsamtaler, blir avslutninger initiert av den som svarer på telefonen ved å tilby en tjeneste («We'll send someone»), og avslutningen skjer ved at innringeren aksepterer tjenesten som tilbys («thank you») (Raymond & Zimmerman, 2016, s. 16).

I hverdagslige samtaler kreves det koordinerte avslutninger med en felles enighet mellom deltagerne om at samtalen kan avsluttes. Inntil turtakingssystemet er avsluttet, har hver og en av deltagerne rett til å snakke etter forrige talers fullførte tur (Raymond & Zimmerman, 2016, s. 26). Avslutningen tilbyr en siste mulighet for korrigerende, utdypende eller introduserte tidligere informasjon, eller introdusere uventede nevneverdige momenter til samtalen. Når deltagerne fører frem en avslutning i fellesskap, blir denne retten ivarett og alt som potensielt er relevant for samtalen, er nevnt. Dersom deltagerne ikke er enige om å

avslutte, eller retten til å ta tur blir begrenset, er dette en betydelig handling i samhandlingen og får følger for det sosiale forholdet mellom deltagerne. I prosjektbaserte telefonsamtaler, hvor deltagerne ikke har noen relasjon fra før og ingen interesse i å opprette en, tilbys prosjektavslutning som et varsel om at samtalen skal avsluttes («we'll get somebody there» - «okay thanks» - «bye») (Raymond & Zimmerman, 2016, s. 26). Dermed uttrykkes det at målet eller prosjektet for samtalen er oppnådd. I nødsamtaler kan det få store konsekvenser for innringeren dersom hen ikke får uttalt sitt behov for hjelp på en måte som gjør at personen som svarer på telefonen, ikke forstår eller misforstår behovet for hjelp. Operatøren på nødsentralen kan komme til å avslutte samtalen, og innringeren får ikke den hjelpen som kanskje trengs.

Barnes (2007) studerte møtesamtaler på en medisinske skole og så på hvordan deltagerne utvekslet kunnskap og tydelig orienterte mot enighet, samt å ta beslutninger. Felles enighet er viktig for ordstyrer/møteleder for å avslutte møtet med enighet om hva resultatet av møtet er. Det brukes en spesiell type formuleringer; potensielle avslutningsinnledere³ (Garfinkel & Sacks, 1970, i Barnes, 2007, s. 273), for å nå målene i samtalen. Formuleringene som studeres er gjentagende ytringer med innhold fra tidligere deler av samtalen, hvor de er sammenfattet til noe mer overordnet som ikke nødvendigvis gjenkjennes direkte av de andre deltagerne (Barnes, 2007, s. 273). Analysen fokuserer på det sekvensielle miljøet rundt disse, og viser det grunnleggende formatet og de interaksjonelle konsekvensene. Avslutningsvis hevdes det at disse formuleringene brukes av ordstyrer for å avslutte samtalen for å gjøre det lettere å gå videre til neste tema. De er også med på å etablere, registrere og bevare felles forståelse trinnvis i et tidsbegrenset, oppgavefokusert miljø (Barnes, 2007, s. 273). Det ser ut til å være en norm at det er ordstyrer som initierer avslutningsinnleder-formuleringer, og uteblitt respons fra møtedeltakerne markerer aksept for å avslutte (Barnes, 2007, s. 285). Ordstyrer bruker potensielle avslutningsinnledere før avslutning for å markere en formell aksept av bidragene til samtalen, samt indikere en villighet til å føre samtalen videre innenfor det aktuelle temaet eller oppgaven. Men disse potensielle avslutningsinnlederne åpner også for at samtalen kan gå videre til et nytt emne (Barnes, 2007, s. 285).

Formuleringene er en ressurs for en rekke andre oppgaver i samtalen, men den mest sentrale ser ut til å være sekvensavsluttende funksjoner, hvor det interaksjonelle samarbeidet kommer til syne (Barnes, 2007, s. 291). Potensielle avslutningsinnlederformuleringer kan være nyttige for å unngå trøbbel som kan oppstå når grupper blir holdt ansvarlig for resultatet

³ «Pre-closing», jf. Schegloff & Sacks, 1973. Norsk oversettelse: «Avslutningsinnleder» jf. Svennevig, 1999.

av oppgavebaserte samtaler. I tillegg kan de også ha en sentral betydning ved emneoverganger som et element i den generelle strukturen i møter ved å tilby en åpning for andre til å introdusere ny, aktuell informasjon som er relevant til oppgaven (Barnes, 2007, s. 291).

Som studiene over viser, spiller avslutningsinnledere en viktig rolle for å avslutte samtaler, både når det gjelder å avslutte en samtale (Raymond & Zimmerman, 2016), og når det gjelder å avslutte en sekvens (Barnes, 2007).

3.0 Materiale og metode

I dette kapittelet presenterer jeg materialet mitt og hvilke valg jeg har tatt i utvelgelse av utdrag til analysen. Jeg presenterer også samtaleanalyse som metode, og hvilke analysebegreper som er sentrale i min analyse. Videre har jeg med hvilke valg og innhold i transkripsjonene mine, før jeg avslutningsvis ser på validitet og reliabilitet.

3.1 Materiale

Materialet mitt består av videoopptak og transkripsjoner av totalt 32 muntligeeksaminasjoner på 10. trinn og Vg.3. Materialet ble samlet inn av den NFR-finansierte forskergruppen CAiTE (Skovholt, 2017), våren 2019 og grovtranskribert (verbatim transkribering) av et profesjonelt firma (Totaltekst). Jeg har selv fintranskribert utdragene som er med i denne oppgaven. Under følger en oversikt over det totale materialet:

Ungdomsskole (10. Trinn)	Videregående (3. klasse)
Skole Vest, lærer 1: 17	Skole Øst 1 (Lærere 3 + 4): 7
	Skole Øst 2 (Lærer 5): 4
	Skole Øst 2 (Lærer 6): 4
SUM: 17	SUM: 15

Tabell 1

For å avgrense oppgaven, har jeg gått gjennom videoklipp og grovtranskripsjoner på jakt etter sekvenser som initieres av ulike formuleringer av spørsmålet «Er det noe mer du vil fortelle?». Kriteriene for utvelgelsen er at

- eleven blir invitert til å selv initiere et tema som er eksamensrelevant (norskfaglig, fra læreplanen)
- både aksept og avslag inkluderes

Dette resulterte i en samling av 10 forekomster, som vises i tabell 2 under:

Utdrag	Spørsmålsformuleringer	Når spm. kommer (antall minutter ut i fagsamtalen)
TT_V1_V8 (10. trinn)	«Er det no mer du ønsker å»	10,44 minutter
TT_Ø1_V8-1 (Vg.3)	«Er det noe du brenner inne med som du har lyst til, å	20,20 minutter

	tenke dette skulle jeg ha sagt. (...))»	
TT_Ø1_V4 (Vg.3)	«Er det noe du vil legge til» «Noe du brenner inne med nå» «Som du ikke har fått sagt»	18,50 minutter
TT_Ø1_V5-1 (Vg.3)	«Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt» «No mer du skal komme med»	13,46 minutter
TT_Ø1_V12-1 (Vg.3)	«Viss ikke du har noe du s-brenner inne med nå da så»	22,11 minutter
TT_V1_V9 (10. trinn)	«Er det noe du føler at du ikke har blitt spørt om som du sku såså gjerne fått vist oss hva du kan»	08,48 minutter
TT_V2_V6 (10. trinn)	«Er det noe du tenker at du skulle fått vist deg frem i som jeg ikke har klart å trekke frem.» «Er det noe du har lyst til å si som er sånn typisk når vi snakker om når jeg sier dette er norskfaglig.» «Er det noe du kunne tenke deg å å å gi oss»	13,47 minutter
TT_V1_V1 (10. trinn)	«Er det no emner innen norskfaget som du har lyst å vise deg litt frem på er det noe du har lyst til å fortelle oss»	09.02 minutter
TT_V1_V7 (10. trinn)	«Er det noe du har lyst til å avslutningsvis si.» «Er det ett eller annet jeg har glemt»	10,09 minutter

TT_V1_V4 (10. trinn)	«Er det no- noe du har lyst til å fortelle oss om» «Som du tenker dette her må jeg få sagt»	06,20 minutter
----------------------	---	----------------

Tabell 2

Deltagerne i de ulike utdragene er en eller to lærere, sensor og elev. I forkant av utdragene jeg analyserer i kapittel 4, stiller lærerne spørsmål hvor de etterspør konkrete, norskfaglige begreper, emner eller refleksjoner. Spørsmålet jeg ser på i denne oppgaven, skiller seg fra disse mer konkrete spørsmålene, ved at mitt spørsmål setter agendaen åpen og inviterer elevene til å bestemme innholdet eller emnet for samtalen videre. Dette gir eleven til en viss grad større mulighet til å bestemme samtalsens videre gang.

3.2 Metode

Som nevnt innledningsvis bruker jeg samtaleanalyse (CA) som metode. Den teoretiske tilnærmingen innenfor samtaleanalyse baseres på antagelser om at språkbruk og sosial interaksjon er organisert på detaljnivå (Stivers & Sidnell, 2013, s. 2). Denne organiseringen blir ansett som et felles sett av metoder for resonnement og handlinger som alle sosiale deltagere deltar i. Samtaleanalyse baseres på en data-drevet tilnærming til forskning, hvor man først finner et fenomen i et datamateriale man vil undersøke, for deretter å finne teori som bidrar til å forstå fenomenet (Liddicoat, 2011, s. 70). På denne måten vil forskeren være mer åpen for hva som ligger i materialet, og kunne oppdage nye tendenser ved sosial interaksjon. Denne prosessen kalles «unmotivated looking», hvor målet er å finne det som er interessant for så å gå dypere inn i det (Liddicoat, 2011, s. 70). Oppgaven min har derfor en induktiv, kvalitativ metode, hvor jeg først har funnet et fenomen å studere, nemlig spørsmål som inviterer eleven til å sette agenda, for deretter funnet teori som bidrar til å forklare funnene i min analyse.

Analysene skal søke etter å identifisere de underliggende reglene og overordnede strukturene deltagerne bruker for å skape system, samt synliggjøre systematiske samtaleaktiviteter i interaksjon (Liddicoat, 2011, s. 72; Stivers & Sidnell, 2013, s. 2). Det analytiske målet er å beskrive konkret og tydelig hva som skjer i sammenvevde konstruksjoner av praksiser, aktiviteter, handlinger, samt den overordnede strukturen for interaksjoner. Gjennom analyse skal interaksjoner på et detaljert nivå primært beskrives, ikke

nødvendigvis kodes og kategoriseres (Liddicoat, 2011, s. 71). Alle samtaler som har oppstått som en naturlig praksis i interaksjon og blitt dokumentert, er relevant å studere i et samtaleanalytisk perspektiv (Liddicoat, 2011, s. 67–69). Autentiske samtaler må være dokumentert med lyd- eller videoopptak, før de transkriberes på detaljnivå, for å kunne se de små detaljene i turer og sekvenser (Stivers & Sidnell, 2013, s. 2). Transkriberingsprosessen krever flere gjennomganger for å videreutvikle transkripsjonen, og på denne måten få den så presis og detaljert som mulig. Å jobbe med transkripsjonen er å begynne analysen, da man gjennom arbeidet med transkripsjon ser interessante trekk ved interaksjonen som deretter analyseres nærmere med støtte av teori.

Jeg har i min oppgave transkribert etter Jefferson (2004) (se også Hepburn & Bolden, 2013, s. 283–286; Liddicoat, 2011, s. 29–58). Et sentralt trekk ved samtaleanalytisk forskning, er at oppmerksomheten rettes mot de forskjellige verbale og ikke-verbale ressursene (blikk, gester, innpust med mer) deltagerne bruker når de snakker sammen. Dette er grunnleggende for hvordan samtaledeltagerne bygger spesifikke handlinger og reagerer på andres handlinger i en samtale (Hepburn & Bolden, 2013, s. 57). Deltagernes tale og handlinger skal komme til syne i transkripsjonene, og må gjøres på et mer detaljert nivå enn hva en enkel ortografisk representasjon vil kunne tilby. Det er viktig å få med detaljer for hvordan noe sies for å oppdage og beskrive praksisene og deres funksjoner (Hepburn & Bolden, 2013, s. 58). Transkripsjonene vil imidlertid være selektive i detaljene som inkluderes i transkripsjonen, blant annet på grunn av leservennlighet, og blir derfor ikke behandlet som en erstatning for videoopptakene. Videoopptakene er primærkilden, mens transkripsjonen er sekundærkilden (Liddicoat, 2011, s. 27–28; Hepburn & Bolden, 2013, s. 57).

Et viktig trekk ved samtale som er viktig å synliggjøre i transkripsjon, er pauser. Det skilles mellom forskjellige former for pauser (gap, stillhet som oppstår mellom TKE-er og stillhet i en TKE), og måles til nærmeste tiendelssekund (Hepburn & Bolden, 2013, s. 60). Pauser kan ha forskjellige funksjoner i interaksjon, og kan ofte indikere et problem (Liddicoat, 2011, s. 112). Dersom det blir stilt et spørsmål, og det ikke kommer et svar, vil deltageren som spørsmålet er stilt til være ansvarlig for pausen. Ved å se på hva spørsmålsstilleren velger å gjøre i neste tur, kan man se hvordan hen tolker pausen (Liddicoat, 2011, s. 82). Dersom spørsmålsstilleren gjentar eller omformulerer spørsmålet, kan pausen oppfattes som at den andre deltageren ikke har hørt eller forstått spørsmålet (Liddicoat, 2011, s. 82). I en slik kontekst, kan pausen være et signal om at det er noe problematisk ved spørsmålet, et «problem with the form of the turn itself» (Liddicoat, 2011, s. 112). Dette kan også være tilfelle dersom spørsmålsstilleren kommer med et tillegg til spørsmålet. Da vil

pausen gå fra å være i en inter-tur til å bli en intra-tur (Liddicoat, 2011, s. 112). Det vil da være spørsmålsstilleren som har pausen, siden hen fortsetter på egen tur. I andre kontekster kan en pause bli brukt som et verktøy for å utsette en dispreferert handling (Liddicoat, 2011, s. 150). Problemet i en slik kontekst kan være at en preferert andrepardel ikke kan bli produsert (Liddicoat, 2011, s. 267). I analysene i kapittel 4 under, vil det komme frem at det oppstår flere pauser i utdragene, og det oppstår flere relativt lange pauser før eleven tar tur etter lærers invitasjon til å sette agenda. Disse pausene som oppstår, indikerer at det er noe problematisk i interaksjonen.

