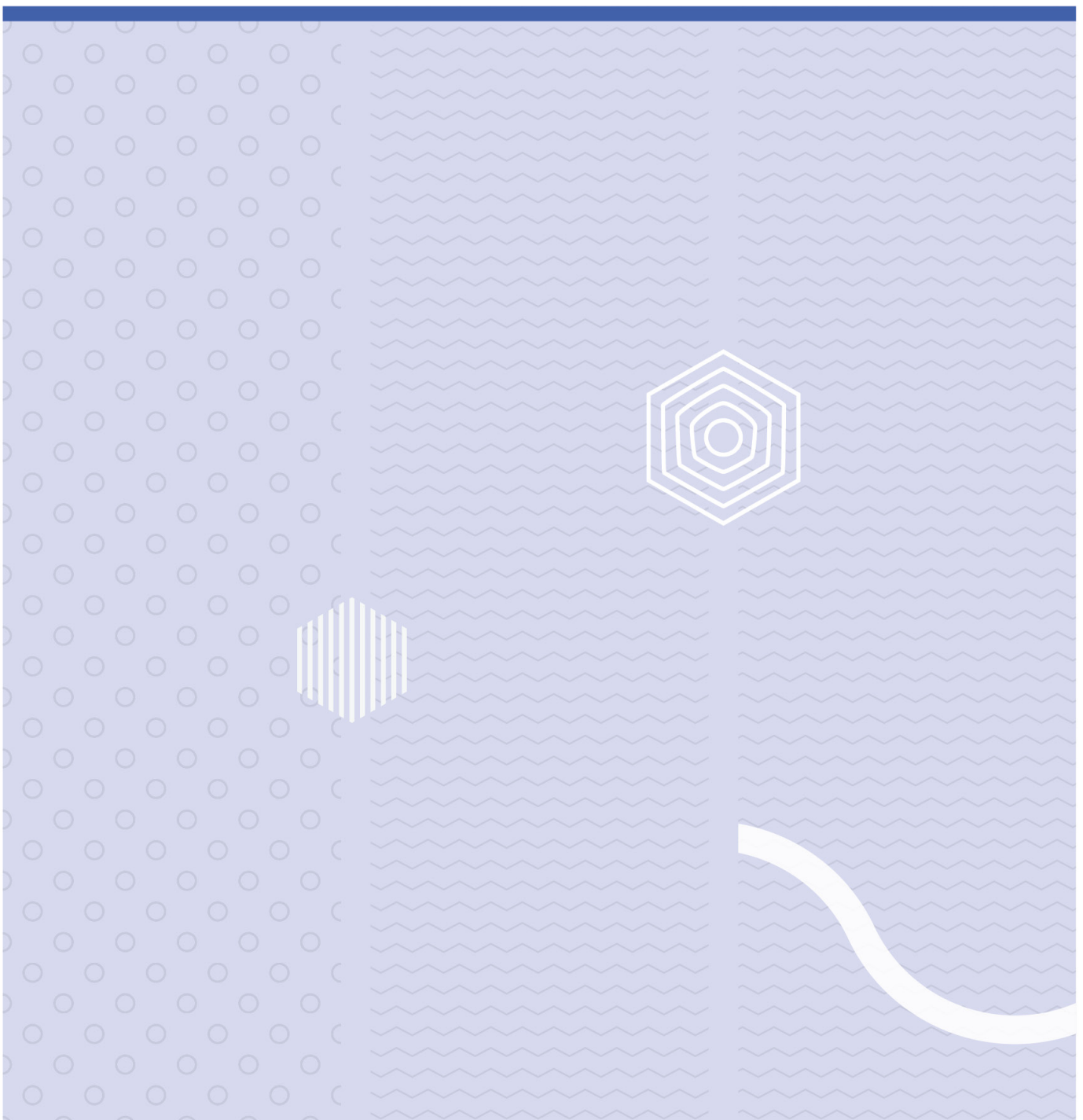


Kandidatnummer: 9009

“Hvis du skulle vært spåmann...”

-en samtaleanalytisk studie av spørsmål “uten fasitsvar” i muntlig eksamen i norsk.



Forord

Ordene jeg nå skriver markerer slutten på et fem år langt studieløp ved Universitetet i Sørøst-Norge, og snart kan jeg med stolthet kalle meg for lærer. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, men mest av alt spennende og utrolig lærerikt. Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å utvikle meg gjennom arbeidet med oppgaven. Nå er masteroppgaven min er snart ferdig, og jeg er utrolig takknemlig for alle dere som har hjulpet meg på veien dit.

Jeg vil gjerne si tusen takk til min veileder, Marit Skarbø Solem, for all motivasjon og inspirasjon i arbeidsprosessen. Dine grundige og konstruktive tilbakemeldinger har gitt meg retning i arbeidet med oppgaven, og din faglige dyktighet og entusiasme har drevet meg videre i skriveprosessen. Jeg vil også takke Karianne Skovholt for tilgang til et rikt og spennende datamateriale, og informantene i forskningsprosjektet CAiTE. Takk til mine medstudenter som har bidratt med nyttige innspill og friske blikk på datasesjoner, og når vi har utvekslet og lest hverandres oppgaver.

Takk til familie og venner for at dere har vist støtte og forståelse når jeg har fordypet meg i skrivearbeidet og vært utilgjengelig for dere. Tusen takk Atle, for din tålmodighet, og for at du tror på meg når jeg trenger det som mest.

Færder, juni, 2020

Anette Bekken

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er interaksjon mellom eksaminator og kandidat i fagsamtalene i muntlig eksamen i norsk. I fagsamtalen er hensikten at kandidaten skal artikulere kunnskap og vise fram sin norskfaglige kompetanse. Eksaminator sin rolle i fagsamtalen er å tilrettelegge for at kandidaten får mulighet til å vise fram sin kompetanse. Måten samtaledeltakerne samarbeider om felles forståelse i interaksjonen vil ha betydning for hvordan fagsamtalen utvikler seg, og virke inn på hvordan deltakerne når det overordnede institusjonelle målet med samtalen. Denne oppgaven fokuserer på å beskrive interaksjonen som finner sted i fagsamtalen og de samtalepraksiser som deltakerne bruker. Målet med oppgaven er å bidra til økt kunnskap om de samtalemønstrene som skapes mellom deltakerne i fagsamtalen i en muntlig eksamenskontekst. Oppgaven benytter metoden Conversation Analysis (CA) for å studere hvordan deltakere forholder seg til spørsmål *uten fasitsvar* i fagsamtalen i muntlig eksamen, og hvilke interaksjonelle handlinger deltakerne utfører gjennom interaksjonen. Spørsmål uten fasitsvar er i denne oppgaven definert som spørsmål som legger til rette for at kandidaten ikke skal komme fram til et svar som allerede er kjent for eksaminator. Tilretteleggingen skjer blant annet gjennom bruk av *metaytringer* –ytringer som bryter med forventningene til spørsmål i fagsamtalen. I analysen studeres ni ulike samtaleutdrag fra fagsamtalen i muntlig eksamen i norsk, der alle de ni utdragene inneholder eksempler på metaytringer og spørsmål uten fasitsvar som produseres av eksaminator.

Analysen viser at spørsmål uten fasitsvar i alle tilfellene opptrer som siste spørsmål om et faglig tema. Analysen viser også at spørsmålene ikke oppstår ved en tilfeldighet, men er en planlagt del av spørsmålsstillingen. Spørsmål uten fasitsvar skaper i seks av ni tilfeller problemer i interaksjonen mellom eksaminator og kandidaten, og kandidatene i de ni utdragene viser ulike tolkninger av hvilken informasjon og kunnskap som etterspørres av eksaminator. I noen av utdragene stiller eksaminator oppfølgingsspørsmål til kandidatene der interaksjonen viser at eksamenskonteksten reaktiveres. Oppgavens konklusjon er at spørsmål uten fasitsvar kan være ment som en veiledning for kandidatene til å reflektere, og har til hensikt å gi kandidatene mulighet til å vise kunnskap utover den kunnskapen som deles av eksaminator og kandidaten. Samtidig *kan* spørsmål uten fasitsvar i fagsamtalen være vanskelige for kandidatene å tolke på grunn av eksamenskonteksten og de institusjonelle rammene og forventningene i fagsamtalen. Spørsmål uten fasitsvar bør derfor stilles som et av de siste spørsmålene om et faglig tema i fagsamtalen i muntlig eksamen.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	5
1.1	Bakgrunn og beskrivelse av tema.....	5
1.1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.1.2	Begrepsavklaring og avgrensning	7
1.2	Oppgavens oppbygging.....	7
2	Teori.....	9
2.1	Rammeverk: Conversation Analysis	9
2.1.1	Tur og turtaking	10
2.1.2	Sekvenser og handlingspar	11
2.2	Reparasjon	13
2.3	Epistemikk.....	14
2.3.1	Epistemisk status og epistemisk holdning	15
2.4	Institusjonelle samtaler.....	17
2.5	Fagsamtalen i muntlig eksamen i norsk	18
3	Metode	21
3.1	Conversation Analysis (CA).....	21
3.1.1	Datamateriale og utvalg.....	23
3.1.2	Analytisk tilnærming	24
3.1.3	Transkripsjon	25
3.1.4	Faser i analysearbeidet.....	26
3.2	Reliabilitet og validitet	29
3.3	Etiske overveielser.....	30
4	Analyse	32
4.1	Introduksjon.....	32
4.2	Ikke interaksjonelt trøbbel.....	35
4.2.1	Utdrag 1	35
4.2.2	Utdrag 2	36
4.2.3	Utdrag 3	38
4.3	Interaksjonelt trøbbel.....	41
4.3.1	Utdrag 4	41

4.3.2	Utdrag 5	43
4.3.3	Utdrag 6	45
4.3.4	Utdrag 7	47
4.3.5	Utdrag 8	50
4.3.6	Utdrag 9	52
5	Oppsummerende drøfting	55
5.1	Hvilke interaksjonelle konsekvenser får metaytringene?	56
5.1.1	Dispreferert respons	56
5.1.2	Reparasjon	58
5.2	Gyldig kunnskap for norskfaglig kompetanse	59
5.2.1	Ulik kunnskapsorientering	59
5.3	Implikasjoner for praksis: fagsamtalen	60
6	Konklusjon	63
7	Litteraturliste	64
8	Vedlegg	68
8.1	Vedlegg 1: Samtykkeskjema og tilgang til datamateriale (CAiTE)	68
8.2	Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkkel	70
8.3	Vedlegg 3: Ord-for-ord transkripsjoner	70

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og beskrivelse av tema

I løpet av de snart fem årene på lærerstudiet har jeg fått erfaring med læreryrket gjennom teori og forskning, men også gjennom praksisutøvelse av yrket i klasserommet. Yrket har vist seg innholdsrikt og fullspekket av varierte arbeidsoppgaver. Ingen arbeidsdag er helt lik den forrige, og ingen elever er helt identiske med akkurat den eleven du møter for første gang i morgen. Det finnes derimot fellesnevnerne, der en av disse er at læreryrket i hovedsak utøves gjennom interaksjon. Og det er nettopp i interaksjonen mellom læreren og eleven at selve læreryrket realiseres. I rollen som norsklærer har jeg opplevd øyeblikk der interaksjonen med elevene ikke utvikler seg slik jeg hadde sett for meg på forhånd. For eksempel at samtalene stagnerer, og den flotte og planlagte arbeidsskissen min av samtalens forløp ender opp som en påminnelse om at det er stor forskjell på å planlegge en samtale og å faktisk gjennomføre den i praksis.

Høsten 2019 gjennomførte jeg studieemnet *MUI4600 –Muntlig interaksjon* som en del av mitt studieløp ved Universitetet i Sørøst-Norge. Emnet vekket en interesse for feltet samtaleanalyse, også kjent som Conversation Analysis (CA). Jeg så en stor overføringsverdi fra kunnskapen CA som forskningsfelt har ervervet om samtaler og interaksjon og til de samtalene som finner sted i forbindelse med utøvelse av læreryrket. Emnet MUI4600 ble ledet av Karianne Skovholt og Marit Skarbø Solem, som også driver forskningsprosjektet CAiTE (Skovholt, 2017). Som masterstudent fikk jeg muligheten til å få tilgang til datamaterialet samlet inn til CAiTE, og studere materialet i min masteroppgave. Dette ga meg en mulighet til å kunne tilegne meg mer kunnskap om hvordan samtaler i en skolekontekst utspiller seg og utvikle min kompetanse som norsklærer. Som nevnt er det stor forskjell på å planlegge en muntlig aktivitet og det å faktisk gjennomføre den. Didaktisk kunnskap er ikke alltid nok, og normativ teori om samtaler fører ikke automatisk til problemfri interaksjon med elevene. Kunnskap om hva som faktisk foregår mellom deltakere i interaksjon vil kunne bidra til verdifull innsikt for læreryrket.

Muntlig eksamen kan sies å være en arena der samtalen virkelig teller for deltakerne i interaksjonen. Likevel viser Skovholt til at det finnes påfallende lite forskning på samtalene som forekommer i den muntlige eksamenskonteksten. Det finnes retningslinjer for samtalene, men de er vage og gir stort rom for tolkning når det gjelder innhold og gjennomføring (Skovholt, 2020). Det

er bemerkelsesverdig at vi vet så lite om hvordan samtalerne i muntlig eksamen foregår. Særlig når man tar i betraktning at elever skal vise sin faglige kompetanse gjennom samtalerne, og vurderes for standpunkt- og eksamenskarakter på bakgrunn av kompetansen elevene viser –der og da. I denne masteroppgaven skal jeg derfor se nærmere på *fagsamtalen* i muntlig eksamen i norsk på 10.trinn i grunnskolen, der interaksjonen mellom eksaminator og kandidaten er i fokus. Under fagsamtalen er den overordnede hensikten å få eleven til å artikulere mest mulig kunnskap, og det er interessant å studere hvordan dette faktisk foregår i praksis, for å få økt innsyn i og kunnskap om temaet. Fagsamtalen i muntlig eksamen i norsk refererer til den delen av eksamineringen der sensor og eksaminator stiller kandidaten spørsmål. Spørsmålene har til hensikt å få kandidaten til å svare på en slik måte at kandidatens kompetanse blir synlig. Målet med fagsamtalen er at kandidaten skal få vist så bred kompetanse i faget som mulig.

1.1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven fokuserer på å beskrive interaksjonen som finner sted i fagsamtalen og de samtalepraksiser som deltakerne bruker. Målet med oppgaven er å bidra til økt kunnskap om de samtalemønstrene som skapes mellom deltakerne i fagsamtalen i en muntlig eksamenskontekst. Oppgaven studerer hvordan deltakere forholder seg til spørsmål *uten fasitsvar* i fagsamtalen i muntlig eksamen. Spørsmål uten fasitsvar er i denne oppgaven definert som spørsmål som peker mot at kandidaten ikke skal komme fram til et svar som allerede er kjent for eksaminator.

Oppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvilke interaksjonelle konsekvenser har spørsmål “uten fasitsvar” i muntlig eksamen?

Problemstillingen avspeiler forskningsspørsmålene i oppgaven og oppsummerer det forskningsspørsmålene samlet sier noe om. Forskningsspørsmålene er utarbeidet med utgangspunkt i analysetrinnene og det empiriske materialet i oppgaven. Framgangsmåten for dette arbeidet beskrives mer inngående i avsnitt 3.1.4 *Faser i analysearbeidet*.

Forskningsspørsmål:

1. Hvilken sekvensiell plassering har metaytringene?
2. Hvilke interaksjonelle konsekvenser har metaytringene?
3. Hvilke epistemiske holdninger viser deltakerne i interaksjonen?
4. Hvilken type kunnskap fremstår som gyldig innenfor sekvensene?

1.1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

I oppgaven brukes begrepet metaytring om «ytringer som peker utover de institusjonelle rammene og forventningene til fagsamtalen». Jeg tok i bruk begrepet fordi jeg trengte å et samlebegrep for det interaksjonelle fenomenet som studeres i analysen. For å kunne presisere fenomenet, og gjøre det forståelig, har jeg utarbeidet fire kriterier som må oppfylles for at en ytring skal kunne betegnes som en metaytring:

1. Ytringen bryter med forventningene i eksamenskonteksten og fagsamtalene.
2. Ytringen produseres av eksaminator.
3. Ytringen indikerer at det ikke finnes et fasitsvar på spørsmålene som opptrer i de samme sekvensene.
4. Ytringen opptrer i interaksjonen mellom deltakerne eksaminator og kandidat.

Det er metaytringene som i hovedsak er grunnen til at et spørsmål oppfattes som *et spørsmål uten fasitsvar*, da metaytringene opptrer i tilknytning til spørsmålene. Eksempel på *metaytring* hentet fra datamaterialet:

```
111 E: hva tenker du om det i forhold til denne utviklinga? =nå er jeg bare
112 ute etter tankene dine =dette finnes det jo ingen fasitsvar på
113 (.)
```

I analysen i denne oppgaven har jeg ikke inkludert det multimodale perspektivet som i tillegg til verbalspråket vektlegger modaliteter som objekter og kroppsspråk (Due, 2017). Enkelte gester, som nidding og smil, vil inkluderes og være synlig i transkripsjonene. Denne oppgaven studerer ikke muntlige ferdigheter eller samtale som en læringsaktivitet, men interaksjon som et fenomen i seg selv. Avhandlingen har en deskriptiv tilnærming og vil ikke ha til hensikt å bedømme god eller dårlig praksis. Målsettingen er å få økt kunnskap om samtalemønstre som opptrer i interaksjonen i muntlig eksamen i norsk.

1.2 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel 2 gjør jeg rede for teorigrunnet i denne oppgaven. Teorien som inkluderes i kapitlet er relevant for å kunne belyse problemstillingen i oppgaven. I kapitlet avklarer og beskriver jeg også begreper som er relevante for analysen. Kapittel 3 gir en beskrivelse av oppgavens metodologiske tilnærming. Jeg vil forklare mine metodologiske

valg og gjøre rede for eventuelle avgrensninger. I kapittel 4 presenterer jeg analysen av ni ulike samtaleutdrag hentet fra fagsamtalen i muntlig eksamen i norsk. Analysen fokuserer på å beskrive interaksjonen slik den arter seg mellom eksaminator og kandidat. I kapittel 5 oppsummerer jeg analysen og drøfter funnene opp mot oppgavens teorigrunnlag og overordnede problemstilling. Kapittel 6 presenterer oppgavens konklusjon, der jeg også vil skissere hvilke implikasjoner mine funn kan ha for praksis og antyde en retning for videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget i oppgaven min. Teorien presenterer begreper og tidligere forskning som er særlig relevante for min oppgave og analysene. Kapitlet er strukturert i fem hovedavsnitt. I det første avsnittet 2.1 *Rammeverk: Conversation Analysis* vil jeg beskrive og avklare begreper fra samtaleanalytisk teori og presentere bakgrunnen til CA som forskningsfelt. Avsnittet gir en oversikt over grunnleggende strukturer i interaksjon og utgjør et viktig grunnlag for analysen i kapittel 4. Det andre avsnittet 2.2 *Reparasjon* forklarer enkelte samtalemønstre som er gjentakende når det oppstår problemer i interaksjon. Deler av interaksjonen som studeres i analysen viste indikasjoner på problemer, og avsnittet er relevant for å forklare hva som skjer i interaksjonen. Det tredje avsnittet, 2.3 *Epistemikk* presenterer forskningsfeltet *social epistemics*, som handler om hvordan kunnskap uttrykkes og konstitueres i samtaler. Det epistemiske perspektivet er inkludert fordi samtaler som analyseres i denne oppgaven foregår i en eksamenskontekst – der det å uttrykke kunnskap er vesentlig i interaksjonen. Fjerde avsnitt, 2.4 *Institusjonelle samtaler*, forklarer kjennetegn på samtaler i institusjonelle kontekster, og tegner et bilde av hvordan samtaler i eksamenskonteksten skiller seg fra dagligdagse samtaler. Det femte og siste avsnittet i kapittelet, 2.5 *Fagsamtalen i muntlig eksamen i norsk* presenterer blant annet relevante styringsdokumenter som ligger til grunn for fagsamtalene som analyseres i denne oppgaven.

2.1 Rammeverk: Conversation Analysis

Denne oppgaven plasserer seg i det samtaleanalytiske forskningsfeltet der man benytter Conversation Analysis som både teoretisk rammeverk og metode. CA ble utviklet av sosiologene Harvey Sacks, Emmanuel Schegloff og Gail Jefferson på 60- og 70-tallet, og har sitt utspring fra den etnometodologiske tradisjonen utviklet av sosiologen Harold Garfinkel (1967). Garfinkel var opptatt av hvordan vi mennesker skaper og opprettholder den sosiale verden vi er en del av gjennom felles sosial kunnskap. Som sosiale aktører i et samfunn deler vi en felles forståelse for samfunnet og vår verden, og en felles forståelse av våre handlinger. Den delte kunnskapen, eller intersubjektiviteten, fungerer igjen normativt og styrende for deltakernes handlinger innenfor den virkeligheten de er en del av (Liddicoat, 2011, s. 2). Sosial orden er ikke et statisk fenomen, og dette gjør at intersubjektiviteten stadig re-etableres gjennom våre sosiale handlinger. I etnometodologisk samtaleanalyse (CA) mener man at deltakeres sosiale handlinger og forhandling om intersubjektiv forståelse kommer til uttrykk gjennom måten vi organiserer samtaler. Vi

konstituerer vår samhandling i interaksjon, og ved å studere interaksjonen kan man få tilgang til hvordan vi mennesker handler i sosiale sammenhenger (Solem, 2017, s. 8). I CA antar man at all språkbruk og sosial interaksjon er organisert helt ned på mikronivå, og målet med en CA-analyse å studere mikronivået og beskrive hvordan handlinger, praksiser og aktiviteter konstrueres i interaksjonen (Stivers & Sidnell, 2013, s. 2).

Som deltakere i samtale bytter vi på turer, og etterfølger et prinsipp om at kun en taler snakker om gangen. Det finnes unntak for noen interaksjonelle aktiviteter der det anses som helt uproblematisk å produsere tale samtidig, som for eksempel latter. Og det er heller ikke slik at all samtidig og overlappende tale er uforståelig for oss. Turtaking i samtale er altså et sosialt konstruert fenomen og ikke en tvingende nødvendighet (Liddicoat, 2007, s.81). Derfor er det særlig relevant i CA å studere hvordan deltakere bytter på å ta turer, eller med andre ord studere samtalens sekvensielle organisering. Det er altså ikke ordene i seg selv som er av interesse, men hvordan deltakere organiserer dem relativt til hverandres turer. Hver tur i en samtale viser talerens forståelse av forrige tur, og på den måten pågår det en kontinuerlig prosess om å skape felles mening gjennom turtakingen (Hutcheby & Wooffitt, 2008, s. 4). I sin utforskning av samtalens turtakingsprinsipp identifiserte og beskrev Sacks, Schegloff og Jefferson en rekke elementer som vi som samtaledeltakere forholder oss til (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 696). Disse beskrivelsene har blitt stående som kjernebegreper innenfor CA og jeg vil videre i kapittelet gjøre rede for de begrepene som er mest relevante for min masteroppgave.

2.1.1 Tur og turtaking

En tur i en samtale er det en deltaker sier fra han eller hun starter å snakke og til han eller hun stopper å snakke, og en tur kan bestå av en eller flere turkonstruksjonsenheter. En turkonstruksjonsenhet defineres som en syntaktisk, prosodisk eller pragmatisk enhet som potensielt kan konstituere en fullstendig tur (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 702). En turkonstruksjonsenhet defineres på den måten ikke bare av grammatiske kriterier, i motsetning til strukturer vi er kjent med i skriftspråk. Tale produseres heller ikke som fullstendige setninger, men konstrueres med en rekke ulike kommunikative ressurser. En turkonstruksjonsenhet kan dermed ikke avgrenses til å kun være en grammatisk korrekt enhet. Også intonasjon og prosodi tilfører meningsbærende variasjoner til tale og virker blant annet inn på om vi oppfatter et talebidrag som potensielt avsluttet eller pågående. Når det gjelder det pragmatiske aspektet handler dette om hvorvidt taleenheten har oppfylt en handling i interaksjonen eller ikke. Dersom ikke handlingen er utført, er taleenheten heller ikke regnet som en fullført turkonstruksjonsenhet.

Når en taler har fått en tur, har hun eller han rett til å fullføre minst én turkonstruksjonsenhet, og når en taler har fullført enheten oppstår det et potensielt turskiftepunkt. Et potensielt turskiftepunkt er et sted i samtalen der overgangen til neste taler *kan* skje, men ikke nødvendigvis skjer (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 703). Turskifter uten pauser og overlapp er det mest vanlige i samtaler. Sammen med overganger med mikropauser og korte overlappinger utgjør de majoriteten av turskifter i tale (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s.708). Der overlapp og pauser forekommer i større grad, eller er av lengre karakter, har de gjerne en interaksjonell funksjon ut over det å være et potensielt turskiftepunkt. Det er høy sannsynlighet for at deltakerne tolker slike overlappinger og pauser som indikasjoner på noe “ekstra” som skjer i samtalen (Liddicoat, 2007, s. 80). Alle pauser kan potensielt være betydelige pauser, og konteksten i interaksjonen er svært avgjørende for den eventuelle betydningen. Eksempelvis kan en pause tydes som et punkt i samtalen der neste taler ikke lykkes med å gripe turen som forventet, heller enn som et punkt som viser at forrige taler er ferdig med å snakke. Stillhet mellom turer kan altså ikke avskrives som kun punkter der neste taler hører at forrige taler er ferdig med taleturen sin. Pauser i samtale kan heller ikke utelukkende ses som en mulighet for neste taler til å gripe en tur. Det er tilfeller der pauser oppstår, men der det samtidig ville vært ansett upassende for neste taler å begynne å snakke. En pause i seg selv fungerer altså ikke nødvendigvis som et potensielt turskiftepunkt, men kan ha en annen interaksjonell signifikans (Liddicoat, 2011, s.82). Pauser kan for eksempel indikere problemer i interaksjonen.

En taler kan også bygge ut en tur og dermed utsette et potensielt turskiftepunkt og et potensielt talerbytte. Drew nevner særlig *rush-throughs* og *abrupt-joins*. Rush-throughs handler om å komprimere plassen der et potensielt turskiftepunkt vanligvis ville oppstått. Dette kan gjøres ved å øke hastigheten på talen eller å skynde seg inn i neste tur. Abrupt-joins er en annen metode der taleren unnlater å fullføre en turkonstruksjonsenhet, enten syntaktisk, prosodisk eller pragmatisk, slik at mottakeren ikke gjenkjenner en mulig avslutning. På den måten kan taleren produsere en ny turkonstruksjonsenhet og fortsette turen (Drew, 2013, s. 159). En taler kan også forlenge turen sin med fyllord som ‘eeh’, ‘eem’, og innpust som signaliserer at taleren innhenter akustisk energi for videre tale (Clayman, 2013, s. 153). Det kan også være at taleren er klar for å forlate turen selv om den egentlig ikke er fullført. Ressurser for dette kan være utpust, som signalisere at man ikke har tenkt å fortsette turen fordi man frigjør akustisk energi. Andre signaler på turavslutning kan være avtakende stemmevolum, avtakende tempo og knirkende intonasjon (Clayman, 2013, s. 153).

2.1.2 Sekvenser og handlingspar

Når vi bytter på å ta turer i samtale oppstår det sekvensstrukturer i interaksjonen. Den mest

grunnleggende sekvenstypen er *handlingspar*, der deltakernes turer opptrer parvis og der en handling realiseres gjennom handlingsparet. I slike par indikerer den første ytringen hva den neste ytringen skal være (Stivers, 2013, s.192). Handlingspar kan for eksempel være spørsmål-svar eller hilsen-hilsen. Noen par har fast rekkefølge, som for eksempel at et spørsmål alltid etterfølges av et svar –ikke omvendt. Derfor kan vi si at noen tale typer eller handlinger er designet for å initiere den neste handlingen, mens andre typer ytringer er designet for å avslutte eller fullføre handlingen som blir initiert. De delene av et par som initierer handling kaller vi *første pardel*. Responsen eller oppfølgingen på den første pardelen kaller vi *andre pardel* (Schegloff, 2007, s. 14). Denne oppbyggingen av handlingspar innebærer at vi også har en forventning til hva en respons på en ytring skal bestå av. Eksempelvis regnes ikke et adjø eller stillhet som en adekvat respons på en ytring formulert som et spørsmål. Når en første pardel er produsert, er det først gjennom en tilhørende andre pardel den aktuelle språkhandlingen blir synlig (Drew, 2013, s.131), for gjennom andre pardel blir det synlig hvordan deltakeren har forstått den foregående turen.

