



# Agendasøkende spørsmål i muntlig eksamen

Når og hvordan eksaminator oppfordrer elevene til å vise ytterligere kompetanse ved å sette agendaen selv

Karianne Skovholt og Åse Marit Jorde

I denne artikkelen undersøker vi læreres agendasøkende spørsmål i muntlig eksamen, i avslutningssekvenser der lærere inviterer elevene til å sette agenda gjennom spørsmål som «Er det noe du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?» Analysen viser hvordan elevene håndterer disse, og hvordan det ikke er så åpent for svar som man kunne tenke seg. Spørsmålene er tvetydige, fordi de på den ene siden kan tolkes som en invitasjon til å si noe mer, mens de på den andre siden kan høres som en innledning til å avslutte samtalen. Vi diskuterer hvordan spørsmålene både kan knyttes til retningslinjene for eksamen, fordi de gir elevene utvidete muligheter til å vise kompetanse, men også kan knyttes til rutiner for å avslutte en samtale og dermed gir elevene begrensede muligheter for å svare. Studien bidrar med kunnskap om hvordan lærere kan optimalisere bruk av spørsmål under muntlig eksamen.

Nøkkelord: Agendasøkende spørsmål, muntlig eksamen, eksamenssamtale, preferanseorganisering, potensielle avslutningsinnledere

## 1. Innledning

Norsk muntlig eksamen har tradisjonelt bestått av elevens muntlige presentasjon av et gitt tema, etterfulgt av en samtale mellom elevens lærer og eleven. Lærerens utforming av spørsmålene legger føringer for elevens svar, og en kan

derfor si at samspillet mellom lærer og elev er avgjørende for eksamensresultatet (Vonen et al., 2023b). Til tross for lærerens viktige rolle i eksamenssamtalen, fins det lite samtaleanalytisk forskning som dokumenterer hvordan denne samtalen egentlig foregår, eller som tar for seg hvordan lærers spørsmål kan påvirke elevens svar. Muntlig eksamen avholdes etter 10. trinn i ungdomsskolen (elevene er 15 år) og etter 3. klasse i videregående skole (Vg.3, elevene er 18 år). Eksamenen for begge årskull reguleres av Forskrift til opplæringsloven (2006), og i retningslinjene for eksamen heter det at sensorene i eksamenssamtalen skal «stille spørsmål som gir elevene anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget», og «lete etter den kompetansen eleven har, og ikke lete etter det eleven ikke kan» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Retningslinjene er svært overordnet, og vi vet lite om hvordan de helt konkret omsettes til samtale.

I denne artikkelen undersøker vi læreres agendasøkende spørsmål under muntlig eksamen i norsk på ungdomsskolen og i videregående skole. Med *agendasøkende spørsmål* (jf. Robinson, et al., 2016, s. 720 [«agenda-pursuing questions»]) viser vi i denne studien til en type spørsmål som typisk opptrer mot slutten av eksamenssamtalene (Vonen et al., 2023b) og er av typen «Er det noe mer du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?» (Jorde, 2020). Utdrag 1 viser et noe forenklet eksempel fra en autentisk eksaminering, omtrent 13 minutter inn i samtalen:

### Utdrag 1. Agendasøkende spørsmål

01 LÆR Er det no du: ha:r lyst til å si som du ikke har fått sagt?  
 02 (2.0)  
 03 ELE Nei: . (.) Ikke som jeg kommer på sånn akkurat nå.  
 (TT\_Ø1\_V1)

I utdrag 1 inviterer læreren eleven til å ta en samtaleturn og selv sette agenda for innholdet. Invitasjonen åpner for at eleven nå selv kan velge emne og snakke om noe som til dette punktet ikke har vært nevnt i samtalen, noe som eleven selv har «lyst til» å snakke om. Lærers spørsmål setter agendaen bredt, og i lys av det institusjonelle målet om at sensorene i eksamenssamtalen skal «stille spørsmål som gir elevene anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019), kan spørsmålet høres som et forsøk på å gi eleven en ekstra mulighet til å vise kompetanse. Eleven griper ikke denne, for etter to sekunders stillhet avslås tilbudet (linje 3), og læreren avslutter eksaminasjonen (utelatt fra utdraget).

Vi er interessert i hvilke(n) funksjon(er) agendasøkende spørsmål har under muntlig eksamen. For å finne ut dét, kartlegger vi hvor i samtaleforløpet invitasjonene kommer, og hvilke følger de får for den videre utviklingen av samtalen. Analysen skaper et grunnlag for å vurdere i hvilken grad spørsmålet gir eleven utvidede muligheter til å vise «bredest mulig kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019) og for å diskutere hvordan retningslinjene for muntlig eksamen blir omdannet til praksis, noe som gir oss anledning til å vurdere om retningslinjene er fornuftige, eller om disse eller praksis bør justeres (Jf. Pärakylä & Vehviläinen, 2003). Studien er også et bidrag til samtaleanalytisk forskning på avslutningssekvenser i institusjonelle samtaler.