2 L: .ptk Er det noe du tenker at du skulle fått vist deg frem i som jeg ikke
3 har klart å trekke frem_

4 (1.2)

5 L: Er det noe du har lyst til å si som er sånn typisk når vi snakker om når
6 jeg sier dette Jer norskfaglig.

7 L: .hh

8 (0.7)

9 L: Er det noe du kunne tenke deg å å å gi oss,

10 (1.4)

11 E: fNeih.f

Utdrag (2) (TT_V2_V6)

Intonasjon i en tur, og særlig hvordan turen avsluttes, sier noe om når en taler har utført en handling gjennom en turkonstruksjonsenhet (TKE), og ved potensielle turskiftepunkt (PTP) (Hepburn & Bolden, 2013, s. 62). Taleren kan signalisere når det nærmer seg at neste taler kan ta tur. Dersom en tur avsluttes med flat intonasjon, kan dette indikere at taleren vil holde på sin tur lengre enn en TKE. I tillegg kan intonasjon skille en tur fra spørsmål og påstand, og dermed signalisere hvilken handling som ligger i turen. Intonasjon kan også si noe om talerens epistemiske holdning til mottakeren. Endelig fallende intonasjon i en tur kan formidle høy grad av tilgang/rett på det som er sagt, mens endelig stigende intonasjon kan indikere lavere epistemisk tilgang eller rett til det som blir sagt (Hepburn & Bolden, 2013, s. 62). I analysen i kapittel 4 vil vi se at lærer avslutter turene hvor elevene inviteres til å sette agenda med forskjellig intonasjon i de ulike utdragene, og uttrykker dermed forskjellig grad av nødvendighet for handling fra eleven. I utdrag (7) er ser vi et deklarativ med stigende intonasjon, som derfor får funksjon som et spørsmål:

16 L1: Det ekke noe du brenner inne med?

17 L2: [Nei.]

18 E: [Nei.] ikke akkurat nå. Heh

Utdrag (3) (TT_Ø1_V5-1)

3.3 Transkripsjonssymboler

I dette delkapittelet vil jeg vise en oversikt over hvilke transkripsjonssymboler jeg har inkludert i mine transkripsjoner. For å ivareta leservennligheten i transkripsjonene, har jeg inkludert noe ved deltagernes kroppsspråk, blikk og andre gester, men ikke alt. Dette er også et grep for at essensen i utdragene og andre sentrale detaljer i interaksjonen ikke forsvinner i transkripsjonen (Liddicoat, 2011, s. 27). Under følger en oversikt⁴ over hva jeg har inkludert i transkripsjonene mine, og hvordan dette vises i transkripsjonene.

Tegn	Forklaring
.	Synkende intonasjon
?	Stigende intonasjon
,	Svakt stigende intonasjon
¿	Sterkere intonasjon, men ikke like skarpt stigende eller ikke treffer like høy tone som spørsmålstegn
ord_	Flat intonasjon
:	Forlenget lyd. Antall ':' markerer lengde
↑	Pitch: Høyere toneleie enn resten (ofte ord), inne i ytringen, ikke til slutt
↓	Lavere toneleie enn resten (ofte ord), inne i ytringen, ikke til slutt
JA	Snakking som er høyere enn resten
°	Sies lavere eller hviskes enn resten
<u>ord</u>	Tydelig trykk på deler av eller hele ord
> <	Merkbar raskere snakking
h	Utpust. Antall <i>h</i> markerer lengde
.h	Innpust. Antall <i>h</i> markerer lengde
.ptk	Smattelyd
–	Ufullstendig/avbrutt snakk, en lyd som blir kuttet plutselig.
(())	Beskrivelse av handling
£	Smilende stemme
=	Latching: Neste tur begynner uten pause, enten mellom to personer eller samme person (uten stillhet/pause mellom to ord /slutten og starten på turene)

⁴ Transkripsjonssymboler som ikke er brukt i transkripsjonene er ikke med i oversikten

[]	Overlappende snakking.
(.)	Mikro pause (mellom 0.08 og 0.2 sekunder)
(2.1)	Hvor lang pausen er i sekunder.
(ord)	Når det er uklart om avskriveren har hørt riktig
()	Når det er umulig å høre hva som blir sagt, eller utelater navn.

Tabell 3

3.4 Analysebegreper

I det følgende vil jeg presentere og forklare noen sentrale begreper jeg bruker i analysen (kapittel 4), samt si noe om hvordan disse fenomenene kan påvirke interaksjoner.

3.4.1 Turer og turtaking

Innenfor samtaleanalyse er turer sentralt. En tur er det en deltager sier, fra start til slutt. Turdesign inkluderer både valg av handling og valg av hvordan handlingen skal realiseres i ord. Ordvalg, syntaks og prosodi er blant noen av valgene en taler gjør i utforming av en tur (Drew & Heritage, 1992, s. 36). Ved å se på deltagernes turdesign, kan man se hvilke muligheter deltagere har til å initiere handlinger, hva handlingene kan være tilsiktet å bety samt hvordan handlingene kan tolkes (Heritage & Clayman, 2010, s. 37; Drew & Heritage, 1992, s. 32). Det vil alltid være mange valg en taler kan ta i utforming av en tur, og disse vil påvirke hvordan mottakeren tolker det som blir sagt. Turkonstruksjonsenheter er den minste byggesteinen i en tur. Alle lingvistiske bestanddeler, som ord, fraser og setninger, er turkonstruksjonsenheter (TKEer). De fungerer som hele ytringer og som handlinger. TKEer er ikke nødvendigvis hele grammatiske setninger, men ytringer som for alle samtalepartnerne oppfattes som en fullstendig ytring (Liddicoat, 2011, s. 84). TKEer er kontekstsensitive, som vil si at hva som regnes som en TKE, bestemmes i den aktuelle samtalen. En ytring må bli gjenkjent som fullført for å være en TKE, og først da kan talerbytter skje, men det vil ikke alltid skje (Liddicoat, 2011, s. 85–86).

Turtaking ses på som en grunnleggende form for å organisere en samtale (Sacks et al., 1974, s. 696). Hvordan turtaking foregår, kan som tidligere nevnt påvirkes av konteksten samtalen foregår i, og av deltakernes erfaringer som trekkes inn i samtalen (Sacks et al., 1974, s. 700). Formålet med turtakingssystemet er at en person snakker om gangen, også når taleren tar utvidet tur (Sacks et al., 1974, s. 724). Talerbytter kan skje etter TKEer eller ved potensielle turskiftepunkt (PTP). Et PTP er et punkt i samtalen hvor talerbytter kan skje, men

ikke nødvendigvis skjer. PTP forekommer ved alle mulige ferdigstilte TKEer. Når en taler har begynt å snakke, har hen rett til å fullføre sin tur ved å produsere en fullstendig ytring (Liddicoat, 2011, s. 90). Ved PTP er det i hovedsak to måter neste taler kan få tur: Den gjeldende taleren velger neste taler, eller neste taler velger seg selv (Liddicoat, 2011, s. 92).

3.4.2 Nærhetspar

Turer som skjer parvis, hvor den ene turen leder til den andre, kalles nærhetspar og utgjør en sekvens (Schegloff, 2007, s. 4; Liddicoat, 2011, s. 139). Nærhetspar består av en innledende handling, førstepardel (FPD), og en avsluttende handling, andrepardel (APD) (Liddicoat, 2011, s. 139). Førstepardel og andrepardel ytres av ulike samtalepartnere og vil ofte følge hverandre direkte, uten annet snakk mellom. Dersom førstepardelen er utformet som et spørsmål, er normen at andrepardelen er et svar på spørsmålet (Liddicoat, 2011, s. 140–141). Hvis ikke vil dette bryte med forventningene til samtalen. Dersom et svar uteblir, vil det oppstå en pause. Lange pauser kan skape en følelse av utilfredshet og vanskeligheter i interaksjon (Liddicoat, 2011, s. 369). I tillegg indikerer slike pauser ofte et problem i interaksjonen.

Under en samtale vil ikke samtaledeltakerne bare vente på sin tur, de vil være på utkikk etter steder i samtalen hvor det er tydelig at de kan ta tur. Om en samtaledeltaker tar tur mens en annen snakker, kalles det overlappende tale (Hepburn & Bolden, 2013, s. 60). Overlappende tale kan være problematisk eller uproblematisk (Liddicoat, 2011, s. 113). Uproblematisk overlapp kan komme til uttrykk ved at en samtaledeltaker entusiastisk reagerer på noe som blir sagt før den som har tur, har fullført turen. Entusiasme kan være en måte å vise interesse (Liddicoat, 2011, s. 117–118). En annen måte å uttrykke uproblematisk overlapp, er via fortsettelsesmarkører som «mhm», «neih». Fortsettelsesmarkører viser at man følger med, og signaliserer at den som har turen kan fortsette (Liddicoat, 2011, s. 117).

Pre-annonseringer er et annet relevant begrep for analysen i denne oppgaven. Det er et tiltak taleren kan bruke for å unngå avvisning av det som blir fortalt som «nyheter», men kan også oppnå andre utfall (Schegloff, 2007, s. 38). Bruk av pre-annonseringer gjør selve fortellingen til en mulig neste handling, og kan skje ved at formuleringen er et tilbud eller en forespørsel om å fortelle (Schegloff, 2007, s. 39). I tillegg kan pre-annonseringer sette noen rammer for mottagerens analysering og gjenkjennelse av det emnet som blir presentert. Dette kan skje ved å tilby karakteristikk eller vurdering av nyhetene eller pre-annonseringene

(Schegloff, 2007, s. 39). En pre-annonsering kan ha form som gjenåpningsreferanser⁵ (Liddicoat, 2011, s. 310). Gjenåpningsreferanser er når noe som er nevnt tidligere i samtalen blir reintrodusert i samtalen. Det blir da opp til neste taler om samtalen skal fortsette på det nye temaet som er introdusert i neste tur, og kan dermed avbryte avslutningen av samtalen.

En sentral type andrepardel som gjøres relevant ved pre-annonseringer, dersom innholdet ikke er kjent fra før, er «go-ahead» responser. På norsk kan denne typen respons oversettes til «grønt-lys⁶» respons. Denne typen respons er tilpasset førstepardelen den responderer til (Schegloff, 2007, s. 40). Det er en norm at det ikke skal fortelles noe taleren kan anta, eller burde anta, at mottakeren allerede vet (Schegloff, 2007, s. 38). Dersom deltagerne forhandler om samtalen skal gå til terminalsekvens, kan deltagerne benytte seg av pre-annonseringer. Dette kan skje ved at en samtaledeltager kommer med en gjenåpningsreferanse, og responsen på denne er en grønt-lys respons. Da vil ikke samtalen komme til terminalsekvens på dette punktet i samtalen.

3.4.3 Preferanseorganisering i samtale

Preferanse er et begrep i samtaleanalyse som beskriver hvordan visse typer handlinger i samtale er styrt av implisitte normer for sosial akseptabilitet (Svennevig, 2013; Pomerantz & Heritage, 2013, s. 210). En foretrukket handling er

«en handling som i større eller mindre grad bidrar til å bevare den sosiale relasjonen mellom deltakerne enn alternativene. En foretrukket respons er da en respons som oppfyller forventningene uttrykt i samtalepartnerens initiativ og slik sett uttrykker enighet eller aksept. For eksempel er det å akseptere en invitasjon en foretrukket respons framfor det å avslå den.» (Svennevig, 2013).

I samtaleanalyse (CA) har preferanseorganisering en lang tradisjon og fenomenet er undersøkt i mange settinger (Pomerantz & Heritage, 2013, s. 210). Her avgrensers jeg meg til å presentere preferanseorganisering i forbindelse med visse typer handlinger som invitasjoner, vurderinger og ja/nei-interrogativer (Pomerantz & Heritage, 2013, s. 213–214).

I samtale er det å avslå en invitasjon en dispreferert handling (Pomerantz & Heritage, 2013, s. 215). Aksept derimot, vil komme i et preferert format, uten nøling og partikler (Pomerantz & Heritage, 2013, s. 217; Svennevig, 2013). På liknende måte organiserer deltagerne i samtale enighet, for eksempel etter vurderinger (Pomerantz, 1984, s. 57). Når en

⁵ «Back reference» jf. Liddicoat, 2011, s. 302

⁶ Terminologiliste for CA, utarbeidet av Marja Etelämäki et al., mars, 2018, Universitetet i Oslo

taler har ytret en vurdering, vil en andre taler rette oppmerksomheten mot det som er blitt vurdert, og fremme sin egen vurdering. Den innledende vurderingen blir ofte formulert på en måte som gjør at den utfører en eller flere handlinger, for eksempel ros, klage, kompliment, fornærmelse eller skryt. I neste tur gjøres det relevant for neste taler å uttrykke enighet eller uenighet til vurderingen, med en andre vurdering (Pomerantz, 1984, s. 62–63). Den innledende vurderingen kan være strukturert/designet på en måte som gjør at den inviterer til en handling til fordel for en annen. En neste handling som blir orientert mot som invitert, kalles preferert neste handling, og er som regel enighet, mens alternativet, uenighet, kalles dispreferert neste handling (Pomerantz, 1984, s. 63).

Men det er ikke alltid at enighet er preferert. Hva som er den foretrukne neste handlingen, er delvis strukturert av handlingen som utføres med den første vurderingen (Pomerantz, 1984, s. 64). Dersom neste taler i sin tur uttrykker enighet ved å utføre de handlingene som ligger i designet av første vurdering, vil denne turen komme raskt ved neste potensielle turskiftepunkt, ofte med en liten overlapping (Pomerantz, 1984, s. 69). Dersom en taler derimot ikke er enig i vurderingene som ligger i førstepartiet, inneholder neste tur ulike tegn på at noe er problematisk, og dermed tegn på dispreferert format, for eksempel med forsinkelser i turen eller sekvensen i form av nøling, pauser, omstarter eller forespørsler om avklaring (Pomerantz, 1984, s. 70, 77). Dersom det ikke produseres en neste tur, kan den første taleren komme til å ta ny tur med en omformulering eller presisering for å unngå at mottakeren potensielt er uenig. På dette punktet vil uenigheten kun være 'potensiell', siden det fortsatt er mulig å avverge den, selv om neste taler kan være på vei dit (Pomerantz, 1984, s. 76). Denne preferanseorganiseringen, skjer på lignende måte ved invitasjoner, hvor en relevant neste handling er å enten akseptere eller avslå invitasjonen. Invitasjoner kan formuleres som ja/nei-interrogativer.

Ja/nei-interrogativer⁷ er en av de mest gjennomgripende praksisene i interaksjon, og kan ses i nesten alle settinger (Raymond, 2003, s. 939). Navnet på denne spørsmålstypen kommer av at «ja» eller «nei» responser gjøres relevante av den grammatiske formen, samt fremstiller en preferanse for ja- eller nei-svar (Raymond, 2003, s. 941–943). Men talerne kan også manipulere designet eller komposisjonen for å sørge for en annen type-preferanse innenfor sekvensen, utover ja eller nei (Raymond, 2003, s. 943). Responser som samsvarer med begrensningen i den uttrykte grammatiske formen: 'ja', 'nei', eller tilsvarende som 'jepp' eller 'mhm', kalles typekonforme responser («Type-conforming responses») (Raymond,

⁷ «Yes/No Interrogatives» jf. Raymond, 2003, s. 939.

2003, s. 946). Typekonform respons er preferert og den vanligste i interaksjon, i tillegg blir den behandlet som standard responsform (Raymond, 2003, s. 947). Dersom responsen avviker fra dette formatet, men likevel produserer en preferert respons, ved å for eksempel akseptere eller avslå en invitasjon via handling:

L: «... Kan du ta åsså si no om det?»

E: «Likheter er jo det atte ...»

(TT_V1_V4)

Her er responsen til E ikke-konform ved at den ikke inneholder 'ja'-svar, og altså avviker fra begrensningene som er nedfelt i den grammatiske formen til spørsmålet (Raymond, 2003, s. 946). Men responsen er preferert fordi den er relatert til førstepardelens handlingstype, ved at E utfører handlingen L etterspør i spørsmålet.