Handlingspar er som nevnt den mest grunnleggende sekvensen og denne kan utvides gjennom blant annet post-sekvenser¹ (Schegloff, 2007 s. 115). Hovedsakelig snakker vi da om to ulike typer post-utvidelser: *minimal* og *ikke-minimal*. De minimale utvidelsene tilbyr en reaksjon på andre pardelen som er produsert, men denne reaksjonen initierer ingen ny første pardel. Slike minimale post-utvidelser kalles også *sequence closing thirds* (Schegloff, 2007, s. 118; Stivers, 2013, s. 197), og vil videre omtales som *sekvensavsluttere*. En sekvensavslutter produseres av taleren som initierte talehandlingen, altså av den taleren som produserte den første pardelen. Gjennom produksjonen av en sekvensavslutter viser taleren gjerne at responsen på den initierende handlingen var adekvat. “Adekvat” er ikke ensbetydende med “positiv” evaluering av responsen –sekvensavsluttere kan være av både positiv og negativ karakter (Stivers, 2013, s. 198). Motsetningsvis behandler ikke-minimale post-utvidelser som regel responser som ikke adekvate for sekvensavslutning. Det trengs noe mer før man kan avslutte sekvensen, og dette “mer” kan blant annet være av tematisk viktighet (Stivers, 2013, s. 198).

¹ Post-sekvenser er ikke den eneste utvidelsen av basesekvenser. Se Schegloff (2007) for en utvidet beskrivelse av *pre-sekvenser* og *innskutte sekvenser*.

2.2 Reparasjon

Det hender det oppstår hindringer i interaksjonen som deltakerne må “reparere” før de kan gå videre med en samtale. Slike hindringer kan rett og slett være problemer med hørsel eller artikulering. Svennevig sorterer problemene som kan oppstå i tre overordnede kategorier. Den første kategorien er *hørselsproblemer*, den andre er *forståelsesproblemer* og den tredje og siste er *akseptproblemer*. Videre viser Svennevig til tre metoder en taler kan presentere et problem på. Metodene er rangert fra den svakest til den sterkeste formen for initiativ til reparasjon: taleren kan indikere at det er et problem, taleren kan spesifisere hva problemet er, eller taleren kan foreslå en løsning på problemet (Svennevig, 2008, s. 337). Når det oppstår problemer i interaksjonen kan taleren som produserte problemytringen ta initiativ til en reparasjon selv (selv-initiert reparasjon), eller reparasjonen kan initieres av de andre deltakerne i interaksjonen (andre-initiert reparasjon) (Schegloff, 2007, s. 101). Selv-initiert reparasjon kan for eksempel forekomme når en mottaker ikke produserer en respons. Når en respons uteblir er mottakeren ansvarlig, og taleren kan forfølge responsen. Taleren står da i posisjon til å gjette eller bestemme hva årsaken til trøbbelet er. Dersom årsaken til problemene er at mottakeren har vansker med å forstå, kan den manglende forståelsen for eksempel komme av at taleren konstruerer talen sin på en måte som er utfordrende for mottakeren (Pomerantz, 1984a, s. 155). Hvordan taleren tolker problemene vil synliggjøres i talerens turer.

Det er vanlig å skille mellom å initiere en reparasjon, og det å fullføre reparasjonen. De to handlingene utføres ikke nødvendigvis av den samme deltakeren i samtalen. For eksempel når en deltaker produserer en selv-initiert reparasjon, og i tillegg løser problemet selv, kalles dette for selv-initiert selvreparasjon (Schegloff, 2007, s. 101). Vi kan derfor skille mellom fire ulike typer av reparasjon: Selv-initiert selvreparasjon, selv-initiert andre-reparasjon, andre-initiert andre-reparasjon og andre-initiert selvreparasjon. I samtaler foretrekker vi at deltakeren som produserte den problematiske talen reparerer problemet selv. På den måten unngår vi å påpeke problemer i andres tale (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977, s. 362). Vi velger helst den løsningen som gir minst sosiale implikasjoner. Derfor er det også mer vanlig å antyde problemer med å høre heller enn problemer med å forstå og akseptere (Svennevig, 2008, s. 334). I mange tilfeller kan hørsel og forståelsesproblemer anses å plassere ansvaret for problemene på taleren som initierer reparasjonen, fordi man innrømmer å feile med å høre eller forstå. Akseptproblemer, derimot, plasserer ansvaret på den andre deltakeren, fordi man indikerer at noe er galt eller uriktig med det taleren sa (Svennevig, 2008, s. 339). Deltakerne kan altså ta ansvaret for problemet selv, eller tillegge ansvaret på den som uttalte den første ytringen. Det prefererte er å ta ansvar for problemet selv,

heller enn å tillegge ansvaret for problemene på den andre deltakeren i interaksjonen (Svennevig, 2008, s. 333, 334).

Når vi snakker om preferanse i samtale dreier seg om hva som er generelt og universelt foretrukket, og preferanse handler altså ikke om deltakernes egne personlige ønsker (Liddicoat, 2011, s. 144). Preferansen for *enighet* og preferansen for *kontinuitet* er to aspekter som kan sies å være grunnleggende strukturerende for interaksjon (Sacks, 1987). Enighet i denne sammenhengen dreier seg ikke bare om at deltakere i samtale er enige med hverandre, men handler om at en første partel projiserer en retning for en relevant andre partel. Eksempelvis er det en preferert handling å takke ja til en invitasjon. Et avslag blir i det tilfellet en ikke-preferert handling. Preferansen for kontinuitet dreier seg om en preferanse for at en første partel og en andre partel i et handlingspar opptrer i umiddelbar nærhet av hverandre (Liddicoat, 2011, s. 146). Preferanse virker dermed inn på hvordan deltakere former og organiserer sine talebidrag og turer. Vanligvis er slik at enhver tur som ikke innfrir forventningene implementert i den første partelen blir produsert med pauser, utsettelse, unnskyldninger og andre markører for avvik fra en preferert respons (Levinson, 2013, s. 108). Pomerantz forklarer dette med at vi maksimerer effekten av den handlingen som forsøkes utøvd gjennom sekvensen ved å minske avstanden mellom handlingene i partelene. Å minske avstanden innebærer å uttrykke tydelig og eksplisitt handlingen som utføres, uten forsinkelser og nøling. En preferert respons opptrer derimot kontant og uten utsettelse. Når det gjelder ikke-prefererte responser ser vi det motsatte, at den intenderte handlingen i første partel minimaliseres ved å øke avstanden til handlingen i andre partel (Pomerantz, 1984b, s. 64). Interaksjonelt trøbbel blir da synlig i talebidragene og turvekslingen mellom deltakerne.

2.3 Epistemikk

En forutsetning for gjensidig handling og felles forståelse i interaksjon er deltakeres evne til å oppfatte og gjenkjenne hva 'den andre' vet, og videre å tilpasse handlinger og forståelse i henhold til den oppfattede kunnskapen (Heritage, 2013, s. 370). Uten å kunne gjenkjenne hvilken kunnskap andre har, og skille denne fra vår egen, hadde det vært umulig å referere til personer, steder og gjenstander gjennom referanseformer som tillater andre å gjenkjenne hvem eller hva det snakkes om (Heritage, 2013, s. 370). Feltet *social epistemics*, eller *epistemikk*, fokuserer på hvordan deltakere i interaksjon hevder kunnskap, og hvordan de påstår, konkurrerer om og forsvarer retten til "å vite noe" (Heritage, 2013, s. 370). Et epistemisk perspektiv vektlegger med andre ord hvordan kunnskap konstitueres og uttrykkes i samtaler (Solem, 2016, s. 19).

John Heritage sitt arbeid gjennom 30 år, fra artikkelen *oh* as a 'change-of-state' token (1984a), og til hans kapitler i *The Handbook of conversation analysis* (Stivers & Sidnell, 2013), har banet vei for det epistemiske perspektivet innenfor CA. Epistemikken har sprunget ut fra tidligere forskning av Labov og Fanshel (1977), som skiller mellom *A –events* og *B –events* for å forklare hvordan kunnskap kan være kjent for den ene, den andre, eller begge av deltakerne i en samtale. Pomerantz (1980) bygget videre på dette arbeidet med betegnelsene *type 1 kunnskap* og *type 2 kunnskap*, der type 1 refererer til førstehåndskunnskap og direkte erfaringer, mens type 2 kunnskap dreier seg om indirekte erfaringer og kunnskap. Videre utarbeidet Kamio (1997) konseptet om kunnskapsterritorier. Ifølge Heritage synliggjorde Kamio hvordan deltakere i interaksjon fremsto med egne domener av informasjon. Disse domenene fremsto som relativt “nære” eller “fjerne” deltakerne. Forholdet mellom deltakerne og kunnskapsdomenene kunne beskrives som en gradering, alt ut i fra hvor nært eller fjernt deltakerne var et gitt kunnskapsområde i interaksjonen (Heritage, 2013, s. 375).

2.3.1 Epistemisk status og epistemisk holdning

Betegnelsen *epistemisk status* bygger på ideene til Labov og Fanshel (1977), Pomerantz (1980) og Kamio (1997). Epistemisk status handler om tilgangen en person har til et domene av informasjon (Heritage, 2012a, s. 4). I en samtale med to deltakere kan kunnskap havne innenfor begges kunnskapsterritorium, men ofte i ulik grad. Denne graderingen strekker seg fra *mindre kunnskapsrik (K-)* og til *mer kunnskapsrik (K+)* (Heritage, 2013, s. 376; Heritage, 2010, s. 53). Samtaledeltakere har altså mer kunnskap (K+) eller mindre kunnskap (K-) om et gitt samtaletema (Solem, 2017, s. 20). Kunnskapsdistribusjon i samtaler er sett som en sterk normativ dimensjon på den måten at deltakere blir holdt ansvarlig for det de hevder å vite eller ikke vite, eller hva slags antakelser de viser at de har om andres epistemiske status (Jakonen & Morton, 2015, s. 75). Mens epistemisk status kan ses som mer eller mindre stabilt, kan *epistemisk holdning* variere. Epistemisk holdning dreier seg om hvordan talere posisjonerer seg i forhold til epistemisk status, og holdningen kommer til uttrykk i taleturer (Heritage, 2012b, s. 33). Epistemisk holdning viser altså til det språklige uttrykket som samtaledeltakere benytter seg av for å markere hva de kan, hvor sikre de er på det de kan, og hvordan denne kunnskapen er oppnådd (Solem, 2017, s. 21). Kärkkäinen definerer epistemisk holdning som deltakernes måte å markere graden av forpliktelse til det de sier, eller å markere holdninger til kunnskap (Kärkkäinen, 2006, s. 705). Ved å uttrykke epistemisk holdning kan en taler utgi seg for å være mer eller mindre kunnskapsrik enn det taleren egentlig er, og på den måten gi inntrykk av at personen har en sterkere eller svakere epistemisk status enn det som er

tilfellet (Heritage, 2013, s. 378). En taler kan altså dempe eller styrke sin epistemiske holdning gjennom en rekke modifierende språklige ressurser (Heritage, 2013, s. 380). Eksempelvis kan slike ressurser på norsk være modale verb som viser grad av sikkerhet til det man sier. Et annet eksempel er språklige dempere som *trolig* og *kanskje* eller forsterkere som *absolutt* og *alltid*. Et språklig uttrykk som *det er* vil uttrykke en sterkere epistemisk påstand om virkeligheten enn *jeg tror*.

Heritage viser til hvordan epistemisk holdning har innvirkning på hvordan en samtalesekvens utvikler seg. Ved å innta en 'uvitende' epistemisk holdning inviterer man til utbrodering og projiserer mulighet for sekvensutvidelse. Motsetningsvis kan det å innta en mer 'vitende' holdning invitere til bekreftelse og sekvensavslutning (Heritage, 2013, s. 378). I spørsmålssekvenser er det vanligvis slik at det å stille et spørsmål i seg selv medfører en K- -posisjon for spørsmålsstilleren, fordi deltakeren posisjonerer seg som 'uvitende' ved å etterspørre informasjon (Solem, 2017, s. 21). Men det finnes unntak fra den generelle regelen, som for eksempel ved eksamensspørsmål og spørsmål der svaret er kjent av den som spør (Heritage & Raymond, 2012). Viten om den andres epistemiske status former hvordan ytringens handling blir tolket og forstått. Når en mottaker tolker om en ytring tilbyr (K+) eller etterspør (K-) informasjon, er talerens epistemiske status mer avgjørende for tolkningen enn ytringens grammatiske form (Heritage, 2013, s. 384). I en eksamenssituasjon vil deltakerne ha kjennskap til at eksaminator allerede besitter den faglige kunnskapen som etterspørres, og et spørsmål som stilles av eksaminator i denne konteksten vil ikke uten videre kunne avskrives som spørsmålsstilling fra en K- -posisjon.

Det epistemiske perspektivet i samtaleanalyse er kritisert for å være løsrevet fra empiri og analysedata i for stor grad. Steensig og Heinemann (2016) gir en oppsummering av kritikken som går ut på at det epistemiske tilbyr en metode som likner tradisjonell lingvistisk analyse, der et overdrevent fokus på isolerte samtalesekvenser og dets innhold, kombinert med forutinntatte antakelser om epistemiske rettigheter og statuser tilsidesetter opplagte samtaleanalytiske forklaringer. En konsekvens av dette er at man neglisjerer data og heller søker å forklare interaksjonen som forekommer med epistemisk teori. Det epistemiske blir noe som 'påtvinges' dataene, og dermed presenterer en epistemisk analyse et feilaktig bilde av interaksjonen som analyseres. Heritage har selv adressert disse bekymringene:

Though its salience and significance may vary, the 'engine' is likely, as often as not, to be in the bottom of the food chain in the analysis of interaction: Simplistic efforts to invoke it in an

overgeneralized way as an explanation of first resort will be the surest means of robbing it of 'bite' (Heritage, 2012c, s. 80).

Som Heritage (2012c) påpeker kan ikke et epistemisk fokus erstatte eller fortrenge analytiske observasjoner som kan forklares ved hjelp av samtaleanalytisk teori. Det epistemiske perspektivet kan derimot berike en samtaleanalyse, og bidra til økt forståelse for samtalemønstre og handlinger som forekommer i interaksjonen. I analyser av samtaler i en skolekontekst er det epistemiske særlig relevant for å kunne forstå og beskrive hvorfor deltakerne handler på den måten de gjør. Forskning på samtaler i skolen i et epistemisk perspektiv har vist hvordan både lærere og elever orienterer seg mot det asymmetriske forholdet som befinner seg mellom dem (Solem, 2017). Analysene i min avhandling ville derfor manglet en dimensjon, vesentlig for å kunne forklare hva som foregår i interaksjonen i muntlig eksamen i norsk, dersom jeg hadde valgt å ikke inkludere det epistemiske perspektivet.

2.4 Institusjonelle samtaler

Innenfor CA-forskning går det et skille mellom dagligdagse og institusjonelle samtaler. Generelt sett utfører deltakere i hverdagssamtaler og institusjonelle samtaler de samme handlingene, for eksempel orienterer de seg mot reglene for turtaking, og de stiller spørsmål og svarer på dem. Men måten man utfører handlingene på kan utspille seg annerledes i institusjonelle samtaler fordi ressursene som benyttes i 'vanlig' tale blir modifisert for å oppfylle en institusjonell hensikt (Haakana, Laakso & Lindström, 2016, s. 21). Samtalene har dermed ulike rammebetingelser som spiller inn på interaksjonen mellom samtaledeltakerne. Drew og Heritage (1992) har utarbeidet tre kjennetegn som de mener karakteriserer institusjonelle samtaler:

1. Institutional interaction involves an orientation by at least one of the participants to some core goal, task or identity (or set of them) conventionally associated with the institution in question. In short, institutional talk is normally informed by goal orientations of a relatively restricted conventional form.
2. Institutional interaction may often involve special and particular constraints on what one or both of the participants will treat as allowable contributions to the business at hand.
3. Institutional talk may be associated with inferential frameworks and procedures that are particular to specific institutional contexts.

Drew og Heritage (1992, s. 22)

Kjennetegnene går altså ut på at minst en av deltakerne i interaksjonen orienterer seg mot et overordnet institusjonelt mål, at det finnes talebidrag som anses som mer eller mindre adekvate i den institusjonelle konteksten, og den institusjonelle talen kan ses i sammenheng med de rammene og prosedyrene som er spesifikke for akkurat den konteksten der talen blir produsert. Ifølge Heritage og Clayman er enhver samtale avhengig av konteksten, men institusjonelle kontekster kan være sterkt førende for hvilke forventninger vi har til samtalen. De institusjonelle rammene for en samtale kan være med å begrense spennet og variasjonen i de interaksjonelle handlingene, mens en hverdagslig samtale er mer åpen for et videre spenn og større variasjon (Heritage & Clayman 2010, s. 17). Det er midlertidig et viktig poeng at institusjonelle samtaler ikke får sine kjennetegn fra forhåndsbestemte regler for samtaler, men at de karakteriseres av hvordan deltakerne viser sin forståelse av konteksten gjennom tale i interaksjon. Arminen peker på hvordan CA-studier av institusjonelle kontekster viser at samtalekonteksten ikke er en ekstern tvangstrøye som manipulerer deltakere i samtale til å uttrykke seg på en bestemt måte, men at konteksten er realisert av deltakernes egen orientering mot konteksten. Det betyr ikke at det ikke eksisterer faktisk distribusjon av roller og makt, men at slike ressurser blir virkeliggjort og aktualisert gjennom interaksjon (Arminen, 2005, s. 19).

Sosial identitet er et aspekt som ofte blir fremtredende i institusjonelle samtaler, noe som bringer oss tilbake til det epistemiske perspektivet. Kvevallik mener at retten til å inneha og fremsette kunnskap i hverdagssamtaler ikke er knyttet til deltakernes sosiale roller slik de er i institusjonelle kontekster, der deltakerne besitter spesielle profesjonelle roller (Kvevallik, 2011, s. 186). For eksempel vil samtaler i en skolekontekst mellom en lærer og en elev bringe med seg forhåndsbestemte samtaleroller og forventninger til samtalen. Som allerede nevnt vil samtaledeltakerne forvente at læreren innehar mer faglig kunnskap enn det eleven selv har, og det vil i skolesammenheng finnes et asymmetrisk kunnskapsforhold mellom læreren og elevene gitt av den institusjonelle konteksten.

2.5 Fagsamtalen i muntlig eksamen i norsk

Samtaler i skolen tar mange former, som for eksempel helklassesamtale, vurderingssamtale, elevsamtale og utviklingssamtale. Men også praten mellom lærere og elever i kantina vil på en eller annen måte være påvirket av lærerens institusjonelle rolle. En nokså formell og institusjonalisert variant av samtaler i skolen er samtaler som foregår i løpet av muntlig eksaminering. En muntlig eksamenskontekst vil legge sterke føringer for hva som anses som adekvat og passende i samtaler,

og interaksjonen vil være preget av overordnede institusjonelle mål. Den øverste hensikten med en muntlig eksaminering er å måle i hvilken grad en kandidat har oppnådd kompetanse innenfor et bestemt fag. Vurderingsgrunnlaget dannes av kunnskapen som artikuleres muntlig av kandidaten og derfor er det en felles interesse for alle deltakerne i konteksten at kandidaten artikulerer mest mulig kunnskap i løpet av eksamineringen.

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet kjennetegn for måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn. Kjennetegnene tar utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen og er ment å være en støtte for vurderingsarbeidet som utføres av lærere og sensorer. Kjennetegnene er utformet på tvers av hovedområdene i et fag og er tenkt å gi en felles nasjonal retning for vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Under presenteres et utdrag fra kjennetegnene på måloppnåelse i forbindelse med muntlig norsk standpunktvurdering:

	Karakteren 2	Karakterene 3 og 4	Karakterene 5 og 6
	NORSK MUNTlig - NORSK MUNTlig - NORSK MUNTlig		
M	Eleven ...	Eleven ...	Eleven ...
U	- gjengir noe kunnskap, forteller om og uttrykker egne meninger om tekster og enkelte faglige emner i ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner	- viser kunnskap, forklarer og reflekterer over tekster og faglige emner i ulike muntlige kommunikasjonssituasjoner	- bruker relevant kunnskap, utdyper og reflekterer på selvstendig grunnlag over tekster og faglige emner i varierte muntlige kommunikasjonssituasjoner
N			
T			
L			
I			
G	- gjengir innhold og gir eksempler på enkelte sider ved tekster, forklarer kjente virkemidler	- gjengir innhold, sammenlikner og reflekterer over enkelte sider ved tekster, gjør rede for og har en begrunnet mening om virkningen av enkelte virkemidler	- gjengir innhold, analyserer, tolker og sammenlikner tekster ut fra ulike innfallsvinkler, gjør rede for bruken av virkemidler og reflekterer over den funksjonen de har
-			

I utdraget nevnes flere ferdigheter kandidaten kan vise fram og dermed vurderes ut i fra under en muntlig eksamen. Ferdighetene og kompetansen utbroderes og blir mer omfattende i takt med økende grad av måloppnåelse. Kjennetegnene viser at det ikke kun er faglig kunnskap og faglig innhold som vurderes, men at kandidatens meninger, holdninger og tanker også er en del av vurderingsgrunnlaget. Kandidaten blir vurdert ut i fra om kandidaten *uttrykker egne meninger* (karakteren 2). Videre utvides denne ferdigheten til *forklare og reflektere over* (karakteren 3 og 4), og til sist *utdyper og reflekterer på selvstendig grunnlag* for høyeste måloppnåelse (karakteren 5 og 6). Disse områdene er beskrevet i kombinasjon med faglig kunnskap, og det er i denne kombinasjonen kandidatens meninger, holdninger og tanker blir gjeldende som kompetanse i norskfaget. Andre begreper som er skrevet ned i kompetansemålene og som det er ønskelig at elevene skal mestre er blant annet å *drøfte, gjøre rede for, diskutere, forklare og gjenkjenne* (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Utdanningsdirektoratet (2019) har utarbeidet retningslinjer for hvordan muntlige eksamener skal gjennomføres. Retningslinjene sikrer en viss kvalitet og kontinuitet av gjennomføringen, samt at regelverket fungerer som en garanti for at kandidatene får de samme mulighetene til å vise fram sin kompetanse –uavhengig av hvilken kommune de bor i. *Fagsamtalen* er nedtegnet i retningslinjene som et fast innslag, og er en del av muntlig eksamen som er avgjørende for at kandidaten skal få vist sin kompetanse. Målet med fagsamtalen er at kandidaten skal få anledning til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig. Retningslinjene påpeker at sensorer derfor må stille spørsmål som gir kandidaten anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget. Videre heter det:

En eksamen som bare prøver noen kompetansemål, vil være i strid med prinsippet om at eleven skal få mulighet til å vise kompetanse i så stor del av faget som mulig. Sensorene skal lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I lys av dette har måten sensor og eksaminator utøver sin rolle på under muntlig eksamen en stor innvirkning på hvilke muligheter kandidaten får til å vise fram sin kompetanse og kunnskap.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg beskrive den metodologiske framgangsmåten som er benyttet i denne masteravhandlingen. Jeg vil gjøre rede for de valg som er tatt, for på den måten å forsøke å gjøre arbeidsprosessen mest mulig transparent. Transparens er avgjørende for oppgavens validitet da de metodologiske valgene har innvirkning på alle steg av oppgaven og vil være styrende for de endelige resultatene og eventuelle konklusjoner. Fordi dataene jeg benytter i denne masteroppgaven ikke er samlet inn av meg personlig vil jeg ikke kunne gå i dybden på selve datainnsamlingsprosessen. Jeg vil heller fokusere på å beskrive type data og hvordan jeg har foretatt utvalget av samtaleutdragene som analyseres. Videre vil jeg utdype den analytiske prosessen og drøfte avhandlingens reliabilitet og validitet. Til slutt i dette kapittelet vil jeg si noe om etiske overveielser i tilknytning til hvordan dataene i denne oppgaven er behandlet.

3.1 Conversation Analysis (CA)

Som tidligere nevnt benytter jeg CA som både teoretisk rammeverk og metode i denne avhandlingen. Metodevalget stiller krav til innsamling og behandling av datamateriale, og til tilnærming og gjennomføring av analysene (Stivers & Sidnell, 2013, s. 2). Et viktig prinsipp innenfor CA er at datamaterialet skal bestå av «naturally occurring activities» (Mondada, 2013, s. 33), som betyr at samtalene som analyseres skal være interaksjon som oppstår naturlig mellom samtaledeltakere. Det som er interessant i de autentiske samtalene er hvordan deltakerne utøver og tolker interaksjonen mellom hverandre, og hvordan deltakerne viser fram disse tolkningene i sine taleturer (Goosen & Koole, 2017, s. 791). Deltakernes tolkninger av interaksjonen blir da også synlige og mulig å observere i en samtaleanalyse, men det forutsetter at forskeren har direkte tilgang til samtalen som utøves. I et CA-perspektiv behandler man derfor ikke feltnotater, selvrapportering og lignende som *autentisk empiri* da denne typen data allerede har gjennomgått en fortolkningsprosess, og ikke gir forskeren direkte tilgang til hvordan samtaledeltakernes forholder seg til hverandre gjennom interaksjon. Fordi det er autentisk empiri som er gjenstand for interesse i CA blir det da helt nødvendig at det er video- eller lydopptak av samtaler som ligger til grunn for en samtaleanalyse (Stivers & Sidnell, 2013, s. 2), og videre stilles det strenge krav til hvordan CA-forskeren utfører transkripsjon av datamaterialet. (Transkripsjon kommer jeg tilbake til i avsnitt 3.1.3).

Prinsippet om autentisk empiri innebærer også at analysearbeidet skal få sin retning fra datamaterialet og dermed være datastyrt (Solem, 2017, s. 31). Det innebærer å ikke anvende forhåndsbestemte analysekategorier eller problemstillinger som datamaterialet skal 'passe inn i'. I CA er det heller ikke interessant å beskrive det som ikke er observerbart i datamaterialet, som for eksempel hva deltakerne tenker og føler. Alle funn og beskrivelser av interaksjon skal forankres i empirien. Som Svennevig viser til er det flere elementer innenfor CA som tilsier at den analytiske prosessen skal være helt fri for teoretiske presupposisjoner og at analytikeren skal forholde seg rent objektivt til datamaterialet, og CA-tradisjonen indikerer dermed at metoden er strengt induktiv (Svennevig, 2001, s. 7). Men som Svennevig påpeker kan det å hevde og etterfølge en rendyrket induktiv tilnærming fremstå som naivt, og det kan redusere CA til en retning som ser på interaksjon som noe mekanisk og instrumentelt. En forsker vil alltid bære med seg presupposisjoner, og faktisk er det disse som driver forskningen framover og danner grobunn for hypoteser og undring (Svennevig, 2001, s. 6). Sidnell beskriver CA som en slags utforskning, der oppdagelsene skal være tidligere ukjente regelmessigheter i menneskelig interaksjon (Sidnell, 2013, s. 77). Schegloff oppfordrer til at man observerer datamaterialet uten motiv og identifiserer det man opplever som «a puzzle» (Schegloff, 1996, s. 161). «A puzzle» kan forklares som det man opplever som underfundig eller merkelig i samtalen man observerer, altså noe man blir nysgjerrig på. CA er på den måten i hovedsak en abduktiv metode. Svennevig forklarer hvordan abduksjon har en pragmatisk tilnærming, og dreier seg om å fatte logiske slutninger på sannsynlighetspremisser. I abduktiv metode beveger en seg mellom induksjon og deduksjon i et samspill mellom empiri og teori (Svennevig, 2001, s. 6). Hypoteser og teorigrunnlag utarbeides dermed i takt med arbeidet med datamaterialet.