## 2. Spørsmål og agendasetting i (institusjonelle) samtaler

Spørsmål setter *agenda*, det vil si at de spesifiserer hva andre samtaledeltakere skal gjøre i sine respektive turer både med tanke på innhold (hva de kan snakke om) og handling (hva taleren gjør med spørsmålet) (Hayano, 2013, s. 403–404). Agendaen i spørsmål kan gjøres både smal og bred, der for eksempel en leges spørsmål av typen «Hva kan jeg gjøre for deg i dag?», inviterer til et lengre svar fra pasienten enn «ja-/nei»-spørsmål (Hayano, 2013, s. 404). Spørsmål legger også føringer gjennom *preferansesystemet* (Pomerantz, 1984). Et spørsmål gjør det betinget relevant å gi et svar (Schegloff & Sacks, 1973). Spørsmål kan styre responsen ved å være «vektet» mot ett svar framfor et annet, for eksempel kan noen formater av ja-/nei-spørsmål gjøre et positivt svar relevant («ja»), mens andre kan lede mot et negativt svar («nei»), og der det å gi et bekreftende framfor et avkrefteende svar er en *preferert respons* (Hayano, 2013, s. 405). Når det gjelder spørsmåls funksjoner under norsk muntlig eksamen, er det gjort noen få samtaleanalytiske studier som viser hvordan lærers spørsmålsformater påvirker elevenes svar. Eksamenssamtalen er organisert i en initiativ-respons-evaluering-struktur (IRE), der det er læreren som uten unntak stiller spørsmål og styrer samtalen og elevenes svar (Vonen et al., 2023b). Det å stille flere spørsmål etter hverandre i en tur («multiple spørsmål») kan styre elevens svar i en gitt retning, men også snevre inn og hindre eleven i å gi et selvstendig og reflekterende svar på spørsmålet (Skovholt et al., 2021). Samtidig kan det å stille veldig «åpne» spørsmål, og såkalte «hypotetiske spørsmål», skape interaksjonelle problemer (Bekken, 2020), mens ja-/nei-spørsmål snevrer inn svarmulighetene, men kan også føre til at eleven kommer inn i et tema igjen (Vonen et al., 2023a). Organiseringen av eksamenssamtalen gir i praksis elevene

relativt lite handlingsrom (Vonen et al., 2023b), til tross for at lærere stiller åpne spørsmål eller setter en vid agenda. Dette er blitt sett i sammenheng med at elevene trolig orienterer seg mot den epistemiske asymmetrien i relasjonen og antar at læreren har en agenda og en forventning om *ett* riktig svar, til tross for at læreren på sin side inviterer til en lengre refleksjon (Bekken, 2020; Skovholt & Solem, 2023).

Mens det tidligere ikke er forsket på agendasøkende spørsmål i norsk sammenheng, fins det internasjonal forskning på samtalepraksiser det vil være naturlig å sammenlikne de agendasøkende spørsmålene i muntlig eksamen med. Amerikanske samtaleanalytikere har for eksempel undersøkt hvordan leger inviterer pasientene sine til å legge fram ytterligere helsebekymringer («additional concerns»). Det vil si at legen stiller pasienten agendasøkende spørsmål etter å ha fått fram hovedgrunnen til konsultasjonen. Formålet med spørsmålene er å undersøke om pasientene har flere ærend for konsultasjonen, noe som vil forbedre helsen for pasienten og samtidig redusere tidsbruken for legene. Av den grunn har medisinstudiet lenge vært opptatt av å optimalisere agendasettingen i lege-pasientsamtaler (Robinson, et al., 2016). Forskning har blant annet vist at formuleringer i agendasøkende spørsmål, der legen bruker positiv versus negativ polaritet («Are there some (versus «any») other concerns you'd like to address during this visit?»), i større grad fører til at pasientene legger fram sine bekymringer (Heritage et al., 2007). Det er også funnet at agendasøkende spørsmål som kommer tidlig i konsultasjonen, har større sjans for å få et svar (Robinson et al., 2016, s. 721). Til tross for at det institusjonelle målet i eksamenssamtalene (vurdere elevens faglige kompetanse) skiller seg fra lege-pasientsamtaler (diagnose og behandling), har disse spørsmålene strukturelle fellestrekk som gjør at de er interessante å sammenlikne.

### 3. Materiale og metode

#### 3.1 Materiale

Materialet er samlet inn våren 2019 av forskere i det NFR-finansierte prosjektet CAiTE (Conversation Analytic innovation for Teacher Education, 2018–2022) og består av videoopptak og transkripsjoner av totalt 36 muntlige eksamener på fire skoler og med seks forskjellige lærere på 10. trinn og Vg.3. Alle deltakerne signerte informert samtykke, og prosjektet ble meldt og godkjent hos NSD. Alt materialet ble grovtranskribert av et profesjonelt transkriberings-

byrå, og alle personnavn er erstattet med pseudonymer. Sekvensene som ble inkludert i samlingen, ble transkribert etter Jeffersons konvensjoner for samtaleanalyse (Jefferson, 2004). Muntlig eksamen på videregående skole og etter 10. trinn avholdes etter de samme retningslinjene og har lik organisering, og på begge trinn begynner eksamen med elevens muntlige presentasjon, etterfulgt av en samtale der læreren stiller faglige spørsmål til eleven, før den avsluttes med karakterdiskusjon og -levering. På 10. trinn i det samlede CAiTE-materialet varer eksamenssamtalen i rundt 10 minutter, mens på Vg.3 varer den rundt 20 minutter (Syverud, under vurdering). Bortsett fra denne forskjellen i tid er eksamenen likt organisert på tvers av trinn. For å få et så stort materiale og så store variasjoner i spørsmål som mulig, inkluderte vi materialet fra både 10. trinn og videregående skole i denne studien. Tabell 1 viser en oversikt over det totale materialet:

Tabell 1. Oversikt over materialet i skoler, lærere og antall eksaminasjoner

<b>Ungdomsskole (10. Trinn)</b>	<b>Videregående (3. klasse)</b>
Skole Vest, lærer 1: 16	Skole Øst 1 (Lærere 3 + 4): 5
Skole Øst, lærer 2: 7	Skole Øst 2 (Lærer 5): 4
	Skole Øst 2 (Lærer 6): 4
SUM: 23	SUM: 13

### 3.2 Metode

Ved den første gjennomgangen av materialet ble vi interessert i en spørsmåls-type som forekom relativt hyppig i siste fase av flere av eksamenssamtalene, nemlig spørsmål av typen «Er det noe du har lyst til å si som du ikke har fått sagt». Vi søkte gjennom samtlige eksamenssamtaler (gjennom observasjon av både videooptak og transkripsjoner) etter formuleringer av denne typen, og begynte å lage en kolleksjon. Hovedkriteriet var at spørsmålet skulle være stilt av eksaminator eller sensor, og at det skulle invitere eleven til å sette agenda selv. Spørsmålet «Er det noe du har lyst til å si?» ble brukt som en referansemodell for ulike ekvivalenter. Kriteriene for utvelgelsen var som følger:

1. Eleven blir invitert til selv å initiere et tema som er eksamensrelevant (norskfaglig, fra læreplanen).
2. Både aksept og avslag på lærers invitasjon inkluderes.