Motsetningen til typekonform respons, er ikke-konform respons⁸ som er dispreferert og kun blir produsert dersom det er en årsak til det (Raymond, 2003, s. 947). Ved ikke-konforme responser designer taleren turen sin til å avvike fra eller unngå begrensningene som er gjort relevante i den grammatiske formen i førstepardelen (Raymond, 2003, s. 946). Ofte forårsaker en ikke-konform respons en utvidelse av sekvensen hvor de oppstår, og i tillegg gjøre andre handlinger relevante enn det som er blitt lagt opp til i førstepardelen (Raymond, 2003, s. 950). Taleren kan dermed bevisst designe sin respons for å endre handlingsforløpet som blir initiert av et ja/nei-interrogativ. Handlingen i en ikke-konform respons, er på en eller annen måte problematisk, fordi det ofte blir uttrykt motstand mot handlingen ved å forsøke å bruke en alternativ responsform (Raymond, 2003, s. 949). Dette blir synlig gjennom blant annet pauser og utsettelse av handlingene som er gjort relevante i spørsmålet, og kommer derfor ofte i disprefererte formater. I analysene i kapittel 4 under, vil vi se flere nærhetspar med denne formen. De fleste responsene er typekonforme, men det er også noen responser som er ikke-konforme.

3.4 Etikk

Materialet jeg bruker i denne oppgaven er et gjentakende fenomen i interaksjonen, og er plukket ut blant det innsamlede materialet (totalt 32 eksaminasjoner) over (jf. delkapittel 3.1). Før innsamling av materialet, ble deltagerne ved skolene som ville delta i prosjektet, informert

⁸ «Nonconforming response» jf. Raymond, 2003, s. 947

om prosjektet CAiTE og hva filmklippene skulle brukes til. De ble også informert om hvordan deres personvern ivaretas ved oppbevaring, analysering og publisering. I sammenheng med dette signerte alle deltagerne samtykkeerklæring⁹ på at de kunne filmes, og at de til enhver tid kan trekke sitt samtykke. Prosjektet er også meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Før jeg fikk tilgang til materialet, skrev jeg under på en taushetserklæring¹⁰. Det gjorde også det profesjonelle transkriberingsfirmaet Totaltekst. Materialet er blitt oppbevart på ekstern harddisk med passordkryptering, og kun låst opp i lukkede rom hvor andre ikke har hatt tilgang til innholdet. Transkripsjonene er et verktøy for å sikre anonymiteten til deltagerne, ved at de blir omtalt med sine institusjonelle roller (lærer, sensor og elev). I tillegg har jeg fjernet navn som nevnes, og vises heller som '(navn)'.

3.5 Validitet og reliabilitet

Målet med samfunnsvitenskapen er å produsere beskrivelser av en sosial verden som på en eller annen kontrollerbar måte stemmer overens med den sosiale verdenen som blir beskrevet (Peräkylä, 2011, s. 366). I forskningspraksis er forbedring av objektiviteten en konkret handling, hvor man på den ene siden forsøker å sikre nøyaktighet og inkludering av innspillinger som forskningen er basert på (reliabilitet). På den andre siden forsøker man å teste sannheten i de analytiske påstandene som fremmes om disse opptakene (validitet) (Peräkylä, 2011, s. 366). Hovedmålet innenfor samtaleanalyse er å undersøke «talk-in-interaction» som et fenomen i seg selv, og krever dermed «naturalistiske beskrivelser av samhandling» (Peräkylä, 2011, s. 367), noe som innebærer detaljerte og rent deskriptive beskrivelser.

Datamaterialet som blir analysert under (jf. kapittel 4), er plukket ut blant de 32 videoopptakene samlet inn av forskergruppen CAiTE. Jeg gikk gjennom alt det innsamlede materialet for å finne forekomster hvor lærer inviterer eleven til å selv sette agenda. Jeg har tatt med utdrag hvor elevene både aksepterer og avslår invitasjonen, da begge disse utfallene sier noe om hva som kjennetegner disse sekvensene. Jeg har også inkludert forekomster som skiller seg fra de andre utdragene (deviant cases) i større eller mindre grad, da dette i noen tilfeller kan synliggjøre deltagerens orientering til de samme normene som andre deltagere orienterer mot, og dermed styrke påstandene i analysen (Peräkylä, 2011, s. 370). Dette ser vi

⁹ Se vedlegg 1

¹⁰ Se vedlegg 2

blant annet i utdrag (11) hvor lærer eksplisitt orienterer seg mot at invitasjonen kan høres som en potensiell avslutningsinnleder.

For å styrke validiteten i oppgaven har jeg også søkt etter tidligere CA-forskning på potensielle avslutningsinnledere som kan ligne på de jeg ser på i denne oppgaven (jf. Schegloff & Sacks, 1973, Barnes, 2007, Raymond & Zimmerman, 2016). På denne måten kunne jeg fått bekreftet at dette er en regularitet som også finnes i andre samtalen. Det er med andre ord ikke forsket på dette samtaletrekket i særlig stor grad, og på norsk har jeg ikke lyktes i å finne noe. Denne oppgaven kan likevel si noe om *en mulig måte* (Peräkylä, 2011, s. 376) lærere inviterer til pre-avslutningssekvenser på under muntligeeksamen, og *en mulig måte* elever responderer på denne typen invitasjoner, ved at fenomenet er blitt dokumentert. I tillegg kan oppgaven min være et mulig bidrag til å få innsikt i hvordan blant annet turtaking ordnes, hvilke rammer deltagerne orienterer mot, turdesign og sekvensorganisering (Peräkylä, 2011, s. 376) i muntligeeksamen. Jeg har også inkludert turer før og etter selve sekvensen jeg ser på, for å synliggjøre hvordan deltagerne tolker hverandres ytringer i samspillet gjennom «Next-turn-proof» (Peräkylä, 2011, s. 368–369). På denne måten kan de analytiske funnene mine «be subjected to the ‘proof procedure’ (Sacks et al., 1974, s. 728 – 729, i Peräkylä, 2011, s. 368). Siden språket består av en rekke faste praksiser for å utføre ulike handlinger, med ulike realiseringer og potensielle avslutningsinnledere, kan det tenkes at trekkene som presenteres i analysen, også kan ses i andre muntligeeksaminasjoner, og kan derfor generaliseres (Peräkylä, 2011, s. 376).

For å styrke reliabiliteten i oppgaven min har jeg lagt ned mye arbeid i transkripsjonene mine for at de skal bli nøyaktige og korrekte. Ettersom transkripsjonene kun vil være representasjoner av virkeligheten, og være bundet til bestemte perspektiver (Peräkylä, 2011, s. 366), har det vært nødvendig med flere gjennomganger. Jeg har gått gjennom og endret på transkripsjonene hele veien i arbeidet med oppgaven, hvor jeg stadig har vekslet mellom videoopptakene og transkripsjonene. I tillegg har jeg deltatt på flere datasesjoner i forskergruppene CAiTE og NIA, hvor flere samtaleforskere med lengre erfaring enn meg med transkripsjonsarbeid, har studert transkripsjonene sammen med videoklippene og hjulpet meg med presisering av transkripsjonene. De utdragene som ikke er blitt brukt under datasesjoner med større forskningsgrupper, har veileder Karianne Skovholt sett på sammen med meg. Jeg merket underveis i arbeidet med transkripsjonene, at man «hører seg litt blind» ved å gjøre seg opp noen formeninger om hva som skjer når i transkripsjonene. Det har dermed blitt veldig tydelig for meg hvor viktig det er med «friske» øyne og ører som hører og ser klippene, og dermed detaljene, med et nytt blikk. Alle

transkripsjonene er lagt inn i analysene for å vise hva som blir analysert, og på denne måten også styrke validiteten og relabiliteten til de analytiske funnene jeg fremmer (Peräkylä, 2011, s. 367).

4.0 Analyse

Analysen fokuserer på avslutningssekvenser i muntlig eksamen og demonstrerer hvordan lærer innleder til en potensiell pre-avslutningssekvens ved å invitere eleven til å sette agenda. Analysen beskriver typiske trekk ved sekvensene, som når i samtalen spørsmålet kommer, utformingen av lærers innledende invitasjon, spørsmålsdesign og interaksjonelle konsekvenser. Analysen består av tre deler: 1) Analyse av sekvensielle omgivelser for når spørsmålet kommer tidsmessig i samtalen, 2) Analyse av utdragene hvor elevene avslår lærers invitasjon, og 3) analyse av utdragene hvor elevene aksepterer lærers invitasjon. Gjennom de ulike utdragene peker jeg på ulike karakteristika ved sekvensene.

4.1 Sekvensielle omgivelser

En systematisk gjennomgang av materialet, viser at lærers invitasjoner til å sette agenda ofte kommer mot slutten av fagsamtalen, men som vi vil se, får spørsmålet ulike funksjoner og utfall i samtalen. Tabell 4 under, viser en oversikt over hvilke utdrag elevene avslår lærers invitasjon og hvilke utdrag elevene aksepterer invitasjonen. I tillegg er det en oversikt over når i fagsamtalen invitasjonen kommer, og når fagsamtalen avsluttes:

Eleven avslår lærers invitasjon (Totalt 7)	Når spm. kommer (antall minutter ut i fagsamtalen)	Total lengde på fagsamtalen	Differanse
TT_V1_V8 (10.trinn)	10,44 minutter	11,19 minutter	0,35 minutter
TT_V1_V9 (10.trinn)	08,48 minutter	09,57 minutter	1,09minutter
TT_V2_V6 (10. trinn)	13,47 minutter	15,48 minutter	2,01 minutter
TT_Ø1_V4 (Vg.3)	18,50 minutter	19,11 minutter	0,21 minutter
TT_Ø1_V5-1 (Vg.3)	13,46 minutter	14,11 minutter	0,25 minutter
TT_Ø1_V8-1 (Vg.3)	20,20 minutter	20,33 minutter	0,13 minutter
TT_Ø1_V12-1 (Vg.3)	21,36 minutter	22,11 minutter	0,35 minutter
Eleven aksepterer lærers invitasjon (Totalt 3)	Når spm. kommer (antall minutter ut i fagsamtalen)	Total lengde på fagsamtalen	Differanse
TT_V1_V1 (10. trinn)	09,02 minutter	11,09 minutter	2,07 minutter
TT_V1_V4 (10. trinn)	06,20 minutter	11,37 minutter	5,17 minutter
TT_V1_V7 (10.trinn)	10,09 minutter	12,04 minutter	1,35 minutter

Tabell 4

Som vi ser av tabellen (4), kommer spørsmålet oftest mot slutten av fagsamtalen, mens det i ett utdrag kommer i midten av samtalen (TT_V1_V4). I fem av utdragene hvor elevene avslår

lærers invitasjon, avsluttes fagsamtalen mellom 13 og 35 sekunder etter invitasjonen. Dette tyder på at spørsmålet fungerer som avslutningsinnleder i disse utdragene. I de to andre utdragene hvor elevene avslår, fortsetter fagsamtalen ca. 1–2 minutter etter invitasjonen. Spørsmålet er dermed bare en potensiell avslutningsinnleder i disse utdragene.

I utdragene hvor elevene aksepterer invitasjonen, kommer også spørsmålet nærmere slutten i to av utdragene. I disse utdragene fortsetter samtalen i ca. 1–2 minutter etter invitasjonen. Ett utdrag skiller seg fra de to andre her. I utdrag TT_V1_V4, kommer spørsmålet etter ca. 6 minutter, og samtalen avsluttes ikke før det har gått rundt 5 minutter til. Spørsmålet kommer dermed på et annet sted i samtalen enn i de andre utdragene.

Ut fra disse utdragene ser det også ut til at det er forskjell på hvor lang fagsamtalen er på 10. trinn og Vg.3. På 10. trinn avsluttes fagsamtalen når det har gått rundt 10 minutter, mens på Vg.3 avsluttes fagsamtalen etter rundt 20 minutter. Dette tyder på at tidsrammen på inntil 30 minutter per elev (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-29), realiseres forskjellig i grunnskolen og videregående opplæring. I det følgende vil vi se nærmere på hva som skjer i disse utdragene.

4.2 Eleven avslår lærers invitasjon til å sette agenda

Et typisk trekk ved avslutningssekvensene er at de innledes med en pre-avslutningssekvens der lærerne og elev produserer minimale responser. Disse korte turene bidrar ikke til å utvikle samtalen videre, og er tegn på at den går mot avslutning. I det første utdraget skal vi se hvordan dette foregår og hvordan lærer eksplisitt uttrykker at de ikke har mer å snakke om:

Utdrag (4) Invitasjonen etterfølger pre-avslutningskomponenter (TT_Ø1_V8 -1)

- 1 L1: Ja.
- 2 E: Ja.
- 3 ?: .ptk
- 4 L2: Ja,
- 5 L1: Da [har ikke jeg no mer.]
- 6 L2: [Er det no me:r] du ø:nske:r å:,
- 7 E: Nei ikke som jeg kommer på akkurat nå. Hehe.
- 8 L1: Nei. Hehehe
- 9 S: Du har sagt masse.
- 10 L1: Jah. Det er fint det (navn).
- 11 L1: Da stopper vi der.

I utdrag (4) kommer invitasjonen 20,20 minutter ut i samtalen. Dette utdraget begynner med

at lærerne og eleven ikke tilfører noe nytt inn i samtalen, men bruker sine turer til minimale responser («Ja.») (linje 1–4). Lærer 1 kommer med en vurdering («Da har ikke jeg noe mer») i linje 5. Lærer 2 overlapper med å invitere eleven til å sette agenda ved å initiere et ja/nei-interrogativ («Er det noe mer du ønsker å»), som er vektet mot nei-svar (linje 6). Denne turen fullføres ikke syntaktisk. Lærer 2 drar på vokalen i ‘mer’, ‘ønsker’ og ‘å’ og avslutter turen med svakt stigende intonasjon og en kort latter. Eleven avslår invitasjonen uten utsettelse som pauser eller nøling. Lærer 1 uttrykker aksept for elevens avslag ved å gjenta «nei» og en kort latter. Sensor uttrykker også aksept for elevens avslag i linje 9 («Du har sagt masse»). Lærer 1 kommer med en vurdering og uttrykker igjen aksept for elevens avslag i linje 10–11 («Det er fint det»), og at samtalen derfor kan gå til terminalsekvens («Da stopper vi der»).

Her ser vi at deltagerne i samtalen påbegynner en pre-avslutningssekvens med minimale responser. Summen av de minimale responsene signaliserer at deltagerne ikke har noe mer nevneverdig som må sies i samtalen. Spørsmålsdesignet på invitasjonen til å sette agenda, vektet mot et nei-svar. Det er blir ikke lagt trykk på noen ord eller stavelser som vi vil se i analysene under. Turen blir derfor sagt med liten grad av engasjement og krav om nødvendighet. Siden turen heller ikke fullføres syntaktisk, hvor det infinitte verbalet mangler, uttrykkes det heller ikke hvilken handling det inviteres til. Men eleven orienterer mot dette som en invitasjon til å ta tur. Elevens avslag har samme format som vi vil kjenne igjen i de påfølgende analysene, hvor det først kommer en typekonform respons etterfulgt av en forklaring på hvorfor hun avslår. Ved å gi en forklaring, orienterer eleven seg mot en norm om at et avslag krever et mer utviklet responsformat, hvor det ikke er tilstrekkelig med kun ‘nei’ som svar (Pomerantz, 1984, s. 75). I stedet orienterer eleven mot noen samtalenormer som tilsier at kun nei-svar, ikke følger samtalenormene.

I utdrag (4) har vi sett at lærerne og elev orienterer mot avslutningsinnleder før invitasjonen kommer ved å produsere minimale responser. Eleven avslår denne invitasjonen i et preferert format. I utdrag (5) vil vi se at elevens respons på invitasjonen, har noen likhetstrekk med avslaget i utdrag (4), men under vil det være flere tegn på at responsen er i et dispreferert format.