I denne masteravhandlingen har jeg forsøkt å etterstrebe det objektive og data-drevne prinsippet i tråd med CA som metode. Metoden er likevel abduktiv på den måten at jeg har tatt noen avgrensninger på bakgrunn av mine egne presupposisjoner og interesser. Underveis i observasjon og analyse av datamaterialet har jeg dannet meg hypoteser, for så å søke ut i teorien for å teste ut hypotesene. Jeg har utarbeidet forskningsspørsmål, analysetrinn og problemstillingen i min oppgave i en kontinuerlig veksling mellom empiri og teori, som igjen utgjør en del av det abduktive i denne oppgavens metode.

Når samtalene jeg analyserer er hentet fra en institusjonell kontekst, med en tydelig rollefordeling og hensikt med samtalen, vil det innebære at disse faktorene er forhåndsbestemte. Det vil si at det autentiske må befinne seg innenfor samtalerammene til 'muntlig eksamen'. Det er ikke dermed slik

at samtalene i en eksamenskontekst ikke er 'naturlige'. Silverman utdyper at *naturally occurring data* er data som hadde eksistert uten forskerens tilstedeværelse eller forskningsoppdrag. Naturlige data er med det data som ikke er iscenesatt eller arrangert av forskeren (Silverman, 2011a, s. 274). Et spørsmål som kan stilles er om samtalene jeg analyserer i denne oppgaven hadde funnet sted dersom denne avhandlingen ikke skulle skrives. Svaret på det er ja. Et annet spørsmål er om interaksjonen ville artet seg annerledes dersom filmkameraet ikke var plassert i rommet, eller om informantene ikke var klar over at de ble filmet. Svaret på det er uvisst. Det er alltid en risiko for at nærværet til en forsker vil påvirke informantene. Labov beskriver problemstillingen med termen *observer's paradox*, som refererer til forskerens ønske om å finne ut mer om hvordan mennesker snakker når de ikke blir systematisk observert, samtidig som en forsker bare kan få tilgang til slike data gjennom systematisk observasjon (Labov, 1972, s. 209). Man kan derfor aldri helt fjerne påvirkningen man som forsker har på informantene, kun dempe den.

3.1.1 Datamateriale og utvalg

Datamaterialet i denne masteroppgaven består av videoopptak av den muntlige norskfaglige eksamenssituasjonen på tiende trinn i grunnskolen. Opptakene er gjort ved at det er satt opp et videokamera som filmer løpende i rommet der elevene skal eksamineres, og opptakene viser derfor av tiden før, under og etter en bestemt elev har vært oppe til eksaminering. Datamaterialet i sin helhet består av ca. 8 timer videoopptak, der 16 ulike elever eksamineres av den samme sensoren og eksaminatoren. Selve datainnsamlingen er utført i regi av Karianne Skovholt i forbindelse med forskningsprosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education) (Skovholt, 2017). I CAiTE-prosjektet er målet å trene lærerstudenters samtalekompetanse og dermed styrke kvaliteten på lærerutdanningen. Datamaterialet som er samlet inn til CAiTE er videoopptak av muntlig eksamen i norsk på både grunnskole og videregående trinn, men i min oppgave har jeg kun benyttet meg av tilgangen til opptakene fra grunnskolen. Det var et valg, og en forhåndsbestemt avgrensning, som gjorde det mulig for meg å observere datamaterialet ennå grundigere enn om jeg hadde tatt for meg data fra både grunnskole og videregående trinn.

De 8 timene med videoopptak tar for seg hele eksamenssituasjonen, og derfor inneholder opptakene både samtaler mellom sensor–eksaminator, sensor–elev, og eksaminator–elev. Opptakene inneholder også ulike typer samtaler. For å kunne etterfølge CA-prinsippet om at metoden skal være datadrevet, innenfor rammene til denne masteroppgaven, måtte jeg redusere omfanget av data. Denne reduksjonen skulle helst skje før jeg startet søket etter fenomener til analyse, for på den måten å kunne observere videoopptakene med mest mulig åpent sinn. Det resulterte i behovet for en

grovmasket inndeling av de ulike samtaletypene som forekommer i løpet av en muntlig eksamen². Inndelingen tar utgangspunkt i min egen erfaring og regelverket for gjennomføring av muntlig eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2019):

- 1. elevpresentasjon** –eksamenskandidaten presenterer et norskfaglig fremlegg.
- 2. fagsamtale** –sensor og eksaminator stiller norskfaglige spørsmål til eksamenskandidaten.
- 3. vurderingssamtale** –sensor og eksaminator drøfter og karaktersetter eksamenskandidatens prestasjon.
- 4. karaktergiving** –sensor og eksaminator presenterer karakter og begrunnelse for eksamenskandidaten.
- 5. overgangsinteraksjon** –interaksjon og samtale som forekommer i forkant, i overgangene og i etterkant av de fire første samtaletypene.

Jeg valgte å avgrense datamaterialet til videoopptak fra *fagsamtalen*. Dette valget var forhåndsstyrt av min interesse for hvordan kunnskap artikuleres i en eksamenskontekst, og da særlig i samtalen mellom deltakerne 'eksaminator' og 'kandidat'. Fagsamtalene med de 16 ulike elevene utgjør ca. 3 av de 8 timene med videoopptak, og det er disse 3 timene med opptak som behandles videre i analysen av datamaterialet. En av fordelene med tilgang til et stort datamateriale har vært at jeg har fått ta mine egne avgrensninger i materialet. Når jeg selv har tatt avgrensninger i datamaterialet, og de ikke allerede er tatt for meg, har jeg som analytiker tilgang til begrunnelsene for mine valg. Dermed har jeg også mulighet til å presentere bakgrunnen for valgene, noe som vil bidra til en høyere grad av transparens i denne oppgaven.

3.1.2 Analytisk tilnærming

Et grunnleggende spørsmål i en CA-analyse er *why that now?* (Schegloff & Sacks, 1973, s. 298), og spørsmålet har derfor gjennomsyret mitt arbeid med analysene. Under den noe enkle språkformen spørsmålet stilles på ligger det en kompleksitet som handler om hvorfor man bruker nettopp *den* språkpraksisen for å uttrykke *den* bestemte handlingen. Altså spør man om hvorfor noen sier det de gjør, på den måten de sier det, på akkurat det tidspunktet i interaksjonen. 'Why that now' springer ut fra et deltakerorientert syn som ifølge Schegloff skiller CA fra andre disipliner som studerer interaksjonelle fenomen (Schegloff, 1996, s. 172). CA søker å avdekke hvordan tale er organisert,

² Per Linell (2010) gir en mer inngående beskrivelse av de ulike typene aktiviteter som finner sted i institusjonelle samtaler under den samlede betegnelsen *communicative activity types* (CAT). I denne avhandlingen har jeg ikke mulighet til å forfølge temaet, men refererer til Linell for videre lesning om CAT (Linell, 2010, s. 42).

ikke fra et utenforstående perspektiv, men ut i fra hvordan deltakerne avdekker sin forståelse av 'det som skjer' for hverandre (Hutcheby & Wooffitt, 2008, s. 13). Ved å observere og analysere samtalesekvensene som utveksles mellom deltakerne kan en forstå hvordan intersubjektiv forståelse blir etablert (Solem, 2017, s. 36).

Den intersubjektive forståelsen som synliggjøres via sekvensene gjør at bevisene for en samtaleanalyse kan finnes i neste talers tur (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974, s. 729), og i CA refererer man til dette som *next-turn proof procedure* (Sidnell, 2013, s. 79). Vi kan se hvordan en deltaker har forstått en foregående tur ved å se på deltakerens respons, og deltakerens forståelse anvendes som fundament i analysen. Bevisene som brukes for å konstruere en analyse av hvilke handlinger som utføres gjennom talen er dermed å finne i selve dataene (Sidnell, 2013, s. 79). Arminen kaller denne bevisprosedyren CAs inngangsport til deltakernes egen forståelse (Arminen, 2005, s. 2). Denne metoden for bevisførsel har jeg benyttet i analysearbeidet i denne avhandlingen. Sidnell påpeker hvordan responsen fra en mottaker kan avvike fra det taleren hadde sett for seg, og slike *avvikende tilfeller* gir ofte de sterkeste bevisene i analysen (Sidnell, 2013, s. 80). Ved slike avvik blir nemlig deltakernes orientering mot normative samtalestrukturer tydelig.

3.1.3 Transkripsjon

For å kunne undersøke samtaler i et CA-perspektiv er det avgjørende å gjennomføre en grundig og detaljert transkripsjon av datamaterialet, der man ikke kun skriver ned hva som blir sagt, men også noterer hvordan noe blir sagt (Hepurn & Bolden, 2013, s. 58). Hver minste detalj i interaksjon kan bære med seg betydning av analytisk interesse, noe som understrekes av Heritage: «*no order of detail in interaction can be dismissed a priori as disorderly, accidental, or irrelevant*» (Heritage, 1984b, s. 241). CA-transkripsjoner beskriver derfor detaljer som for eksempel intonasjon, pauselengder, trykk og volum. Transkripsjoner gjør det mulig å studere detaljer og mikronivået i en samtale, men transkripsjonene kan aldri erstatte lyd- eller videoopptak. Det er selve videoopptakene som analyseres, mens transkripsjonene fungerer som en støtte i analysearbeidet.

Datamaterialet i denne oppgaven er transkribert ved bruk av transkripsjonssystemet utviklet av Jefferson (1984), og selve transkriberingsarbeidet er utført av meg. Gjennom transkriberingsprosessen blir man godt kjent med datamaterialet, da man stadig må gå tilbake og lytte til mikroskopiske deler av talen om igjen for å forsikre seg om at man har hørt og forstått talen korrekt. Jefferson (1984) sine konvensjoner for transkripsjon er anerkjente innenfor CA og ga meg et stadig rammeverk for transkripsjonsarbeidet. Maynard refererer til konvensjonene som *The*

Jeffersonian system, og systemet har hatt en massiv innvirkning på CA som tradisjon (Maynard, 2013, s. 12). Symbolsystemet til Jefferson (1984) er omfattende, og som Peräkylä viser til kan man utelate symboler som etter ferdigstilt analyse viste seg å være mindre relevante. Dette vil også gjøre transkripsjonene mer leservennlige for leseren som ikke har satt seg inn i CA og Jefferson (1984) sitt transkripsjonssystem (Peräkylä, 2004a, s. 289). Vedlagt denne oppgaven er en transkripsjonsnøkkel med forklaring til symbolene jeg har brukt i mine transkripsjoner (Vedlegg 2).

Hepurn og Bolden (2013) presenterer i hovedsak to kritiske spørsmål vedrørende CA-transkripsjoner. Det ene handler om detaljerte transkripsjoner i det hele tatt er et valid forskningsverktøy. Kritikere hevder at detaljene kommer i veien for det som egentlig er relevant å analysere, og at CA-transkripsjoner i alt for liten grad reflekterer over at personen som transkriberer kan implementere sine egne antakelser om virkeligheten. Det andre spørsmålet handler om en mer teknisk side av transkripsjonene, nemlig om det er hensiktsmessig å benytte en ikke-standardisert skrivemåte, slik som Jefferson (1984) sitt transkripsjonssystem. CA-forskere mener selv at faren for at personen som utfører transkripsjonene påvirker innholdet i transkripsjonene ikke er et problem dersom forskeren er bevisst på at transkripsjoner er utformet på bakgrunn av forskerens teoretiske interesse og forskningsspørsmål. Men en manglende refleksjon over dette temaet vil uansett ikke ha noen direkte konsekvenser for analysen siden analysens argumenter må forankres i empirien. Når det gjelder CA sitt “egne” transkripsjonsspråk er detaljene strengt nødvendig for å kunne representere det intrikate nivået av tale som CA er interessert i å fange opp. Dersom CA-forskeren skal kunne si noe om hvilke handlinger som utføres må også transkripsjonsspråket gjøre handlinger synlige –ikke kun gjengi ordene i talen. Dersom man hadde benyttet International Phonetic Alphabet (IPA) i CA-transkripsjoner ville man kunne gjengitt mange nivåer i tale, men IPA er likevel ikke designet for å fange opp handlingene på samme måte som The Jeffersonian System (Hepurn & Bolden, 2013, s. 73–74). I mine transkripsjoner har det detaljerte skriftspråket vist seg å være nødvendig for å avspeile interaksjonen slik den faktisk er, og for å synliggjøre handlingene. Detaljnivået i transkripsjonssystemet har også gjort meg bevisst på aspekter ved interaksjon som jeg ellers ville tatt for gitt og oversett.

3.1.4 Faser i analysearbeidet

Analysearbeidet startet med observasjon av de 3 timene med videoopptak av fagsamtalen. Målet med observasjonen var å finne et fenomen i interaksjonen som fremstod som interessant, og som kunne studeres nærmere i analysene. I observasjonen av datamaterialet var det særlig et fenomen

som fanget interessen min, og som jeg opplevde som det Schegloff (1996) kaller «a puzzle».

Fenomenet bestod av ytringer som for eksempel:

Deltaker	Ytring
Kandidat	det var det du ville høre ((smiler))
Eksaminator	dette er ikke noe vi har snakka om altså, nå kan du få tenke helt fritt
Eksaminator	hvis du skulle vært en sånn e:m spåmann om språk

Denne typen ytringer fant jeg interessante fordi når eksaminator sier “*dette er ikke noe vi har snakka om altså, nå kan du få tenke helt fritt*”, viser dette at det ‘vanlige’ er å bli spurt om noe som eksaminator og kandidaten har felles kunnskap om, og at det ‘vanlige’ er at eleven ikke kan tenke helt fritt når han eller hun skal svare på eksaminators spørsmål. Ytringene refererer dermed til de institusjonelle rammene for samtalen, og sier noe om hvilken kunnskap som vanligvis er gyldig innenfor disse rammene. Jeg klassifiserte fenomenet som «ytringer som peker utover de institusjonelle rammene og forventningene til fagsamtalen». Denne beskrivelsen av fenomenet valgte jeg å forkorte til det mer konsise begrepet «metaytringer». Videre lagde jeg en samling med 19 samtaleutdrag der jeg ennå var usikker på om dette fenomenet forekom eller ikke. Denne samlingen kan kalles for et slags førsteutkast. Samlingen med de 19 utdragene ble skrevet ned som ord-for-ord transkripsjoner (Vedlegg 3), og et par av disse utdragene var også hentet fra samtaler mellom sensor–eksaminator. Det neste steget var å konkretisere fenomenet ytterligere. Måten jeg gjorde dette på var å studere interaksjonen i de 19 samtaleutdragene, der jeg så etter likheter og ulikheter, men også forsøkte å presisere hva jeg egentlig var mest nysgjerrig på og ville utforske videre. Det jeg opplevde som mest forunderlig var når metaytringene opptrådte som en del av eksaminators turer, og når ytringene pekte mot at det ikke fantes noe fasitsvar på eksaminators spørsmål. Jeg kunne nå gi en mer inngående beskrivelse av hva jeg mente begrepet «metaytringer» representerte, og beskrivelsen kunne formes som fire kriterier: 1. Ytringer som bryter med forventningene i eksamenskonteksten og fagsamtalene, 2. Ytringer som produseres av eksaminator, 3. Ytringer som indikerer at det ikke finnes et fasitsvar på spørsmålene som opptrer i de samme sekvensene, 4. Ytringer som opptrer i interaksjonen mellom deltakerne eksaminator og kandidat.

Jeg valgte derfor å avgrense til disse utdragene og ekskluderte de utdragene som ved nærmere studie viste seg å ikke oppfylle mine kriterier for fenomenet «metaytringer». Det resulterte i en endelig kolleksjon bestående av 9 samtaleutdrag. Samlingen med de 9 utdragene ble så transkribert mer nøyaktig, etter Jefferson (1948) sine konvensjoner for transkripsjon. Det er disse 9 samtaleutdragene jeg analyserer i analysekapitlet i denne masteroppgaven.

Neste fase i analysen var å studere de 9 samtaleutdragene og forsøke å identifisere mønstre og eventuelle språklige strategier som deltakerne benytter seg av i den gitte eksamenskonteksten. Etter hvert som jeg studerte interaksjonen i samtaleutdragene dannet det seg fire analysetrinn.

Utarbeidelsen av analysestegene ble på den måten en del av den abduktive framgangsmåten i tråd med CA som metode. Grensene mellom disse stegene er ikke rigide, og i analysene kom det fram at særlig steg 2–4 er tett knyttet sammen og ikke alltid like enkle å skille fra hverandre.

Analysestegene sikrer likevel systematisk arbeid med analysen. Fordi interaksjonen arter seg ulikt i de forskjellige samtaleutdragene som analyseres (dette kommer jeg tilbake til i analysen), er de ulike stegene også vektet forskjellig fra utdrag til utdrag. For å kunne etterfølge det datadrevne prinsippet i CA som metode var det helt nødvendig å la samtaleutdragene og interaksjonen i dem avgjøre hva som var mest relevant.

Analysetrinn:

1. Metaytringenes sekvensielle plassering.
2. Metaytringenes interaksjonelle konsekvenser.
3. Deltakernes fremvisning av epistemiske holdninger.
4. Gyldig kunnskap innenfor sekvensene.

Det første analytiske trinnet handlet om å finne ut hvilken sekvensiell plassering metaytringene hadde i det pågående samtaletemaet. I tilknytning til 'sekvensiell plassering' så jeg også på hvor i handlingssekvensene metaytringene ble produsert. Altså beskriver analysene metaytringenes plassering, både på et overordnet og et mer detaljert nivå i interaksjonen. Trinn 2 i analysen var å studere interaksjonen som fulgte etter metaytringene for å finne ut mer om hvilke interaksjonelle konsekvenser metaytringene utløste. I hovedsak gikk dette steget ut på å analysere kandidatens respons på eksaminators ytringer. På den måten kunne jeg få innblikk i om responsene i hvert samtaleutdrag hadde likheter eller ulikheter, om responsene var artikulert uten problemer, eller om de indikerte det Svennevig (2008) refererer til som interaksjonelt «trøbbel». Det tredje steget i analysen var å studere hvilke epistemiske holdninger deltakerne viser fram gjennom taleturene. Fordi deltakerne i dette tilfellet er 'eksaminator' og 'kandidat' har deltakerne med seg institusjonaliserte roller i samtalen. Med disse rollene følger det en forventning om hvem av deltakerne som innehar mest kunnskap om samtaletemaene, og en forventning om at den ene deltakeren allerede vet svaret på spørsmålene som stilles. Gjennom analyse av deltakernes epistemiske holdninger kunne jeg se nærmere på om det var kongruens mellom deltakernes

epistemiske status og holdning, eller om dette arter seg annerledes når eksaminator stiller «spørsmål uten fasitsvar». Det fjerde og siste steget i analysen handler om hvilken type kunnskap deltakerne orienterer seg mot som adekvat og gyldig. I den institusjonelle konteksten i muntlig eksamen er den overordnede hensikten at kandidaten skal artikulere norskfaglig kunnskap i størst mulig grad. Likevel åpner «spørsmål uten fasitsvar» opp for at annen type kunnskap også kan tilbys som respons. I takt med utarbeidelsen av analysestrinnene dannet det seg en overordnet problemstilling. Problemstillingen oppsummerer hva de fire analysestrinnene belyser og hva trinnene samlet sett sier noe om: *Hvilke interaksjonelle konsekvenser har spørsmål «uten fasitsvar» i muntlig eksamen?*

3.2 Reliabilitet og validitet

Metodevalgene og framgangsmåten i denne masteroppgaven vil virke inn på den helhetlige kvaliteten av oppgaven. En studies kvalitet og troverdighet uttrykkes gjennom studiens *reliabilitet* og *validitet*. Christoffersen og Johannessen beskriver reliabilitet som dataenes pålitelighet og etterprøvbarehet, imens validitet dreier seg om dataene er representative for det fenomenet som studeres (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23–24). Peräkylä peker på at selv om det har vært lite eksplisitt diskusjon rundt reliabilitet- og validitetsbegrepet innenfor CA, har begrepene likevel vært adressert i praksis i større grad enn i mange andre kvalitative forskningsdisipliner (Peräkylä, 2004a, s. 284). Dette bunner i det strenge kravet om empirisk forankring, som skiller CA fra andre metoder der interaksjon studeres. Omfattende og grundig behandling av data er ifølge Silverman en viktig del av CAs troverdighet som kvalitativ forskningsdisiplin (Silverman, 2011a, s. 374).

Når det gjelder reliabilitet i min oppgave har jeg forsøkt å forholde meg objektivt gjennom alle ledd. Men en forskerrolle vil alltid bære med seg subjektivitet i en eller annen grad, og forskningen vil være farget av den forforståelsen forskeren har med seg. Peräkylä viser til at en av styrkene i CA er at det er lyd- eller videoopptak som ligger til grunn for en analyse. I motsetning til for eksempel feltnotater, der forskeren først tolker dataene gjennom noteringen, er lyd- og videoopptak “råmateriale” som kan betraktes av flere personer (Peräkylä, 2004a, s. 285). Et spørsmål som gjør seg gjeldende er hvorvidt opptakene er tilgjengelige for flere, da hensyn til personvern veier tungt i behandlingen av denne typen datamateriale. Jeg har på ingen måte hatt mulighet til å gi noen andre tilgang til opptakene. Derfor har det vært svært viktig å utføre grundige og detaljerte transkripsjoner, for på den måten å gjøre dataene tilgjengelige for andre lesere. I overføringen fra muntlig til skriftlig presentert tale følger det noen utfordringer. Som Hepurn og Bolden forklarer er transkripsjoner selektive når det gjelder hvilke detaljer som blir presentert, og en transkripsjon kan

aldri erstatte datamateriale som filmopptak (Hepurn & Bolden, 2013, s. 57). Personen som transkriberer, i dette tilfellet meg selv, vil alltid farge hva og hvordan noe blir fremstilt i en transkripsjon, og med det vil en transkripsjon aldri være helt objektiv og nøytral. Derfor har det vært viktig for meg å følge Jeffersons (1984) konvensjoner for transkripsjon så nøyaktig som jeg evner, for på den måten å etterstrebe en mest mulig objektiv fremstilling av konversasjonen i samtaleutdragene. For å styrke transkripsjonene utvekslet jeg dem med en medstudent som hadde samme tilgang til datamaterialet fra CAiTE som meg. På den måten fikk jeg råd og tips om detaljer i talen jeg hadde oversett. Ifølge Peräkylä trener man ørets oppmerksomhet gjennom arbeidet med transkripsjoner, og ved å la en annen person sjekke det du har transkribert får man en mer troverdig transkripsjon (Peräkylä, 2004b, s. 169). I forbindelse med CAiTE-prosjektet ble det også arrangert datasesjoner som var svært nyttige i arbeidet med tolkning av datamaterialet. På sesjonene fikk jeg innspill fra flere personer, og bekreftelser eller avkreftelser på mine hypoteser, noe som igjen styrker denne oppgavens validitet.

I CA-studier av institusjonelle samtaler dukker det opp et sentralt spørsmål når det gjelder validitet. Det handler om hvilket grunnlag en forsker har for å kunne påstå at samtalen som studeres reflekterer institusjonelle samtalerammer. Selv om en samtale finner sted i en institusjonell kontekst er det ikke automatisk slik at samtalen kan kategoriseres som 'institusjonell' (Peräkylä, 2004a, s. 294). I mine analyser er den institusjonelle konteksten interessant der den gjøres relevant av deltakerne i interaksjonen. Konteksten 'muntlig eksamen' er strukturerende for interaksjonen i utdragene, og det interaksjonelle fenomenet jeg studerer er en direkte henvisning til de institusjonelle rammene for samtalerne. I analysearbeidet har det vært viktig for meg å være bevisst på å ikke trekke forhastede tolkninger basert på antakelser om deltakernes epistemiske status og institusjonelle roller. Det epistemiske perspektivet som er inkludert i mine analyser tar høyde for at samtaledeltakerne ikke deltar i samtalen med fastsatte epistemiske holdninger, men at disse holdningene kan justeres av deltakerne selv og varier. Utøvelsen av de institusjonelle rollene blir dermed kun synlig ved å studere interaksjonen. Bakgrunnskunnskap om deltakernes institusjonelle roller og epistemiske status er likevel et viktig aspekt for å forstå hva deltakerne justerer sine epistemiske holdninger ut i fra.

3.3 Etiske overveielser

Med datamaterialet og videopptakene som er benyttet i denne masteroppgaven følger det et etisk ansvar. Personvernet til informantene settes høyt, og med datamaterialet som jeg har hatt tilgang til

har det fulgt strenge restriksjoner (Vedlegg 1). Alt av data har vært lagret på en ekstern passordbeskyttet harddisk, tilhørende CAiTE-prosjektet (Skovholt, 2017). Det er kun jeg som har hatt tilgang til harddisken under prosessen med denne masteroppgaven, og alt av observasjon og analysearbeid har jeg utført i mitt eget hjem der ingen andre personer har vært i nærheten. Dette var for å unngå at tilfeldig forbipasserende skulle få se eller høre opptak av informantene. I arbeidet med datamaterialet har jeg også benyttet øretelefoner slik at ikke lydopptakene skal kunne oppfattes av andre personer i min egen husstand. Jeg har også anonymisert datamaterialet der det var mulig. Deltakernes kjønn er ikke av interesse i mine analyser, derfor har jeg anonymisert kjønnet til informantene i transkripsjonene. I de tilfellene der deltakerne refereres til som 'spåmann' eller 'spåkvinne' er kjønnsbestemmelsen uvilkårlig endret. Det innebærer at for eksempel 'en småmann' i realiteten kan være en gutt eller en jente, og at en 'hun' i realiteten kan være en 'han'. Betegnelsene refererer dermed ikke til deltakernes faktiske kjønn.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført analysearbeidet og presentere selve analysen av ni samtaleutdrag hentet fra fagsamtalen i muntlig eksamen i norsk. Jeg vil også presentere funnene som kom fram av analysen.

4.1 Introduksjon

I denne analysen studerer jeg en kolleksjon bestående av ni ulike samtaleutdrag. Utdragene er hentet fra fagsamtalen på muntlig eksamen i norsk gjennomført på tiende trinn i grunnskolen. De ni utdragene er en kolleksjon som er valgt ut på bakgrunn av det interaksjonelle fenomenet jeg har valgt å kalle *metaytringer*, og fenomenet opptrer i hvert av disse utdragene. Jeg definerer selv metaytringer som 'ytringer som peker utover de institusjonelle rammene og forventningene til fagsamtalen', der ytringene kan ses som deltakernes referanse til den muntlige eksamenskontekstens samtalenormer. Metaytringene opptrer i alle tilfellene i forbindelse med eksaminators turer, og metaytringene i denne analysen har et innhold som peker mot at det ikke finnes noe fasitsvar på eksaminators spørsmål. I alle de ni utdragene veileder eksaminators taleturer kandidatene til å tilby personlig kunnskap i sin respons, og metaytringene fritar kandidaten fra å måtte uttrykke sikker kunnskap. Her er to eksempler på metaytringer hentet fra datamaterialet:

Eksempel 1:

```
111 E: hva tenker du om det i forhold til denne utviklinga? =nå er jeg bare
112 ute etter tankene dine =dette finnes det jo ingen fasitsvar på
113 (.)
```

Eksempel 2:

```
95 E: hva tror du vil skje med nynorsk bokmål det norske språket etter
96 hvert =hva tenker du hvis du skulle vært spåkvinne,
97 (.)
```

Analysen viser at metaytringene alltid opptrer sammen med siste spørsmål om et faglig tema. Metaytringene opptrer i de fleste tilfellene tilknyttet eksaminators initierende spørsmål, der spørsmålene utgjør første part av handlingspar. Kandidatens respons på spørsmålet utgjør andre part av disse handlingsparene. Målet med analysen er å avdekke hvilken interaksjonell effekt metaytringene har i fagsamtalen i muntlig eksamen. I takt med analysearbeidet har jeg utarbeidet fire analysetrinn som samlet sett er med på å nå målet for analysen:

Analysetrinn:

1. Metaytringenes sekvensielle plassering.
2. Metaytringenes interaksjonelle konsekvenser.
3. Deltakernes fremvisning av epistemiske holdninger.
4. Gyldig kunnskap innenfor sekvensene.