3. Spørsmålet kan være syntaktisk ufullført (Eks. «Er det noe mer du ønsker å ...»), men behandles av eleven som pragmatisk fullført ved at eleven svarer.

Gjennomgang av videoklipp og transkripsjon resulterte i en samling av 12 forekomster. I samlingen inkluderte vi ytringene før spørsmålet ble stilt og hele sekvensen som spørsmålet initierte. Se oversikt over forekomstene i vedlegg 1.

En samtaleanalytisk tilnærming innebærer at vi studerer samtalesekvenser med et *deltakerperspektiv* (Skovholt et al., 2021, s. 21). Det vil si at når vi for eksempel skal identifisere hvilken type handling de agendasøkende spørsmålene utfører, ser vi hvordan deltakerne selv orienterer seg i interaksjonen (Sacks, et al., 1974, s. 729; Skovholt et al., 2021, s. 79). I analysen ser vi derfor spesielt på elevens respons på lærers spørsmål. For å beskrive elevens respons benytter vi teori om *preferanseorganisering* (Pomerantz, 1984; Pomerantz & Heritage, 2013). Preferanse er et begrep for hvordan visse typer språklige handlinger i samtale er styrt av normer for hva som er sosialt «preferert» (foretrukket) og sosialt «dispreferert» (ikke foretrukket) med tanke på hvordan de skader eller opprettholder den sosiale relasjonen mellom samtaledeltakerne. Disse normene påvirker det språklige formatet språkhandlingene utføres i som enten *preferert* eller *dispreferert* (jf. Pomerantz, 1984; Pomerantz & Heritage, 2013, s. 210; Skovholt et al., 2021, s. 55). For eksempel er det å akseptere en invitasjon preferert og utføres i et annet format enn et avslag; raskt og uten forsinkelse og ofte med en oppgradering («Ja takk, det høres hyggelig ut»). Den disprefererte responsen fremføres ofte med en utsettelse, pauser, nøling, en redegjørelse for årsaken til avslaget mens avslaget kommer sent i turen («Eh, vel, nå er det slik at jeg må ta meg av barna mine i morgen kveld, så det passer dessverre ikke så godt»), i et format som ivaretar relasjonen.

Agendasøkende spørsmål finner vi i eksamenssamtalenes avslutningsfase (Jf. Vonen et al., 2023b). For å kunne forstå hvordan de fungerer, ser vi dem i lys av den *arketypiske* måten å avslutte samtaler på, som beskrevet i det tidlige arbeidet til samtaleanalytikerne Schegloff og Sacks (1973) og Button (1987). De viser hvordan samtaledeltakere samarbeider om å avslutte en samtale gjennom å gi hverandre varsler om hvor samtalen er på vei. For at den sosiale relasjonen skal opprettholdes, må alle være enige om at alt som er relevant å nevne, «det nevneverdige»<sup>1</sup>, er blitt sagt før samtalen avsluttes (Schegloff & Sacks,

---

1. Jf. «The mentionable» / «Mentionables», Jf. Schegloff & Sacks (1973, s. 301)

1973, s. 301). Det gjør de ved å benytte seg av *potensielle avslutningsinnledere*<sup>2</sup> (Svennevig, 1995, s. 86), for eksempel i form av minimale responser («ok», «ja», «så», «mm»), som avslår muligheten til å bringe noe nytt inn i samtalen og samtidig gir turen til neste taler, som da står fritt til å initiere en ny sekvens, eller bruke sin tur til å avslå muligheten til å ta turen med tilsvarende minimal respons. Avslutningsinnlederne etablerer en pre-avslutningssekvens, der enigheten om å avslutte skjer («Ok» – «Ok»). Når ingen av deltagerne viser tegn til å initiere ny sekvens, kan samtalen gå til terminalsekvens hvor den avsluttes («Ha det» – «Ha det») (Schegloff & Sacks, 1973, s. 303–309). Samtaledeltakere kan også bli enige om å fortsette samtalen etter en pre-avslutningssekvens. For eksempel er emnefremkallende spørsmål<sup>3</sup> (for eksempel «Har du noe mer å fortelle?») hyppig brukt i forbindelse med samtaleavslutninger. Disse viser at en fortsatt er tilgjengelig for å prate og åpner muligheten for å føre samtalen ut av avslutningen (Button, 1987, s. 113). Slike spørsmål utpeker ikke noe spesifikt emne, men lar det være åpent for neste taler å sette emneagenda. Button (1987) hevder at det i hverdagslige samtaler er preferanse for en topikaliserings, det vil si en emneutvikling, som respons på emnefremkallende handlinger, og at det også derfor er preferanse for å fortsette samtaler framfor å avslutte dem (s. 115). Dette er observasjoner som er relevant for våre analyser av agendasøkende spørsmål i muntlig eksamen.

Forskning på avslutninger av institusjonelle samtaler er begrenset og omfatter blant annet avslutninger av møtesamtaler (Barnes, 2007), av helsepersonells samtaler med pasienter i demensomsorgen (Allwood et al, 2017), i nødsamtaler (Raymond & Zimmerman, 2016), av samtaler i psykiatrien (Dittmann, 2016) og i utdanningskontekster (Davidson, 1978; Greer, 2019; Seedhouse & Egbert, 2006; Thonus, 2016). I institusjonelle samtaler avsluttes samtaler som oftest med en bekreftelse på at det institusjonelle målet er nådd. For eksempel blir avslutning i nødsamtaler innledet ved at den som svarer på telefonen først tilbyr en tjeneste («We'll send someone»), og avslutningen skjer ved at innringeren aksepterer tjenesten som tilbys («thank you») (Raymond & Zimmerman, 2016, s. 16). I møtesamtaler er det derimot viktig å avslutte møtet med enighet om hva resultatet av møtet er (Barnes, 2007), og for å oppnå dette bruker møteledere ofte *reformuleringer* som avslutningsinnledere (jf. Skovholt et al., 2021, s. 87). Ved å reformulere noe som er nevnt tidligere, kan møteleder etablere felles forståelse trinnvis, noe som også tjener til å avslutte sekvensen.