Utdrag (5) Orientering mot normer for avslutning (TT_VI_V8)

1 ((E. sitter bakoverlent i stolen, lærer ytterst på stolen))
2 L: E:::h bla bla bla. Plutselig helt tom nå skal jeg spørre deg. =.h Er det
3 noe du brenner inne med som du har lyst til_ (1.6)
4 L: =å tenke_ (.) de[ttte] skulle jeg ha sagt (.)=
5 [((L klapper hendene sammen))]
6 L: =dette skulle jeg ha vist frem. .h gjorde du no funn i fordypningsoppgaven
7 din tidligere i år .h som du tenker nei det skulle jeg ha sagt noe om
8 eller_ .h
9 (0.6)
10 E: Nei ikke det a jeg har sagt.
11 (0.5)
12 ((Lærer klapper hendene sammen))
13 L: Det er helt i orden.
14 ((Lærer snur hodet mot sensor))
15 L: Har [du noen flere spørsmål?
16 S: ([utydelig])
17 S: Nei det var egentlig fint det her.
18 ?: Ja fint.
19 L: ↑Topp!

Når lærer inviterer eleven til å sette agenda i utdrag (5), har fagsamtalen vart i 10,44 minutter og nærmer seg slutten. I forkant av dette utdraget har lærer og elev avsluttet en lengre sekvens, og lærer er i ferd med å påbegynne en ny. Eleven sitter bakover lent, nesten så hun ligger i stolen. Lærer sitter helt ytterst på stolen. Kroppsspråket kan oppfattes som at eleven er klar for å avslutte, mens læreren fortsatt er frempå og klar for fortsettelsen. Lærer initierer tur og sekvens med «Eh bla bla bla», en konstatering («plutselig helt tom») og en metakommentar («nå skal jeg spørre deg») (linje 2). Videre trekker hun pusten og initierer ja/nei-interrogativet «Er det noe du brenner inne med som du har lyst til» (linje 2–3). Denne turen blir ikke fullført syntaktisk eller prosodisk, men avsluttes med flat intonasjon. Læreren legger trykk på ordet ‘lyst’, som legger noen føringer for hvordan neste taler forventes å respondere i neste tur (Hepburn & Bolden, 2017, s. 46). Dette kan åpne for at eleven har en reell mulighet til å gi avslag på invitasjonen. Det oppstår en relativt lang pause på 1.6 sekunder i linje 4 før lærer tar utvidet tur «å tenke dette skulle jeg sagt noe om dette skulle jeg vist frem». Lærer trekker pusten før hun enda en gang reformulerer spørsmålet og foreslår ulike innfallsvinkler for elevens svar «gjorde du no funn i fordypningsoppgaven din tidligere i år .h som du tenker nei det skulle jeg sagt noe om eller» (linje 8). Dette spørsmålet er designet som et responsstyrende ja/nei-interrogativ med ‘nei’ som preferert svar. Samtidig bruker lærer

i sine turer verbene 'vise frem' og 'sagt noe om', som indikerer en forventning om at elevens svar kan være en utvidet tur, og åpner dermed for at eleven kan utvide sekvensen. Eleven avslår invitasjonen («Nei») etter 0.6 sekunder, noe som er relativt kort tid sammenlignet med utdragene vi skal se i den videre analysen. Elevens respons er typekonform (Raymond, 2003, s. 946) siden interogativet legger opp til ja/nei respons, noe eleven produserer. I tillegg kommer eleven med en begrunnelse (account) som bidrar til å gi svaret en dispreferert struktur («ikke det jeg a har sagt») (linje 10). Elevens respons har et dispreferert format med stillheten som oppstår før hun tar tur (linje 9), samt begrunnelsen for avslaget, som ikke ville vært nødvendig i et preferert format (Pomerantz, 1984, s. 93). Elevens ytring er uklart formulert, som gjør at det er uklart hva eleven sier. Men det kan tenkes at eleven er på vei til å si «ikke noe mer enn det jeg allerede har sagt». Etter elevens avslag, oppstår det igjen en pause på 0.5 sekunder, før læreren klapper hendene sammen (linje 12). Denne handlingen kan oppfattes som en avslutningsmarkør og at denne delen av samtalen er over. Læreren uttrykker også verbalt at svaret er akseptert («Det er helt i orden») i linje 13. Videre snur lærer seg mot sensor og spør om sensor har flere spørsmål, noe sensor avkrefter («Nei det var egentlig fint det her») (linje 17). Dermed har både lærer, elev og sensor uttrykt at det ikke er noe mer å tilføye til samtalen, og at den nå kan gå til terminalsekvens (Schegloff & Sacks, 1973, s. 303; Liddicoat, 2011, s. 297–298).

Her ser vi at lærerens invitasjon til eleven om å sette agenda, blir formulert over flere turenheter og formet som ja/nei-interrogativ. Det arbeidet lærer legger ned i spørsmålsdesignet, kan indikere at hun orienterer seg mot en bakenforliggende norm for hvordan samtaler skal avsluttes. Spørsmål av denne typen kan fungere som potensiell avslutningsinnleder, nemlig at samtalen nærmer seg avslutning (Schegloff & Sacks, 1973, s. 302–303). Pausen som oppstår før elevens avslag, indikerer at avslaget er i et dispreferert format (Pomerantz, 1984, s. 70). Når sensor får spørsmål om hun har flere spørsmål, og avkrefter, har dermed alle deltagerne uttrykt at de ikke har noe mer som må sies i samtalen. Samtalen kan, og går, dermed videre til terminalsekvens. Dermed tyder dette på at spørsmålet kan fungere som en avslutningsinnleder (Schegloff & Sacks, 1973, s. 304), ved at det sosiale forholdet mellom deltagerne opprettholdes positivt når deltagerne forsikrer seg om at alt som er nevneverdig (mentionables), er sagt (Liddicoat, 2011, s. 294).

Utdrag (6) har flere likhetstrekk med utdrag (5), blant annet at elevens avslag kommer i et dispreferert format. Til forskjell fra utdrag (5), vil vi se at lærerne og sensor uttrykker at det institusjonelle målet er nådd og projiserer avslutning før eleven deretter får invitasjonen til å sette agenda.

Utdrag (6) Eleven utsetter avslaget (TT_Ø1_V4)

1 L2: [E::h Senso:r, (.) er det noe (1.1) d:u::ç]
2 [(L2 flytter kroppen og blikket mot S)]
3 ((S kremter og retter seg mot L2))
4 S: Jeg tror jeg har fått (0.6) nok, (.)
5 L2: Hm?
6 L2: Ja;
7 S: Jeg tror jeg har fått det jeg trenger. Har lyst til å sette en karakter.
8 ((S nikker mot L1 og L2 før hun retter seg mot E))
9 ((L2 ser mot L1))
10 L2: Ja. Okay:. Ja.
11 L1: .h Da er vi fornøyde.
12 L1: Er det no:e:: [du:: vil legge tilç]=
13 L2: [Noe du >brenner inne med nå<],
14 L1: =Som du ikke har fått sagitt?
15 (2.4)
16 ((E snurrer med stolen, holder hendene samlet og kikker på L1 og L2))
17 E: .h h Nei, det >kommer jeg på når jeg går ut<
18 ((L2 ler og nikker mot E))
19 L2: [Ja.]
20 L1: £[Ja.]£
21 ((L1 nikker mot E))
22 L1: £Men da sier vi at det er greit >sånn vi da<£
23 ((L1 ser ned i papirer mens E går ut))
24 L2: Ja da sier vi at det er greit.

I utdrag (6) kommer invitasjonen til å sette agenda mot slutten av fagsamtalen som i utdrag (5). Fagsamtalen har vart i 18,50 minutter når lærer 2 initierer en ny innledende sekvens ved å spørre sensor «er det noe du» (linje 1). Denne turen blir ikke fullført syntaktisk, og det oppstår en mikropause og en lang pause på 1.1 sekunder før sensor kremter og svarer «Jeg tror jeg har fått nok» (linje 4). Lærer 2 indikerer at det er et problem ved å si «hm» med sterkt stigende intonasjon og «ja» med noe svakere, stigende intonasjon (linje 5–6). Sensor gjentar og omformulerer responsen sin i linje 7 «Jeg tror jeg har fått det jeg trenger. Har lyst til å sette en karakter». Hun uttrykker dermed at det institusjonelle målet er nådd. Lærer 2 uttrykker aksept for sensors respons («Ja. Okey. Ja.»). Lærer 1 henvender seg deretter til eleven, trekker pusten og sier «Da er vi fornøyde» (linje 11). Hun tar en utvidet tur ved å initiere ja/nei-interrogativet hvor eleven inviteres til å sette agenda i linje 12 «Er det noe du vil legge til», med forlenget

lyd på vokalene i 'noe'. Lærer 2 overlapper slutten av turen til lærer 1 med et tillegg utformet som ja/nei-interrogativ «Noe du brenner inne med nå» (linje 13). Siste del av spørsmålet blir sagt raskere enn starten, noe som kan tyde på at han forstår at her skulle han ikke tatt tur. Overlappingen er likevel ikke problematisk siden de andre deltagerne ikke eksplisitt orienterer seg mot overlappingen her som et problem (Liddicoat, 2011, s. 113). Turen til lærer 2 blir også sagt entusiastisk, og signaliserer dermed interesse (Liddicoat, 2011, s. 117). Lærer 1 latcher tillegget på den påbegynte turen i linje 12 med «som du ikke har fått sagt» i linje 14, med trykk på ordene 'ikke' og 'sagt'. Det oppstår en lang pause på 2.4 sekunder før eleven puster kort inn og ut, og avslår invitasjonen etterfulgt av en begrunnelse («Nei det kommer jeg på når jeg går ut») (linje 17). Begge lærerne uttrykker aksept for elevens avslag («Ja», «Men da sier vi det er greit sånn») i linje 19–24), og samtalen går dermed over i terminalsekvens.

I utdrag (6) ser vi at lærers invitasjon til å sette agenda kommer mot slutten av fagsamtalen, og er utformet som ja/nei-interrogativ i likhet med utdrag (4) og (5). Lærerne legger mindre arbeid ned i spørsmålsdesignet i utdrag (6) enn i utdrag (5). Bruken av verbene 'legge til', 'brenner inne med' og 'sagt', samt entusiasmen i turen til lærer 2 åpner for at eleven kan ta utvidet tur. Men eleven avslår invitasjonen i et dispreferert format med pausen og forklaringen for avslaget (Pomerantz, 1984, s. 81). Spørsmålet fungerer som avslutningsinnleder i dette utdraget også, men til forskjell fra utdrag (1), oppstår det først en pre-avslutningssekvens mellom lærerne og sensor, hvor de uttrykker enighet om at det institusjonelle målet er nådd («Har lyst til å sette en karakter», «Da er vi fornøyde»). Deretter oppstår det en ny pre-avslutningssekvens hvor lærerne inviterer eleven til å ta tur, noe han avslår med forklaring. Samtalen går da videre til terminalsekvens (linje 19–24). Elevens reelle mulighet til å sette agenda, begrenses av at sensor og lærerne har uttrykt at det institusjonelle målet er nådd allerede før eleven får muligheten.

Mens vi i utdrag 4–6 har sett at elevens avslag fører til samtaleavslutning, skal vi i det neste utdraget, utdrag (7), se at lærer gjenopptar spørsmålet sitt etter elevens avslag.

Utdrag (7) Orientering mot avslutningsinnleder før invitasjonen (TT_Ø1_V5-1)

- 1 S: Mh.
- 2 L1: Mh.
- 3 L2: °.hja.°
- 4 L1: Mhm.
- 5 S: Ja,
- 6 L2: Ja. Ja.

7 L1: Det er fint.
8 L2: Ja. Mhm.
9 (.)
10 L1: Er det no du: [ha:r lyst til å si som] du ikke har fått sagt?
11 L2: [No mer du skal komme med,]
12 (2.0)
13 E: °Nei:..° (.) Ikke som jeg kommer på sånn akkurat nå sånn i.
14 L1: Nei:?
15 L2: Nei.
16 L1: Det ikke noe du brenner inne med?
17 L2: [Nei.]
18 E: [Nei.] ikke akkurat nå. Heh
19 L2: [Nei.] Okei. Heheh
20 L1: [Nei.]
21 L1: Men da sier vi oss fornøyde vi.
22 L2: Da sier vi takk. Ja.

Utdrag (7) begynner med at sensor og lærerne ikke tilfører noe nytt inn i samtalen, men bruker sine turer til minimale responser (linje 1–6) i likhet med utdrag (4). Lærer 1 kommer med en global vurdering («Det er fint») i linje 7, noe lærer 2 uttrykker enighet i («Ja. Mhm.»). Lærer 1 inviterer eleven til å sette agenda ved å initiere ja/nei-interrogativet «Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt» i linje 10. Turen avsluttes med sterkt stigende intonasjon og trykk på ‘sagt’, og er responsstyrende, vektet mot et nei-svar (Heritage & Clayman, 2010, s. 143). Midt i turen overlapper lærer 2 («No mer du skal komme med») turen til lærer 1 når invitasjonen kommer, i likhet med utdrag (6). Det oppstår en lang pause på 2.0 sekunder, før eleven, med lavt volum, kommer med avslaget sitt («Nei»). Etter elevens typekonforme respons, oppstår det en mikropause før eleven kommer med en begrunnelse for avslaget («Ikke som jeg kommer på sånn akkurat nå sånn i») (linje 12–13). I linje 14 produserer lærer 1 en minimal respons med stigende intonasjon («nei»), og åpner med dette for at eleven kan ta tur. Lærer 2 sier «nei» med endelig fallende intonasjon, noe som kan indikere aksept for avslaget. Lærer 1 initierer en reformulering av den første invitasjonen med en deklarativ («Det ikke noe du brenner inne med») med spørrende intonasjon. Den grammatiske formen på spørsmålet er deklarativ med negativ polaritet. Det vil si at den er vektet mot et «nei»-svar og på den måten inviterer en bekreftelse (Heritage, 2013, s. 378). Dette kaller Schegloff (2007) for ‘cross-cutting preference’: handlingen det legges opp til i spørsmålet er designet for et ja-svar, mens den grammatiske formen er designet for nei-svar (Schegloff, 2007, s. 77; Heritage & Clayman, 2010, s. 143). Eleven responderer med et overlappende ‘nei’ med lærer 2 (linje 17–18). Igjen produserer eleven en forklaring for hvorfor han avslår invitasjonen til å si noe mer («ikke akkurat nå») og avslutter turen med en kort latter (linje 18). Lærer 2

overlapper igjen med lærer 1 når de med endelig fallende intonasjon sier «nei». Sekvensen avsluttes med at lærer 2 legger til «okei» og en liten latter, før lærer 1 signaliserer at samtalen går over til terminalsekvens («Men da sier vi oss fornøyde vi») og lærer 2 uttrykker enighet («Da sier vi takk. Ja») (linje 19–22).

Her ser vi i likhet med utdrag (4) at lærerne og sensor gjennom de minimale responsene indikerer at de ikke har noe mer nevneverdig som må bli inkludert i samtalen. Dette er en pre-avslutningssekvens (Schegloff & Sacks, 1973, s. 303), hvor de uttrykker at samtalen kan gå til terminalsekvens. Men eleven er ikke en del av denne avklaringen før lærer 1 og lærer 2 inviterer eleven til å sette agenda med ja/nei-interrogativet i linje 10. Lærer 1 legger trykk på 'sagt', noe som kan tolkes som engasjement og en oppfordring til å ta utvidet tur. Elevens respons kommer i et dispreferert format ved at det oppstår en lang pause (2.0 sekunder), lavt volum på den typekonforme responsen med forlenget lyd på vokalen 'i', den påfølgende forklaringen for avslaget etter en mikropause og selvreparasjonen. Lærer 1 reformulerer spørsmålet (linje 16) som fungerer som en forsikring om at eleven ikke har noe han brenner inne med. Denne turen kan også tolkes som en forsterket oppfordring til å sette agenda. Eleven produserer igjen et typekonformt avslag med forklaring, men i et mindre dispreferert format enn i linje 13 uten pause før avslaget og selvreparasjon. Eleven og lærer 2 orienterer seg dermed mot spørsmålet som en avslutningsinnleder, mens lærer 1 tar en ekstra tur til å invitere eleven til å sette agenda og dermed oppfordrer eleven sterkere til å sette agenda enn lærer 2.