Analysetrinnene belyser ulike aspekter ved samtalene som analyseres. Trinnene er ikke uavhengige av hverandre, og trinnene oppsummeres i denne masteroppgavens problemstilling: *Hvilke interaksjonelle konsekvenser har spørsmål «uten fasitsvar» i muntlig eksamen?* For å kunne besvare denne problemstillingen er hvert av de fire analysetrinnene relevante, og trinnene henger sammen med CA-analysens ledende spørsmål 'Why that now' (Schegloff & Sacks, 1973, s. 298). For å kunne si noe om hvorfor metaytringene blir produsert på det tidspunktet de gjør i interaksjonen må jeg først finne dette 'tidspunktet' gjennom å studere metaytringenes sekvensielle plassering. Videre er det aktuelt å finne ut hvilken interaksjonelle konsekvenser metaytringene har for å kunne si noe om hvordan metaytringene fungerer. Deltakernes meningsforhandling gjennom samtalesekvensene vil avspeile hvordan metaytringene blir oppfattet og tolket. Fordi talen i interaksjonen som studeres i denne masteroppgaven foregår i en institusjonell eksamenskontekst er det relevant å ta i betraktning om deltakerne orienterer seg mot de institusjonelle rollene gjennom samtalen. Disse rollene kan ha en innvirkning på interaksjonen, og blir svært relevante når samtalsens overordnede hensikt er at en kandidat skal artikulere mest mulig kunnskap, og dermed vurderes faglig ut i fra denne artikuleringen. Under muntlig eksamen er det ønskelig at kandidaten fremstår som en som innehar kunnskap og at denne kunnskapen blir presentert på en trygg og sikker måte. Den muntlige eksamenskonteksten krever dermed at de epistemiske statusene som er kompatible med deltakernes institusjonelle roller må justeres i en dynamikk som gjør fagsamtalen til en arena der kandidaten får mulighet til å vise sin kunnskap. Analyse av deltakernes epistemiske holdning vil si noe om hvordan deltakerne justerer statusen i sekvenser som inneholder 'spørsmål uten fasitsvar'. Metaytringene åpner også opp for at andre typer kunnskap enn den norskfaglige kan tilbys som respons. Ved å studere hvilken type kunnskap som er gyldig innenfor sekvensene kan jeg se om det er dette som faktisk skjer i praksis –eller ikke.

Gjennom analysen av de ni samtaleutdragene ble det tydelige at sekvensene som inneholder metaytringer utvikler seg ulikt. I noen av sekvensene framsto det som problematisk for kandidaten å produsere et svar. Problemene viste seg i kandidatens turer i form av pauser, nøling, produksjon av

fyllord, forlengede talelyder eller reparasjonssekvenser. Samtidig var interaksjonen i tre av utdragene uten de samme indikasjonene, og kandidatene i disse tre utdragene produserte sin respons uten at responsen var preget av problemer. I min analyse baserer jeg et skille mellom ikke-trøbbel og trøbbel på om et utdrag samlet sett viser flere tegn til problemer i interaksjonen, og om deltakernes videre turer viser at interaksjonen er problematisk. For eksempel er ikke et nøleord eller en lengre pause i et utdrag alene tilstrekkelig for å kategorisere interaksjonen som preget av trøbbel. I CA betraktes en pause lengre enn 0.3 sekunder generelt som en indikasjon på noe ekstra som skjer i interaksjonen, for eksempel som en indikasjon på trøbbel, men i en eksamenskontekst er det naturlig at kandidaten tenker seg litt ekstra godt om før han eller hun svarer på et spørsmål. Dersom jeg uten videre skulle ha kategorisert alle pauser lengre enn 0.3 sekunder som tegn på trøbbel, kunne jeg endt opp med å neglisjere dataene mine. I utdrag 1–3 skaper ikke eksaminators turer problemer for kandidaten, mens i utdrag 4–9 oppstår det problemer i interaksjonen. Analysen er dermed delt inn i to hovedkategorier:

1. Ikke interaksjonelt trøbbel.

2. Interaksjonelt trøbbel.

I transkripsjonene brukes følgende forkortelser for deltakerne:

E – eksaminator

K –kandidat

S –sensor

4.2 Ikke interaksjonelt trøbbel

I de tre utdragene som følger skal vi se at eksaminators taleturer og metaytringer ikke utløser problemer i interaksjonen. Kandidatene i de tre utdragene tilbyr både norskfaglig og personlig kunnskap som svar på eksaminators initierende spørsmål og underbygger sine egne påstander.

4.2.1 Utdrag 1

I dette første utdraget snakker eksaminator og kandidaten om *språk*. Eksaminator har fram til dette stilt kandidaten flere spørsmål om det norskfaglige temaet, og utdrag 1 viser det siste spørsmålet som stilles om akkurat dette. Utdraget starter med at eksaminator spør kandidaten om hva han tror vil skje med det norske språket i fremtiden. Som en del av det initierende spørsmålet tildeler eksaminator kandidaten rollen som spåmann. Utdraget viser at kandidatens respons ikke er preget av trøbbel. Kandidaten uttrykker sikkerhet i svaret sitt og innholdet i responsen orienterer seg mot fagkunnskap.

```
1  E: → hva tenker du om hvis du skal være spåmann (.)
2      hva tenker du om det norske språk fremover,
3          (0.4)
4  K3: e: nei vi tar jo- i: bruk mange nye låneord fra engelsk og sånn (.)
5      så jeg tror atte språket blir mer og mer likt engelsk =og det (.) vet
6      jeg språgråget språkrådet er litt- har litt i fokus at vi ikke skal
7      e: trekke inn for mye engelsk (.)
8      e: fordi da fjerner vi mye av de gamle norske ordene da
9  E:   mm (.) mm
10      (0.9)
11      vi gjør jo det
12      (0.5)
13      I:sland er vel det eneste landet som klarer å tviholde på- (.)
14  K3: språket
15      (.)
16  E:   ja:
17      (.)
18      det er sant
19      (1.5)
20      ja jeg har nesten ikke flere spørsmål kom jeg på,
```

Metaytringen befinner seg helt i starten av dette utdraget, i linje 1. Eksaminator produserer ytringen før selve spørsmålet til kandidaten stilles. Det oppstår en mikropause i linje 1, men på det tidspunktet er spørsmålsstillingen fortsatt ikke fullført. Eksaminator produserer en ny turkonstruksjonsenhet der spørsmålet til kandidaten stilles (linje 2). Metaytringen blir på den måten en del av eksaminators initierende første partel og det potensielle turskiftepunktet der kandidatens svar er relevant forskyves til linje 3. Kandidatens svar i linje 4–8 produseres uten interaksjonelle

tegn til problemer. Etter responsen tar eksaminator en tur (linje 13), men fullfører ikke turkonstruksjonseneheten syntaktisk. Enheten blir “hengende i luften” og signaliserer at eksaminator ikke har mer å tilføye. Dette kommer fram av neste tur der kandidaten fullfører eksaminators ytring i linje 14. Ved at kandidaten fullfører eksaminators ytring viser kandidaten at han har oppfattet retningen av det som blir sagt, og uttrykker forståelse og enighet. Resultatet er at eksaminators ytring omdirigeres til en ikke-minimal post-sekvens (Schegloff, 2007, s. 118), der taleturen som i utgangspunktet tilhørte eksaminator (linje 13) tillegges kandidaten. Eksaminator produserer så en ny sekvensavslutter i linje 16–18 der kandidatens respons blir behandlet som adekvat.

Eksaminator nedjusterer sin epistemiske holdning i dette utdraget gjennom metaytringen i linje 1 (Heritage, 2012b, s. 33). Det legges til rette for at kandidaten kan tilby informasjon som ikke er kjent for eksaminator. Samtidig projiseres det en nedgradert epistemisk posisjon for kandidaten, der kandidaten ikke behøver å uttrykke sikker viten. Kandidatens respons starter med en faglig påstand i linje 4 som kandidaten baserer sin spådom om det norske språket på (linje 5). Her posisjonerer kandidaten seg som en som kan noe. I tillegg utvider kandidaten svaret, skynder seg inn i neste tur og tilbyr ekstra informasjon i linje 6–8 som underbygger den faglige kunnskapen. Gjennom hele responsen uttrykker kandidaten stor sikkerhet til påstandene, som *vi tar* (linje 4), og *vet jeg* (linje 5–6). I post-sekvensen i linje 13 og 14 utjevnes kunnskapsasymmetrien ytterligere ved at kandidaten fullfører eksaminators intenderte sekvensavslutter, og i denne sekvensen opptrer deltakerne som om de besitter like mye kunnskap om det gitte temaet. Eksaminator markerer ingen epistemisk K+ - status (Heritage, 2012a, s. 4) i avslutningen, men uttrykker enighet på kandidatens premisser.

Det neste utdraget i analysen viser også hvordan kandidaten produserer en respons uten preg av trøbbel. Men i stedet for å orientere seg mot fagkunnskap tilbyr kandidaten kunnskap fra sitt personlige domene.

4.2.2 Utdrag 2

I utdrag 2 er det norskfaglige temaet igjen *språk*, og spørsmålet som eksaminator innleder dette utdraget med er det siste spørsmålet om temaet. Før dette utdraget har eksaminator og kandidaten blant annet snakket om språkhistorie, nynorsk og identitet. Slik som i forrige eksempel spør eksaminator nå kandidaten om hva hun tror vil skje med det norske språket i fremtiden. Gjennom spørsmålet tildeler eksaminator kandidaten rollen som spåkone, og i tillegg uttrykker eksaminator eksplisitt at «dette kan vi ingen vite om så nå kan du synse på høyt nivå altså». Kandidaten

responderer umiddelbart og viser ingen tegn på problemer i responsen. Kandidaten orienterer seg mot personlig kunnskap og uttrykker seg med sikkerhet.

1 E: e:: m: (0.4)
2 → hva tenker du om hvis du skulle blitt en spåkone (0.4)
3 det har du herved blitt akkurat nå (.)
4 K6: fhm̩
5 hva tror du vil skje med språket fremover, (.)
6 → dette kan vi ingen vite om så nå kan du liksom synse på høyt nivå
7 altså
8 (.)
9 K6: jeg tror ikke det blir noen endringer =og jeg håper ikke det blir det
10 heller
11 (.)
12 E: å: hvorfor det a
13 (0.5)
14 K6: nei fordi det er jo: kulere å ha to forskjellige- de er jo ikke
15 forskjellige språk liksom men (0.4) ikke at alt er helt likt liksom
16 og alle snakker helt likt
17 (.)
18 E: mm
19 (1.7)
20 kult med mangfold,
21 (0.4) ((K6 nikker))
22 ja
23 (0.5)
24 det syns jeg og
25 (0.5) ((K6 nikker))
26 .hhh e::m (0.7) jeg tror jeg skal spørre deg om en ting til og jeg

Det er særlig interessant at verken eksaminator eller kandidaten orienterer seg mot faglig kunnskap i dette utdraget. Dette viser at kandidatens personlige kunnskap er relevant respons på eksaminators innledende spørsmål, og tilstrekkelig for å gå videre til neste faglige tema. Eksaminators metaytringer i dette utdraget (linje 2–3 og 6–7), befinner seg både før og etter selve spørsmålsstillingen i linje 5. Eksaminator starter egentlig spørsmålet i linje 2, men avbryter spørsmålsstillingen med å produsere en metaytring, der eksaminator tildeler kandidaten rollen som spåkone. Så gjenopptas spørsmålsstillingen i linje 5, og etter spørsmålet er stilt tar eksaminator en ny tur og legger til en ny metaytring i linje 6 og 7. Dermed produseres ytringene før kandidaten starter responsen. Metaytringene blir med det en del av eksaminators initierende første parodel. Kandidaten responderer uten forsinkelser i linje 9 og 10, og viser ingen indikasjoner på trøbbel. Svaret til kandidaten følges opp av eksaminator i en ikke-minimal post-sekvens (Schegloff, 2007, s. 198) (linje 12), hvorpå kandidaten responderer i linje 14–16. I linje 20 oppsummerer eksaminator kandidatens respons, *kult med mangfold*, før eksaminator produserer en sekvensavslutter (linje 24). Sekvensavslutteren markerer kandidatens respons som adekvat og samtalen går over til et nytt faglig tema (linje 26).

Som i utdrag 1 nedjusterer eksaminator sin epistemiske holdning i dette utdraget gjennom metaytringene i linje 2–3 og 6–7. Det tilrettelegges for at kandidaten kan tilby informasjon som ikke er kjent for eksaminator, men projiseres samtidig en nedgradert epistemisk posisjon for kandidaten der kandidaten ikke behøver å uttrykke sikker viten. Likevel uttrykker kandidaten sikkerhet til sine egne påstander gjennom hele utdraget. I sitt svar produserer først kandidaten en personlig påstand om det norske språks framtid, før hun skynder seg inn i neste tur og forsterker svaret med en subjektiv mening (linje 9). I post-sekvensen søker eksaminator en begrunnelse for kandidatens mening, men markerer ingen K+ -status (linje 12). I stedet nedjusterer eksaminator sin epistemiske holdning ved å innta en uvitende posisjon. Kandidaten svarer med en personlig påstand, og kandidatens subjektive respons i den ikke-minimale post-sekvensen godkjennes av eksaminator som tilstrekkelig for å kunne gå videre til neste tema. Eksaminator markerer heller ingen K+ -status gjennom sekvensavslutningen i linje 24, men uttrykker enighet med kandidaten.

I det neste eksempelet vi skal se viser utløser heller ikke metaytringen trøbbel i responsen. I likhet med utdrag 2 følges kandidatens respons av en ikke-minimal post-sekvens i form av en oppfølgingsspørsmål fra eksaminator. Det som skiller seg ut i utdrag 3 er at kandidaten denne gangen orienterer seg mot fagkunnskap i sin respons på oppfølgingsspørsmålet.

4.2.3 Utdrag 3

I likhet med de foregående utdragene dreier det faglige samtaletemaet i utdrag 3 seg om *språk*. Fram til dette punktet i samtalen har kandidaten og eksaminator blant annet snakket om språklig variasjon i litteratur og påvirkning av engelsk språk. Spørsmålet eksaminator stiller innledningsvis i utdrag 3 er det siste spørsmålet om temaet. Eksaminator vil nå vite hva kandidaten tenker om språkpåvirkning fra engelsk i forhold til identitet og språk. I forbindelse med spørsmålet uttrykker eksaminator at «nå er jeg bare ute etter tankene dine, dette finnes det jo ikke no fasitsvar på». Utdrag 3 viser hvordan kandidaten responderer uten problemer.

1 E: hva tenker du om =for vi snakker ofte om identitet og språk at det er
2 viktig at vi få- ha- får brukt hjertespråket vårt,
3 (.)
4 K8: ja
5 (.)
6 E: hva tenker du om det i forhold til denne utviklinga? =>nå er jeg bare
7 → ute etter tankene dine< =dette [finns] det jo ikke no fasitsvar på
8 K8: [jaja]
9 neie: jeg kan jo ta meg sjøl som et eksempel,
10 E: ja,
11 K8: jeg snakker jo kanskje litt breiere enn de andre i klassen
12 E: ja,
13 K8: men det er litt sånn fordi faren min snakker litt breitt =han er jo
14 fra *sted*
15 E: ja,
16 K8: du: vet du hvor det er forresten, ((ser på sensor som nikker))
17 ja
18 S: også *sted* =[det] er noe av det [samme] der
19 K8: [ja] [ja ja]
20 S: så jeg kjenner meg igjen i det
21 (.)
22 K8: ja så jeg m: snakker kanskje litt breiere enn de andre i klassen og
23 jeg er ikke noe redd for å snakke for det
24 E: nei
25 K8: selv om jeg snakker litt breiere enn de andre og kanskje har et annet
26 ord for det da (.) [enn] de andre
27 E: [ja]
28 (.)
29 E: hva har dette med identitet å gjøre da? =[hvis du-]
30 K8: [det kan] hende at det litt
31 sånn fra: hvor du er fra (.)
32 E: ja,
33 K8: det er et godt kjennetegn på:- hvis du har skarre r for eksempel så
34 er du fra Bergen
35 E: ja
36 K8: eller fra Vest Norge liksom
37 E: ja (.) ja
38 (0.7)
39 herlig
40 (0.7)
41 .hhh e::m: (0.5) også har jeg lyst til å spørre deg om- du: trakk
42 frem mass:e eksempler på flere ulike virkemidler,
43 (.)

Det som er særlig interessant i dette utdraget er at selv om eksaminator bruker mye ressurser på å nedjustere sin epistemiske holdning, og kandidaten tilbyr personlig erfaring som respons, så reaktiveres den institusjonelle konteksten gjennom eksaminators oppfølgingsspørsmål.

Reaktiveringen skjer ikke hovedsakelig gjennom eksaminators spørsmål, men gjennom kandidatens andre partdel i post-sekvensen. Kandidaten orienterer seg mot de institusjonelle rammene for samtalen ved å tilby objektiv kunnskap –til tross for at eksaminator nedjusterer sin epistemisk holdning (Heritage, 2013, s. 380).

Metaytringen i dette utdraget opptrer i linje 6 og 7. Eksaminator innleder det initierende spørsmålet i linje 1 og 2, og selve spørsmålsstillingen skjer i linje 6. Etter at eksaminator spør *hva tenker du om det i forhold til denne utviklinga*, komprimerer eksaminator plassen til et potensielt turskiftepunkt ved å skynde seg inn i neste tur, og produserer dermed metaytringen før kandidaten får mulighet til å svare. Metaytringen opptrer dermed som en del av eksaminators initierende første pardel og som en del av spørsmålet til kandidaten. Kandidaten responderer umiddelbart fra linje 9 uten pauser. Den overlappende talen i linje 7 og 8, 29 og 30 viser at kandidaten har projisert neste potensielle turskiftepunkt og er klar for å ta taleturer og produsere responser. I linje 29 initierer eksaminator en ikke-minimal post-sekvens med et oppfølgingsspørsmål til kandidatens respons. Også her, i kandidatens andre pardel i linje 30–31, 33–34 og 36, produserer kandidaten en respons uten nøling, pauser eller andre problemindikatorer.

Eksaminator nedjusterer sin epistemiske holdning i dette utdraget gjennom metaytringene i linje 6 og 7. I likhet med de to andre utdragene fritas kandidaten fra å uttrykke sikker kunnskap, og det åpnes opp for at kandidaten kan tilby informasjon som ikke er kjent av eksaminator. Kandidaten responderer fra linje 9 ved å trekke inn et eksempel basert på personlig erfaring, og underbygger påstanden med subjektiv kunnskap. Selv om kandidaten nedjusterer sin epistemiske holdning ved å dempe sikkerheten til påstandene med *kanskje* og *litt* (linje 11, 13, 22 og 25), produseres responsen uten trøbbel. I responsen innfris ikke alle premissene i eksaminators innledende spørsmålsstilling, og i den ikke-minimale post-sekvensen etterfølger eksaminator et av disse premissene. Kandidaten svarer på dette gjennom andre pardel av post-sekvensen og tilbyr objektiv orientert kunnskap som svar på oppfølgingsspørsmålet. Eksaminator godkjenner denne informasjonen som adekvat respons gjennom sekvensavslutningen i linje 39, og markerer samtidig sin K⁺-status i interaksjonen ved å evaluere responsen positivt.

Deloppsummering

Utdrag 1, 2 og 3 har så langt vist at metaytringene ikke utløser problemer i interaksjonen. Kandidatens responser er ikke preget av verken pauser, nøling eller andre indikasjoner på trøbbel. Sekvensene i de ulike utdragene utvikler seg likevel forskjellig på den måten at kandidatene orienterer seg ulikt mot kunnskap. Utdrag 1 viser at kandidaten orienterer seg mot faglig kunnskap, mens utdrag 2 viser hvordan kandidaten tilbyr personlig kunnskap, både gjennom sin andre pardel i basesekvensen og i post-sekvensen. I utdrag 3 tilbyr kandidaten også personlig kunnskap, men orienterer seg mot mer objektiv kunnskap i responsen på oppfølgingsspørsmålet. Hvilken type kunnskap som etterspørres i eksaminators turer i tilknytning til metaytringene tolkes dermed på

forskjellige måter av kandidatene. Ingen av responsene blir behandlet av eksaminator som inadekvate, men i utdrag 2 og 3 indikerer eksaminators oppfølgingsspørsmål at det trengs noe “mer” før deltakerne kan gå videre til neste tema. Dette “mer” tolkes av kandidaten i utdrag 2 som personlig kunnskap, mens kandidaten i utdrag 3 tolker det som en etterspørsel av objektiv kunnskap.

4.3 Interaksjonelt trøbbel

De neste utdragene i analysen viser hvordan eksaminators turer i tilknytning til metaytringene utløser interaksjonelt trøbbel i sekvensene. Kandidatene signaliserer gjennom interaksjonen at de har problemer med å produsere et svar, men de interaksjonelle problemene viser seg i sekvensene på forskjellige måter.

4.3.1 Utdrag 4

Samtalen i utdrag 4 handler det om et annet norskfaglig tema, *virkemidler*. Før dette utdraget har eksaminator stilt kandidaten flere spørsmål om temaet, og de har snakket om ulike virkemidler i film og litteratur. Utdrag 4 viser det siste tematiske spørsmålet som stilles om nettopp dette. Utdraget starter med at eksaminator initierer et spørsmål som refererer til et eksempel fra kandidatens presentasjon, og spør om kandidaten kan forklare hvorfor de har brukt et spesielt virkemiddel i dette eksempelet. Som en del av første parodel uttrykker eksaminator eksplisitt at det «er ikke no sånn rett og gærnt svar her». Kandidatens svar er forsinket i turen og viser interaksjonelt trøbbel. I dette utdraget er det eksaminator som er den av deltakerne som orienterer seg mot fagkunnskap i en post-sekvens.

1 E: e:m::::: (.) ptk. (1.9)
2 skal vi se (.)
3 du det syns jeg var litt gøy. (.)
4 du tok med at dette- dette er jo en trafikkikkerhetskampanje (.)
5 også sa du at man kun har brukt pronomen, (2.0)
6 → kan du tenke over- (0.4) altså bare prøv å tenke: det er ikke no sånn
7 rett og gærnt svar her =men (0.7) hvorfor bruker man det =hvorfor
8 kaller man ikke Ella Bertil og Petter (0.7) liksom?
9 (0.7)
10 K6: d- f- >jeg vet ikke< men for meg så spiller det jo ingen rolle om man
11 har navn på karakterene sine [eller] ikke
12 E: [ne:i]
13 (0.8)
14 E: og du [er jo mottakeren]
15 K6: [det er ikke det som er] viktig
16 (0.4)
17 E: hva er det som er viktig,
18 (.)
19 K6: å få fram budskapet
20 (.)
21 E: nettopp (0.4)
22 bra (0.6)
23 kjempebra

Metaytringen i dette utdraget finner vi i linje 6 og 7. Eksaminator starter spørsmålsstillingen til kandidaten i linje 6, men avbryter sin egen turkonstruksjonsenhet med å produserer metaytringen. I linje 7 skynder eksaminator seg inn i neste tur og fullfører spørsmålsstillingen rettet til kandidaten. Ved at eksaminator utvider sin egen taletur på denne måten produseres metaytringen før første potensielle turskiftepunkt, og før kandidaten får mulighet til å respondere. Metaytringen blir med det en del av eksaminators initierende første pardel. Den forlengede pausen på 0.7 sekunder i linje 9 er første indikasjon på interaksjonelt trøbbel. Kandidaten innleder responsen i linje 10 med nøling og tale med komprimert hastighet, noe som signaliserer en dispreferert respons (Levinson, 2013, s. 108). Den komprimerte talen skaper en økt avstand mellom handlingene i første og andre pardel, og ytringens innhold signaliserer at kandidaten ikke vet svaret på eksaminators spørsmål. Kandidaten bygger ut responsen i linje 10-11. I linje 12 produserer eksaminator en ytring som er ment å gi bekræftende signaler til kandidatens respons, men kandidaten tolker ytringen som at eksaminator ønsker en tur. Det kommer fram av pausen på 0,8 sekunder i linje 13, der både eksaminator og kandidaten avventer før de begge griper turer som overlapper hverandre (linje 14 og 15). Turskiftetrøbbelet rettes opp i en post-sekvens, med eksaminators første pardel i linje 17 og kandidatens andre pardel i linje 19.

I likhet med de tidligere eksemplene nedjusterer eksaminator sin epistemiske holdning i dette utdraget gjennom metaytringene i linje 6 og 7. Eksaminator posisjonerer seg som “uvitende” og

legger til rette for at kandidaten kan tilby kunnskap som eksaminator ikke har kjennskap til som respons. Premissene som legges til grunn for kandidatens svar er likevel basert på faglig kunnskap i større grad enn i de tidligere eksemplene. Kandidaten skal her svare på *hvorfor man* bruker en spesiell type litterært virkemiddel. Kandidaten starter responsen med nøling og komprimert tale, etterfulgt av en personlig påstand (linje 10). Kandidatens tur i linje 15 indikerer at kandidaten er på vei til å underbygge påstanden, men turen overlappes av eksaminators tale. Eksaminators overlappende tur i linje 14 orienterer seg mot mer objektiv kunnskap og eksaminator oppjusterer med det sin epistemiske holdning. I post-sekvensen følger eksaminator begrunnelsen for påstanden som kandidaten initierte, hvorpå kandidaten produserer et svar med et innhold som kan generaliseres og kobles til fagkunnskap. Gjennom sekvensavslutningen i linje 21-23 både vurderes responsen som korrekt og evalueres positivt, *bra – kjempebra*. Eksaminator markerer med dette sin K+ -status i interaksjonen.

Det neste utdraget i analysen viser også hvordan kandidaten har trøbbel med å svare, og i likhet med utdrag 4 produserer kandidaten en dispreferert respons. Forskjellen fra det utdraget vi nettopp har sett er at eksaminator i utdrag 5 legger andre premisser enn kun faglige til grunn for kandidatens respons. Kandidaten orienterer seg mot både faglig kunnskap og hverdags erfaringer i responsen.

4.3.2 Utdrag 5

Samtalen i utdrag 5 handler også om det norskfaglige temaet *retorikk*, og utdraget viser det siste spørsmålet eksaminator stiller om nettopp dette temaet. Før dette punktet i samtalen har kandidaten svart langt og sammenhengende på spørsmål om hvilke appellformer den svenske miljøaktivisten Greta Thunberg nyttiggjør, og hvilken effekt bruken av appellformer har for hennes sak. Eksaminator starter denne neste sekvensen med å etterspørre eksempler på bruk av appellformen *patos*. I forbindelse med spørsmålet uttrykker eksaminator eksplisitt at «det er ikke no sånn riktig eller ikke riktig svar eller no sånn asså». Kandidatens respons er forsinket og viser problemer i interaksjonen.

1 E: e::hm:
2 (0.5)
3 → har du no- bare sånn- det er ikke no sånn derre riktig eller ikke
4 riktig svar eller no sånt no asså >men sånn< =har du noen eksempler
5 på ting du har sett eller hørt (0.5) hvor det har vært for mye bruk
6 av p:atos for eksempel =som har svekket en sak,
7 (0.4)
8 eller en reklame eller en politiker eller
9 (1.2)
10 K4: °hhh°
11 E: er det noen som har sagt no høyt,
12 (.)
13 det er ikke så lett [å komme på]
14 K4: [ikke som jeg] kommer [på] akkurat [nå]
15 E: [nei.] [nei.]
16 (.)
17 K4: men e: jeg vet jo at (1.0)
18 for eksempel hvis jeg (0.6)
19 diskuterer med noen og de kun bruker patos og kun liksom snakker om
20 t! følelser og sånn så kan man miste litt troverdigheten,
21 (.)
22 fordi atte da har man ikke noe som kan støtte oppunder patosen da
23 (.)
24 E: mm.
25 (1.5)
26 .hh trengte ikke no mer en det altså
27 (.)
28 du svarte på det du ((latter))
29 (.)
30 e::m:: t!
31 (.)
32 du var innom noen andre tekster der
33 (.)
34 K4: ja
35 (.)
36 E: på lista di
37 (.)
38 er det noen som har gjort noe inntrykk på deg =noen funn som du har
39 funnet som du tenker åh dette er jo spennende

Metaytringen befinner seg i dette utdraget i linje 3 og 4. Eksaminator starter med å stille et spørsmål (*har du no-*, linje 3), men avbryter sin egen turkonstruksjonsenhet med å produsere metaytringen. Videre skynder eksaminator seg inn i neste tur der spørsmålsstillingen fortsetter, og plassen til det potensielle turskiftepunktet blir komprimert (linje 4–6). Metaytringen i linje 3 og 4 opptrer dermed før første potensielle turskiftepunkt, og før kandidaten gis mulighet til å ta en tur. I sekvensene som følger finner vi flere tegn på interaksjonelle problemer. Første potensielle turskiftepunkt oppstår i linje 7, men her griper ikke kandidaten turen. Det oppstår også en lengre pause på 1.2 sekunder i linje 9, før kandidaten puster lavt ut i linje 10. Ifølge Clayman (2013, s. 153) signaliserer ikke utpust at taleren skal ta en tur, snarere tvert om. Kandidaten har altså trøbbel med å svare, og

sekvensene signaliserer en dispreferert respons. Eksaminator orienterer seg mot problemene i interaksjonen (linje 8 og 11), ved å produsere ytringer for å mane fram en respons fra kandidaten. Eksaminator viser sin tolkning av sekvensene i linje 13 gjennom en ytring som fritar kandidaten fra ansvaret for å produsere en respons. I linje 14 tar kandidaten en tur der det bekreftes at kandidaten ikke kan tilby den informasjonen som etterspørres. Kandidaten fortsetter likevel turen i linje 17–22 og tilbyr en annen informasjon som en erstatning.