2. Jf. «Pre-closing» (Schegloff & Sacks, 1973)

3. Jf. «Topic initial elicitors» (Button, 1987, s. 113f.). Vi bruker som nevnt betegnelsen «agendasøkende spørsmål» i denne artikkelen.

Reformuleringer kan bidra til å unngå problemer som kan oppstå når grupper blir holdt ansvarlige for resultatet av oppgavebaserte samtaler, og de kan skape rom for at andre kan introdusere informasjon som er relevant for oppgaven før den avsluttes (Barnes, 2007, s. 273, 291). Avslutningsinnledere spiller dermed en viktig rolle for å avslutte institusjonelle samtaler på en måte som både markerer at det institusjonelle målet er nådd, og som involverer partene i et samarbeid. Funn som er spesielt interessante for vår studie, er at avslutningsinnledere i lege-pasientsamtaler formulert som åpne spørsmål av typen «Noe mer du vil spørre meg om før jeg går?», der temaet for pasientens agenda stilles åpent, ikke får et svar. Responsen pasienten gir, er samtidig orientert mot at det er problematisk å produsere et tilstrekkelig svar (Allwood et al., 2017, s. 215, se også Pilnick, 2002; Pilnick et al., 2010).

Institusjonelle samtaler kan også avsluttes på måter som skiller seg fra den prototypiske avslutningssekvensen. Institusjonelle samtaler generelt, og muntlige prøver spesielt, er som regel avgrenset i tid. Greer (2019) har vist hvordan elever i muntlige prøver som reguleres av en tidtaker på bordet, avstår fra å følge prosedyrer for avslutning. Elevene (som diskuterer faglige emner i par) følger med på klokka og tilpasser samtalebidragene sine etter hvor mye tid som er igjen av samtalen. Det gjør at de kan avslutte abrupt, uten å initiere avslutningsinnledere. Å avslutte samtaler på abrupte måter er forbundet med konflikt (Dersley & Wotton, 2001; Llewellyn & Butler, 2001), men i institusjonelle kontekster som muntlig eksamen der samtalenes varighet i tid er forutbestemt og styres av klokka, har ikke abrupte avslutninger samme normative funksjon (Greer, 2019, s. 161). I vårt materiale finner vi en egen kategori abrupte avslutninger, men de faller utenfor søkelyset i denne studien.

#### 4. Analyse

Lærerens agendasøkende spørsmål innleder en spørsmål-svar-sekvens der elevene enten avslår eller aksepterer lærerens invitasjon til å sette agenda. I analysen beskriver vi typiske trekk ved sekvensene, som den grammatiske utformingen av lærers innledende invitasjon (spørsmålsdesign), hvor og når i samtalen overordnede struktur de typisk introduseres (posisjon), og i hvilke sekvensielle omgivelser de opptrer i, det vil si hvilke ytringer (handlinger) og sekvenser den typisk foranlediges av, og vi beskriver de interaksjonelle konsekvensene, det vil si hvilke responser de får fra elevene, og hva som kjennetegner disse. Analysen består dermed av fire deler: 1) en analyse av spørsmålets design og posisjon i samtalen, 2) en analyse av de sekvensielle omgivi-



elsene, 3) en analyse av utdragene hvor elevene avslår lærers invitasjon, og 4) en analyse av utdragene hvor elevene aksepterer lærers invitasjon.

#### *4.1 Spørsmålsdesign og -posisjon*

Et karakteristisk trekk for alle forekomstene er at spørsmålet har relativt lik syntaktisk struktur. Med unntak av én samtale er alle spørsmålene formulert som ja-/nei-interrogativ i et «Er det noe mer ...?»-format (se vedlegg 1). Spørsmålene setter en bred agenda, og de presenterer ikke et spesifikt forslag til emne. Ordet «mer» i «Er det noe mer du har lyst til å si ...» indikerer at lærer har kommet til slutten av sitt ærend og nå inviterer eleven til å utvikle flere temaer innenfor det norskfaglige pensumet, altså noe mer enn det lærer til nå har tatt opp. Samtidig lar avgrensningen «som du ikke har fått sagt» det være elevens ansvar å huske hva de har snakket om og å identifisere hva det eventuelt kunne være relevant og strategisk å legge til.

Som nevnt over har spørsmålsdesignet fellestrekk med emnefremkallende spørsmål i både avslutningssekvenser i hverdagslige samtaler (Button, 1987) og i lege-pasientsamtaler (Heritage & Robinson, 2011; Allwood et al., 2017). Vi kan på det grunnlaget kanskje forvente at de vil ha en topikalisering som preferert respons (Button, 1987), men at det samtidig kan være et større ansvar for elever i muntlig eksamen å gjøre denne topikaliseringen. Mens legens spørsmål i lege-pasientsamtaler faller innenfor pasientens epistemiske domene, faller lærerens spørsmål under muntlig eksamen innenfor et antatt felles norskfaglig domene, der læreren er den som sitter med epistemiske autoritet og kunnskap om hva som ville være relevant informasjon for å høyne karakteren. En kan derfor anta at det står mer på spill for eleven ved å velge et emne som vil svare til lærerens forventninger i denne konteksten, enn det er for en pasient å presentere flere symptomer for legen, og dermed at spørsmålet kan være mer utfordrende å svare på enn andre eksamensspørsmål som angir emneagenda mer spesifikt.