Som utdrag (4), initieres sekvensen i utdrag (7) med sekvensavsluttende minimale responser. I utdrag (8) vil vi se at deltagerne eksplisitt orienterer mot at samtalen går mot slutten i sekvensen hvor eleven får invitasjonen.

Utdrag (8) Orientering mot det delikate ved abrupt avslutning (TT_Ø1_V12-1)

1 L2: Du snakka om grupper, (.)
2 L2: [E:h.]
3 L1: [°Vi må:] stoppe: snart°
4 L2: Hm?
5 L1: Vi må stoppe straks.
6 L2: MÅ VI STOPPE SNART JA? Å!
7 L1: Ja. ((L peker på mobilen, [snur seg mot sensor]))
8 ((L2 snur seg også mot sensor))
9 L1: [Så viss sensor (.) har noe på slutten,]
10 L2: =[HAR JEG PLAGA- HAR JEG- åh unnskyld.]

11 L2: Ja.
12 E: JA Hehehe
13 L1: Hehehe
14 L2: Ja.
15 S: De:t- Det er bra det.
16 L2: Det er bra. Heh.
17 L2: [Greit]
18 S: Mhm. [Ikke] (noe) å tilføye. Mhm.
19 L2: Ja.
20 E: Hehehe
21 L2: Greit sorry.
22 L1: Viss ikke du har noe du s- brenner inne med nå da så:_
23 (.)
24 ((Noen snufser))
25 L1: [Må] vi avslutte.
26 E: [Nei.]
27 L2: mhm.
28 E: Trur det er greit jeg.
29 L1: [Ja.]
30 L2: [Ja.]
31 L2: Greit.
32 L1: Da stopper vi der.

I utdrag (8) initierer lærer 2 en ny sekvens ved å produsere en gjenåpningsreferanse¹¹ i linje 1 («Du snakka om grupper»). Lærer 1 blokkerer at dette kan bli en ny sekvens ved å henvende seg til lærer 2 og gjør han oppmerksom på at «Vi må stoppe snart» (linje 3). Denne turen har lavt volum, noe som fører til at lærer 2 indikerer at det er noe problematisk («hm?») i linje 4, før lærer 1 gjentar at de «må stoppe straks» (linje 5), noe lærer 2 selv gjentar i linje 6 med høyere volum. Lærer 1 orienterer seg mot de institusjonelle rammene og tidsbegrensingen. Lærer 2 orienterer seg mot de samme rammene, gir en unnskyldning og sanksjonerer seg selv («Har jeg plaga – har jeg- åh unnskyld») (linje 10), noe som kan tolkes som at samtalen nå må avsluttes. Begge lærerne snur seg mot sensor, og lærer 1 initierer en avslutningsinnleder ved å invitere sensor til å ta tur for å ta opp nevneverdige forhold (mentionables) før samtalen avsluttes («Så viss sensor har noe på slutten») (linje 9). Sensor avkrefter dette («Det er bra det») (linje 15). I linje 22 inkluderes eleven i avslutningsinnleder-sekvensen «Viss ikke du har noe du s- brenner inne med nå da så». Dette er en ufullstendig tur, både grammatisk og

¹¹ «Back reference» jf. Liddicoat, 2011, s. 302

prosodisk. Lærer sier her implisitt at dersom eleven ikke har noe hun brenner inne med, må de avslutte samtalen. Indirekte kan dette høres ut som en invitasjon til å sette agenda, men den innbakte presupposisjonen i spørsmålet indikerer at eleven ikke brenner inne med noe. Spørsmålsdesignet setter dermed sterke begrensninger for elevens svar, med den innbakte presupposisjonen om at eleven ikke har noe mer som må nevnes (Hayano, 2013, s. 401; Heritage & Clayman, 2010, s. 139), som i dette tilfellet vektes mot et nei-svar. Elevens respons («Nei») i linje 26 indikerer at hun tolker lærers tur i linje 21 som et spørsmål, og gir derfor et preferert og typekonformt svar som lærers tur er designet for. Også denne eleven orienterer mot samtalenormene som indikerer at kun et nei-svar, ikke er tilstrekkelig, og produserer en forklaring («Trur det er greit jeg») i linje 28.

Det vi ser her, er at lærer innleder en terminalsekvens ved å uttrykke at de må avslutte. Når de eksplisitt sier at de er over tida og må avslutte sammen med presupposisjonen i spørsmålet, gis eleven liten mulighet til å utvikle en ny sekvens. I likhet med flere andre utdrag, inviteres både sensor og elev til å ta tur mot slutten av fagsamtalen og tilsynelatende gir dem mulighet til å si det siste nevneverdige som behøves å si i samtalen før den kan gå til terminalsekvens. Til forskjell fra de andre utdragene, uttrykkes det i dette utdraget eksplisitt at de har en tidsbegrensning på samtalen som de har overskredet. Vi vil se i utdrag (12), at en annen form for orientering mot tidsbegrensningen («avslutningsvis»), men denne er ikke like sterk som i dette utdraget. Men til tross for tidsbegrensningen som er overskredet, initieres det pre-avslutningssekvens før samtalen kan gå videre til terminalsekvens. Dette utdraget synliggjør dermed hvordan lærerne orienterer seg etter den overordnede organiseringen i samtale, og går gjennom fasene for avslutning som Schegloff & Sacks (1973) har sett i sin forskning før samtalen kan avsluttes.

I utdrag (8) har vi sett at allerede før eleven får invitasjonen til å sette agenda, uttrykkes det eksplisitt at samtalen må avsluttes på grunn av tidsbegrensning. I utdrag (9) under, går lærer gjennom emnene de har vært gjennom for å forsikre seg om at alt det nevneverdige er sagt i samtalen.

Utdrag (9) Forsikring om at alt nevneverdig er sagt (TT_V1_V9)

```
1 L: E:::↓h. Jeg tror jeg skal spørre som jeg har gjort til de andre_
2 L: Er det noe du føler at du ikke har blitt spørt om som du sku såså gjerne
3   (.) fått vi:st (.) oss hva du kan.
4   (2.1)
5 E: ((Snur hodet bort fra lærer og sensor, kikker ned))
6 E: Hm:.
```

7 E: ((Snur hodet tilbake til lærer og sensor))
8 (1.3)
9 L: Du har snakket om virkemidler du har snakka om tema budskap og og og=
10 E: Ja.
11 L: =og motiv. du har vist eksempler fra teksten du har reflektert dei frem
12 til (.) hvorda:n .h (.) ehm (.) hv- hvilken effekt de har.
13 E: Ja.
14 L: Du har vært innom ulike teksttyper.
15 ((Elev kikker på klokke på armen))
16 L: E:h du har snakka: om nynorsk bokmå:l_
17 (1.2)
18 L: Du har vært innom bilde: analyse,
19 E: mhm. (.) Ja.
20 (2.8)
21 ((Smellelyd))
22 E: Er det noe mer?
23 L: Nei. Jeg kommer ikke på noe mer.
24 ((Lærer snur hodet og kikker på sensor))
25 L: Trenger du noe mer?
26 S: Nei, vi jøkke det.
27 L: Nei.
28 S: Nei.

I utdrag (9) kommer invitasjonen mot slutten av fagsamtalen, 08,48 minutter ut. I linje 1 produserer lærer en begrunnelse «jeg tror jeg skal spørre som jeg har gjort til de andre», før hun i linje 2 initierer en ny sekvens hvor eleven inviteres til å snakke om noe han kan «Er det noe du føler at du ikke har blitt spørt om som du sku sååå gjerne fått vist oss hva du kan». Denne turen avsluttes med endelig fallende intonasjon. Det oppstår en lang pause på 2.1 sekunder (linje 4), hvor eleven snur seg bort fra lærer og sensor. Eleven produserer en kort tenkelyd («hm») i linje 6, før han snur seg tilbake mot lærer og sensor. Deretter oppstår det en pause på 1.3 sekunder. Lærer tar deretter tur og oppsummerer det eleven har snakket om hittil i samtalen. Eleven viser ingen tegn til å ta ordet for å nominere nye emner eller initiere nye sekvenser, underveis i lærers oppsummering. I stedet produserer han bekræftende lyttemarkører («Ja.», «Mhm. Ja.») (linje 10, 13, 19). Det oppstår flere og flere pauser underveis i oppsummeringen. Eleven deltar dermed aktivt i avslutningsinnleder-sekvensen med sine lyttemarkører. I linje 22 kartlegger eleven om det er noe mer å si ved å produsere ja/nei-interrogativet «Er det noe mer» med stigende intonasjon etter en lang pause på 2.8 sekunder. Lærer avkrefter «Nei. Jeg kommer ikke på noe mer» (linje 23), før hun snur seg mot sensor for å inkludere henne også i avslutningsinnleder.

Her ser vi at deltagerne er i en avslutningsfase, der de eksplisitt sjekker om de har fått

med alt. Denne forsikringen om at alt som potensielt er viktig å nevne, er nevnt (mentionables), er noe Liddicoat (2011) vektlegger som viktig for å opprettholde det sosiale forholdet mellom samtaledeltagerne (Liddicoat, 2011, s. 296). Læreren tar ikke utvidet tur, ei heller reformulerer hun interrogativet som vi har sett i de foregående utdragene, og som vi vil se i utdragene under. Det legges dermed mindre interaksjonelt arbeid ned i invitasjonen. Lærers tur avsluttes med endelig fallende intonasjon, noe som kan virke begrensende på elevens respons, da det muligens ikke oppfattes som et reelt spørsmål. Det kommer ingen signaler om at eleven har planer om å ta tur, i og med at han ikke produserer noen turinitierende signaler, og heller ikke et eksplisitt avslag. I stedet utsetter eleven å produsere en verbal respons på invitasjonen, som gjør at responsen kommer i et dispreferert format med to lange pauser (2.1 i linje 4 og 1.3 i linje 8), brudd i øyekontakt og ikke-typekonform respons (Raymond, 2003, s. 946) («Hm») i linje 6. Elevens implisitte avslag kan dermed tolkes som at det er problematisk å gi et eksplisitt avslag på invitasjonen og produsere en respons som passer innenfor rammene skapt av spørsmålsdesignet.

Lærers oppramsing i utdrag (9) etter at eleven har produsert et ikke-verbalt avslag, tyder her på at spørsmålet fungerer som en avslutningsinnleder, hvor formålet er å forsikre som at alt som er nødvendig å nevne i samtalen, er nevnt. I utdrag (10) under, vil vi se at lærer ikke orienterer seg mot spørsmålet som en avslutningsinnleder, men legger ned mer arbeid i spørsmålsformuleringen for at eleven skal ta tur.

Utdrag (10) To ulike orienteringer mot spørsmålet (TT_V2_V6)

1 L: BRA:. (0.5)
 2 L: .ptk Er det noe du tenker at du skulle fått vist deg frem i som jeg ikke
 3 har klart å trekke frem_
 4 (1.2)
 5 L: Er det noe du har lyst til å si som er sånn typisk når vi snakker om når
 6 jeg sier dette ↓er norskfaglig.
 7 L: .hh
 8 (0.7)
 9 L: Er det noe du kunne tenke deg å å gi oss,
 10 (1.4)
 11 E: fNeih.f
 12 L: Du har vært innom motiv tema budskap du har vist flere e virkemidler (.)h
 13 Du har snakka om ungdomsspråk (.) og slang_ .h (.)
 14 L: E:h har du lyst til å si litt om retorikk,
 15 (2.2)
 16 L: Appellformene ethos patos logos, p- helt [til] slutt
 17 E: [ja,]

Også i utdrag (10) kommer invitasjonen mot slutten av fagsamtalen, som her har vart i 13,47

minutter. Lærer avslutter i linje 1 forrige sekvens med en vurdering i tredjeposisjon («bra»), før hun initierer ny sekvens i linje 2. Denne førstepartiet er utformet som et ja/nei-interrogativ og avsluttes med flat intonasjon, som gjør turen svakt inviterende («er det noe du tenker at du skulle fått vist deg frem i som jeg ikke har klart å trekke frem»). Turenheten er syntaktisk avsluttet, men ikke prosodisk. Det oppstår en relativt lang pause på 1.2 sekunder i linje 4 som eleven ikke fyller. Læreren reformulerer spørsmålet i linje 5–6 med en tematisk begrensning («norskfaglig»), og angir en retning for hva eleven kan svare. Denne reformuleringen har også form som et ja/nei-interrogativ, og avsluttes med endelig fallende intonasjon. Videre trekker læreren pusten, som betyr at lærer skal fortsette å snakke, og blir dermed ansvarlig for pausen (0.7 sekunder) som oppstår i linje 8. Dette er et PTP, hvor eleven igjen unnlater å tur. I linje 9 reformulerer læreren spørsmålet for andre gang («noe du kunne tenke deg å å gi oss»), som avsluttes med svakt stigende intonasjon. Det oppstår en relativt lang pause (1.4 sekunder), før eleven avslår invitasjonen («nei») mens hun smiler (linje 11). Læreren oppsummerer noe av det de har snakket om tidligere i samtalen, før hun initierer en ny sekvens i linje 14 («har du lyst til å si litt om retorikk»).

Det vi ser her, er at læreren forfølger et svar fra eleven når hun ikke svarer på invitasjonen. Læreren reformulerer spørsmålet sitt to ganger etter at det opprinnelige spørsmålet er stilt (linje 5 og 9). I tillegg til reformuleringer av invitasjonen, gjør læreren også et forsøk på å komme med et kandidatsvar (linje 6). Dette forslaget fungerer som en tematisk avgrensning («norskfaglig»), som allerede er en institusjonell ramme for samtalen siden det er muntligeeksamen i norsk. Spørsmålet har altså ikke ett enkelt svar, men åpner for flere svaralternativer så lenge de er 'norskfaglige'. Til tross for flere forsøk fra læreren, avslår eleven invitasjonen. Elevens manglende respons, som fører til flere relativt lange pauser, indikerer at det er problematisk for eleven å svare, og på den måten sette agenda og ekspandere sekvensen. Dette er noe vi har sett i utdragene over også, og som vi vil se i de kommende utdragene også. Den nye sekvensen læreren initierer i linje 14 etter å ha oppsummert hva de har pratet om tidligere, indikerer at lærer ikke orienterer seg mot sitt eget spørsmål som en avslutningsinnleder. Lærer initierer en ny sekvens hvor eleven skal snakke om retorikk, og har derfor mer som må snakkes om før samtalen kan avsluttes. Eleven derimot orienterer mot spørsmålet som en avslutningsinnleder, først ved å ikke produsere en respons, for deretter å avslå invitasjonen.