Eksaminator nedjusterer igjen sin epistemiske holdning i dette utdraget gjennom metaytringen i linje 3 og 4. Det tilrettelegges for at kandidaten kan tilby informasjon som eksaminator ikke har kjennskap til samtidig som kandidaten fritas fra å måtte uttrykke sikker viten. Premissene som legges til grunn for responsen er likevel basert på faglig kunnskap –i tillegg til kandidatens egen erfaring. Eksempelet som eksaminator etterspør skal vise *for mye bruk av patos* med den effekten at det har *svekket en sak* (linje 5 og 6). Premissene gjør kandidaten ansvarlig for en kobling mellom kandidatens egne erfaringer og faglig kunnskap. Kandidaten får trøbbel med å svare når kandidaten ikke kommer på noen eksempler som er *sett* eller *hørt*, altså observasjoner av fenomenet. Kandidaten tilbyr sin hverdags erfaring som en erstatning og underbygger responsen faglig (linje 22). Dette viser at kandidaten orienterer seg mot koblingen av personlig kunnskap og fagkunnskap. Gjennom sekvensavslutteren i linje 26-28 markerer eksaminator sin K+ -holdning ved å berolige kandidaten med at den alternative responsen var tilstrekkelig og at kandidaten har svart på spørsmålet.

Det neste eksempelet vi skal se i analysen viser tydelig trøbbel i interaksjonen. I likhet med forrige utdrag svarer kandidaten med en forsinket respons.

4.3.3 Utdrag 6

Dette eksempelet starter med at eksaminator stiller kandidaten et spørsmål om språkutviklingen i Norge. Temaet er *språk*, og fram til dette punktet har eksaminator og kandidaten snakket om nynorsk, bokmål og språk, og spørsmålet som eksaminator nå stiller i utdrag 6 er det siste om det faglige temaet. Den sekvensielle plasseringen til metaytringen er altså identisk som i de tidligere eksemplene. Utdraget starter med at eksaminator vil vite hva kandidaten tenker vil skje med det norske språket i framtiden, og legger til “hvis du skulle vært spåkvinne”. Kandidatens respons er preget av pauser og avbrudd som indikerer at kandidaten har problemer med å svare.

1 E: hva tror du vil skje me:d (1.1)
2 → nynorsk bokmål det norske språket etter hvert =hva tenker du =hvis du
3 skulle vært spåkvinne,
4 (0.5)
5 Kl: jeg tenker jo (0.6)
6 bl- litt (0.7) forskjellig da fordi det kan hende (.) atte- hhh (0.6)
7 hvertfall (0.6) håper jeg da bokmålen (.) er (.) der
8 E: mm
9 Kl: men nynorsken den (0.7)
10 får vi se hva som skjer med (.)
11 jeg vet egentlig ikke helt hva som kommer til å skje med den.
12 (.)
13 E: nei (.) nei ((rister på hodet))
14 (.)
15 .hhh (0.9)
16 e::m (1.8)
17 arti::g at du sa-
18 du snakka mye om hva som er relevant litteratur, (.)
19 Kl: mm,
20 E: og så tenker jeg e:r den problemstillingen som var for Victoria og
21 Johannes =jeg hopper litt går det greit?
22 (.)
23 Kl: ja

I dette utdraget er metaytringen i linje 2 og 3. Eksaminator har stilt et spørsmål til kandidaten allerede i linje 1 og 2, men skynder seg inn i neste tur som inneholder metaytringen. Dermed komprimeres plassen til et potensielt turskiftepunkt, og metaytringen opptrer før kandidaten får mulighet til å svare på eksaminators spørsmål. Metaytringen blir da en del av eksaminators initierende spørsmål og første pardel. Kandidatens respons i linje 5-7 er preget av lengre pauser, avbrutte turkonstruksjonsenheter og utpust. Dette signaliserer interaksjonelt trøbbel, og at kandidaten har problemer med å produsere et svar. I linje 9–11 fortsetter kandidatens respons. Det oppstår det igjen en lengre pause på 0.7 sekunder i linje 9, før kandidaten produserer et idiomatisk uttrykk i linje 10 som signaliserer sekvensavslutning. Kandidatens siste linje i responsen viser den disprefererte responsen –«jeg vet ikke» (linje 11). Kandidatens turer i linje 5–7 og 9–11 øker avstanden mellom handlingen i eksaminators første pardel og handlingen i kandidatens andre pardel (Pomerantz, 1984b, s. 64). I linje 13 lukker eksaminator sekvensen med en sekvensavslutter og aksepterer kandidatens respons som adekvat.

Eksaminator nedjusterer sin epistemiske holdning i dette utdraget gjennom metaytringen i linje 3 og 3. I likhet med de tidligere eksemplene legges det til rette for at kandidaten kan tilby informasjon som ikke er kjent for eksaminator. Samtidig som det projiseres en nedgradert epistemisk posisjon for kandidaten der kandidaten ikke behøver å uttrykke sikker kunnskap. Kandidaten starter responsen med en innledning til en påstand *jeg tenker jo* (linje 5) som signaliserer at kandidaten

skal uttrykke en personlig påstand. Men kandidaten fullfører ikke turkonstruksjonen, og etter pausen på 0.6 sekunder i linje 5 benytter kandidaten heller flere språklige ressurser utover i responsen til å nedgradere sin egen sikkerhet. Fra *jeg tenker jo* (linje 5) til *det kan hende* (linje 6), og til slutt en ytterligere nedgradering *hvertfall håper jeg da* (linje 7). Kandidaten fortsetter responsen i linje 9–11 med et innhold som viser til at kandidaten ikke kan tilby mer kunnskap. Eksaminators sekvensavslutter *nei nei* kombinert med anerkjennende risting på hodet i linje 13 viser at eksaminator også tolker det slik. Sekvensavslutteren i linje 13 fremsetter ingen evaluering eller vurdering av responsen, og eksaminator markerer med det ingen epistemisk status utover rettigheten til å avslutte sekvensen.

Analysens neste utdrag viser i likhet med forrige eksempel hvordan kandidaten har trøbbel i interaksjonen. Men utviklingen i samtalen er ganske annerledes. Utdrag 7 viser hvordan eksaminator understreker med metaytringen at personlig informasjon fra kandidaten er særlig relevant i kandidatens respons. Kandidaten orienterer seg likevel mot koblingen til en faglig respons, og har problemer med å produsere responsen.

4.3.4 Utdrag 7

I utdrag 7 handler det faglige temaet om *litteratur*. Før dette utdraget har eksaminator og kandidaten snakket om hvordan forfattere kan påvirke leserne gjennom litteraturen. Som i de andre utdragene er eksaminators innledende spørsmål i utdrag 7 det siste spørsmålet om temaet. Eksaminator vil nå vite hva kandidaten tenker om publisering av tekster på internett i forhold til det å påvirke leseren ut i fra et demokratisk perspektiv. Spørsmålet følges av metaytringen «dette er det heller ikke noe fasitsvar på altså, det er bare dine tanker jeg er ute etter». Kandidaten viser tydelig trøbbel med responsen.

1 E: da har jo forfatterne en vanvittig viktig oppgave
2 K9: mm
3 (.)
4 E: og nå er det jo litt spesielt for nå kan jo alle være forfattere =du
5 kan jo kjapt skrive et blogginnlegg, (.)
6 K9: mm
7 E: også kan mange lese det på en gang (.)
8 K9: ja
9 E: hvis de får vite om akkurat det blogginnlegget da vel og merke (.)
10 e:m (0.6)
11 hva tenker du om det, =sånn demokratisk (.)
12 er det- er det- (. er det fi:nt at man kan påvirke så mange ulike
13 → veier eller kan det bli det fullstendige kaos =og dette er det heller
14 ikke noe fasitsvar på altså =det er bare dine tanker jeg er ute etter
15 (.)
16 K9: nei jeg synes det er veldig bra atte (0.8)
17 at man kan liksom (. e:m (3.5)
18 >hva heter det< (.
19 e: strekke ut til hele verden da, (. for atte for eksempel som Greta
20 Thunberg hun hadde jo en tale (. på (0.5) >jeg husker ikke hvor det
21 var< =men e den videoen har jo gått e: rundt om i hele verden og (.
22 det er veldig mange som støtter henne og (. hun har jo- etter det så
23 har hun vært i flere land og streika og (.
24 så det skaper jo (0.4) mye (0.4) e: samhold og (0.4) lissom (0.5) ja
25 (.
26 E: mm
27 K9: hu har jo fått mye oppmerksomhet bare for at hu- (. den videoen
28 lissom gikk ut over hele verden da,
29 E: mm
30 K9: og mange støtter henne (.
31 E: mm
32 (0.4)
33 K9: så det er mange ting som lissom (0.7)
34 eller (.
35 mange viktige ting som (0.4) kan (0.4)
36 nei nå klarer jeg ikke å snakke hehe
37 (.
38 E: ja men vet du hva sånn kan skje når nerver kommer og man får litt
39 sånn e: blokk på ord (.
40 vet akkurat åssen det er
41 (0.8)
42 men fint at du brakte inn henne fordi: det- hun er jo en del av
43 pensum og hun er jo et s:- levende eksempel (.
44 K9: mm
45 E: (0.4) på hvor viktig det er (0.8)
46 K9: °jha°
47 E: å kunne nå ut med et godt og viktig budskap, (0.4)
48 det er det
49 (0.8)
50 e:m: (0.6)
51 da da da da da (1.3) du hadde en fordypningsoppgave litt tidligere
52 (0.7) hvor du sammenlignet også en klassisk tekst med en samtidstekst

Eksaminators metaytring i dette utdraget befinner seg i linje 13 og 14. Selve spørsmålsstillingen skjer rett i forkant i linje 11–13. Ved å skynde seg inn i neste tur og komprimere plassen for et potensielt turskiftepunkt (linje 13), produserer eksaminator metaytringen før kandidaten får mulighet til å svare på spørsmålet. Metaytringen blir da en del av eksaminators initierende

spørsmål. Kandidaten er raskt i gang med å produsere en respons i linje 16, men fullfører ikke turkonstruksjonsenheten. Kandidatens videre respons i linje 16–24 er preget av problemer som vises i lange pauser og avbrudd, tale med komprimert hastighet, ufullstendige turkonstruksjoner og fyllord som *atte* og *liksom*. Kandidaten viser med det trøbbel i interaksjonen og det ser ut til å være problematisk å produsere et svar. I linje 24 oppstår det flere pauser og fyllord som *e.*, *lissom*, *ja*, som signaliserer at kandidaten er klar for å forlate turen selv om den ikke er fullført (Clayman, 2013, s. 153). Men etter det potensielle turskiftepunktet i linje 25 produserer eksaminator et bekreftende *mm* (linje 26), og kandidaten fortsetter responsen i linje 27. Responsen er fremdeles preget av pauser og tegn på interaksjonelt trøbbel. Kandidaten initierer en reparasjon av problemene i linje 36, *nei nå klarer jeg ikke å snakke*, etterfulgt av latter. Kandidaten presenterer problemet ved å referere til sin manglende evne til å artikulere responsen, og spesifiserer dermed problemet (Svennevig, 2008, s. 337). Kandidaten tar med det ansvaret for problemet selv. Eksaminator løser så problemet med et turskifte og overtar “snakkingen” (linje 38–40).

Eksaminator metaytring understreker at det er kandidatens tanker som er interessant her, uten at det finnes fasitsvar. Med det nedjusterer eksaminator sin epistemiske holdning og legger til rette for at kandidaten kan tilby informasjon som er ukjent for eksaminator. Premissene som legges til grunn for responsen er at kandidaten skal ta stilling til om det er fint å kunne påvirke andre gjennom letttilgjengelig informasjon på internett, eller om det kan bli *det fullstendige kaos* (linje 13) –i et demokratisk perspektiv. Kandidatens respons begynner med en evaluering av en påstand i linje 16–19 der kandidaten tar personlig stilling til påstanden. Videre underbygger kandidaten påstanden ved å trekke inn et eksempel som refererer til felles kunnskap (linje 19). Eksempelet og filmen har eksaminator og kandidaten sett sammen i undervisningen tidligere, da i rollene som lærer og elev. Kandidaten orienterer seg mot en kobling mellom personlig og felles kunnskap, men uten å lykkes med å artikulere responsen. I sekvensavslutningen i linje 42–43 markerer eksaminator sin epistemiske K+ -status ved å først evaluere kandidatens respons som *fint* (linje 42), for så å referere til eksempelet som et tema eksaminator har mer kunnskap om enn kandidaten (linje 42–43, 45, 47–48).

I det neste eksempelet, utdrag 8, viser de interaksjonelle problemene seg på en annen måte enn det vi så langt har sett. Utdraget skiller seg fra de øvrige ekstraktene ved at kandidaten her initierer en reparasjonssekvens.

4.3.5 Utdrag 8

I utdrag 8 er det faglige temaet igjen *språk*. Fram til dette punktet i samtalen har kandidaten og eksaminator blant annet snakket om språklig variasjon i litteratur og den språklige påvirkning fra engelsk. Spørsmålet eksaminator stiller innledningsvis i utdrag 8 er et av de siste spørsmålene om temaet, noe som plasserer utdrag 8 sekvensielt i avslutningen av samtaletemaet. I dette utdraget vil eksaminator vite hva kandidaten tenker vil skje med norsk språk, bokmål og nynorsk i fremtiden. I forkant av spørsmålsstillingen tildeler eksaminator også her kandidaten rollen som spåmann. Før kandidaten får mulighet til svare uttrykker eksaminator at «og her finns det ikkeno fasitsvar».

Kandidaten initierer en reparasjon som indikerer problemer i responsen.

1 E: →hvis du skulle vært en sånn e:m spåmann om språk (.)
2 K8: fjaf
3 E: →og her finns det ikkeno fasitsvar
4 K8: nei nei (.) ja,
5 E: hva tenker du om: e: sp- Norges- det norske språks- (.) nynorsk som
6 bokmål (.) samisk (.) hva tenker du vil skje i fremtiden
7 (0.8)
8 nå når vet- vi kan jo [bare-]
9 K8: [mener] du skriftspråk eller hvordan vi snakker
10 (.)
11 E: det kan du egentlig velge litt selv
12 (.)
13 K8: m:åten vi snakker på tror jeg vi kommer til å bli mye påvirka av
14 engelsken
15 (.)
16 spesielt innen da for eksempe:l spilling og sånn, =men e nå sa jo jeg
17 spilling men de fleste sier jo gaming =ikke sant
18 E: ja eh[eh he he he he he]
19 K8: [så sier vi sånn har du] lyst å joine for eksempel
20 S: fø::f
21 E: ja ((nikker))
22 og e: det jeg sa i stad med player,
23 E: ja
24 K8: at vi kommer til å bli mer og mer påvirka av engelsken (.)
25 men det er jo også da via sosiale medier for eksempel
26 E: ja
27 (.)
28 K8: og da You Tube
29 E: ja .hhh
30 K8: vil jeg tro
31 (.)
32 E: hva tenker du om =for vi ofte- snakker ofte om identitet og språk at
33 det er viktig at vi få- ha- får brukt hjertespråket vårt,

Metaytringene i dette utdraget befinner seg i linje 1 og 3. De opptrer før eksaminator stiller det initierende spørsmålet i linje 5 og 6, og de produseres før kandidaten får mulighet til å svare.

Kandidatens turer i linje 2 og 4 er en respons på innledning til spørsmålsstillingen. Selve spørsmålet

dermed et unntak i samlingen. Utdraget representerer i denne sammenhengen det Sidnell referer til som et *avvikende tilfelle* (Sidnell, 2013, s. 80). I stedet for å være en planlagt del av eksaminators initierende tur fungerer metaytringen her som en respons på kandidatens trøbbel.

4.3.6 Utdrag 9

I utdrag 9 samtaler eksaminator og kandidaten om det norskfaglige temaet *retorikk*. Utdraget viser som de tidligere utdragene det siste spørsmålet om temaet. Opp til dette punktet i samtalen har eksaminator og kandidaten snakket om hvordan man kan styrke troverdigheten gjennom bruk av appellformer. Eksaminator spør nå om kandidaten kan komme på noen konkrete eksempler på bruk av appellformen *patos*. Det oppstår problemer i interaksjonen og i linje 9 orienterer eksaminator seg mot problemene ved å uttrykke at «det er ikke noe vi har snakket om altså».

1 E: vet du om noen som e:m (.)
2 kanskje har litt i overkant m:: bruk av (.) patos (.)
3 også blir det kanskje litt tomt inni? (.)
4 skjønner du hva jeg mener med spørsmålet, (.)
5 har du sett no (.)
6 K3: m::
7 E: hørt no (.)
8 K3: mbe:
9 E: → det er ikke noe vi har snakket om altså =det er bare noe som slo meg
10 akkurat nå .hhh for du var så klar på hva du selv ville vært på
11 [hehehe]
12 K3: [nei jeg] veit jo at e: Greta Thunberg- den miljøtalen, (.)
13 E: mm
14 K3: som hun hadde.
15 E: mm
16 K3: har jo satt fokus på det med miljøet (.)
17 E: mm
18 og gått veldig inn på for eksempel patos =altså (.) vekke følelser
19 =at vi må ta vare på jorda e: for de neste generasjonene.
20 E: mm
21 K3: og sånn
22 (.)
23 E: når hun driver og snakker om sine barn og barnebarns barn så .hhh det
24 er jo virkelig patos
25 (.)
26 K3: ja
27 (.)
28 E: bruker hun mye logos også,
29 (.)
30 K3: e: ja hun gjør det
31 (.)
32 E: mm
33 (.)
34 K3: mm
35 (.)
36 E: styrker eller svekker det hennes etos tenker du
37 (.)
38 K3: det gjør jo det når du: blander- hvis du har med patos og logos så
39 styrker det etosen
40 (.)
41 E: mm
42 (1.4)
43 E: .hhh du skal vi gå litt over til språk,

Eksaminator innleder dette utdraget med å stille spørsmål til kandidaten (linje 1–3). I linje 4 ytrer eksaminator *skjønner du hva jeg mener med spørsmålet*, som indikerer at spørsmålet kan være vanskelig å forstå. Linje 6 og 8 indikerer trøbbel i interaksjonen når kandidaten produserer talelyder som viser at kandidaten orienterer seg mot ansvaret for å produsere en andre pardel, men uten å artikulere et svar. Eksaminator tolker sekvensene som at kandidaten har problemer med å svare. Dette blir tydelig gjennom metaytringen i linje 9–10 der eksaminator understreker at informasjonen som etterspørres ikke er informasjon som kandidaten og eksaminator har en felles referanse til, før eksaminator skynder seg inn i neste turkonstruksjonsenhet og produserer en begrunnelse for hvorfor eksaminator etterspør nettopp denne informasjonen. Metaytringen orienterer seg på den måten mot at kandidaten har problemer med å produsere et svar. Kandidaten tar så en tur i linje 12 der kandidaten trekker fram en tale av den svenske miljøaktivisten Greta Thunberg som et eksempel og svar på eksaminators initierende spørsmål i linje 1–3.

Kunnskap fra kandidatens domene gjøres gyldig når eksaminator etterspør informasjon som eksaminator ikke nødvendigvis har tilgang til i linje 5 og 7. Gjennom metaytringen i linje 9 nedjusterer eksaminator sin epistemiske holdning og understreker at kandidaten her ikke har forutsetninger for å kunne gjette seg fram til et svar som eksaminator eventuelt besitter. I begrunnelsen som følger i linje 9 påpeker eksaminator at spørsmålet –og dermed svaret ikke er gjennomtenkt, og det legges til rette for at kandidaten kan tilby informasjon som ikke allerede er kjent av eksaminator. Samtidig legges det noen premisser for kandidatens respons i linje 1–3. Eksempelet som etterspørres skal vise en spesifikk nyttiggjørelse av appellformen *patos* (linje 2), og med en spesifikk effekt av denne bruken (linje 3). Det innebærer at kandidaten ikke står fritt til å tilby hvilken som helst informasjon som respons på eksaminators initiativ, men gjøres ansvarlig for å koble sin hverdagskunnskap til faglig kunnskap. Denne koblingen etterfølges av eksaminator gjennom to post-sekvenser (linje 28–30 og 36–39), her markert med *Fp* for første pardel i post-sekvensene, og *Ap* for andre pardel post-sekvensene:

28 **Fp**E: bruker hun mye logos også,
29 (.)
30 **Ap**K3: e: ja hun gjør det
31 (.)
32 E: mm
33 (.)
34 K3: mm
35 (.)
36 **Fp**E: styrker eller svekker det hennes etos tenker du
37 (.)
38 **Ap**K3: det gjør jo det når du: blander- hvis du har med patos og logos så
39 styrker det etosen
40 (.)
41 E: mm

Både eksaminator og kandidaten orienterer seg mot objektiv kunnskap i post-sekvensene ved at eksaminator etterspør faglig innhold, hvorpå kandidaten svarer bekræftende. Til tross for at det ikke fremsettes noen vurdering eller evaluering av kandidatens svar i dette utdraget, markerer eksaminator sin K+ status gjennom post-sekvensene.

Utdrag 9 skiller seg vesentlig ut fra de øvrige eksemplene i analysen ved at metaytringen her har en annen plassering i sekvensene og produseres som en respons på trøbbel i interaksjonen. Utdraget viser hvordan eksaminator produserer metaytringen som en veiledning og hjelp i en sekvens der kandidaten har problemer med å artikulere en respons, og i denne konteksten –problemer med å artikulere kunnskap i muntlig eksamen. Det er særlig interessant at eksaminator gjennom metaytringen orienterer seg mot at spørsmålet som etterspør kandidatens erfaringer kan være vanskelig å forstå for kandidaten. Utdrag 9 belyser med dette et aspekt som er relevant for de øvrige utdragene, nemlig at “spørsmål uten fasitsvar” kan være vanskelige å tolke for kandidatene på grunn av den muntlige eksamenskonteksten.

5 Oppsummerende drøfting

I dette kapitlet vil jeg oppsummere funnene i analysen og drøfte funnene opp mot det teoretiske grunnlaget, tidligere presentert i kapittel 2, og oppgavens problemstilling *hvilke interaksjonelle konsekvenser har spørsmål “uten fasitsvar” i muntlig eksamen?* I avsnitt 5.1 vil jeg drøfte de ulike interaksjonelle konsekvensene som metaytringene utløser i tilknytning til eksaminators turer. Her vil jeg altså legge vekt på de samtalemønstrene som opptrer som en konsekvens i interaksjonen. I avsnitt 5.2 vil jeg diskutere deltakernes ulike kunnskapsorientering sett i lys av hvilken kunnskap som regnes som gyldig i muntlig eksamen i norsk. Her vil jeg altså legge vekt på hvordan konteksten muntlig eksamen legger føringer for samtalene, og hvordan deltakerne orienterer seg mot hva som er adekvate talebidrag innenfor konteksten. Sist i dette kapitlet, i avsnitt 5.3, vil jeg antyde noen implikasjoner for praksis som kanskje kan gi grobunn for videre diskusjon og forskning utover rammene i denne avhandlingen.

I analysen har jeg studert ni ulike samtaleutdrag fra muntlig eksamen i norsk på tiende trinn i grunnskolen, der utdragene inneholder det interaksjonelle fenomenet *metaytringer*. Samtlige utdrag viser at metaytringene opptrer i turer som er tilknyttet siste spørsmål om et norskfaglig tema. I utdrag 1–8 opptrer metaytringene *før* kandidaten får mulighet til å svare. Kun i utdrag 9 opptrer metaytringen *etter* at kandidaten får mulighet til å respondere, og etter at kandidaten signaliserer det eksaminator tolker som trøbbel med responsen. Analysen viser dermed at metaytringene i de fleste tilfellene er en planlagt del av eksaminators innledende spørsmål til kandidaten. Som tidligere omtalt viser utdrag 1, 2 og 3 at metaytringene ikke utløser problemer i interaksjonen. Utdrag 4–9 viser derimot problemer. Responsene i de seks utdragene er preget av pauser, nøling, fyllord og flere andre indikasjoner på trøbbel. Selv om utdrag 4–9 alle er eksempler på problemer i interaksjonen, utspiller sekvensene seg på forskjellig vis. I utdrag 4, 5 og 6 opptrer kandidatens svar som disprefererte responser. I utdrag 7, 8 og 9 utløser eksaminators turer reparasjonssekvenser i form av andre-initiert reparasjon (utdrag 7 og 8), og selv-initiert reparasjon (utdrag 9).

Eksaminator nedjusterer sin epistemiske holdning i metaytringene. Gjennom metaytringene fritas kandidatene fra å måtte uttrykke sikker kunnskap, og inviteres til å tilby informasjon som ikke er kjent av eksaminator. I likhet med utdrag 1–3 orienterer deltakerne i utdrag 4–9 seg ulikt mot kunnskap. Utdrag 4, 6 og 8 viser at kandidatene orienterer seg mot personlig kunnskap, men kandidaten i utdrag 4 orienterer seg mot mer objektiv kunnskap i responsen i oppfølgingsspørsmålet. Kandidatene i utdrag 5 og 7 orienterer seg mot en kobling mellom subjektiv

og objektiv kunnskap. Utdrag 9 er det eneste eksempelet der kandidaten kun orienterer seg mot kunnskap som deles av eksaminator og kandidaten, både i basesekvensen og i responsen i oppfølgingsspørsmålet. Hvilken type kunnskap som etterspørres i eksaminators turer i tilknytning til metaytringene tolkes på forskjellige måter av kandidatene –uavhengig av om kandidatens responser viser tegn på trøbbel i interaksjonen eller ikke. Heller ikke i utdrag 4–9 blir responsene behandlet av eksaminator som inadekvate, men som i utdrag 2 og 3 indikerer eksaminators oppfølgingsspørsmål i utdrag 4 og 9 at det trengs noe “mer” før deltakerne kan gå videre til neste tema. Dette “mer” tolkes av kandidatene i utdrag 4 og 9 som en etterspørsel av faglig kunnskap, men også eksaminator orienterer seg mot faglig kunnskap i disse post–sekvensene. Oppsummert viser analysene variasjon, og at en bestemt praksis får flere ulike konsekvenser i interaksjonen.

5.1 Hvilke interaksjonelle konsekvenser får metaytringene?

Analysen av interaksjonen i ni utdrag hentet fra fagsamtalene i muntlig eksamen i norsk viste at sekvenser som inneholdt fenomenet metaytringer utviklet seg på ulike måter (se kap. 4). I tre av utdragene førte metaytringene ikke til problemer i interaksjonen, mens seks utdrag viste en eller annen form for interaksjonelt trøbbel. Innenfor denne todelingen viste utdragene igjen variasjoner, noe som peker mot at en bestemt samtalepraksis, slik som å stille spørsmål uttrykt som metaytringer, kan få flere ulike konsekvenser avhengig av hvordan mottakeren fortolker spørsmålet.