Når det gjelder spørsmålets sekvensielle posisjon, viser analysen at det agendasøkende spørsmålet i flertallet av tilfellene kommer når eksamenssamtalen nærmer seg slutten. I ett utdrag (nr. 11, TT\_V1\_V4) kommer det agendasøkende spørsmålet i midten av samtalen. I ni av tolv utdrag avslår elevene invitasjonen, mens i tre av utdragene aksepteres invitasjonen. I sju av utdragene hvor elevene avslår lærers invitasjon, avsluttes eksamenssamtalen mellom seks og 35 sekunder etter invitasjonen. I de to resterende utdragene hvor elevene avslår, fortsetter eksamenssamtalen ca. 1–2 minutter etter invitasjonen (nr. 2, TT\_V1\_V9 og nr. 3, TT\_V2\_V6). I to av utdragene hvor elevene

aksepterer invitasjonen, kommer også spørsmålet nærmere slutten (TT\_V1\_V1, TT\_V1\_V7). I disse utdragene fortsetter samtalen i ca. 1–2 minutter etter invitasjonen. Det resterende (nr. 11, TT\_V1\_V4) skiller seg fra de to andre, der spørsmålet kommer etter ca. 6 minutter, og samtalen avsluttes ikke før etter ytterligere 5 minutter. Spørsmålet kommer dermed tidligere i samtalen enn i de andre utdragene, og sekvensen varer lenger, fordi eleven her aksepterer invitasjonen og dermed bygger ut samtalen.<sup>4</sup> Denne observasjonen gir imidlertid ikke grunnlag for å foreslå at tidspunktet i seg selv frembringer aksepten fra eleven, men vi merker oss at det samsvarer med Robinson et al., (2015, s. 722), som fant at agendasøkende spørsmål som kom tidlig, framkalte en agenda fra pasienten i halvparten av forekomstene, mens spørsmål som ble stilt sent i samtalen, genererte en agenda fra pasienten i en fjerdedel av forekomstene. Samlet sett ser vi at det agendasøkende spørsmålet kommer sent i eksamenssamtalene, i samtalens avslutningsfase, noe som kan indikere at det kan fungere som en avslutningsinnleder (Schegloff & Sacks, 1973).

#### 4.2 Sekvensielle omgivelser

Det agendasøkende spørsmålet stilles i 2 av 12 invitasjoner etter en pre-avslutningssekvens, det vil si etter en sekvens av potensielle avslutningsinnledere i form av lærernes minimale responser. Som utdrag 2 viser, bidrar ikke disse korte turene til å utvikle samtalen videre, og de kan varsle at den går mot avslutning (Schegloff & Sacks, 1973). Forkortelsen «SEN» står for sensor, «LÆ» for lærer, og tallene indikerer lærer 1 og lærer 2.

#### Utdrag 2. Spørsmål presenteres etter preavslutningssekvens

01 SEN: Mm.  
 02 LÆ1: Mm.  
 03 LÆ2: °.hja.°  
 04 LÆ1: Mhm.  
 05 SEN: Ja,  
 06 LÆ2: Ja. Ja.  
 07 LÆ1: Det er fint.  
 08 LÆ2: Ja. Mhm.  
 09 (.)  
 10 LÆ1: Er det no du: [ha:r lyst til å si som ] du ikke har fått sagt?  
 11 LÆ2: [No mer du skal komme med,]

4. Det er påvist store variasjoner i hvor lang tid som brukes på eksamenssamtalen og den muntlige presentasjonen på 10. trinn versus Vg.3. På 10. trinn i det samlede CAiTE-materialet avsluttes eksamenssamtalen når det har gått rundt 10 minutter, mens på Vg.3 avsluttes eksamenssamtalen etter rundt 20 minutter (Jf. Syverud, under vurdering).

12 (2.0)  
 13 ELE: °Nei:..° (.) Ikke som jeg kommer på sånn akkurat nå sånn i.  
 (TT\_Ø1\_V5-1)

Før sensors tur i linje 1 har eleven svart utfyllende på et oppfølgingsspørsmål. De minimale responsene til lærer 1 og 2 og sensor i linje 1 til 3 markerer elevens bidrag som tilstrekkelig, og etter flere minimale responser i linje 4–8 og en mikropause i linje 9 inviterer lærer 1 eleven til å ta ordet og selv velge agenda for samtalen («Er det noe du har lyst si som du ikke har fått sagt?»). Etter 2 sekunders stillhet avslår eleven invitasjonen i linje 13 («Nei. Ikke som jeg kommer på sånn akkurat nå»). Ved å produsere flere minimale responser i linje 3-7 avslår lærerne og sensoren muligheten til å initiere ny sekvens, noe som kan varsle at *det nevneverdige* er nevnt, og at samtalen kan gå mot en avslutning. De parvise minimale responsene etablerer her en pre-avslutningssekvens, og vi ser her at det agendasøkende spørsmålet blir stilt etter denne.

I de øvrige utdragene i samlingen kommer det agendasøkende spørsmålet etter en eksplisitt uttalelse fra lærer om at samtalen er ferdig, at hen ikke kommer på noe mer og andre ytringer som markerer at samtalen nærmer seg slutten slik som i utdrag 3.

### Utdrag 3. Spørsmål presenteres etter preavslutningssekvens

01 LÆ1 Ja.  
 02 ELE Ja.  
 03 ? .ptk.  
 04 LÆ2 Ja,  
 05 LÆ1 Da [har ikke jeg no mer,]  
 06 LÆ2 [Er det no me:r ] du ø:nske:r å:  
 07 ELE Nei ikke som jeg kommer på akkurat nå hehe  
 08 LÆ1 Nei. Hehehe  
 09 SEN Du har sagt masse,  
 10 LÆ1 Jah Det er fint det Petter.  
 11 Da stopper vi der.  
 TT\_Ø1\_V8-1

I linje 5 uttaler lærer 1 eksplisitt at hen ikke «har noe mer» (å spørre om), samtidig som lærer 2 inviterer eleven til å sette agenda ved å stille et syntaktisk ufullført ja-/nei-interrogativ, men som eleven behandler som et spørsmål (Nei ikke som jeg kommer på akkurat nå hehe), linje 7).

Utdrag 2 og 3 viser at det agendasøkende spørsmålet kommer etter pre-avslutningssekvenser, når samtalen er i ferd med å gå mot en avslutning, eller etter at læreren eksplisitt uttaler at hen ikke har noe mer. Når lærer uttrykker

ekspisitt at de ikke trenger mer informasjon, gir det kanskje ikke eleven noen særlig grunn til å komme med mer informasjon. Vi skal nå se nærmere på hvordan elevene responderer på spørsmålet.