4.2.1 Sammendrag

Så langt i analysen har vi sett at lærer initierer en potensiell avslutningsinnleder med ja/nei-interrogativer, vektet mot nei-svar. I flere av utdragene tar lærer utvidet eller ny tur, enten med omformulering eller ny invitasjon, eller for å initiere en ny sekvens. I fire utdrag orienterer deltagerne eksplisitt mot spørsmålets funksjon som potensiell avslutningsinnleder, ved å produsere minimale responser, eksplisitt orientere mot de institusjonelle rammene for tid eller mål for samtalen før invitasjonen kommer (Utdrag 4, 6, 7 og 8). Elevenes responser kjennetegnes av tegn på dispreferanse i turen, i form av utsettelse som pauser før eleven tar tur og en forklaring for avslaget. Elevene orienterer dermed også mot noen normer om at kun et nei-svar ikke er tilstrekkelig respons. Utdrag (9) og (10) skiller seg fra de andre utdragene ved at eleven i utdrag (9) kun gir tegn på at han ikke kommer til å ta tur, i stedet for å komme med et uttrykt avslag eller aksept. Eleven i utdrag (10) orienterer tydelig spørsmålet som potensiell avslutningsinnleder, ved å først utsette respons, før hun til slutt avslår mens hun smiler. Læreren i dette utdraget orienterer ikke mot spørsmålet som en avslutningsinnleder, og initierer en ny sekvens. Samtalen avsluttes dermed ikke på dette punktet.

4.3 Eleven aksepterer lærers invitasjon til å sette agenda

Utdrag (11) Eksplisitt orientering mot avslutningsinnleder (TT_VI_VI)

1 L: Er det no emner innen norskfaget (.) .ptk som du har lyst å vise deg litt
2 frem på er det noe du har lyst til å fortelle oss.
3 (2.0)
4 L: >Ikke tenk at nå er du snart ferdig< tenk heller ↓åh det skulle jeg ha
5 sagt.
6 E: Jeg s- nevnte jo om Karens jul,
7 L: ↑åh, kjør på.
8 E: Ehm (.) Jeg vet ikke sånn veldig mye om den men jeg vet hverfall .hhat
9 (.)det handler om at (.) det var e:n (.) jente som het Karen da som hadde
10 fått barn (.) og de levde i et lite hus °eller hva det var,° >på i
11 vinteren< (.) og hun visste ikke hvem pappan var og >hun fikk ikke lov til
12 å jobbe noen steder på grunn av hun hadde barn< (.)
13 L: Mhm.
14 E: o:g det endte opp med at begge to døde av (.) sult (.) og frost.
15 L: Mhm. (1.2) En trist fortelling. Er den relevant i dag da? For den er jo en
16 gammel tekst?

I utdrag (11) kommer invitasjonen 09,02 minutter ut i samtalen. Læreren initierer en ny sekvens med ja/nei-interrogativ, vektet mot ja-svar i linje 1 («Er det no emner innen norskfaget som du har lyst å vise deg litt frem på er det noe du har lyst til å fortelle oss»). Turen inneholder en mikropause og smatting, og avsluttes med endelig fallende intonasjon.

Læreren legger vekt på verbet 'fortelle', noe som uttrykker engasjement og åpner for at eleven kan ta utvidet tur. Når man forteller noe, får også turfordelingen en annen form. Den som snakker kan ta en flerleddet tur, uten at samtalepartneren(e) benytter potensielle turskiftepunkt (Liddicoat, 2011, s. 342). Men det oppstår en lang pause (2.0 sekunder), før lærer tar utvidet tur med et tillegg i linje 4–5 («Ikke tenk at nå er du snart ferdig tenk heller åh det skulle jeg ha sagt»). Første del av denne turenheten sies raskere enn de andre turene, og gjør at tillegget kan oppfattes som en reparasjon og fungere som en forsterkende oppfordring til at eleven skal sette agenda. Eleven tar deretter tur og kommer med en pre-annonsering for noe hun snakket om tidligere i samtalen, avsluttet med svakt stigende intonasjon («Jeg s- nevnte jo om Karens jul»). Læreren gir grønt lys-respons for elevens forslag i neste tur («åh kjør på»). Videre tar eleven utvidet tur og forteller om handlingen i «Karens jul». Turenhetene inneholder fylte pauser («Ehm»), mikropauser og delvis lavere volum, noe som indikerer at det er noe problematisk i interaksjonen (linje 8 – 12, 14). Lærer produserer minimale responser i form av fortsettelsesmarkører før hun kommer med en vurdering («En trist fortelling») og initierer et nytt ja/nei-interrogativ i linje 15–16 («Er den relevant i dag»). Samtalen går deretter over i en ny emnesnakksekvens (topic talk).

Her ser vi at invitasjonen skaper et interaksjonelt problem ved at det oppstår en lang pause på 2.0 sekunder (linje 3) som eleven er ansvarlig for. Lærers tur avsluttes med endelig fallende intonasjon, noe som kan ha ført til at eleven ikke tolket dette som en invitasjon hvor det forventes en handling. En annen mulighet er at eleven orienterer mot spørsmålets funksjon som potensiell avslutningsinnleder. I lærerens tillegg i linje 4 («Ikke tenk at nå er du snart ferdig»), kommer spørsmålets funksjon som avslutningsinnleder indirekte til syne, nettopp ved at lærer orienterer seg direkte mot at spørsmålet kan høres som en avslutningsinnleder. Ved å synliggjøre dette, «annullerer» hun avslutningsinnleder-funksjonen og forsterker invitasjonen. Dette kommer frem i lærers arbeid i spørsmåls- og turdesign gjennom utvidede turer, ja/nei-interrogativet vektet mot ja-svar, samt åpningen for at eleven kan ta utvidet tur ved å 'fortelle'. Tillegget lærer produserer etter pausen fungerer som en reparasjon på elevens manglende andrepardel, og indikerer dermed at læreren ikke er klar for å avslutte samtalen enda, men at eleven ser avslutning som en mulig neste handling. Elevens pre-annonsering («Jeg s- nevnte jo om Karens jul») i linje 6, får form som en gjenåpningsreferanse som indikerer at det ikke er noe nytt å introdusere for å føre samtalen videre (Liddicoat, 2011, s. 310). Pre-annonseringen indikerer derimot at eleven ikke fikk sagt alt hun ville i en tidligere sekvens. Men igjen er det problematisk i interaksjonen, da pre-annonseringen er i et dispreferert format med selvreparasjon og søking etter aksept fra læreren på forslaget.

Utdrag (11) viser at både lærer og elev orienterer mot spørsmålets funksjon som potensiell avslutningsinnleder, men lærers tillegg («Ikke tenk at nå er du snart ferdig»), fungerer som en blokkering mot at samtalen går til terminalsekvens på dette punktet. I utdrag (12) under, vil vi se at elevens tur kommer i et dispreferert format og at eleven viser tegn på usikkerhet i sine turer.

Utdrag (12) Dispreferert respons (TT_V1_V7)

1 L: .ptk .h Er det noe du har lyst til å avslutningsvis
2 [si_]
3 [(E. rynker på nesa og rister på hodet)]
4 L: =noe du tenker at dette skulle jeg ha kommet frem med_.h noe funn du gjorde i
5 fordypningsopp- oppgaven din som du tenker den (.) burde jeg sagt_
6 (0.4)
7 L: Er det ett eller annet jeg har glemt,
8 (0.9)
9 E: E::h Begge tekstene mine som jeg har valgt.
10 (0.8)
11 L: Ja?
12 E: Eh ligner jo:: på: hverandre,
13 L: Ja,
14 E: Fordi: (1.1) Fordi: ((Banker i pulten)) ikke sant de: (1.3) e:h (1.2)
15 I- =Eller bakgrunnen til forfatterne da (.) ikke sant fordi det handler jo
16 litt om hva de opplevde og det tenker jeg jo: (1.0) er litt sånn fint,
17 ((Lærer nikker og smiler))
18 L: Mhm.
19 E: Ja.
20 L: Mhm.
21 L: Hvis du skulle skrevet en bok nå =dette er helt koko spørsmål=

I utdrag (12) kommer invitasjonen i linje 1 («Er det noe du avslutningsvis har lyst til å si»), 10,09 minutter ut i fagsamtalen. Læreren initierer her en ny sekvens med flerleddet tur. Læreren orienterer seg mot at samtalen nærmer seg slutten med første del av sin tur «Er det noe du har lyst til å avslutningsvis si» (linje 1). Eleven rynker på nesen og rister svakt på hodet samtidig som læreren nærmer seg en mulig fullførelse av turen (PTP). Det gis ikke rom for eleven til å ta tur, siden læreren avslutter med flat intonasjon i linje 2, samtidig som lærer i linje 4 skynder seg inn i neste turenhet («noe du tenker»). Læreren gjentar invitasjonen i linje 4 og 7, og reformulerer spørsmålet i linje 4–5 med et kandidatsvar «noe funn du gjorde i fordypningsoppgaven». I linje 6 oppstår det en kort pause som gir eleven mulighet til å ta tur, og er dermed et PTP. Eleven tar ikke tur her, og læreren tar dermed ny tur «er det et eller annet jeg har glemt» (linje 7). Denne turen er en ny invitasjon, utformet som et ja/nei-interrogativ og fungerer som et tillegg og ny oppfordring til de foregående invitasjonene. Det

oppstår en ny, relativt lang pause på 0.9 sekunder i linje 8, før eleven tar tur i linje 9 som får form som en pre-annonsering («Begge tekstene mine som jeg har valgt»). Turen initieres av fylt pause («E::h»), noe som uttrykker at det er noe problematisk i interaksjonen og han starter deretter på en TKE som ikke blir fullført. Eleven orienterer seg mot kandidatsvaret «funn i fordypningsoppgaven» læreren presenterte i linje 4–5. Denne turen fungerer som en pre-annonsering hvor det gis rom for læreren til å akseptere eller avslå forslaget med den påfølgende pausen på 0.8 sekunder (linje 10). Læreren inviterer eleven til å fullføre turen i linje 11 ved å si «ja» med sterkt stigende intonasjon. Eleven fortsetter den påbegynte turen, igjen med nølemarkører og svakt stigende intonasjon («Eh ligner jo på hverandre») (linje 12). Læreren følger opp med en ny fortsettelsesmarkør i linje 13 («Ja»), som gir eleven mulighet til å fortsette, og dermed markerer at elevens tur ikke er avsluttet. Fra linje 14 fortsetter eleven sin tur igjen, og igjen er det flere tegn på noe problematisk ved at eleven viser flere forsøk på å starte turen, men avbryter seg selv og har flere omstarter underveis i turen («Fordi (1.1) Fordi:», I- =Eller»). Det er også flere fylte pauser (banking i pulten) og lengre pauser. Dette er trekk som indikerer at eleven har problemer med å fullføre turen sin. Etter dette produserer lærer og elev minimale responser («Mhm», «Ja», «Mhm») (linje 18 – 20), før lærer initierer en ny sekvens i linje 21 («Hvis du skulle skrevet en bok nå ...»).

Det vi ser her, er at eleven viser tegn på usikkerhet. Både de lange pausene, fylte pauser og omstart, er tegn som viser at responsen er dispreferert. Eleven griper muligheten til å sette agenda gjennom pre-annonsering i linje 9, og søker aksept fra lærer underveis i sine turer gjennom svakt stigende intonasjon. Det ser ut som at eleven prøver å sette agenda, men innholdsmessig er turen uklart formulert. Turen er i tillegg uklar rundt hva den bidrar med som testsvar, om det gir uttelling i vurderingen. Eleven overkommer preferansen som ligger i dette spørsmålet; de begrensningene i samtalenormene som gjør at spørsmålet fungerer som en invitasjon til avslutningsinnleder. Eleven viser dermed en viss grad av selvstendighet, men kommer ikke helt i mål. Læreren søker og oppmuntrer til respons fra eleven ved å stille multiple spørsmål og ta utvidet tur. Det er flere tegn i dette utdraget som tyder på at det er problematisk å sette agenda selv, samt å produsere og fullføre et svar som læreren vil frem til.

I utdrag (12) har vi sett at elevens svar kommer i et dispreferert format, og at eleven stadig søker aksept fra læreren for om han er på vei mot et gyldig svar. I utdrag (13) vil vi se at eleven strever mindre med å ta tur når hun blir invitert til å sette agenda.

Utdrag (13) Elev aksepterer og ekspanderer (TT_V1_V4)

1 L: .hh .ptk h Jeg spør og spør og spør og spør og nå gikk jeg plutselig tom.
2 Er det no- noe du har lys- noe du brenner inne med som du har lyst
3 til å fortelle oss om, .h
4 L: Som du tenker dette her må jeg få sagt?
5 (0.9)
6 E: Jeg hadde jo egentlig likheter og ulikheter men det som er presentasjonen
7 min ble for lang .h så jeg [valgte]=
8 L: [.h [Takk.]]
9 L: [(L. peker på eleven)]
10 E: =å ta det ut.
11 ((L. peker på eleven og setter seg lenger inn på stolen))
12 L: [Takk. Kan du ta åsså si noe om det?]
13 [((L vifter med hendene))]
14 E: Likheter er jo det atte (.) de: (1.5) .h be- de begge ende jo i døden =den
15 ene litt mer tragisk enn den andre dessverre. .hh

I dette utdraget (13) kommer ikke invitasjonen mot slutten av fagsamtalen, men midt i. Fagsamtalen har vart i 06,20 minutter når læreren inviterer eleven til å sette agenda. I linje 1 trekker læreren pusten og lager en smattelyd som indikerer at hun nå skal ta en utvidet tur. Som i utdrag (4), initierer læreren denne turen med en konstatering «nå gikk jeg plutselig tom» (linje 1–2), før hun initierer invitasjonen som et ja/nei-interrogativ: «Er det no- noe du har lys- noe du brenner inne med som du har lyst til å fortelle oss om» (linje 2–3). Turen avsluttes med svakt stigende intonasjon og innpust, før hun reformulerer invitasjonen «som du tenker dette her må jeg få sagt» og avslutter denne turen med sterkt stigende intonasjon (linje 4). Det oppstår en relativt lang pause (0.9 sekunder) i linje 10, før eleven nominerer et kandidatsvar som fungerer som en pre-annonsering (Schegloff, 2007, s. 39) i linje 6: «jeg hadde jo egentlig likheter og ulikheter». Eleven produserer også en begrunnelse «presentasjonen ble for lang så jeg valgte å ta det ut» (linje 7, 8, 11). Før eleven får fullført turen sin (linje 11), overlapper læreren med «Takk» i linje 9 og peker på eleven. Etter eleven har fullført begrunnelsen sin, produserer læreren i linje 12 en grønt lys-respons (Schegloff, 2007, s. 40), utformet som et ja/nei-interrogativ «Takk. Kan du ta åsså si noe om det?». I linje 14 og videre i fagsamtalen, tar eleven utvidet tur og presenterer en sammenligning om likheter og ulikheter i tekstene hun hadde om i den forberedte presentasjonen på starten av eksaminasjonen. Disse turene består av fylte pauser, pauser, innpust, men også adekvate svar innholdsmessig hvor elevens kompetanse kommer til syne.

Her ser vi at de multiple spørsmålene fra læreren, som er utformet som ja/nei-interrogativ, tilbyr eleven en enkel utvei hvor hun kan avslå i form av nei-svar. Invitasjonen er vektet mot et nei-svar, men læreren gir en sterk oppfordring om at eleven skal sette agenda.

Dette kommer av omformuleringene av invitasjonen samt engasjementet som uttrykkes gjennom trykk og verbene 'fortelle', 'brenner inne med' og 'må få sagt'. Oppfordringen til å sette agenda, er sterkere i dette utdraget enn i utdrag (12). Elevens respons er ikke typekonform (Raymond, 2003, s. 946), siden hun ikke produserer 'ja'- eller 'nei'-svar. Selv om responsen avviker fra dette formatet, aksepterer hun invitasjonen ved å produsere et kandidatsvar, og senere tar utvidet tur for å utføre handlingen læreren inviterer til. Elevens respons er klart formulert, med få omstarter og utsettelse, og oppfattes derfor ikke som problematisk i like stor grad som i utdrag (12). Eleven overkommer dermed begrensningene som ligger i samtalenormene om å avslutte i sterkere grad i utdrag (13), enn i utdrag (12).