5.1.1 Dispreferert respons

Analysen viser at metaytringene i tilknytning til eksaminators turer i noen tilfeller utløste disprefererte responser. Utdrag 4, 5 og 6 viser alle tre eksempler på dette. Som tidligere nevnt kjennetegnes en dispreferert respons av at responsen ikke innfrir forventningene implementert i første partel (Levinson, 2013, s. 108). Handlingen i turen er gjerne forsinket, og opptrer ikke direkte og umiddelbart slik handlingen i en preferert respons gjør (Pomerantz, 1984b, s. 64). I fagsamtalene i muntlig eksamen vil en dispreferert respons innebære en økt avstand mellom handlingen i eksaminators første partel og handlingen i kandidatens andre partel. Utdrag 4 viser hvordan kandidatens tur først blir innledet med avbrutte talelyder, etterfulgt av tale med komprimert hastighet, før responsen fortsetter i samme linje med den handlingen som er den relevante for eksaminators initierende første partel. I utdraget er kandidatens respons dispreferert. Kandidaten i utdrag 5 tilbyr heller ikke noe umiddelbart svar og responsen er forsinket i sekvensene. Men utdrag 5 viser at kandidaten tilbyr en annen informasjon som en erstatning for det manglende svaret. Det

samme skjer ikke i utdrag 6, der kandidaten ikke produserer en på eksaminators spørsmål, men i stedet for å tilby noen annen informasjon som erstatning avslutter kandidaten responsen.

Å ikke svare umiddelbart på eksaminators spørsmål i en muntlig eksamenssituasjon er naturlig nok ikke et ideelt utfall, verken for kandidaten som skal vise fram mest mulig av sin kompetanse i løpet av den korte tiden en muntlig eksaminering foregår, eller for eksaminator som skal vurdere kandidaten ut i fra kompetansen som fremvises. Metaytringene peker mot at det ikke finnes noe fasitsvar som kandidatene skal komme frem til, men likevel oppstår det forsinkelser i enkelte av kandidatenes responser. Årsaken kan være at metaytringene ikke opptrer alene, men sammen med premisser som legges til grunn for kandidatenes responser, og som analysene viser orienterer flere av kandidatene seg mot å innfri disse premissene. Analysen viser også hvordan eksaminator etterfølger premissene gjennom oppfølgingsspørsmål i post-sekvenser (utdrag 3, 4 og 9). De disprefererte responsene gir inntrykk av at eksaminators turer som inneholder metaytringer, i samspill med premissene som legges til grunn for responsen, er utfordrende for kandidatene å svare på. Premissene gir en tydelig retning for hva kandidatenes respons skal inneholde. I kombinasjon med metaytringene er retningen for responsen mer utydelig. Kombinasjonen indikerer at det å innfri premissene alene er ikke lengre tilstrekkelig, kandidatenes responser bør inneholde noe mer.

Eksamenskonteksten og rammene for fagsamtalen overlater tolkningen av eksaminators spørsmål til kandidatene. Det er ikke passende i eksamenskonteksten at eksaminator forklarer for inngående hva responsen skal bestå av. Eksamenskonteksten i seg selv gir veiledning til kandidatene for hvordan metaytringene skal tolkes. Om vi hadde erstattet eksamenskonteksten med en annen sammenheng ville metaytringene i mange tilfeller fremstått som absurde. Dersom man møter en god venn på gata ville det aldri falt en inn å spørre: *Hvordan har du det? Det er ikke noe vi har snakka om altså, her finnes det ikke no fasitsvar.* Metaytringene fremstår som underlige i eksamenskonteksten, men får likevel også mening fra de institusjonelle rammene. Samtidig kan det se ut som om de institusjonelle rammene ikke gir tydelig nok veiledning for fortolkning, og det mangler en felles forståelse mellom eksaminator og kandidatene for hvordan metaytringene skal tolkes i eksamenskonteksten. Det kan se ut som at kandidatene selv mener i tre av ni tilfeller at de har tolket metaytringene korrekt (utdrag 1–3). I seks av ni tilfeller viser kandidatene derimot noe annet (utdrag 6–9).

5.1.2 Reparasjon

Funnene i analysen viser at metaytringene utløste reparasjonssekvenser der deltakerne tok initiativ til å løse problemer som oppstod i sekvensene (utdrag 7, 8 og 9). Kandidaten i utdrag 7 viste problemer med å artikulere responsen, noe som kan sies å være et uønsket problem i en muntlig eksamenskontekst. Den overordnede hensikten med fagsamtalen er jo nettopp at kandidaten skal vise så mye kunnskap som mulig. Problemene i interaksjonen viste seg tidlig i kandidatens tur, og turen inneholdt signaler om at kandidaten var klar for å avslutte før turen egentlig var fullført. Kandidaten initierte til slutt en reparasjon av problemene som oppstod i interaksjonen, der kandidaten tok ansvaret for problemene selv. Til tross for trøbbelet med artikuleringen viste kandidaten en orientering mot å strukturere responsen i tråd med konteksten og fagsamtalen. Responsen var først innledet med en subjektiv påstand som skulle underbygges i et mer objektivt orientert eksempel. Kandidaten viser dermed å orientere seg mot hva som forventes i eksamenskonteksten. Kanskje kan dette indikere at forventningene i fagsamtalen er styrende i så stor grad at kandidaten først og fremst vurderer hvordan en respons skal struktureres framfor hva responsen skal inneholde når kandidaten tolker eksaminators spørsmål. I så fall belyser dette eksempelet et interessant aspekt ved metaytringene: de kan være nødvendig som ekstra interaksjonelt arbeid dersom hensikten er at kandidaten skal strukturere responsen på en bestemt måte.

Reparasjonssekvensen i utdrag 8 viser en annen organisering av reparasjonen enn i utdrag 7. Problemet som repareres i dette tilfellet dreier seg om det Svennevig kategoriserer som et forståelsesproblem (Svennevig, 2008, s. 337). Kandidaten indikerer at eksaminators spørsmålsstilling var utydelig og tillegger ansvaret for problemet på eksaminator, hvorpå eksaminator sender problemet tilbake til kandidaten som noe kandidaten må løse selv. Metaytringen som opptrer innledningsvis i utdraget peker mot at det ikke finnes noe fasitsvar på eksaminators spørsmål. Likevel viser kandidaten problemer med å forstå hvilken type informasjon som etterspørres av eksaminator. Det er interessant at kandidaten også viser fram kunnskap gjennom å formulere reparasjonen. Kandidaten kan altså svare, men sikrer en felles forståelse mellom seg selv og eksaminator om at responsen er den samme som eksaminator har forsøkt å projisere gjennom spørsmålsstillingen. Distinksjonen mellom de to løsningsforslagene kandidaten presenterer er heller ikke utslagsgivende for om kandidaten får vist fram sin kompetanse i norskfaget. Det kan dermed se ut som eksamenskonteksten styrer interaksjonen mot at det er mer foretrukket å svare med nøyaktig den informasjonen eksaminator etterspør, heller enn å artikulere relevant kunnskap som ikke etterspørres direkte.

Felles for de seks utdragene som viser problemer i interaksjonen er at trøbbelet har en negativ innvirkning på kandidatens mulighet for å artikulere kunnskap. I noen tilfeller viser det seg i form av en kort avbrytelse i kandidatens respons, slik som i reparasjonssekvensen i utdrag 8. I andre tilfeller blir mangelen mer utslagsgivende som i utdrag 6, der kandidaten ikke får vist noe kunnskap relevant i eksamenskonteksten.

5.2 Gyldig kunnskap for norskfaglig kompetanse

Utdanningsdirektoratets *kjennetegn for måloppnåelse* i muntlig i norskfaget viser at det ikke kun er faglig kunnskap og faglig innhold som teller når elevenes kompetanse i muntlig norsk vurderes, men at elevenes meninger, holdninger og tanker også er en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Metaytringene kan sies å tilrettelegge for at kandidatene får vist personlige kunnskapen i muntlig eksamen. Gjennom metaytringene legges det til rette for at kandidaten kan tilby informasjon som ikke er kjent for eksaminator. Samtidig projiseres det en nedgradert epistemisk posisjon for kandidaten, der kandidaten ikke behøver å uttrykke sikker kunnskap. Metaytringene åpner dermed opp for at kandidaten kan tilby en annen kunnskap enn kun den faglige, og metaytringene gjør kandidatens personlige kunnskap relevant i eksamenskonteksten. Funksjonen til metaytringene er dermed ikke ene og alene å tilrettelegge for at kandidatene skal artikulere kunnskap, men å veilede kandidatene til å artikulere en annen type kunnskap enn det som typisk er forventet i eksamenskonteksten. Analysen viser at kandidatene likevel orienterer seg ulikt mot kunnskap og har ulike tolkninger av hvilken type informasjon som etterspørres gjennom metaytringene.

5.2.1 Ulik kunnskapsorientering

Utdanningsdirektoratet viser til at det er i kombinasjon med norskfaglig kunnskap at kandidatens meninger, holdninger og tanker blir gjeldende som kompetanse i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Premissene for responsene i kombinasjon med metaytringene ser ut til å kunne veilede kandidaten til å kombinere personlig og faglig kunnskap i sine responser. Analysen viser også tre eksempler der kombinasjonen av kunnskap forekommer i kandidatens respons (utdrag 5, 7 og 8). Ingen av de tre eksemplene inneholder oppfølgingsspørsmål fra eksaminator. Analysen viser at oppfølgingsspørsmål fra eksaminator opptrer etter kandidatresponser som orienterer seg mot personlig kunnskap (utdrag 2, 3, 4 og 9). I utdrag 3, 4 og 9 reaktiveres eksamenskonteksten i oppfølgingsspørsmålene på den måten at kunnskapsorienteringen endrer seg –fra personlig kunnskap i responsen og til mer objektiv

kunnskap i responsen i oppfølgingsspørsmålene. I oppfølgingsspørsmålene produseres det ingen metaytringer. Det kan tyde på at deltakerne orienterer seg mot at det vanlige i eksamenskonteksten er å tilby faglig kunnskap i responser. Faglig kunnskap er forventet, og uten det ekstra interaksjonelle arbeidet til metaytringene, reaktiveres eksamenskonteksten. Eksamenskonteksten er dermed styrende for hvilken kunnskap kandidatene tolker som gyldig og korrekt.

Eksaminator nedjusterer sin epistemiske holdning gjennom metaytringene i utdragene i analysen, men den nedjusterte epistemiske holdningen fører ikke nødvendigvis til at kandidatene utbroderer sekvensene. De institusjonelle rollene i eksamenskonteksten medfører en K+ status for eksaminator, og statusen i seg selv gjør det kanskje utfordrende for kandidatene å tolke metaytringene. Heritage peker på at viten om den andres epistemiske status former hvordan handlingen til en ytring blir tolket og forstått. Talerens epistemiske status er mer avgjørende for tolkningen enn ytringens grammatiske form (Heritage, 2013, s. 384). Men deltakernes orientering mot de institusjonelle rammene i eksamenskonteksten, og de uskrevede samtalereglene for fagsamtalen, kan nesten se ut å være mer styrende for interaksjonen enn deltakernes orientering mot epistemiske status.

5.3 Implikasjoner for praksis: fagsamtalen

Analysen viser at metaytringene opptrer i forbindelse med siste spørsmål om et bestemt norskfaglig tema, og i åtte av ni eksempler er metaytringene en planlagt del av eksaminators turer.

Metaytringene opptrer altså ikke ved tilfeldighet, men har en intendert funksjon i interaksjonen i fagsamtalen. Den sekvensielle plasseringen og forekomsten av trøbbel i kandidatens responser kan tyde på at metaytringene opptrer i sekvenser der kandidatene gis en mulighet til å vise høy måloppnåelse i muntlig eksamen. Utdanningsdirektoratet beskriver blant annet hvordan det å *utdype og reflektere på selvstendig grunnlag* er en kompetanse som regnes å gi høyeste måloppnåelse i norskfaget (karakteren 5 og 6) (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Det å skulle utdype et faglig tema og reflektere over temaet på selvstendig grunnlag er en større utfordring for elever enn det å skulle *uttrykke egne meninger* som bare måles som karakteren 2. Uavhengig av om måloppnåelsen er betegnet som lav eller høy, fordrer både det å uttrykke egne meninger og det å reflektere på selvstendig grunnlag at kandidatene i muntlig eksamen tolker personlig kunnskap som en relevant respons i eksamenskonteksten.

Det oppstår imidlertid et dilemma når eksamenskonteksten gjør det vanskelig for elevene å forstå at de skal reflektere. Refleksjon er ikke å tilby personlig kunnskap alene, men å kombinere

kunnskapen med den norskfaglige slik at kunnskapen blir relevant som kompetanse i norskfaget. Fagsamtalen er ment å være en arena der kandidatene skal få muligheten til å vise sin kompetanse, og som Utdanningsdirektoratet påpeker, *i så stor del av faget som mulig* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Så kan en stille spørsmål om den institusjonelle fagsamtalen med sine rammer for samtalen gir de beste forutsetningene for å oppnå den overordnede hensikten med samtalen. De institusjonelle rammene for samtalen kan se ut til å fungere som en veiledning for faglige responser, men forventningene må derimot “brytes” når kandidatene skal veiledes til refleksjon. Interaksjonen som analyseres i denne oppgaven avspeiler til tider eksamenskonteksten på en måte som gjør at konteksten framstår som en hindring for deltakernes tolkning og felles forståelse av hva som foregår i interaksjonen.

Reparasjonssekvensen i utdrag 9 viser også hvordan eksaminator selv orienterer seg mot at spørsmål som bryter forventningene i eksamenskonteksten kan være vanskelig å forstå for kandidaten. Eksaminator forfølger responsen i utdraget og identifiserer problemene som oppstår i sekvensene som at kandidaten ikke forstår spørsmålet. Det å utdype og reflektere på et selvstendig grunnlag er som nevnt en av ferdighetene som vurderes som høyeste måloppnåelse i norsk muntlig. Spørsmål som er ment å tilrettelegge for at kandidatene skal få vist denne kompetansen kan derfor antas å være mer utfordrende for kandidatene å svare på. Som et avvikende eksempel i analysen belyser eksempelet at metaytringene kan være vanskelige å forstå. Spørsmålet er bare om utfordringen oppstår som en følge av den komplekse informasjonen som etterspørres, eller om utfordringen oppstår som en følge eksamenskonteksten og fortolkningsrammene i den institusjonelle fagsamtalen.

Data og funn i denne studien gir ikke grunnlag for å slå fast om eksaminator sin måte å stille spørsmål på stimulerer eller avgrenser kandidatene sine muligheter til å artikulere kunnskap. Det er ikke mulig å vite om kandidatene har kompetanse de ikke får vist eller om kandidaten ikke besitter kunnskapen og kompetansen som eksaminator spør etter. Målet med denne oppgaven er heller ikke å bedømme god eller mindre god praksis, men å få økt kunnskap om interaksjonen i muntlig eksamen i norsk. Funnene i denne oppgaven peker mot at spørsmål uten fasitsvar og spørsmål som skal legge til rette for refleksjon kanskje burde ha en sekvensiell plassering tilsvarende utdragene i analysen –som et av de siste spørsmålene om et faglig tema. Dersom forventningene i fagsamtalen må brytes, kan det være en fordel for kandidatene at bruddet med forventningene plasseres avslutningsvis i tematiske sekvenser. Særlig fordi kandidatene kan oppleve brudd med forventningene i samtalen som utfordrende å forstå. Når spørsmål uten fasitsvar er ment å tilrettelegge for at kandidaten kan vise kunnskap som gir høy måloppnåelse, kan det også være mer

hensiktsmessig at kandidatene først får vist kompetanse, for deretter strekke seg mot kompetanse som viser høy grad av måloppnåelse. På den måten kan eksaminator *lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det trengs ytterligere forskning på muntlig eksamen for å kunne svare på hvordan fagsamtalen kan legge til rette for refleksjon. Som en sentral del av norskfaget og kjennetegn på høy måloppnåelse bør kandidatene få muligheten til å vise denne kompetansen om de evner det. Videre forskning på fagsamtalen kan kanskje si mer om de institusjonelle rammene i samtalen er hensiktsmessige for samtalenes overordnede institusjonelle mål, og om fagsamtalen er en arena der kandidaten får alle muligheter til å vise fram sin kompetanse i et bestemt fag.

6 Konklusjon

Denne overordnede problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvilke interaksjonelle konsekvenser har spørsmål “uten fasitsvar” i muntlig eksamen?

For å belyse problemstillingen har jeg analysert ni ulike samtaleutdrag hentet fra muntlig eksamen i norsk på tiende trinn i grunnskolen. I alle de ni utdragene inneholder eksaminators turer det interaksjonelle fenomenet *metaytringer*. Analysen av de ni utdragene har tatt utgangspunkt i fire analysestrinn som igjen avspeiles i de fire forskningsspørsmålene:

1. Hvilken sekvensiell plassering har metaytringene?
2. Hvilke interaksjonelle konsekvenser har metaytringene?
3. Hvilke epistemiske holdninger viser deltakerne i interaksjonen?
4. Hvilken type kunnskap fremstår som gyldig innenfor sekvensene?

Konklusjonen er at *spørsmål uten fasitsvar* har flere ulike interaksjonelle konsekvenser i interaksjonen i muntlig eksamen. De ulike konsekvensene peker mot at spørsmål uten fasitsvar kan være vanskelige å tolke for kandidatene i eksamenskonteksten. *Spørsmål uten fasitsvar* kan føre til trøbbel i interaksjonen, men ikke alltid. *Spørsmål uten fasitsvar* gir også kandidatene muligheten til å gjøre sine egne erfaringer, tanker og holdninger relevant som norskfaglig kompetanse. Koblingen mellom personlig kunnskap og faglig kunnskap kan imidlertid være utfordrende for kandidatene. *Spørsmål uten fasitsvar* bryter med forventningene i fagsamtalen og fordrer at kandidatene benytter en annen fortolkningsmåte enn det eksamenskonteksten vanligvis inviterer til. *Spørsmål uten fasitsvar* inneholder dermed en kompleksitet som utfordrer de etablerte samtalereglene i fagsamtalen. *Spørsmål uten fasitsvar* bør derfor stilles som et av de siste spørsmålene om et faglig tema i fagsamtalen i muntlig eksamen.

7 Litteraturliste

- Arminen, I. (2005). *Institutional Interaction: Studies of Talk at Work*. USA: Ashgate Publishing Limited.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Clayman, S., E. (2013). Turn-Constructional Units and the Transition-Relevance Place. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 150–166). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Drew, P. (2013). Turn design. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 131–149). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing Talk at Work: An Introduction. I Drew, P & Heritage, J. (Red.), *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings* (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Due, L., B. (2017). *Multimodal interationsanalyse med videoetnografisk dataindsamling*. København: Samfundslitteratur.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goosen, M. & Koole, T. (2017). Conversation Analysis. I Wyse, D., Selwyn, N., Smith, E. & Suter, L., E. (Red.), *The BERA/SAGE handbook of educational research: Volume 2* (s. 791–811). Los Angeles: Sage.
- Haakana, M., Laakso, M. & Lindström, J. (2016). Introduction: Comparative dimensions of talk in interaction. I Haakana, M., Laakso, M. & Lindström, J. (Red.), *Talk in interactions: Comparative dimensions* (s. 15–47). Helsinki: Finnish Literature Society.
- Heritage, J. (1984a). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I Atkinson, J., M. & Heritage, J. (Red.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (s. 299–345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1984b). *Garfinkel and ethnomethodology*. New York: Polity Press.
- Heritage, J. (2010). Questioning in medicine. I Freed, A., F. & Ehrlich, S. (Red.), *Why do you ask?: The function of questions in institutional discourse* (s. 42–68). Oxford: Oxford University Press.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on language and social interaction*, 45(1), 1–29. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>.
- Heritage, J. (2012b). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on language and social interaction*, 45(1), 30–52. <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646685>
- Heritage, J. (2012c). Beyond and behind the words: Some reactions to my commentators. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 76–81.
- Heritage, J. (2013). Epistemics in Conversation. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 370–394). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.

- Heritage, J. & Clayman, S. (2010). *Talk in Action: Identities, Interaction and Institutions*. Wiley–Blackwell: New Jersey.
- Heritage, J. & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. I de Ruiter, J., P. (Red.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives* (s. 179–192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hepburn, A. & Bolden, G., B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 57–76). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Hutcheby, I. & Wooffitt, R. (2008). *Conversation analysis* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- Jakonen, T. & Morton, T. (2015). Epistemic Search Sequences in Peer Interaction in a Content-based Language Classroom. *Applied Linguistics*, 36(1), 73–94.
- Jefferson, G. (1984). Transcript notation. I Atkinson, J., M. & Heritage, J. (Red.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (s. 9–16). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kamio, A. (1997). *Territory of information*. Amsterdam: John Benjamins.
- Keevallik, L. (2011). The terms of not knowing. I Stivers, T, Mondada, L. & Steensig, J. (Red.), *The Morality of Knowledge in Conversation* (s. 184–206). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- Levinson, S., C. (2013). Action Formation and Ascription. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 103–130). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Liddicoat, A., J. (2011). *An Introduction to Conversation Analysis*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Linell, P. (2010). Communicative activity types as organisations in discourses and discourses in organisations. I Tanskanen, S.-K., Helasvuo, M.-L., Johansson, M. & Raitaniemi, M. (Red.), *Discourses in Interaction* (s. 33–59). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Maynard, W., D. (2013). Everyone and no one to turn to: Intellectual roots and contexts for Conversation Analysis. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 11–31). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Mondada, L. (2013). The Conversation Analytic Approach to Data Collection. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 32–56). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Peräkylä, A. (2004a). Reliability and validity in research based upon naturally occurring social interaction. I Silverman, D. (Red.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (2. utg., s. 283–304). London: Sage.
- Peräkylä, A. (2004b). Conversation analysis. I Seale, C., Silverman, D., Gubrium, J. & Gobo, G. (Red.),

- Qualitative research practice* (s. 165–179). London: Sage.
- Pomerantz, A., M. (1980). Telling my side: 'Limited access' as a 'fishing device'. *Sociological Inquiry*, 50, 186–198.
- Pomerantz, A., M. (1984a). Pursuing a response. I I Atkinson, J., M. & Heritage, J. (Red.). *Structures of social action* (s. 152–163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pomerantz, A., M. (1984b). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. I Atkinson, J., M. & Heritage, J. (Red.). *Structures of social action* (s. 57–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Raymond, G. & Heritage, J. (2006). The epistemics of social relations: Owning grandchildren. *Tidskrifttittel i kusriv*, 35(5), s. 677–705. <https://doi.org/10.1017/S0047404506060325>
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. I Atkinson, M. & Heritage, J. (Red.), *Structures of social actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1987). On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. I Button, G. & Lee, J., R. (Red.), *Talk and social organisation* (s. 54–69). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Sacks, H., Schlegoff, E. & Jefferson, G. (1974). *A Simplest Systematics for the Organization and Turn-Taking for Conversation*. *Language*, 50(4), 606–735.
- Schegloff, E., A. (1996). Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology*, 102(1), s. 161–216. <https://doi.org/10.1086/230911>
- Schegloff, E., A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E., A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*. 8(4), 289–327.
- Schegloff, E., A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Sidnell, J. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 77–99). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Silverman, D. (2011a). *Interpreting qualitative data: A guide to the principles of qualitative research* (4. utg.). London: Sage.
- Skovholt, K. (2017). *Conversation Analytic Innovation for Teacher Education (CAiTE) - Research-based Training for Enhancing Assessment and Feedback Quality*. Project application. NFR/FINNUT, 2018-2021.
- Steensig, J. & Heinemann, T. (2016). Throwing the baby out with the bath water? Commentary on the criticism of the 'Epistemic Program'. *Discourse Studies*, 18(5), 597–609. <https://doi.org/10.1177/1461445616659173>
- Stivers, T. (2013). Sequence Organization. I Sidnell, J. & Stivers, T. (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 191–209). Sussex: Blackwell Publishing Ltd.
- Stivers, T. & Sidnell, J. (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Sussex: Blackwell Publishing Ltd.

- Solem, S., M. (2016). Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. *Classroom Discourse*, 7(1), 18–35.
- Solem, S., M. (2017). *Hvem vet best?: En samtaleanalytisk studie av elever og læreres kunnskapsfordeling i helklassesamtaler* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norsk skrift: tidsskrift for nordisk språk og litteratur*, 103, 1–14.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40(2), s. 333–348.

Kilder fra internett

- Skovholt, K. (2020, 4. mars). Vi trenger forskning på muntlig eksamen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-forskning-grunnskole/vi-trenger-forskning-pa-muntlig-eksamen/233231>
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Norsk: Veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/norsk-kjenneteikn-pa-maloppnaing/>
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplan i norsk (NOR1–05): Kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Regler for muntlig eksamen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema og tilgang til datamateriale (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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare forskergruppas medlemmer som vil ha tilgang til materialet. Originalmaterialet blir lagret på en forskningsserver som kun forskningsmedlemmene har tilgang til. Anonymisert materiale samt transkripsjoner kan bli oppbevart på eksterne, passordbeskyttede harddisker. Anonymisert videomateriale vil bli fremvist ved konferanser (også utenfor EU) og som skoleringsmaterieell som nevnt over. Navnet og kontaktopplysningene dine vil anonymiseres. Materialet vil bli transkribert av firmaet Totaltekst. Dette tekstbehandlingsbyrået signerer kontrakt om personvern og taushetsplikt.