### 4.3 Eleven avslår lærers invitasjon til å sette agenda

I 9 av 12 muntlige eksamener avslår eleven lærers invitasjon til å sette agenda. Avslagene kan komme ekspisitt med svarordet «nei», som i utdrag 3 over. Svarene kan også komme implisitt, gjennom en lengre stillhet og fylte pauser, som i utdrag 4 under:

#### Utdrag 4. Implisitt avslag gjennom stillhet («ikke-svar»)

```
01 LÆR E:::h. Jeg tror jeg skal spørre som jeg har gjort til de andre_
02 LÆR Er det noe du føler at du ikke har blitt spørt om som du sku såså
03 gjerne (.) fått vi:st (.) oss hva du kan.
04 --> (2.1)
05 ELE ((Snur hodet bort fra lærer og sensor, kikker ned))
06 ELE Hm:
07 ELE ((Snur hodet tilbake til lærer og sensor))
08 --> (1.3)
09 LÆR Du har snakket om virkemidler du har snakka om tema budskap og og
10 og=
TT_V1_V9
```

I utdrag 4 svarer ikke eleven på lærers invitasjon. Etter 2.1 sekunders stillhet i linje 4 snur hen hodet vekk fra lærerne og kikker ned. Så følger en tenkelyd i linje 6 («Hm:») etterfulgt av mer stillhet (linje 8). Lærer tar deretter ordet (linje 9), og oppsummerer hva de har snakket om så langt, før sekvensen og samtalen avsluttes (utelatt fra transkripsjonen) rundt et minutt etter lærer først stilte spørsmålet.

I 8 av 10 forekomster (både der elevene avslår og der de aksepterer invitasjonen) oppstår det en pause på mellom 0,9 og 2,4 sekunder fra det agendasøkende spørsmålet stilles til eleven svarer. Sammenliknet med hvordan spørsmålene og svarene typisk forløper i vårt materiale, der spørsmål og svar forløper i et raskere tempo enn man kanskje kunne forvente i en muntlig eksamen, er disse pausene bemerkelsesverdige. Det kan være i dette tilfellet at spørsmålet er krevende og fordrer lang prosesseringstid, men hva som er den eksakte grunnen til at spørsmålet fører til stillhet, kan vi ikke si med sikkerhet. Det som imidlertid er interessant, er at de relativt lange pausene etter spørsmålet forekommer hyppig og skaper et mønster i materialet. I utdrag 5 skal vi se hvordan avslaget i tillegg til lengre stillhet akkompagneres av en forklaring,

eller unnskyldning, noe som er typisk for disprefererte formater og kan indikere at eleven behandler spørsmålet som problematisk å svare på (Heineman, 2008).

### Utdrag 5 Avslag kommer etter lang stillhet og følges av elevens forklaring

01 LÆ2 JaP JaP E: (.) Sensor,  
 02 LÆ2 'er det noe [ du:\_° ]  
 03 SEN [ Ehem ]  
 04 SEN Jeg tror jeg har fått [(0.6)] nok, (.)  
 05 LÆ2 [Hm? ]  
 06 SEN Jeg tror jeg har fått det jeg trenger  
 07 LÆ2 Ja,  
 08 SEN Har lyst til å sette karakter  
 09 LÆ2 [Okay:]  
 10 LÆ1 [Mm,]  
 11 LÆ2 Ja.  
 12 LÆ1 Ja?  
 13 LÆ1 .hh Da er vi fornøyde,=Er det noe:[du: e: h vil legge til?]  
 14 LÆ2 [Noe du >brenner inne med nå,<  
 15 LÆ1 Som du ikke har fått sagt?  
 16 ELE (2.4)  
 ((blikk rett fram og ned i bordet))  
 17 ELE Nei det >kommer jeg på når jeg går ut\_<  
 \*snur hodet, blikket og overkroppen mot ytterdøra\*  
 18 LÆ1 Ja.h  
 19 LÆ2 [Ja he he he he he .h]  
 20 SEN [heh he he he he he ]  
 21 ELE [\*snur ansiktet tilbake mot sensorparet og smiler\*]  
 22 LÆ1 [EMEN da sier vi at det er greit >sånn] [vi da NAVN<f]  
 23 ELE \*snur ansiktet mot døra og smiler\*  
 24 LÆ2 [Ja da sier vi] at  
 det 25 er [greit\_]  
 24 ELE [\*Reiser seg opp og går mot døra\*]  
 24 LÆ1 Da kan du gå ut og vente [så] lenge,  
 24 LÆ2 [Ja]  
 25 LÆ2 Roper vi deg inn igjen,  
 TT\_Ø1\_V4

I utdrag 5 innledes det agendasøkende spørsmålet etter sensors eksplisitte ønske om å avslutte i linje 6 («Jeg tror jeg har fått det jeg trenger») og lærer 1 sitt eksplisitte varsel om at samtalen kan avsluttes («Da er vi fornøyde», linje 13). Lærer 1 spør om det er noe eleven vil legge til som hen ikke har fått sagt (linje 13), og i overlapp spør lærer 2 om det er noe eleven brenner inne med (linje 14). Etter spørsmålet oppstår det 2.4 sekunders stillhet hvor eleven ser ned i pulten før hen i linje 17 svarer «Nei, det kommer jeg på når jeg går ut», underforstått «det kommer jeg ikke på her i eksamenskonteksten, men når jeg kommer ut, men da er det for sent». Elevens respons kan høres som en spøkefull og selvironisk kommentar som fremhever egen utilstrekkelighet og det komiske i å ikke greie å svare når det gjelder, men komme på svaret når eksamen er over.