I dette utdraget (13) har vi sett at eleven klarer å sette agenda og dermed overkommer begrensningene som ligger i spørsmålet til interaksjonell kompetanse og handlekraft i eksamen.

4.3.1 Sammendrag

I analysene av utdragene hvor elevene aksepterer lærers invitasjon, ser vi også tegn på disprefererte formater i elevenes responser. Elevene utsetter responsen med pauser, nøling og omstarter underveis i turen. Dette tyder på at det er problematisk for elevene å sette agenda selv. I tillegg ser vi at elevene søker aksept fra lærer ved å begynne sine turer med pre-annonseringer, samt avslutter sine turer med svakt spørrende intonasjon. Lærer legger ned mye arbeid i spørsmålsformuleringen, hvor det legges vekt på ord som åpner for at elevenes tur kan være utvidet, for eksempel i formuleringer som 'fortelle', 'brenner inne med' og 'sagt noe om'.

5.0 Sammendrag av analysen og konklusjon

Analysene over har vist at de fleste elevene (syv av ti) avslår lærers invitasjon til å sette agenda, som oftest kommer mot slutten av eksaminasjonen (jf. delkapittel 4.1). Et gjentakende trekk ved elevenes responser, både ved aksept og avslag, er at de kommer i disprefererte formater. Likevel ser vi i tre av utdragene at elevenes responser kommer i et svakere dispreferert format (utdrag (4), (8) og (13)). Det disprefererte formatet, i form av pauser, nøling, omstarter og forklaringer, er indikasjoner på at det er problematisk for elevene å svare på lærers invitasjon. I det følgende vil jeg oppsummere kjennetegn ved elevenes responser, lærers tur- og spørsmålsdesign og hvilke responsmuligheter det legges opp til i sekvensene der invitasjonen kommer. Avslutningsvis vil jeg presentere noen implikasjoner for praksis samtidig som jeg knytter dette opp mot forskningsspørsmålene mine 1) I hvilke sekvensielle omgivelser inviterer læreren eleven til å sette agenda? 2) Hva er de interaksjonelle konsekvensene av lærers invitasjon?

5.1 Sekvensielle omgivelser

I forkant av spørsmålet jeg har sett på i denne oppgaven, har lærer formulert spørsmål hvor det etterspørres konkrete norskfaglige emner, refleksjoner eller begreper. Eksaminasjonene avsluttes ofte kort tid etter spørsmålet er initiert i utdragene hvor elevene avslår lærers invitasjon (jf. tabell 4), noe som gjør at de i denne typen aktivitet får funksjon som potensielle avslutningsinnledere. I analysen av utdragene i 4.2, så vi også at spørsmålet fungerte som avslutningsinnledere i flere av utdragene. Utdrag 13 skiller seg fra de andre utdragene, ved at spørsmålet kommer ca. 6 minutter inn i fagsamtalen. Fagsamtalen avsluttes først etter 11,37 minutter, så spørsmålet får dermed ikke funksjon som avslutningsinnleder i dette utdraget, men kan likevel tolkes som en «potensiell» avslutningsinnleder.

Det ser også ut til at lengden på fagsamtalen er forskjellig på 10. trinn og Vg.3, henholdsvis rundt 10 minutter og 20 minutter. I Forskrift til opplæringslova (2006) fastslås tidsrammen for eksaminasjonen til inntil 30 minutter per elev i §3-29 på både Vg.3 og 10. trinn. Dette kan dermed tyde på at tidsrammen for muntligeeksamen organiseres forskjellig i grunnskolen og videregående opplæring. Dette materialet er kun basert på to forskjellige skoler, så det kan dermed ikke fastslås at dette er normen ved andre skoler.

5.2 Kjennetegn ved lærers spørsmåls- og turdesign

I alle utdragene er lærers originale spørsmål formet som ja/nei-interrogativer, mens det i ett utdrag kommer en ny invitasjon etter elevens avslag, formet som et deklarativ med stigende intonasjon (jf. utdrag (7)). I utdrag (4)–(10), hvor elevene avslår, er interrogativene vektet mot nei-svar, noe som begrenser elevenes muligheter til å ta tur. Disse begrensningene ser vi også i hva som skjer før invitasjonen kommer. I to utdrag (4 og 7), avsluttes den forrige sekvensen med minimale responser fra lærer og elev (utdrag (4)), og fra lærer og sensor (utdrag (7)). Disse minimale responsene signaliserer at det ikke er noe mer nevneverdig som må nevnes i samtalen, og kan dermed fungere som avslutningsinnleder-komponent (Schegloff & Sacks, 1973, s. 303).

I flere av utdragene, kommer også lærer med forskjellige typer vurderinger som foreslår avslutningsinnleder som neste mulige handling («Da har ikke jeg noe mer» utdrag (4), «Da er vi fornøyde» utdrag (6), «Det er fint» utdrag (7)) og konstateringer («Plutselig helt tom», utdrag (5)). Dermed uttrykker lærer at det ikke er noe nytt som må sies i samtalen og foreslår på denne måten at samtalen kan avsluttes (Schegloff & Sacks, 1973, s. 303–304). I utdrag (12) derimot, orienterer lærer mot hvor i samtalen de er tidsmessig, ved å uttrykke «avslutningsvis», i den første formuleringen av spørsmålet. Dette utdraget skiller seg fra de andre utdragene ved at lærer ignorerer det non-verbale avslaget til eleven, ved å produsere et tillegg som fungerer som ekstra oppfordring til å ta tur (jf. side 52). Dermed tyder dette på at eleven først anser spørsmålet som en mulighet til å nærme seg en avslutning av eksaminasjonen, men med det ekstra arbeidet lærer legger ned, blir ikke dette en mulighet likevel.

En annen måte lærer begrenser elevenes mulighet til å sette agenda ser vi i utdrag (6) og (8). I disse utdragene orienterer lærerne mot begrensningene som ligger i de institusjonelle rammene for samtalen. I utdrag (6) uttrykkes det at det institusjonelle målet er nådd før eleven får invitasjonen til å sette agenda («Har lyst til å sette en karakter»). I utdrag (8) orienteres det derimot til tidsbegrensingen for samtalen («Vi må stoppe straks»). Disse rammene er alle deltagerne kjent med, også eleven. Dermed begrenses elevens mulighet til å sette agenda betraktelig med ytringer som orienterer eksplisitt mot disse begrensningene.

Et annet trekk ved spørsmålsdesignet, er hvilke handlinger og turdesign lærer inviterer til. Lærer åpner for at elevens tur kan være utvidet med formuleringer som ‘brenner inne med’, ‘fortelle’, ‘vise frem’ og ‘sagt noe om’. Disse formuleringene ser vi både i utdragene hvor elevene aksepterer invitasjonen og avslår den:

Utdrag avslag	Formuleringer som åpner for utvidet tur
Utdrag (5) (TT_V1_V8)	‘Brenner inne med’, ‘sagt noe om’
Utdrag (6) (TT_Ø1_V4)	‘Legge til’, ‘brenner inne med’
Utdrag (8) (TT_Ø1_V12-1)	‘Brenner inne med’
Utdrag (9) (TT_V1_V9)	‘Vist oss hva du kan’
Utdrag (10) (TT_V2_V6)	‘Vist deg frem i’
Utdrag aksept	Formuleringer som åpner for utvidet tur
Utdrag (11) (TT_V1_V1)	‘Vise frem’, ‘ha sagt’
Utdrag (12) (TT_V1_V7)	‘kommet frem med’, ‘burde jeg sagt’
Utdrag (13) (TT_V1_V4)	‘Brenner inne med’, ‘fortelle’ ‘få sagt’

Tabell 5

Det kan dermed ikke fastslås at disse formuleringene alene har innvirkning på om eleven avslår eller aksepterer invitasjonen. Samtidig ser vi i utdrag (11) og (13) at lærer legger trykk på ‘fortelle’. Dette fungerer som en forsterkende oppfordring og uttrykker engasjement. Ved å tilby at en neste talers tur får form som fortellende, gjør dette at det inngås en avtale mellom deltagerne at potensielle turskiftepunkt ikke skal benyttes (Liddicoat, 2011, s. 342). Elevene i disse utdragene aksepterer invitasjonen, og tar utvidet tur.

Et annet trekk som heller ikke har en entydig innvirkning på samtalens videre gang, er intonasjonen i spørsmålet. Lærer avslutter sine turer med svakt stigende intonasjon, sterkt stigende intonasjon, flat intonasjon eller endelig fallende intonasjon. Elevene orienterer likevel mot lærers spørsmål som en invitasjon som krever aksept eller avslag i utdragene, med unntak av et. Men det ser ut til å være vanskelig for elevene å tolke hvilke handlinger det inviteres til. I utdrag (9), avslutter lærer sin tur med endelig fallende intonasjon. Eleven kommer med et non-verbalt avslag ved å komme med en tenkelyd («Hm»), bryte øyekontakt for så å gjenopprette øyekontakten. Dermed gir eleven ingen tegn til å ta tur, og gir turen tilbake til lærer. I utdrag (5) avslutter lærer den utvidede turen sin med flat intonasjon («som du tenker nei det skulle jeg ha sagt noe om eller_»). Det gjør læreren også i utdrag (8) («Viss ikke du har noe du s- brenner inne med nå da så_»). Ved å avslutte turene med flat intonasjon, blir invitasjonen og graden av nødvendighet for svar, svak. Dermed kan det også være uklart for eleven hvilken handling læreren inviterer til.

Det som ser ut til å ha størst innvirkning på om lærers invitasjon fører til en ny sekvens der eleven viser kunnskap, er hvilket interaksjonelt arbeid lærer legger ned i spørsmåls- og turdesignet. I utdrag (5), (10), (12) og (13) utvider lærer sin tur ved å produsere

flerleddede spørsmål (Skovholt et al., u.arb), ved å gjenta invitasjonen, reformulere, eller å komme med kandidatsvar eller forslag til mulige emner. Lærer reformulerer spørsmålet to ganger i utdrag (5) og (10), en gang i utdrag (12) og (13). Lærer kommer også med kandidatsvar (Svennevig, 2012) i utdrag (12) og (5) ('funn i fordypningsoppgaven'), og forslag til mulig emne i utdrag (10) og (11) ('norskfaglig', 'emner innen norskfaget'). Dette arbeidet læreren legger ned, kan tyde på at lærer orienterer mot at spørsmålet kan skape trøbbel i interaksjonen og bygger stillas for å muliggjøre et relevant svar (jf. Skovholt et al, i review). I to av disse utdragene, avslår elevene invitasjonen (utdrag 5 og 10), mens i utdrag (12) og (13) aksepterer eleven, og tar utvidet tur. I utdrag (5) går samtalen til terminalsekvens etter at sensoren også har fått muligheten til å ta en siste tur. Men i utdrag (10), initierer lærer en ny sekvens («har du lyst til å si litt om retorikk»). Dermed får ikke spørsmålet funksjon som avslutningsinnleder i utdrag (10), til tross for elevens avslag. I utdrag (12) avslår eleven først invitasjonen non-verbalt ved å riste på hodet og rynke på nesene. Lærer legger ned ekstra interaksjonelt arbeid, ved å reformulere spørsmålet med kandidatsvar («noe funn du gjorde i fordypningsoppgaven din»). Etter det potensielle turskiftepunktet, hvor eleven ikke tar tur, initierer lærer en ny invitasjon («Er det et eller annet jeg har glemt»). Dermed hindrer lærer eleven i å avslå invitasjonen igjen, og spørsmålet fungerer ikke som avslutningsinnleder når eleven tar utvidet tur med pre-annonseringen «Begge tekstene mine ...».

Vi ser i flere av utdragene at også lærer og sensor orienterer mot spørsmålets funksjon som potensiell avslutningsinnleder. Men vi har også sett at lærers orientering mot spørsmålets funksjon som potensiell avslutningsinnleder, også kan bidra til at eleven setter agenda. I utdrag (11) synliggjør lærer at spørsmålet, som her vektes mot ja-svar, kan høres som en potensiell avslutningsinnleder («Ikke tenk at nå er du snart ferdig»). Ved å synliggjøre funksjonen, åpner hun opp for at eleven kan akseptere invitasjonen, noe eleven også gjør med en pre-annonsering («Jeg s- nevnte jo om Karens jul»). Dette tyder dermed på at det kreves av lærer en eksplisitt orientering mot at spørsmålet kan høres som en avslutningsinnleder, samt utvidet tur, for at eleven skal akseptere invitasjonen og sette agenda.

5.3 Kjennetegn ved elevenes responser

I de syv utdragene der elevene avslår lærers invitasjon (utdrag 4–10), er det ofte tegn på at responsen kommer i et dispreferert format. Et gjennomgående trekk ved elevenes avslag, er at elevene utsetter å ta tur etter lærers invitasjon. Elevenes turer kjennetegnes av pauser, nøling, fylte pauser og reparasjoner. I tillegg kommer det frem i analysen at elevene orienterer mot

noen normer som tilsier at kun nei-svar ikke er et tilstrekkelig svar, men at det behøves en forklaring eller begrunnelse for hvorfor invitasjonen avslås («Ikke det jeg a har sagt» utdrag (5), «Det kommer jeg på når jeg går ut» utdrag (6), «Ikke som jeg kommer på sånn akkurat nå sånn i» utdrag (7) «Trur det er greit jeg» utdrag (8)). Elevenes forklaringer sammen med ulike former for utsettelse før avslaget kommer, indikerer at avslaget kommer i disprefererte formater (Pomerantz, 1984; Asmuss, 2008, s. 424). I utdrag (4) og (8) er det derimot mindre indikasjoner på dispreferert respons. Elevens avslag i utdrag (4) kommer uten utsettelse etter lærers invitasjon, men hun orienterer mot de samme normene som utdrag (5)–(8) over; at avslaget krever mer enn kun et typekonformt nei-svar. Avslaget til eleven i utdrag (8) har i likhet med utdrag (4) svake tegn på dispreferert respons. I utdrag (9) unngår eleven å gi et verbalt avslag, og produserer kun en tenkelyd («Hm»). Eleven viser heller ikke noen turinitierende tegn, men signaliserer gjennom kroppsspråket ved å først snu seg bort fra lærer og sensor, for så å snu seg tilbake, at han sender turen tilbake til lærer. Eleven i utdrag (10) unngår også å svare lenge, før hun til slutt avslår med det typekonforme svaret «nei» mens hun smiler. Utdrag (9) og (10) skiller seg dermed fra de andre utdragene ved at de utsetter avslaget eller ikke produserer et verbalt avslag i det hele tatt. Det kommer dermed frem i analysen at elevenes avslag kommer i disprefererte formater, og at det er problematisk for dem å sette agenda.

I likhet med utdragene hvor elevene avslår lærerens invitasjon, ser vi i utdragene hvor elevene aksepterer invitasjonen, tegn på at noe er problematisk. Også i disse utdragene ((11)–(13)), kjennetegnes turene av utsettelse som pauser, mikropauser, fylte pauser, nøling omstarter, selvreparasjon og søking etter aksept. Elevene søkte etter aksept ved å initiere sine turer med pre-annonseringer («Jeg s- nevnte jo om Karens jul,» utdrag (11), «Begge tekstene mine som jeg har valgt (0,8)» utdrag (12), «Jeg hadde jo egentlig likheter og ulikheter ...» utdrag (13)), noe lærer gir grønt lys-respons på («Åh, kjør på» utdrag (11), «Ja?» utdrag (12) «Takk. Kan du ta åsså si noe om det?» utdrag (13)). Elevene i utdrag (11) og (12) avslutter også sine første turenheter etter invitasjonen med svakt stigende intonasjon, og søker dermed aksept fra lærer underveis i sin tur.