Alle deltakere (elever, eksaminator og sensor) blir lovet konfidensialitet i all håndtering, analyse og publisering av materiale av alle som er i befatning med dataene. Anonymitet vil sikres ved at alle deltakere får pseudonymer i transkripsjonene og i tekster som skal skrives, både i transkripsjoner og i endelig tekst. Ved fremvisning av videomateriale under konferanser og under opplæring vil lyd og bilde anonymiseres. Bildefremvisningen får et tegneserieformat som gjør det umulig å gjenkjenne informantene. Lyden vil anonymiseres ved at grunnfrekvensen i lydopptaket skrur 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 15.01.20

Signatur masterstudent



Bakkenteigen

Dato

Signatur prosjektleder Karianne Skovholt

8.2 Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkkel

Symbol	Forklaring
.	Fallende intonasjon
,	Noe stigende intonasjon
?	Stigende intonasjon
:	Forlenget talelyd
↑	Høyere toneleie på talen som følger tegnet
-	Avbrutt tale
=	Ingen pause mellom to turer i talen
(.)	Pause som er kortere enn 0.3 sekunder
(0.7)	Pauselengde
hh	Hørbar utpust
.hh	Hørbar innpust
[Overlappende tale starter
]	Overlappende tale slutter
<u>ord</u>	Trykklagt tale
°ord°	Tale med lavere volum enn omkringliggende tale
>ord<	Tale med komprimert hastighet. Uttales hurtigere enn omkringliggende tale
£ord£	Smilende stemme
(())	Beskrivelser av fenomener utenfor tale, som for eksempel kroppsspråk og fysiske handlinger

8.3 Vedlegg 3: Ord-for-ord transkripsjoner

Utdrag 1

1 E: du
2 e:: e::
3 jeg har lyst til å spørre deg hva du tenker om den tjueførste
4 juliteksten?
5 for den er den var tatt fra en roman også er det blogginnlegg også er
6 det- også diskuterte vi jo dette
7 om det var en sakpreget tekst romantekst
8 kan du utdype litt dine tanker der,
9 er det- ser du no trekk som du tenker åh nei dette er da en roman
10 eller nei dette er da en artikkel
11 har du liksom- kan du bare tenke de tankene når du lesten,
12 (.)
13 syns du det er en vanlig roman eller syns du det er en sakpreget
14 tekst
15 (.)
16 K: jeg syns det er en sakpreget tekst
17 (.)
18 E: hvorfor det da?
19 (.)
20 K: fordi den: handler jo om det som har skjedd
21 (.)
22 E: ja ((nikker))
23 (.)
24 K: og det som har skjedd på ekte,
25 (.)
26 E: det har skjedd på ekte mm, ((nikker))
27 (.)
28 også er jo hun Guru- eller Gu[ro]
29 K: [Gu]ro
30 E: jeg klarer aldri å vite egentlig hva hun het
31 hun skriver jo på en annen målform hun,
32 [i det bloggi-]
33 K: [mm hun skriver] på nynorsk
34 (.)
35 E: ja og han skriver på bokmål
36 K: mm
37 E: er ikke det litt koko da?
38 eller er det litt rart eller er det- hvorfor er det sånn at hun kan
39 skrive på bokmål og han på nynorsk?
40 (.)
41 motsatt
42 K: ja
43 E: motsatt
44 (.)
45 K: jeg vet egentlig ikke helt =men jeg tror fordi atte (.)
46 kanskje (.)
47 jeg vet ikke hun liker sikkert å skrive nynorsk hvis hun skrev på
48 nynorsk da,
49 (.)
50 E: ja
51 det blir jo hennes hovedmål sant?
52 K: mm
53 E: det blir hennes hovedmål og ditt hovedmål er jo bokmål.
54 (.)
55 K: mm
56 E: mm også slipper du å skrive på nynorsk på den andre dagen på eksamen
57 som du hadde,
58 e:hm (.)
59 har du lyst til å si noe mer om språk
60 (.)
61 K: det er jo for- forskjellig fra tekst til tekst da

62 E: ja,
63 K: det er jo blanda med engelsk i Fuck off I love you
64 E: a::h
65 K: o:g det er jo også forskjellig i den tjueførste juli.
66 det er både nynorsk og bokmål
67 E: mm
68 K: og i em Victoria så er det gammelnorsk (.)
69 det er liksom andre ord som man ikke ville brukt i dag da
70 (.)
71 E: ja
72 hvorfor er det sånn tror du atte de samtidstekstene- de tekstene fra
73 vår tid da e: at de har annet språk enn- =hva er det som har skjedd
74 liksom underveis,
75 med engelske ord og sånn som du nevnte?
76 (.)
77 K: vi har blitt prega av engelsken
78 E: mm
79 K: fordi (.) hvertfall vi ungdommer vi se- ser jo veldig masse på
80 engelske serier eller You Tube eller no sånt no
81 E: m m
82 K: og det gjør at vi blir litt prega av dems språk
83 E: mm
84 K: og det er mange ganger vi ikke tenker over at vi selv snakker engelsk
85 E: nei
86 K: selv om vi bare gjør det
87 (.)
88 E: ja
89 E: hva tror du vil skje med nynorsk bokmål det norske språket etter
90 hvert =hva tenker du hvis du skulle vært spåkvinne,
91 (.)
92 K: jeg tenker jo (.)
93 bl- litt forskjellig da fordi det kan hende atte- (.) hvertfall (.)
94 håper jeg da bokmålen (.) er (.) der
95 E: mm
96 K: men nynorsken den (.) får vi se hva som skjer med
97 jeg vet egentlig ikke helt hva som kommer til å skje med den.
98 (.)
99 E: nei (.) nei ((rister på hodet))
100 (.)
101 e::m (.)
102 artig at du sa- du snakka mye om hva som er relevant litteratur
103 K: mmm
104 E: og så tenker jeg er den problemstillingen som var for Victoria og
105 Johannes =jeg hopper litt går det greit?
106 (.)
107 K: ja
108

Utdrag 2

1 E: den konklusjonen din (.) så trekker du frem tre viktige tekster Til
2 Ungdommen og Soldaten som ikke skjøt og Greta Thunbergs tale
3 K2: ja
4 E: så snakker du om hva litteratur faktisk har betydd for deg =du
5 begynner med barndomslitteratur om valg dumme og smarte
6 K2: ja
7 E: mest det dumme med De tre små grisene
8 K2: jaja hehe
9 E: og frem til (.)
10 e::hm du er innom mellomkrigstida som du nevnte med Til ungdommen og
11 og nyere tekst Soldaten som ikke skjøt (.)
12 og den helt fjorårets tale- dette er viktig (.)
13 du sier noe om hva litteratur betyr for deg og som norsklærer så blir
14 vi jo litt varme i hjertet (.)
15 kan ikke du si no hva hva hv- er dette.
16 hva er litteraturens oppgave tenker du
17 hva er det alle disse forfatterne fra tredvetallet og frem til nå
18 (.)
19 K2: det er jo å påvirke leseren da
20 (.)
21 E: m ikke sant (.)
22 det er å påvirke leseren
23 (.)
24 K2: det var det du ville høre ((smiler))
25 (.)
26 E: ja det var jo det- du ga jo meg nå- det var jo helt topp
27 for da tenker jeg du var jo innom Greta Thunberg og du snakka om å
28 påvirke
29 K2: ja
30 E: og retorikken og apellformene
31 K2: mm
32 E: hva tenker du om hennes bruk av talekunst- altså retorikk og
33 apellformene,

Utdrag 3

1 E: ja det var jo det- du ga jo meg nå- det var jo helt topp
2 for da tenker jeg du var jo innom Greta Thunberg og du snakka om å
3 påvirke
4 K2: ja
5 E: og retorikken og apellformene
6 K2: mm
7 E: hva tenker du om hennes bruk av talekunst =altså retorikk og
8 apellformene,
9 K2: åssen hun bruker det?
10 E: ja
11 K2: hva hun får fram med det,
12 E: ja ja
13 K2: jeg syns hun bruker veldig mye logos (.)
14 som får fram fakta og som gjør jo hele talen hennes overbevisende
15 E: mm
16 K2: hvis hun hadde gått for mye på følelsene patos
17 E: mm mm
18 K2: så vil jo- da ville det vært lettere som publikum og tenke atte (.)
19 den talen handlet om hun og ikke oss
20 E: mm
21 K2: men e: (.) når de:t- når hun får med så mye fakta som gjelder alle så
22 er det jo lettere for publikum og (.)
23 E: mm
24 K2: tenke at det handler jo faktisk om meg jeg burde jo gjøre no
25 E: ja (.)
26 ja
27 (.)
28 herlig
29 e:hm: nå er vi jo i en tid hvor veldig mange kan publisere tekster
30 både muntlig og skriftlig ti:l veldig mange (.)
31 K2: ja
32 E: gode som dårlige
33 K2: mm
34 E: e:m: (.)
35 hva tenker du er en (.)
36 hvis du skulle ha- du brenner for noe du =du blir med på laget til
37 Greta Thunberg
38 K2: ja
39 E: hva- åssen- hvilke apellformer ville du brukt =hvilke sjangre ville
40 du brukt (.)
41 hva tenker du- dette er litt sånn koko spørsmål så må du- men bare
42 lat som du
43 (.)
44 K2: jeg syns jo e: åssen hun har gjort det er veldig profit
45 E: mm
46 K2: så jeg ville nok gjort det på noe av samme måten =for en tale er jo
47 (.) en tale i konfirmasjon for eksempel
48 E: mm
49 K2: er jo faktisk så nær den du taler til
50 E: mm
51 K2: at det ofte kommer tårer
52 E: mm
53 K2: og det er jo noe av det samme i en annen tale =så det trenger ikke
54 nødvendigvis være en konfirmasjon
55 E: mm
56 K2: så publikum føler jo at det kanskje kommer nærmere dem hvis det er en
57 tale
58 E: mm
59 K2: og når hun bruker såpass mye logos og allikevel får med patos
60 E: mm
61 K2: hun- de: sier jo at e:: hun e: tenker på barna og (.)

62 E: mm
63 K2: at de voksne her i verden burde tenke på barna sine i stedet for å
64 tenke på seg selv
65 E: mm
66 K2: og se åssen fremtiden dems blir hvis man fortsetter sånn
67 E: mm
68 K2: og så beviser hun jo at teorien hennes faktisk er sann ved bruk av
69 logos
70 E: jah
71 K2: og ved å vise fram med tall da
72 E: ja
73 K2: og faktisk si at det er jo sånn
74 E: ja
75 K2: ja
76 (.)
77 E: hva gjør det med hennes etos,
78 (.)
79 å bruke såpass mye logos
80 (.)
81 K2: nei det styrker jo hennes etos
82 E: mm mm
83 K2: m
84 (.)
85 E: det er jeg enig med deg i
86 K2: ja
87 (.)

Utdrag 4

1 E: har du sett hørt lest om noen som kanskje bruker fryktelig mye patos
2 (.) og kanskje ikke får styrka sin etos så godt,
3 (.)
4 K2: ja det- for eksempel da han prinsen sin tale når han skulle (.) e: få
5 folk til å skjønne at e: det går jo an å bli sammen med kronprinsessa
6 °trur jeg det var eller no sånt°
7 E: ja ja ((smiler))
8 K2: ja ((smiler))
9 (.)
10 E: han brukte- du snakker [om vår egen kronprins,]
11 K2: [da brukten- da brukten] for mye-
12 ja
13 E: mm
14 K2: ja vi så jo en sånn film [om] det og [sånt] da
15 E: [ja] [ja,]
16 da brukten mye patos
17 K2: ja
18 E: ja
19 K2: så da ble det jo [my:e-]
20 E: [du ble] ikke overbevist?
21 (.)
22 K2: nei man ble litt sånn- det ble litt for klissete nesten
23 E: ja:: ((latter))
24 K2: og så (.)
25 E: [herlig]
26 K2: [og så] ble det jo bare:- nei det ble liksom ikke overbevisende om
27 at det går an å faktisk bli sammen med (.) e: den rollen da
28 E: nei
29 K2: det går eu- ja
30 (.)
31 E: du kjøpte ikke det her du
32 herlig
33 K2: nei de snakker bare om dems liv de blander ikke inn tankene våre
34 E: ja
35 **innpust** e::: (.) Soldaten som ikke skjøt (.)
36 K2: ja

Utdrag 5

1 E: men du >vet du hva< du sa no så kjapt =du sa Blodspor,
2 K2: ja
3 E: og da kom jeg på at det er ei novelle jeg vet du liker litt godt,
4 K2: å ja
5 E: har du no- kanskje det er enklere for deg å huske litt virkemidler
6 fra den (.)
7 husker du noen virkemidler om- hva er det han Bakhir- som vi ikke tør
8 si [etternavnet til]
9 K2: [han brukte veldig] mye utviding av tid (.)
10 E: ja::
11 K2: og han skildra veldig mye over de forskjellige situasjonene (.)
12 E: ja
13 K2: for det handla jo bare om noen sekunder hvor han løp og til slutt ble
14 skutt
15 (.)
16 E: ja
17 (.)
18 K2: han- også beskriver han jo ikke noe direkte han beskriver jo (.) e:
19 eller (.) så du må lese mellom linjene for å forstå hva han (.)
20 E: mm
21 K2: skal få fram da (.)
22 han sier ikke direkte at han blir skutt =han sier bare atte (.)
23 han- hjertet dunker saktere og saktere frem til han opplever en
24 fyldig ro (.)
25 E: ja:
26 K2: og at det kommer en svær bloddam rundt han sammen med de andre
27 bloddammen-
28 E: ja
29 K2: bloddammene da (.)
30 E: ja
31 K2: e: og så handler det jo bare om den lille tidsperioden hvor han løper
32 gjennom gatene i Sarajevo
33 E: ja
34 K2: e: og det får han en hel novelle ut av =så da er det ganske logisk
35 at han utvider det (.) [lille] øyeblikket veldig mye
36 E: øyeb[likket ja]
37 (.)
38 E: ser du no sammenheng =eller ser du noen likheter mellom Soldaten som
39 ikke skjøt og Blodspor (.) tror du at (.)
40 nå bare tenker jeg høyt =og jeg har ikke svaret =for jeg har ikke
41 snakka med verken Bakhir med etternavnet jeg ikke tør å si høyt og e
42 han som har skrevet Soldaten som ikke skjøt =men tror du de har no
43 bu:dskap som kan ligne liksom,
44 (.)
45 K2: ja det jaja selvfølgelig f-
46 E: åh kjør på
47 K2: for både Bakhir Ahmethodzic o:g e:
48 E: °du klarer å si det du°
49 K2: Musa Ma: taev eller no sånt (.)
50 E: mm
51 K2: til Soldaten som ikke skjøt (.)
52 E: mm
53 K2: e: har jo opplevd krig selv (.)
54 E: mm
55 K2: og gjennom tekstene dems så vil dem jo formidle e at krig ikke er no
56 lurt og at man (.) burde tenke på barnene som er involvert i krigen
57 da (.)
58 E: mm
59 K2: og som ikke har hatt et valg =de blir jo tvinget til å (.)
60 E: mm
61 K2: de kom ikke i krigen for å kjøpe en leilighet

62 (.)
63 E: nei
64 K2: så: ja at man burde tenke over litt mer før man tar det store valget
65 å starte en krig
66 (.)
67 E: ja mm
68 (.)
69 det er vel enig med Nordahl Grieg og tenker jeg
70 (.)
71 K2: ja
72 E: **innpust** ha- hvo- hvorfor hvorfor har vi delt- ikke sant =du har valgt
73 en tekst fra mellomkrigstida (.) og en tekst fra åpenhet og mangfold
74 og en som er så ny atte: det var rett rundt hjørnet (.)
75 K2: ja
76 E: hvorfor driver vi og p- setter litteraturen i sånn bolker

Utdrag 6

1 E: og så var du inne på retorikk og du forklarte apellformene (.)
2 så tenker jeg (.)
3 nå kan jo du sitte å skrive eller du kan lage videoer (.)
4 K3: ja
5 E: og du kan legge ut til alle og det kan skje innen kort tid (.)
6 mange gjør det (.)
7 hvis d- si du- du er jo et klokt menneske. (.)
8 si at du vil overbevise noen om noe (.)
9 hvilke virkelmidler ville du brukt?
10 (.)
11 K3: **innpust** e:: [je:g tenk-]
12 E: [>tatt i bet]raktning at du er< e: navn fra sted seksten
13 år liksom?
14 (.)
15 K3: jeg tenker at det er virkl- viktig at siden jeg er ungdom så er det
16 viktig at jeg virker troverdig i forhold til (.) e: voksne, (.)
17 e: også at jeg kan: bruke patos =altså følelser og sånne ting
18 E: mm
19 K3: fordi det (.)
20 følelser e vekker mye oppmerksomhet så (.) og sånn
21 (.)
22 E: det gjør [det,]
23 K3: [blant] folk
24
25 (.)
26 E: ja
27 (.)
28 vet du om noen som e: kanskje har litt i overkant m: bruk av (.)
29 patos, (.)
30 også blir det kanskje litt tomt inni? (.)
31 skjønner du hva jeg mener med spørsmålet? =har du sett no (.)
32 K3: m:
33 E: hørt no (.)
34 K3: e:
35 E: det er ikke noe vi har snakket om altså =det er bare noe som slo meg
36 akkurat nå (.) for du var så klar på hva du selv ville vært på
37 [hehehe]
38 K3: [nei jeg] veit jo at e: Greta Thunberg- den miljötalen, (.)
39 E: mm
40 K3: som hun hadde
41 E: mm
42 K3: har jo satt fokus på det med miljøet (.)
43 og gått veldig inn på det med patos =altså vekke følelser =at vi må
44 ta vare på jorda e: for de neste generasjonene
45 E: mm
46 K3: og sånn
47 (.)
48 E: når hun driver og snakker om sine barn og barnebarns barn så (.) det
49 er jo virkelig patos
50 (.)
51 K3: ja
52 (.)
53 E: bruker hun mye logos også,
54 (.)
55 K3: e: ja hun gjør det
56 (.)
57 E: mm
58 K3: mm
59 E: styrker eller svekker det hennes etos tenker du
60 (.)

61 K3: det gjør jo det når du blander- hvis du har med patos og logos så
62 styrker det etosen
63 E: mm
64 (.)
65 E: **innpust** du skal vi gå litt over til språk,

Utdrag 7

1 E: **innpust** du skal vi gå litt over til språk,
2 K3: ja
3 (.)
4 E: språkhistorie =vi driver jo med- du snakker jo om diskriminerende
5 språkbruk =du snakker om identitet (.) du har sagt masse smart om
6 språk
7 K3: mm
8 E: også fortsatt så har vi da- vi har to skriftspråk =vi har samisk og
9 norsk
10 K3: ja
11 E: og norsk består av to igjen (.)
12 K3: ja
13 E: hvorfor er det sånn? (.)
14 du har nettopp levert et par eksamener sjæl da,
15 (.)
16 K3: e:: nei det var jo sånn atte: først i Norge så hadde vi norrønt språk
17 etter vikingtiden (.)
18 e: men så kom jo svartedauen og (.) de fleste av de som e skrev og
19 var lesedyktige døde (.)
20 E: mm
21 K3: så kom vi i union med Danmark (.)
22 e:hm og så når vi- når den ble oppløst så var det spørsmål om vi
23 skulle beholde (.) det danske språket, (.)
24 e: men så var det også mange som mente at de ville ha et nytt språk
25 fordi nå var vi ferdig med Danmark og (.) de ville få fram
26 nasjonalfølelsen e: og sånne ting, (.)
27 også var det noen som mente at vi kunne e: finne- ha en blanding av
28 dansk og norsk da (.) som da er bokmål =og de som ville ha **innpust** e:
29 altså riksmål og de som ville ha et nytt språk i nytt norsk språk som
30 er nynorsk, (.) det kaltes for landsmål og det var Ivar Aasen som var
31 i spissen og Knut Knudsen var i spissen for e: bokmål da (.)
32 også var det noen embedsmenn og andre folk som e: ville beholde
33 dansken da (.)
34 så etter hvert så fant de ut atte: vi skulle likestille bokmål og
35 nynorsk (.) jamnvekts:tiltaket, (.)
36 så det er derfor jeg må skrive nynorsk og bokmål på eksamen
37 (.)
38 for eksempel
39 E: hva tenker du om det? =hva er fordelene og hva er ulempene med å ha
40 to sånne skriftspråk,
41 (.)
42 K3: altså det er jo- nynorsk blir jo brukt mye rundt om i landet
43 E: mm
44 K3: der hvor for eksempel ut på bygda og sånn også, (.)
45 så jeg tenker jo at det bringer jo Norge sammen da =på en måte at vi
46 på en måte praktiserer begge språk
47 E: mm
48 K3: ja
49 E: mm
50 hva tenker du om hvis du skal være spåmann (.)
51 hva tenker du om det norske språket fremover,
52 (.)
53 K3: e: nei vi tar jo- vi bruker mange nye låneord fra engelsk og sånn (.)
54 så jeg tror atte språket blir mer og mer likt engelsk =og det vet jeg
55 språgrådet språkrådet har litt i fokus at vi ikke skal e: trekke inn
56 for mye engelsk (.)
57 e: fordi da fjerner vi mye av de gamle norske ordene da
58 E: mm mm (.)
59 vi gjør jo det
60 (.)
61 Island er vel det eneste landet som klarer å tviholde på- (.)

62 K3: språket
63 (.)
64 E: ja (.)
65 det er sant
66 (.)
67 ja jeg har nesten ikke flere spørsmål kom jeg på

Utdrag 8

1 S: så flott for jeg sitter og noterer ned for jeg syns du har så gode
2 spørsmål =jeg syns- og grunnen til at jeg syns det- jeg sitter og
3 noterer ned
4 E: åja
5 S: måten du stiller spørsmålene på
6 E: ja
7 S: for jeg syns det er så godt at elevene får mulighet til å svare litt
8 overordna
9 E: ja
10 S: e: til å komme med tolkninger til å komme med refleksjoner (.)
11 de får muligheten nå til å e: fullføre lange tankerekker hvis de vil.
12 E: mm mm
13 og det syns jeg er litt viktig
14 (.)
15 S: det er ikke sånn bruddstykkeaktig
16 (.)
17 E: nei jeg orker ikke det jeg
18 S: jeg syns det er flott
19 (.)
20 E: det er de lange linjene vi er ute etter og det er vi ute etter i alle
21 fag (.) vi kan da ikke gå rundt og huske på datoer og ditt og tre
22 barn datt og tuberkulose ditt
23 (.)
24 S: det er så fint
25 (.)
26 E: det er ikke- det er ikke nøye
27 (.)
28 S: og den du sier den har jeg merka meg og den skal jeg bruke i
29 undervisninga til neste år. (.) hvilke funn gjorde du i
30 fordypningsoppgaven din
31 (.)
32 E: ja::

Utdrag 9

1 E: kult du tok opp den reaksjonen fordi du sa så veldig klart og tydelig
2 at det er beskrevet =det er den ytre handlingen, (.)
3 K4: mm
4 E: mens her så- i Victoria så gjør man det andre.
5 (.)
6 e::: for å ta deg litt med ut i bredden (.)
7 K4: ja
8 E: hu her prøver å overbevise om noe (.)
9 K4: mm
10 E: gjennom et bilde (.) og lite tekst
11 K4: ja
12 E: og da- det- da er det så greit å gå innom retorikken
13 K4: ja
14 E: som er overtalelseskunst.
15 (.)
16 også har du sett den derre Greta Thunberg
17 (.)
18 K4: mm
19 E: kan du si noe om hvilke appellformer du tenker at hun bruke:r (.)
20 e:m og åssen du syns at hennes etos er styrket eller svekket? (.)
21 i forhold til klimasakaen?
22 (.)
23 K4: ja: altså både det bildet her og Greta Thunberg bruker mye patos, (.)
24 E: mm
25 K4: for de vil jo vekke følelser hos mottakerne, (.)
26 E: mm
27 K4: for det er jo ofte følelsene som styrer oss og som styrer hva vi
28 tenker og våre handlinger, (.)
29 E: mm
30 K4: e: så: Greta Thunberg sin etos blir jo veldig- hennes tillitt altså
31 blir jo veldig styrket gjennom at hun bruker patos på den måten hun
32 gjør, =at hun snakker om sin egen fremtid og hvordan **innpust**
33 klimaendringene vil påvirke fremtiden hennes og hennes barn sin
34 fremtid
35 E: mm
36 K4: e:: og jeg tror atte (.) e:m (.) det hjelper ikke å bare komme opp
37 med masse fakta =alle vet jo at hvis abortlovene blir endret på eller
38 hvis klimaendringer fortsetter så- alle vet jo fakta om det og hva
39 som kommer til å skje og hva konsekvensene er (.) men jeg tror det er
40 viktig å bruke patos for å vekke følelser også (.)
41 for det hjelper ikke å ta opp en sak hvis ingen har in- ingen
42 følelser for det liksom =at ingen bryr seg, (.)
43 E: mm
44 K4: så: jeg syns atte Greta Thunberg blir veldig troverdig (.)
45 E: mm
46 K4: med måten hun snakker =måten hun taler på
47 E: mm
48 K4: til mottakerne sine
49 (.)
50 E: mm mm
51
52 E: e::hm:
53 (0.5)
54 har du no- bare sånn- det er ikke no sånn derre riktig eller ikke
55 riktig svar eller no sånt no asså >men sånn< =har du noen eksempler
56 på ting du har sett eller hørt (0.5) hvor det har vært for mye bruk
57 av p:atos for eksempel =som har svekket en sak,
58 (0.4)
59 eller en reklame eller en politiker eller
60 (1.2)
61 K4: °hhh°

62 E: er det noen som har sagt no høyt,
63 (.)
64 det er ikke så lett [å komme på]
65 K4: [ikke som jeg] kommer [på] akkurat [nå]
66 E: [nei.] [nei.]
67 (.)
68 K4: men e: jeg vet jo at (1.0)
69 for eksempel hvis jeg (0.6)
70 diskuterer med noen og de kun bruker patos og kun liksom snakker om
71 t! følelser og sånn så kan man miste litt troverdigheten,
72 (.)
73 fordi atte da har man ikke noe som kan støtte oppunder patosen da
74 (.)
75 E: mm.
76 (1.5)
77 .hh trengte ikke no mer en det altså
78 (.)
79 du svarte på det du ((latter))
80 (.)
81 e::m:: t!
82 (.)
83 du var innom noen andre tekster der
84 (.)
85 K4: ja
86 (.)
87 E: på lista di
88 (.)
89 er det noen som har gjort noe inntrykk på deg =noen funn som du har
90 funnet som du tenker åh dette er jo spennende
91

Utdrag 10

1 E: e:m: Den lille piken med svovelstikkene er jo skrevet på dansk
2 egentlig?
3 K5: mm
4 E: men vi forstår den egentlig veldig godt når vi lesern, (.)
5 K5: ja
6 E: og det har skjedd noe med språket vårt på attenhundretallet. (.)
7 som gjorde at du for en uke eller to eller tre siden måtte skrive
8 en tekst på nynorsk og en tekst på bokmål. =hvorfor måtte du det da?
9 (.)
10 K5: m:: (.) tenker du: på attenåttifem?
11 (.)
12 E: for eksempel ja =ny::delig utgangspunkt,
13 (.)
14 K5: ja (.) hvorfor jeg må sk- =kan du si spørsmålet? igjen,
15 (.)
16 E: hvorfor må du skrive nynorsk og bokmål i dag (.) på en norskeksamen
17 =du må ha eksamen i to dager de andre som har matte og engelsk må ha
18 en dag.
19 (.)
20 K5: fordi folk ville forskjellig og det var veldig mye uenighet (.)
21 og uansett hva de gjorde- altså med unntak av det som skjedde da
22 E: mm
23 K5: så ville det oppstått mye konflikt, (.)
24 E: ja
25 K5: mellom de som ville det stikk motsatte (.)
26 E: mm
27 K5: fordi det var jo- de kunne jo laget samnorsk da (.)
28 men det ville jo ingen av dem
29 E: nei hehe
30 K5: det var et lite problem.
31 (.)
32 E: det hadde blitt ei suppe
33 (.)
34 K5: ja
35 E: eller det ble ei suppe
36 (.)
37 K5: ja
38 (.)
39 E: men hva tenker du om- er det viktig- hvorfor hvorfor gikk Ivar Aasen
40 rundt og gjorde det han gjorde =hva hva (.)
41 kunne vi ikke holdt oss til dansk da
42 (.)
43 K5: m: han ville jo være- han følte at: identiteten ville bli styrket
44 da (.)
45 E: ja
46 K5: hvis man gikk rundt og da tok deler av det som var vårt allerede (.)
47 E: mm
48 K5: og bare gjorde det bedre, (.)
49 E: mm
50 K5: og litt mere møblert kan man si (.)
51 E: mm (.)
52 mm
53 (.)
54 E: bra (.) e::m:: du var inne på språk og identitet (.)
55 K5: mm
56 E: du snakker e: du har et veldig pent språk (.)
57 men snakker du- sånn som du snakker til oss nå snakker du sånn til
58 kompis:r eller på smschat og sånn,
59 (.)
60 K5: e ne:i:
61 (.)