Alle tre lærerne responderer på elevens svar i linjene 18–20 med smil (eksaminator 1) og latter (eksaminator 2 og sensor), og behandler dermed svaret som latterverdig (jf. Jefferson, 1984). Elevens ironisering av egen utilstrekkelighet sammen med lærernes latter ufarliggjør og dekker over det manglende svaret og det at eleven avviste invitasjonene til å komme med mer faglig informasjon. Samtidig kan elevens svar høres som en unnskyldning for, og en forklaring på, at hen ikke kunne svare, noe som kan gi evidens for at hen orienterer seg mot et normbrudd, der det er normen om å gi et svar på lærers spørsmål, som blir brutt. At svaret innledes etter en lengre stillhet, indikerer at det er problematisk å svare. Ved at svaret etterfølges av en unnskyldning, blir det å ikke svare, eller ha kunnskap, behandlet som et problem. Denne observasjonen støtter tidligere forskning som foreslår at det å komme med mer informasjon er et preferert svar på agendasøkende spørsmål (jf. Button, 1987).

Gitt at både sensor og eksaminatorene i utdrag 5 har uttrykt at de ikke trenger mer informasjon, har de indikert at eksamen nærmer seg slutten. Dette gir ikke eleven særlig grunn til å gi mer informasjon, og hen står nå i et dilemma: På den ene siden inviteres hen til å «legge til noe» når sensorene eksplisitt har uttrykt at de ikke trenger mer informasjon. På den andre siden risikerer eleven å vurderes negativt for å unnlate å legge til noe mer. Eleven befinner seg i en Catch 22-situasjon, der det er umulig å svare fordi spørsmålet er «ubesvarbart» (Heinemann, 2008), og der elevens ironiske svar og latteren det medfører, også kan være en eksplisitt orientering mot dette. Elevens mulighetsrom begrenses dermed av to motstridende preferansesystemer (preferanse for å svare på et spørsmål på den ene siden, preferansen for å svare kongruent med spørsmålet som avslutningsinnleder på den andre), noe som gjør at det å svare på spørsmålet er forbundet med ambivalens. Elevens reelle mulighet til å komme med noe mer blir dermed begrenset både av at lærerne har uttrykt at de er fornøyde, og av avslutningsinnlederen.

Utdrag 6 viser hvordan læreren etter elevens avslag kan gi eleven en ekstra mulighet til å vise kompetanse gjennom å foreslå en agenda:

### Utdrag 6. Lærer foreslår agenda

01 LÆR BRA: .  
 02 (0.5)  
 03 LÆR .ptk Er det noe du tenker at du skulle fått vist deg frem i som  
 04 jeg ikke har klart å trekke frem\_  
 05 (1.2)  
 06 LÆR Er det noe du har lyst til å si som er sånn typisk når vi snakker  
 07 om når jeg sier dette er norskfaglig.  
 08 LÆR .hh  
 09

09		(0.7)
10	LÆR	Er det noe du kunne tenke deg å å å gi oss,
11		(1.4)
12	ELE	fNeih.f
13	LÆR	Du har vært innom motiv tema budskap du har vist flere e
14		virkemidler (.).h
15		Du har snakka om ungdomsspråk (.) og slang_ .h (.)
16	LÆR	E:h har du lyst til å si litt om retorikk,
17		(2.2)
18	LÆR	Appellformene ethos patos logos, p- helt [til] slutt;

TT-V2\_V6

Lærers invitasjon («Er det noe du tenker at du skulle fått vist deg frem i ...»), linje 3 kommer etter 13,47 minutter. Det oppstår en pause på 1.2 sekunder i linje 5, og i linje 6-7 reformulerer læreren spørsmålet med en tematisk begrensing («norskfaglig»), og angir en retning for eleven. I linje 6 reformulerer læreren spørsmålet sitt for andre gang («noe du kunne tenke deg å gi oss,») og det oppstår en pause på 1.4 sekunder før eleven eksplisitt avslår («neih») i linje 12. Det at eleven avslår å svare, kan være et tegn på at hen orienterer seg mot spørsmålet som en avslutningsinnleder. I linje 16 inviterer imidlertid lærer eleven til å snakke om retorikk, noe som indikerer at læreren ikke orienterer seg mot spørsmålet som avslutningslinnleder, men som en reell mulighet til å vise mer norskfaglig kompetanse. Fra linje 18 og utover (utelatt) snakker eleven på lærers oppfordring om appellformer knyttet til miljøaktivisten Greta Thunbergs bruk av patos i sine taler.

Så langt har vi sett at eleven avslår invitasjonen i 9 av 12 tilfeller. Det kan tyde på at de utfører den handlingen som spørsmålet grammatisk og sekvensielt legger opp til, og at de orienterer seg mot spørsmålet som en avslutningsinnleder. Elevenes svar i samtlige av forekomstene har et dispreferert format, der svaret leveres etter utsettelse som pauser og nøling. Flere gir også en unnskyldning for avslaget, noe som viser at det å mislykkes i å svare presenteres som et problem. Til sammen viser disse observasjonene at det å svare på lærerens agendasettende spørsmål er problematisk. Det å svare på spørsmålene er forbundet med ambivalens, der det ser ut til å være en viss inkongruens mellom det å skulle svare mer og det at eksamen går mot slutten.

#### 4.4 Eleven aksepterer lærers invitasjon til å sette agenda

I 3 av 10 tilfeller aksepterer eleven lærers invitasjon til å sette agenda. Her innledes også elevens tur av stillhet og fylte pauser, avbrutte turenheter og omstart. Dette er tegn på at også det å akseptere lærers invitasjon kan være problematisk.

I utdrag 7 orienterer læreren selv seg mot spørsmålet som en mulig avslutningsinnleder.