Videre kommer det frem i analysen at elevenes ekspanderte turer er ufullstendige og har et dispreferert turdesign, da de produseres med pauser, nøling og omstarter, noe som kan indikere en eller annen form for usikkerhet, hvor eleven må tenke seg om før hen tar tur («det handler jo litt om hva de opplevde og det tenker jeg jo er litt sånn fint» utdrag (12), «det handler om at det var en jente som het Karen da som hadde fått barn og de levde i et lite hus eller hva det var på i vinteren og hun visste ikke hvem pappan var og hun fikk ikke lov til å

jobbe noen steder på grunn av hun hadde barn» utdrag (11)). Turene til eleven i utdrag (13), består også av fylte pauser, pauser og innpust som indikerer at noe er problematisk. Men turene er likevel klart formulert og inneholder få omstarter og utsettelse. Dermed oppfattes ikke turene til eleven i utdrag (13) som problematisk i like stor grad som de andre utdragene hvor elevene aksepterer invitasjonen.

Elevenes responser bærer dermed preg av disprefererte formater, både når elevene avslår og når de aksepterer lærers invitasjon. Dette, sammen med flertall av avslag, indikerer at det er problematisk for elevene å svare på lærers invitasjon til å sette agenda. Med et flertall av avslag, viser denne studien at elevene orienterer seg mot spørsmålet som potensielle avslutningsinnledere. Dette kan komme av at invitasjonen oftest kommer mot slutten av fagsamtalen, og at invitasjonen har form som ja/nei-interrogativ, vektet mot nei-svar i de fleste utdragene.

5.4 Konklusjon og implikasjoner for praksis

Ulike formuleringer av spørsmål hvor elevene inviteres til å sette agenda, skaper ofte noe problematisk i interaksjonen. Dette ser vi elevenes responser som kjennetegnes av tegn på dispreferanse. Elevene utsetter og unngår handlingen som etterspørres i invitasjonen ved å utsette respons med ulike former for pauser. I tillegg avslår et klart flertall av elevene lærers invitasjon i mitt materiale. Elevenes avslag tyder på at spørsmålet har funksjon som en potensiell avslutningsinnleder, og i fem utdrag får også spørsmålet funksjon som avslutningsinnleder ved at samtalen går over til terminalsekvens etter invitasjonen. Også lærerne orienterer mot spørsmålets funksjon som avslutningsinnleder, både implisitt og eksplisitt i noen utdrag. Før spørsmålet kommer, gir lærerne (og sensor) i noen tilfeller signaler om hvor samtalen er på vei med minimale responser, orientering mot institusjonelle rammer som tidsbegrensning og målet for samtalen, samt hvor i samtalen de er («Avslutningsvis»). Dette tyder dermed på at lærerne går gjennom trinnene for å avslutte en samtale (Schegloff & Sacks, 1973), selv om tiden de har til rådighet er i ferd med å gå ut. Dette gir imidlertid ikke alltid elevene en reell mulighet til å si noe mer. Samtidig viste analysen av utdrag (11) at lærer orienterer seg mot at spørsmålet kan høres som en potensiell avslutningsinnleder, for å unngå at invitasjonen får denne funksjonen.

Analysene av elevenes responser indikerer at det er vanskelig for eleven å sette agenda ut fra lærerens åpne invitasjon. Spørsmålet skiller seg fra mer konkrete faglige spørsmål som elevene er vant til at lærer stiller i klasserommet og tidligere i fagsamtalen, hvor lærer har et

tenkt svar i tankene. Det kan tyde på at agendaen for eleven er uklar, og at eleven samtidig vet at læreren i kraft av den institusjonelle rammen, har en agenda. I de tre utdragene hvor elevene aksepterer invitasjonen, ser vi at lærer legger ned ekstra arbeid i spørsmålsdesignet. Lærer foreslår at elevens tur får et annet format hvor lærer og sensor ikke tar tur ved potensielle turskiftepunkt og uttrykker engasjement ved å legge vekt på formuleringer som 'fortelle' og 'sagt' (jf. utdrag 13). Turfordelingen skjer gjennom pre-allokering, og det er derfor lærer (og sensor) som har retten til å bestemme samtaleemner. Elevens rolle er altså sterkt begrenset når det gjelder å ta tur uten å bli tildelt en, og risikerer dermed sanksjoner dersom hen bryter denne normen ved å for eksempel ta tur for å si noe som ikke har passet naturlig tidligere. Eleven orienterer mot sin rolle i den institusjonelle samtalen ved å initiere sin tur med pre-annonsering, og søker på denne måten etter lærers aksept for foreslått emne. Dermed ser vi i utdraget (13), tegn på at kompetente elever overkommer de begrensningene som ligger i spørsmålet, samt deltagerens handlingsbegrensninger som ligger til grunn i institusjonelle samtaler (Skovholt et al., u.arb.). De institusjonelle rammene som tid, samtalsens overordnede sekvensielle organisering, samt invitasjonens funksjon som avslutningsinnleder, begrenser elevenes mulighet til å sette agenda, siden det er representantene for institusjonen som skal styre turfordelingen og samtaleemner (Liddicoat, 2011, s. 347; Skovholt et al., u.arb.). Avslutningsinnledere kan dermed være en ressurs lærer kan bruke for å åpne for at eleven kan få sagt dette siste nødvendige nevneverdige, og dermed ivareta det positive forholdet mellom dem.

Ut fra funnene i analysen, kan elevenes orientering mot lærers invitasjon ha flere mulige forklaringer: 1) Elevene orienterer seg etter samtalsens overordnede organisering og behandler lærers invitasjon som en potensiell avslutningsinnleder (Schegloff & Sacks, 1973), 2) Elevene orienterer seg mot lærers epistemiske autoritet og den som setter agendaen. Det kan være problematisk for eleven å velge ut et tema samt vite hva læreren egentlig er ute etter, når det gis lite støtte for hvilke temaer eleven kan ta opp, og 3) De institusjonelle rammene (mål for samtalen, tidsbegrensning og emneavgrensning) legger føringer og begrensninger for samtalsens gang. På det tidspunktet i samtalen der lærer inviterer eleven til å sette agenda, er det rent tidsmessig på tide å avslutte samtalen.

Resultatene i denne analysen viser dermed at denne åpne invitasjonen som ofte initierer avslutningen av fagsamtalen og dermed også eksamineringen – er nettopp det – et avslutningsspørsmål som har som overordnet funksjon å avslutte samtalen ved å innlede en avslutningssekvens. Eleven inkluderes i denne avslutningssekvensen, og blir dermed behandlet som likeverdig samtalepartner, ved at eleven uttrykker enighet til den handlingen

lærer inviterer til. Dermed blir avslutningen på samtalen et tilsynelatende, gjensidig arbeid mellom deltagerne. Denne avslutningssekvensen viser hvor ordnet samtaler er, og hvordan deltagerne ivaretar de sosiale relasjonene, selv om de institusjonelle rammene begrenser samtalsens videre gang, for eksempel tidsmessig. Analysen har vist en regularitet i lærers praksis med å avslutte fagsamtalen med en invitasjon til å sette agenda, som en del av lærers tause kunnskap om hvordan muntlige eksamener skal utføres. Denne tause kunnskapen er gjort eksplisitt i denne analysen. Dermed kan lærere bevisstgjøres hvilke konsekvenser spørsmålet kan ha for samtalen, og få kunnskap om ulike strategier og handlinger for å oppnå ønskelig utfall i samtalsens videre gang. Hvilken funksjon lærer ønsker at spørsmålet ha, krever ulik grad av interaksjonelt arbeid i designet. Dersom det er ønskelig at eleven skal komme med et siste innspill som kan vurderes positivt i den endelige vurderingen, krever dette et større interaksjonelt arbeid, enn om spørsmålet skal fungere som en avslutningsinnleder som gir muligheten for å avslutte samtalen med et positivt sosialt forhold mellom deltagerne.

I løpet av arbeidet med denne oppgaven er det kommet opp flere spørsmål knyttet til avslutningssekvenser i muntligeeksamen, men som det ikke ble mulig å se på her. Avslutningsinnlederen som er studert her, er en av flere mulige avslutningsinnledere. Det kunne derfor vært interessant og kartlagt hvilke andre strategier lærere bruker når eksaminasjonen avsluttes. Det har heller ikke vært rom i denne oppgaven for å undersøke hvilke elever som får denne invitasjonen, om det er et spørsmål som stilles fordi lærer og sensor har behov for mer vurderingsgrunnlag eller om elevenes respons inkluderes i vurderingssamtalen som vurderingsgrunnlag. Dette er bare noe av det som kan forskes videre på i forbindelse med muntligeeksamen.

6.0 Litteratur

- Asmuss, B. (2008). Performance Appraisal Interviews: Preference Organization in Assessment Sequences. *The Journal of Business Communication*, 45(4). 408-429. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/0021943608319382>
- Barnes, R. (2007). Formulations and the Facilitation of Common agreement in Meetings Talk. *Text & Talk* 27(3). 273–296. DOI: 10.1515/TEXT.2007.011.
- Borch-Nielsen, K. (2014). *Local oral examinations: How do teachers prioritize when assessing English oral examinations at VGI level?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet fra: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-46915>
- Dobson, S. (2007). Teoretisering rundt muntlig eksamen – en kvalitativ tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91(02). 137–149. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2007/02/teoretisering_rundt_muntlig_eksamen_-_en_kvalitativ_tilnærming
- Drew, P & Heritage, J. (1992). “Analyzing talk at work: an introduction”. I Drew, P & Heritage, J. *Talk at work: Interaction in institutional settings*. 3–65. New York: Cambridge University Press.
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Frydenlund, T & Mathiassen, J. V. (2017). *Vurdering av elevers matematiske kompetanse i muntlig eksamen. En utforskende studie av læreres oppfatninger om gjennomføring av muntlig eksamen og dens vurderingsmuligheter*. (Masteroppgave). UiT Norges arktiske universitet: Tromsø. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/10037/11580>
- Hayano, K. (2013). “Question Design in Conversation”. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.). *The Handbook of Conversation Analysis*. 395–414. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Hepburn, A. & Bolden, G. (2013). “The Conversation Analytic Approach to Transcription”. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.). *The Handbook of Conversation Analysis*. 57–75. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Hepburn, A. & Bolden, G. (2017). “Transcribing speech delivery”. I Hepburn, A., & Bolden, G. *Transcribing for social research*. 39–64. London: SAGE Publications Ltd. Hentet fra: <https://methods.sagepub.com/book/transcribing-for-social-research/i390.xml>
- Heritage, J. (2013) “Epistemics in Conversation”. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.). *The Handbook of Conversation Analysis*. 370–394. West Sussex: Blackwell Publishing.

- Heritage, J. and Clayman, S. (2010). *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions*. West Sussex: John Wiley & Sons, Incorporated. Hentet fra: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=487721>.
- Kvifte, B. H. (2011). "Muntlig eksamen sett fra studentperspektiv: en undersøkelse blant lærerstudenter ved Høgskolen i Østfold". (2011:3). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/147658>
- Liddicoat, A. J. (2011), *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Maugesten, M. (2011). Muntlig eksamen; en analyse av åtte studenters forståelse på muntlig eksamen i matematikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(4), 260-272. Hentet fra: <https://www.idunn.no/npt/2011/04/art04>
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peräkylä, A. (2011). "Validity in Research on Naturally Occurring Social Interaction." I Silverman, D. (Red.) *Qualitative Research: Issues of Theory, Method and Practice*. (3. utg.) 365–382. London: SAGE.
- Pomerantz, A. (1984). "Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes" I Atkinson, J. M. & Heritage, J. (1984). *Structures of Social Action*. 57–101. Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra: <https://www.apomerantz.com/wp-content/uploads/2015/04/agreeingdisag23d.pdf>
- Pomerantz, A. & Heritage, J. (2013). "Preference". I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.). *The Handbook of Conversation Analysis*. 210–228. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Raymond, G. (2003). Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding. *American Sociological Review*, 68(6) 939–967. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1519752.pdf>
- Raymond, G. & Zimmerman, D. H. (2016). Closing Matters: Alignment and Mis-alignment in Sequence and Call Closings in Institutional Interaction. *Discourse Studies* 18(6).
- Rolin, A. (2013). Argumentasjon og interaksjon i muntlig eksamen. *Acta didactica Norge* 7(1) 16–16. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/adno.1120>
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735. doi:10.2307/412243
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up Closings. *Semiotica*, 8. 289–327. Hentet fra: <https://web.stanford.edu/~eckert/Courses/11562018/Readings/SchegloffSacks1973.pdf>
- Skovholt, K. (2017). *Conversation Analytic Innovation for Teacher Education (CAiTE) - Research-based Training for Enhancing Assessment and Feedback Quality*. [Søknad til NFR]
- Skovholt, K. (2018). “Anatomy of a teacher – student feedback encounter”. *Teaching and Teaching Education* 69(2018). 142–153. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.012>
- Skovholt, K. (2020) “Vi trenger forskning på muntlig eksamen”. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-forskning-grunnskole/vi-trenger-forskning-pa-muntlig-eksamen/233231>
- Solem, M.S. & Skovholt (u.arb.) “Retningslinjer for vurderingssamtaler”. Første rapport fra prosjektet CAiTE (NFR FINNUT).
- Skovholt, K., Vonen, M. N., Sikveland, R. O., Solem, M. S. & Stokoe, E. (under review, *Journal of Pragmatics*) “Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality”.
- Stieng, I. L. (2018). «Det er jo det faglige som du skal legge vekt på». (Masteroppgave) Universitetet i Oslo, Oslo.
- Stivers, T. & Sidnell, J. (2013). Introduction. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.) *The Handbook of Conversation Analysis*. 1–8. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Svenkerud, S.; Klette, K.; Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 2012 (01), 35–49. Hentet fra: https://ezproxy2.usn.no:2146/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter
- Svennevig, J. (1999). Skriftlig og muntlig språk. I Svennevig, J., Sandvik, M & Vagle, W. *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse*. 17–54. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Svennevig, J. (2013). Preferanseorganisering. I *Store Norske Leksikon* på snl.no. Hentet fra: <https://snl.no/preferanseorganisering>
- Utdanningsdirektoratet, 2019a. *Regler for muntlig eksamen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>

Utdanningsdirektoratet, 2019b. *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen.*

Del 3: Frampek mot fagfornyelsen. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/del-3/>

Yildiz, L. M. (2011). *English VG1 level oral examinations: how are they designed, conducted and assessed?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo: Oslo. Hentet fra:

<https://www.duo.uio.no/handle/10852/32421>

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Vil du delta i forskningsprosjektet "CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education)"?

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

Formål

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

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

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

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

Hva innebærer det for deg å delta?

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

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

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

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

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

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes ved 31.12. 2021. Materialet vil arkiveres for etterprøvbarehet og videre forskning. Det er da kun prosjektleder og prosjektgruppa ved USN som har tilgang til materialet. Endelig tidspunkt for sletting av originalmaterialet er 31.12. 2028.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Karianne Skovholt
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Karianne Skovholt

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet CAiTE og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoopptak
- å delta i intervju og spørreskjema
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til etterprøvbarehet og videre forskning

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Avtale med prosjektet CAiTE



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

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

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

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

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

- fullanonymisere personers identiteter ved å bruke pseudonymer for skoler og personer
- ikke på noen måte fremstille informantene på en måte som gjør at de kan gjenkjennes

Overtredelse av disse reglene er svært alvorlig og vil føre til utestengelse fra prosjektet.

Bakkenteigen

Dato

Signatur masterstudent

Bakkenteigen

Dato

Signatur prosjektleder Karianne Skovholt