62 E: nei du gjøkke det nei (.)
63 hv- hva skjedde,
64 (.)
65 K5: men i motsetning til andre så skriver jeg ganske fint egentlig på
66 snapchat og sånn =jeg skriver ganske riktig (.)
67 E: ja
68 K5: jeg er litt nøye på det og så blir litt irritert når folk skriver
69 feil
70 (.)
71 E: ja hahaha herlig heheheh
72 K5: ja
73 E: da er vi- da er vi ganske like

Utdrag 11

1 E: er det noe du har lyst til å avslutningsvis si =noe du tenker at
2 dette skulle jeg kommet frem med **innpust**
3 var det noen funn du gjorde i fordypningsoppgaven din som du tenker
4 den (.)
5 burde jeg sagt (.)
6 er det et eller annet jeg har glemt,
7 (.)
8 K5: e:: begge tekstene mine som jeg har valgt, (.)
9 E: ja
10 K5: ligner jo: på: hverandre, (.)
11 E: ja
12 K5: fordi (.) fordi ikke sant de e: e:: eller bakgrunnen til forfatterne
13 da (.) ikke sant for det handler jo litt om hva de opplevde =og det
14 tenker jeg jo: er litt sånn fint,
15 (.)
16 E: mm mm
17 K5: ja
18 (.)
19 E: hvis du skulle skrevet en bok nå =dette er helt koko spørsmål (.)
20 K5: fhmhf
21 E: hvis du skulle skrevet en bok (.) om noe du brenner for =hva ville du
22 skrevet en bok for da,
23 (.)
24 for du er en god skribent
25 K5: e: hvor dum Gud er
26 (.)
27 E: oi interessant
28 (.)
29 K5: for det gjør pappa og det er litt morsomt
30 (.)
31 E: interessant
32 (.)
33 en sakpreget eller skjønnlitterær bok da
34 (.)
35 K5: det er litt sånn han- hans tanker da (.)
36 E: ja
37 K5: refleksjoner (.)
38 E: refleksjoner
39 K5: med fakta da selvfølgelig
40 E: ja
41 K5: med innslag av fakta ja
42 (.)
43 E: spennende
44 K5: mm
45 E: si fra når den er ferdig da ((latter))
46 K5: mm den er på sånn førtitusen ord eller no sånt =femti
47 E: fhan er detf
48 K5: mm
49 E: oi (.) trenger du noe mer? ((snur seg mot sensor))
50 (.)
51 S: nei det var fint (.) det som er

Utdrag 12

1 E: e:m::::: (.)
2 ptk. (.)
3 skal vi se (.)
4 du det syns jeg var litt gøy. (.)
5 du tok med at dette- dette er jo en trafikksikkerhetskampanje (.)
6 også sa du at man kun har brukt pronomen, (.)
7 kan du tenke over- altså bare prøv å tenke det er ikke no sånn rett
8 og gærnt svar her =men (.) hvorfor bruker man det =hvorfor kaller man
9 ikke Ella Bertil og Petter (.) liksom?
10 (.)
11 K6: d- f- >jeg vet ikke< men for meg så spiller det jo ingen rolle om man
12 har navn på karakterene sine [eller] ikke
13 E: [ne:i]
14 (.)
15 E: og du [er jo mottakeren]
16 K6: [det er ikke det som er] viktig
17 (.)
18 E: hva er det som er viktig,
19 (.)
20 K6: å få fram budskapet
21 (.)
22 E: nettopp bra (.) kjempebra

Utdrag 13

1 E: det er helt klart en god- en påvirkning (.)
2 **innpust** e: og i forhold til- du skreiv som de andre i din klasse to
3 dager med tekst på eksamen. (.)
4 en på nynorsk og en på bokmål (.)
5 hvorfor måtte du skrive også på nynorsk da selv om det ikke er ditt
6 hovedmål,
7 (.)
8 K6: det er jo sånn det har blitt med språkhistorien
9 E: hehehe fja: hva var det som skjedde a, f
10
11 (.)
12 K6: fordi først så starta vi jo med norrønt språk, (.)
13 og så gikk vi over- så kom vi i union med Danmark, (.)
14 og så når vi e kom ut av- eller da fikk vi jo dansk som skriftspråk
15 (.) og så e:m når vi kom ut av union med Danmark så var folk veldig
16 usikre på hvilket språk vi skulle ha, (.)
17 det var jo- Ivar Aasen ville ha e:m: (.) hva ville han ha?
18 (.)
19 E: hva var det han ville
20 (.)
21 K6: ville han ha nynorsk,
22 (.)
23 E: ja syns det
24 (.)
25 K6: og Knut Knutsen ville ha bokmål =eller riksmål, (.)
26 og embedsmennene ville ha dansk, (.)
27 men så ble det jo til at vi fikk bokmål og nynorsk da.
28 (.)
29 E: mm
30 (.)
31 ble de likestilt noen gang de eller,
32 (.)
33 K6: [e:ja]
34 E: [er de] like mye verdt den dag i dag
35 (.)
36 K6: j:a de er vel det?
37 (.)
38 E: mm (.)
39 dette har jo noe med identitet å gjøre, =identiteten til Norge som
40 land, (.)
41 det var jo Ivar Aasen sin tanke (.)
42 kan du tenke- kan du si noe om språk og identitet?
43 (.)
44 hvilke tanker har du om- er det (.) er det fordeler med å ha nynorsk
45 her til lands for deg som er bokmålsbruker stort sett, (.)
46 eller er det mest ulemper =har du noen sånn
47 (.)
48 K6: jeg syns jo- det er jo fordel å ha nynorsk og (.)
49 det hadde jo ikke vært rettferdig for eksempel hvis vi bare skulle
50 hatt bokmål for da hadde vi jo tatt vekk (.) hovedmålet til noen
51 andre som bor i Norge da
52 (.)
53 E: mm
54 (.)
55 er jo det vi hadde
56 (.)
57 E: e:: m: (.)
58 hva tenker du om hvis du skulle blitt en spåkone (.)
59 det har du herved blitt akkurat nå (.)
60 hva tror du vil skje med språket fremover, (.)
61 dette kan vi ingen vite om så nå kan du synse på høyt nivå altså

62 (.)
63 K6: jeg tror ikke det blir noen endringer =og jeg håper ikke det blir det
64 heller
65 (.)
66 E: å hvorfor det da
67 (.)
68 K6: nei fordi det er jo: kulere å ha to forskjellige- de er jo ikke
69 forskjellige språk liksom men (.) ikke at alt er helt likt liksom og
70 alle snakker helt likt
71 (.)
72 E: m mm
73 (.)
74 kult med mangfold,
75 (.)
76 ja
77 (.)
78 det syns jeg og
79 (.)
80 e::m jeg tror jeg skal spørre deg om en ting til og jeg

Utdrag 14

1 E: e:m: språket kan jo brukes til så mangt (.)
2 vi kan bruke språket til å undertrykke folk =vi kan bruke til å
3 påvirke folk, (.)
4 e: Greta Thunberg hun miljøaktivisten- som fikk vel mange av oss- var
5 ikke du utti streik og da?
6 (.)
7 K6: jo
8 E: jo
9 **innpust** e:m: hun brukte overtalelseskunst retorikk (.)
10 og det er jo ei ung svensk jente som har fått deg her i sted til å gå
11 ut og streike (.)
12 hun har brukt noen appellformer (.) e:m: logos patos og etos =hva
13 tenker du (.) hun har brukt (.)
14 bruker hun en dæsj av det ene og dæsj av det andre og dæsj av det
15 tredje =eller hva tenker du hun bruker
16 (.)
17 K6: hun bruker jo egentlig alle f- eller fordi hu bruker jo- hu spiller
18 på følelser fordi hu snakker jo om barna og hva som kan skje med de i
19 fremtiden og sånn, (.)
20 E: mm
21 K6: e også kommer hun jo med mye riktig fakta om hva som kommer til å
22 skje hvis ikke vi gjør noe med miljøet og sånn, (.)
23 E: mm
24 K6: og det styrker jo troverdigheten hennes (.) og det er viktig for
25 ungdommer- oss da atte vi er troverdig for voksne tror jo ikke alltid
26 på (.)
27 E: nei
28 K6: barna
29 (.)
30 E: mm sånn er det (.)
31 **innpust** hvis du skulle: holdt en tale =>nå bare finner jeg på< (.) du
32 skal holde en tale- du skal overbevise noen (.)
33 og du er jo en ung dame du også (.)
34 hva ville du lagt mest vekt på =nå er det sånn synsespørsmål igjen
35 altså (.)
36 hva ville du lagt mest vekt på =er det (.) patos eller logos eller
37 hva v- hvordan ville du tenkt
38 (.)
39 K6: jeg ville lagt mest vekt på etos og logos
40 (.)
41 E: fordi
42 (.)
43 K6: fordi som jeg sa så må vi vise atte (.) vi kan- eller at det er
44 riktig dem f- det vi kommer med (.)
45 E: ja
46 K6: og da blir det jo troverdig (.)
47 E: ja
48 K6: for alle sammen
49 E: ja ((nikker))
50 (.)
51 kongen han kan kanskje gjøre noen andre valg (.)
52 K6: ja
53 E: eller (.) hv- hvorfor kan de gjøre noen andre valg, (.)
54 hvorfor er de så heldige,
55 (.)
56 K6: nei for det er jo kongen da =alle tror jo på han
57 E: ja hehehehehe er godt vi har en god konge
58 (.)
59 S: ja:
60 (.)
61 E: tenk om han hadde vært ond =da: hadden slitt litt

62 (.)
63 e::: bla bla bla plutselig helt tom =nå skal jeg spørre deg er det
64 noe du brenner inne med som du har lyst til (.) og tenker dette
65 skulle jeg sagt =dette skulle jeg vist frem (.)
66 gjorde du noen funn i fordypningsoppgaven din tidligere i år som du
67 tenker nei det skulle jeg sagt no om eller
68 (.)
69 K6: nei ikke det jeg har sagt
70 (.)
71 E: det er helt i orden

Utdrag 15

1 E: nå når du har sitti her så har du overtalt- overbevist sensor og meg
2 om din faglige kompetanse
3 (.)
4 K7: ja
5 (.)
6 E: hvilken appellform har du [lagt vekt] på
7 K7: [logos,]
8 E: mm
9 K7: jeg har brukt logos =altså da fakta- jeg har bygget på fakta og e:
10 rasjonell og logisk kunnskap fra da vel e: a empirisk analyse som har
11 da skjedd (.)
12 E: mm
13 K7: e:m men: og det videre har da styrket min etos fordi- men det er på
14 grunn av flere elementer =det er for eksempel det at jeg- for det
15 første jeg har brukt e:n av de to hovedappellformene logos, (.)
16 E: mm
17 K7: e:: jeg vikke- jeg hakke- jeg har brukt også litt etos tenker jeg
18 når- da jeg var der oppe og snakket om hvor viktig disse- hvor viktig
19 disse tekstene var for det med menneskeverd og (.) det at
20 barmhjertighet handler mer enn o:rd og (.)
21 E: mm
22 K7: det bygger jo også litt på etosen for her kommer jeg med mine tanker
23 og følelser som (.)
24 E: mm
25 K7: jeg vil si er rasjonelle
26 E: mm hihhi
27 K7: o:g men det er- så det bygger også opp min e:: (.)
28 det bygger også opp min patos mener jeg =det at jeg har bygget på
29 følelser det bygger opp på min patos (.)
30 E: mm
31 K7: men de:: sammen med logos og patos så vil jeg jo si at min etos har
32 blitt styrket ganske h- sterkt =altså troverdigheten min
33 (.)
34 E: mm
35 K7: men je:g: jeg håper i hvertfall je:g virker veldig sikker på det jeg
36 sier (.)
37 E: ((nikker))
38 K7: å:: og det i seg selv vil jo styrke etos
39 (.)
40 E: mm
41 K7: at det virker at jeg vet hva jeg snakker om
42 (.)
43 E: mm
44 K7: og dette er jo noe som: e: ikke jeg burde være ekspert på men
45 politikere- til og med lokalpolitikerne her burde jo være- er jo
46 eksperter på det her =for det er slik de overbeviser. =dette er
47 kunsten om å overbevise folk.
48 (.)
49 E: mm
50 (.)
51 har du noen spørsmål, ((snur seg mot sensor))
52 (.)
53 hen begynte litt tidligere så er det sagt
54 S: m:: ja ikke sant (.)
55 sånn egentlig ikke men =det kunne jo vært interessant å å bare- og
56 høre om du (.)
57 eh det er egentlig et v- det er et vanskelig spørsmål (.)
58 men jeg prøver allikevel e: om du har noen eksempler på- ja
59 politikere da som du nevnte nå =som (.) ptk. ikke når så godt fram
60 e:m med sitt budskap fordi de kanskje bruker enten for mye e: logos
61 [=eller]

62 K7: [ja]
63 S: patos =at etosen ikke blir så god da,
64 K7: ja jeg kan vel e e: jeg kan vel bygge litt på- jeg kan vel komme med
65 en internasjonal politisk sak da =det var jo da USA- da USA hadde
66 valget sitt hvor det var da Hillary Clinton o:g Donald Trump, (.)
67 så hadde du to politikere som prøvde å nå toppen til å komme på den
68 svære stolen som vi kaller presidenttittelen (.)
69 o:g det som skjedde her var at vi hadde to:- vi hadde nesten som to
70 inkarnasjoner av de to hovedappellformene, (.)
71 Hillary lenet seg veldig mye mer mot logos mens Donald Trump lenet
72 seg veldig mye mer mot patos, (.)
73 men det var det i dette tilfellet hos det amerikanske folket så er de
74 veldig patriotiske, (.)
75 o:g de har en veldig sterk nasjonalfølelse (.) og selvfølgelig da vil
76 jo da- det at man bygger på følelser som Donald Trump gjorde vil jo
77 da være mye mere effektivt enn logikk og fakta.
78 (.)
79 E: mm
80 K7: det er derfor e:: han gjorde det så fryktelig bra tenker jeg
81 (.)
82 K7: hvis det tilfredsstillter- hvis det tilfredsstillter det da
83 (.)
84 S: jeg syns det var- ja [for det er ikke no fasit e:]
85 E: [det var en god analyse detta]
86 S: ja det er jokka no- så det var fint
87 E: nei
88 S: ee mm hehehe en god analyse
89 (.)
90 jah
91 E: fint
92 S: nei det var bra
93 E: kjempefint
94 du skal få ta med deg PCen og blekka også går du ut også kommer jeg
95 og henter deg om ett minutt eller no

Utdrag 16

1 E: sett deg ned du.
2 (.)
3 K8: yes
4 (.)
5 E: imponerende at du e::m sammenligner en tekst som som man kan kjenne
6 seg igjen i både som voksen og ung, (.)
7 K8: mm
8 E: også ser du likhetstegn mellom voksne og unge som nesten er litt
9 skummelt like
10 K8: mm
11 E: og det syns jeg var lissom veldig artig funn (.)
12 det må jeg si altså
13 (.)
14 også skal jeg henge meg littegranne opp i språket
15 (.)
16 K8: mm
17 E: for du sier atte det er jo- du viste et eksempel på ringen,
18 K8: mm
19 E: som var litt sånn tysk ordstilling nærmest også tok du liksom fett
20 K8: mm
21 E: e: bootylicious (.)
22 K8: med ungdommelig språk liksom,
23 E: ja: hva- hva- hvorfor er det sånn, (.)
24 den ene er skrevet (.)
25 den andre er skrevet
26 K8: det er fordi de er forskjellige tidsepoker og vi har kommet videre
27 (.) og sikkert blitt påvirket av hverandre (.)
28 E: mm
29 K8: e: så derfor velger jo forfatteren fra tusenårsskiftet og skrive ord
30 som fett fordi det kan m- for det kan man kjenne seg litt mer igjen i
31 (.) i forhold til at vi er i tjuenitten
32 E: mm
33 K8: og ikke fra attenhundretallet
34 (.)
35 E: mm (.)
36 er det- hvem tenker du er målgruppa for Bootylicious?
37 (.)
38 K8: kanskje folk som er like gamle som meg
39 (.)
40 E: ja
41 (.)
42 K8: for de kan kjenne seg igjen i e: det med at de er i samme klasse og
43 at (.) det er e: en jente som forelsker seg i flere på en gang
44 E: ja
45 K8: og du skjønner at de er unge når de sier at de har vært på skolen
46 E: ja
47 K8: e:: men hvis lissom du hadde gjort det på attenhundretallet så hadde
48 du blitt kalt for hore
49 E: ja
50 K8: fordi at hun går etter flere forskjellige personer
51 E: ja
52 K8: på ko- innen et kort tidsrom
53 E: ja
54 K8: men hvis det hadde vært det i dag så hadde du bare blitt kalt for noe
55 som heter player (.)
56 E: ja hehe
57 K8: ikke sant =for da går hun etter e: flere gutter enten på samme tid
58 eller med kort tidsrom
59 E: mm mm
60 (.)
61 du brukte ordet player

62 K8: ja
63 E: hvorfor gjør du det?
64 (.)
65 K8: fordi jeg er blitt påvirka av engelsken
66 (.)
67 E: hvorfor er du blitt så påvirka av engelsk a? =her er vi- vi er jo i
68 Norge i *sted*,
69 (.)
70 K8: det er sikkert fordi je:g ser på ting som You Tube og sånt da,
71 E: ja
72 K8: da er det jo veldig lett å bli påvirka
73 E: ja
74 K8: så er det jo ikke bare jeg som bruker det =det er jo flere og da blir
75 man påvirka av hverandre
76 E: ja
77 (.)
78 hvis du skulle vært en sånn e: spåmann om språk
79 K8: ja
80 E: og her finns det ikkeno fasitsvar
81 K8: nei nei (.) ja,
82 E: hva tenker du om: e: sp- Norges- det norske språks- nynorsk som
83 bokmål (.) samisk (.) hva tenker du vil skje i fremtiden
84 (.)
85 nå når vet- vi kan jo bare-
86 K8: mener du skriftspråk eller hvordan vi snakker
87 E: det kan du egentlig velge litt selv
88 (.)
89 K8: måten vi snakker på tror jeg vi kommer til å bli mye påvirka av
90 engelsken
91 (.)
92 spesielt innen da for eksempel spilling og sånn, =men e nå sa jo jeg
93 spilling men de fleste sier jo gaming =ikke sant
94 E: ja eheheheh
95 K8: så sier vi sånn har du lyst å joine for eksempel
96 (.)
97 og e: det jeg sa i stad med player,
98 E: ja
99 K8: at vi kommer til å bli mer og mer påvirka av engelsken (.) men det er
100 jo også da via sosiale medier for eksempel
101 E: ja
102 K8: og da You Tube
103 E: ja
104 K8: vil jeg tro
105 (.)
106 E: hva tenker du om =for vi snakker ofte om identitet og språk at det er
107 viktig at vi ha- får brukt hjertespråket vårt
108 (.)
109 K8: ja
110 (.)
111 E: hva tenker du om det i forhold til denne utviklinga? =nå er jeg bare
112 ute etter tankene dine =dette finnes det jo ingen fasitsvar på
113 (.)
114 K8: jaja (.)
115 e:: jeg kan jo ta meg sjøl som et eksempel,
116 E: ja
117 K8: jeg snakker jo kanskje litt breiere enn de andre i klassen
118 E: ja
119 K8: men det er litt sånn fordi faren min snakker litt breitt =han er jo
120 fra *sted*

121 E: ja
122 K8: du vet hvor det er forresten, ((ser på sensor))
123 S: ja også *sted* det er noe av det same der
124 K8: ja ja
125 S: så jeg kjenner meg igjen i det
126 K8: ja så jeg snakker kanskje litt breiere enn de andre i klassen og jeg
127 er ikke noe redd for å snakke for det
128 E: nei
129 K8: selv om jeg snakker litt breiere enn de andre og kanskje har et annet
130 ord for det da (.) enn de andre
131 E: ja (.)
132 hva har dette med identitet å gjøre da? =[hvis du-]
133 K8: [det kan] hende at det litt
134 sånn fra: hvor du er fra (.)
135 E: ja
136 K8: det er et godt kjennetegn på:- hvis du har skarre r for eksempel så
137 er du fra Bergen
138 E: ja
139 K8: eller fra Vest Norge liksom
140 E: ja
141 ja
142 (.)
143 herlig
144 (.)
145 e::m: også har jeg lyst til å spørre deg om- du trakk frem masse
146 eksempler på flere ulike virkemidler
147 (.)
148 K8: mm

Utdrag 17

1
2 E: har du lyst til å si mer om no virkemidler og sånn rundt det,
3 (.)
4 K8: mener du sånn besjeling og sånt i filmer =sånn som Narnia for
5 eksempel
6 (.)
7 E: åja
8 (.)
9 K8: e: når dyr plutselig snakker
10 E: ja
11 K8: med besjeling (.)
12 E: ja
13 K8: de får menneskelige egenskaper
14 E: ja (.)
15 nydelig
16 (.)
17 E: hva tenker du er- jeg må bare hele tide kikke litt på klokka
18 K8: jaja det er-
19 E: for det =e: hva tenker du er litteraturens oppgave =nå har du nettopp
20 vist oss to tekster =en fra mellomkrigstida og en fra samtiden vår
21 K8: ja
22 E: og så snakker du levende og engasjert om det
23 K8: det jeg tror lissom?
24 (.)
25 E: ja hva tenker du om det =hva er litteraturens oppgave i dag
26 (.)
27 K8: i dag så er det helt sikkert å prøve å få med seg forskjellige folk i
28 forhold til målgruppene (.)
29 for eksempel det å kjenne seg igjen i da (.)
30 for eksempel hu jegpersonen med atte bestevennene blir sammen med
31 hverandre
32 E: mm
33 K8: det kan hende at hu ikke liker det
34 E: mm
35 K8: men at folk kan kjenne seg igjen i tekstene
36 E: mm
37 K8: for folk kan jo kjenne seg igjen i ringen og
38 E: mm
39 K8: for det er jo: to helt forskjellige tekster i forhold til når de er
40 skrivd
41 E: ja
42 K8: men man kan fortsatt kjenne seg igjen i de
43 E: ja
44 K8: selv om det er jo lenge siden
45 E: ja
46 tror du litteratur gjør oss klokere eller e: eller e: er det no s-
47 kan vi liksom (.) hjelper det oss i å forstå omverdenen vår
48 (.)
49 K8: både ja og nei =den kan lage bilder i hodet ditt som du forventer noe
50 du håper skjer men det kan hende at de forventningene ikke innfrir
51 (.)
52 E: nettopp
53 (.)

54 noe som får meg til at vi skal gå litt over mot retorikk =for det som
55 handler om å overtale

Utdrag 18

1 E: e:m (.) å nå hadde jeg et spørsmål på tunga (.)
2 e::m: i forbindelse med det
3 (.)
4 men den skal jeg ta åsså:- jeg skal ta også la den ligge litte granne
5 jeg (.)
6 **innpust** i forhold til e::m litteraturens oppgave som du hadde en del
7 av din problemstilling, (.)
8 K9: mm
9 (.)
10 E: så lærer man jo mye
11 K9: mm
12 E: og du- du sier jo veldig klart og tydelig atte kjærligheten den har
13 jo ikke endra seg =kjærlighet er kjærlighet (.)
14 K9: mm
15 E: (.) er det andre temaer som du tenker- altså forfattere skriver jo o
16 ting som betyr noe for dem
17 (.)
18 K9: mm e: je har jo lest Skolegutt hvor de tar inn temaet- e: eller det
19 er om en gutt da som er samisk men må gå på en norsk skole og blir
20 tvunget til å skrive og snakke norsk,
21 E: mm
22 K9: og det har blitt e: utviklet hvertfall veldig mye de siste årene
23 fordi nå har jo- nå respekterer jo vi samene og de får jo lov til å
24 snakke og (.) skrive sitt eget språk (.)
25 E: mm
26 K9: e:m og kvinneretten har jo også blitt (.) ennå bedre opp gjennom
27 årene (.)
28 e:m for før så hadde jo ikke kvinner i det hele tatt stemmerett
29 E: mm
30 K9: og også innenfor fotball da som jeg er interessert i,
31 E: mm
32 K9: så m: har jo kvinnene også blitt mye mere:- hva heter det (.)
33 prioritert de siste årene i hvert fall
34 E: mm
35 K9: så ja det har vært mye forandringer på andre steder
36 (.)
37 E: så da tenker du atte litteraturen er med på å skape endring,
38 (.)
39 K9: mm
40 E: mm
41 (.)
42 E: da har jo forfatterne en utrolig viktig oppgave
43 K9: mm
44 E: og nå er det jo litt spesielt for nå kan jo alle være forfattere =du
45 kan jo kjapt skrive et blogginnlegg,
46 K9: mm
47 E: også kan mange lese det på en gang
48 K9: ja
49 E: hvis de får vite om akkurat det blogginnlegget da vel og merke (.)
50 e:m (.)
51 hva tenker du om det, =sånn demokratisk (.)

52 er det- er det- er det fi:nt at man kan påvirke så mange ulike veier
53 eller kan det bli det fullstendige kaos =og dette er det heller ikke
54 noe fasitsvar på altså =det er bare dine tanker jeg er ute etter
55 (.)
56 K9: nei jeg syns det er veldig bra atte (.)
57 at man kan liksom e:m (.)
58 hva heter det (.)
59 e: strekke ut til hele verden da for atte for eksempel som Greta
60 Thunberg hun hadde jo en tale på (.) jeg husker ikke hvor det var
61 =men e den videoen har jo gått rundt om i hele verden og det er
62 veldig mange som støtter henne og (.) hun har jo- etter det så har
63 hun vært i flere land og streika og (.)
64 så det skaper jo mye e: samhold og lissom (.) ja
65 (.)
66 E: mm
67 K9: hu har jo fått mye oppmerksomhet bare for at hu- den videoen lissom
68 gikk ut over hele verden da,
69 E: mm
70 K9: og mange støtter henne (.)
71 E: mm
72 K9: så det er mange ting som lissom (.)
73 eller (.)
74 mange viktige ting som (.) kan (.)
75 nei nå klarer jeg ikke å snakke hehe
76 (.)
77 E: ja men vet du hva sånn kan skje når nerver kommer (.)
78 og man får litt sånn e: blokk på ord (.)
79 vet akkurat åssen det er
80 (.)
81 men fint at du brakte inn henne fordi det- hun er jo en del av pensum
82 og hun er jo et levende eksempel (.)
83 K9: mm
84 E: på hvor viktig det er (.)
85 å kunne nå ut med et godt og viktig budskap, (.)
86 det er det
87 (.)
88 e:m: da da da da da du hadde en fordypningsoppgave litt tidligere (.)
89 hvor du sammenlignet også en klassisk tekst med en samtidstekst (.)
90 K9: mm
91 E: har du noen sånn funn du fant ut der som du syns var litt sånn
92 interessante?

Utdrag 19

1 E: fikk du det du trengte?
2 (.)
3 S: ja jeg tenker at det er fire
4 (.)
5 E: det er fire =hvorfor tenker du det
6 (.)
7 S: jeg tenkte gjennom e ptk. presentasjonen så tenkte jeg mye fem
8 (.)
9 E: ja fordi jeg og tenkte det men jeg [ja]
10 S: [m m]
11 E: jeg er bare interessert i å høre assa
12 (.)
13 S: ja ja ikke sant
14 (.)
15 E: ja
16 (.)
17 S: da tenkte jeg mye fem
18 (.)
19 e:: (.) under samtalen så syns jeg- hen har gode refleksjoner men jeg
20 syns ikke de er meget gode
21 (.)
22 E: nei
23 (.)
24 S: og hen har til og me:d e:: (.) noen spørsmål som hu ikke kan svare
25 noe på
26 (.)
27 E: ja
28 (.) ((lang blikkontakt))
29 E: ja men vet du hva det- da er det- fordi jeg- j- jeg-
30 [for jeg trokke jeg følte jah jeg klarte ikke å]
31 S: [jeg syns denne var vanskelig (.) jeg syns det er-]
32 E: jeg veit ikke om jeg klarte å dra ut det jeg skulle ha gjort av hen
33 heller
34 (.)
35 jeg sleit litt
36 (.)
37 S: men det gjorde jeg og for jeg tenkte hva er det jeg nå trenger å høre
38 =hva er det jeg- hvordan skal jeg få ut av hen sånn at vi kan få opp
39 kanskje på femmern igjen
40 E: mm mm
41
42 (.)
43 S: e:: men jeg syns du hadde bredde i spørsmålsstillinga di så jeg vet
44 ikke:
45 (.)
46 E: ja [følte du det]
47 S: [jeg satt og] tenkte på det samme =men hva skal jeg spørre om
48 E: ja
49 (.)
50 S: og når du bevega deg inn på fakta
51 (.)
52 E: ja
53 (.)
54 S: som e: appellformene som etos logos og patos så måtte du si de orda
55 E: ja
56 S: du måtte [vet du hva jeg turte ikke begynne på]
57 E: [men her har du en konkret begrunnelse]
58 S: konkrete fagbegreper for jeg var redd det skulle ødelegge (.)
59 [jeg var litt usikker]
60 E: [men nå syns jeg =da] syns jeg du forklarte karakteren veldig godt
61 S: ja for kanskje det er derfor det er fire for det var van- eh

62 E: ja ja
63 S: også syns jeg kanskje også i:- der det var fem da (.)
64 E: mm
65 S: så syns jeg kanskje ikke det var den utdypinga vi kanskje
66 [forventa for h]øy
67 E: [skulle hatt ja]
68 S: for når hen snakker om for eksempel da tema i Faderen
69 E: mm
70 S: e: så sier hen at det er det å ta vare på familien
71 E: m
72 S: være takknemlig for det du har
73 E: mm
74 S: men der forventa jeg at de også skal si noe om fattigdom =om store
75 forskjeller mellom rike og fattige =det at Tord kommer til
76 erkjennelse om at han selger gården eller litt
77 E: eller litt status
78 S: ja status ikke sant
79 E: mm mm
80 S: forskjellen i samfunnet- samfunnet på den tida da
81 (.)
82 E: og at statusen var så viktig å holde når du først var i den rike
83 S: når du først var så var det viktig å holde på det og den endringa som
84 skjedde
85 E: mm
86 S: og kanskje litt i forhold til sjanger og =liksom vendepunkt og
87 E: nei men vet du hva du har forklart karakteren veldig godt
88 S: jeg tenker kanskje det gjør at ikke det er fem
89 E: ja
90 S: men vet du hva jeg er så =jeg syns det blir så vanskelig å skulle si
91 noe til henne for jeg syns hu hadde en så utrolig fin-
92 E: men vet du hva det du sa nå syns jeg var veldig e:: det du sa nå syns
93 jeg var veldig konkret tilbakemelding på hvorfor det ikke er en fem
94 S: mm
95 E: litt for utrygt
96 S: mm
97 E: samtidig- jeg ville jo sagt hadde jeg satt karakter ellers så hadde
98 jeg satt fire til fem
99 S: mm jeg og