### Utdrag 7. Lærer orienterer seg mot spørsmålet som potensiell avslutningsinnleder

01 LÆR Er det no emner innen norskfaget (.) .ptk som du har lyst å vise  
 02 deg litt frem på,=Er det noe du har lyst til å fortelle oss.  
 03 (2.0)  
 04 LÆR >Ikke tenk at nå er du snart ferdig< tenk heller ↓åh det skulle  
 05 jeg ha sagt.  
 06 ELE Jeg s- nevnte jo om Karens jul,  
 07 LÆR ↑åh, kjør på.  
 08 ELE Ehm (.) Jeg vet ikke sånn veldig mye om den men jeg vet hverfall  
 09 .hhat(.)det handler om at (.) det var e:n (.) jente som het Karen  
 (Elev greier ut om novella «Karen»)  
 TT\_V1\_V1

Invitasjonen kommer rundt ni minutter inn i eksamenssamtalen (linje 1–3), og er utformet som multiple spørsmål (Skovholt et al., 2021), det vil si at det består av to spørsmål innenfor en tur («Er det no emner innen norskfaget (.) .ptk som du har lyst å vise deg litt frem på,=Er det noe du har lyst til å fortelle oss.»). Med verbet «fortelle» inviterer læreren eleven til å ta en utvidet tur. Det oppstår en lang pause (2.0 sekunder) i linje 3, der eleven unnlater å fylle plassen hen har fått. Læreren produserer da et tillegg i linje 4 («Ikke tenk at nå er du snart ferdig< tenk heller ↓åh det skulle jeg ha sagt.») før eleven svarer i form av en presekvens der hen tester ut om emnet hen foreslår, aksepteres av læreren («Jeg s- nevnte jo om Karens jul,» linje 6). Læreren gir *grønt lys-respons* (Skovholt et al, 2021, s. 43) og eleven legger ut om novellen (linje 8–15).

I lærerens tillegg i linje 4 («Ikke tenk at nå er du snart ferdig») blir spørsmålets mulige funksjon som avslutningsinnleder bekreftet ved at læreren selv orienterer seg eksplisitt mot at spørsmålet kan ha en slik funksjon. Ved å be eleven se bort fra denne tolkningen av spørsmålet, «deaktiverer» hen avslutningsinnleder-funksjonen og forsterker invitasjonen. Utdrag 7 viser at både lærer og elev orienterer mot spørsmålets funksjon som potensiell avslutningsinnleder, men lærers tillegg («Ikke tenk at nå er du snart ferdig») bidrar til å forhindre at samtalen går til terminalsekvens på dette punktet. Her ser vi altså at lærerens forsterkede oppfordring fører til at eleven tar muligheten til å vise mer faglig kompetanse.

I utdrag 7 kommer det agendasøkende spørsmålet sent i samtalen. Utdrag 8 skiller seg ut fra samlingen ved at spørsmålet kommer tidlig i samtalen, etter 6



minutter. Her aksepterer eleven invitasjonen til å sette agenda i et preferert format.

### Utdrag 8. Eleven aksepterer i preferert format

01 LÆR .hh .ptk h Jeg spør og spør og spør og spør og nå gikk jeg  
 02 plutselig tom.  
 03 LÆR **Er det no- noe du har lys- noe du brenner inne med som du har lys-**  
 04 **til å fortelle oss om, .h**  
 05 LÆR **Som du tenker dette her må jeg få sagt?**  
 06 (0.9)  
 07 ELE Jeg hadde jo egentlig likheter og ulikheter men det som er  
 08 presentasjonen min ble for lang .h så jeg [valgte]=  
 09 LÆR [.h [Takk. ] ]  
 10 LÆR [(L. peker på eleven)]  
 11 ELE =å ta det ut.  
 12 LÆR ((L. peker på eleven og setter seg lenger inn på stolen))  
 13 LÆR [Takk. Kan du ta åsså si no o:m de:t?]  
 14 (eleven fortsetter)  
 TT\_V1\_V4

Læreren her innleder med at hen har gått tom (for temaer), noe som indikerer at hen ikke er ferdig med å spørre ut eleven. I tillegg gir verbene ‘fortelle’, ‘brenner inne med’ og ‘må få sagt’ en sterkere oppfordring om at eleven skal sette agenda. Eleven aksepterer invitasjonen etter 0.9 sekunder ved å produsere en pre-annonsering i linje 7 («Jeg hadde jo egentlig likheter og ulikheter ...»), og tar etter lærerens grønt-lys-respons (linje 13) en utvidet tur (ikke med i utdraget). Elevens respons kommer etter 0.9 sekunders pause, men vi vil likevel si at den her leveres i et preferert format, den leveres direkte, uten pauser, fylte pauser (nøling) eller omstart. I motsetning til de andre utdragene vi har sett på, overkommer eleven her begrensningene som ligger i spørsmålet.

I analysene av utdragene hvor elevene aksepterer lærers invitasjon har vi sett tegn på disprefererte formater i elevenes responser. Elevene utsetter responsen med pauser og omstarter underveis i turen. I tillegg ser vi at elevene, når de foreslår emneagenda, søker aksept fra lærer med preannonseringer, noe som tyder på at de «tester isen», det vil si at de søker innvilgelse fra lærer på om emnet er relevant for topikaliserings. Det mest iøynefallende er at elevenes topikaliserings etterfølger noe i lærers tur som i større grad enn der elevene gir avslag, åpner handlingsrommet til elevene. I utdrag 8 gjelder dette at spørsmålet kommer tidlig i samtalen, og at lærer gir tegn på at hen ikke er ferdig med å spørre ut eleven («plutselig tom»). Lærer legger i disse utdragene også ned mye arbeid i spørsmålsformuleringen, både ved å reformulere spørsmålet (TT\_V1\_V7, utelatt) og ved å deaktivere spørsmålets mulige funksjon som

potensiell avslutningsinnleder (Utdrag 7). Det kan tyde på at det ekstra arbeidet lærer legger ned, i større grad fører til at eleven aksepterer invitasjonen.

## 5. Konklusjon

Analysene har vist at agendasøkende spørsmål har funksjon som potensielle avslutningsinnledere. De innleder en avslutningssekvens der samtalen og eksamineringen etter kort tid avsluttes. Spørsmålet «Er det noe mer du har lyst til å si?» (og ekvivalenter av spørsmålet) og sekvensene de initierer, har flere fellestrekk, og de introduseres når eksamenssamtalen begynner å nærme seg slutten. 9 av 12 elever avslår lærers invitasjon, mens 3 av 12 elever aksepterer og foreslår en ny emneagenda for samtalen. I utdragene der elevene avslår invitasjonen, får elevene åpne, uspesifiserte spørsmål. Disse projiserer en avslutning på samtalen, og de kan i tillegg være utfordrende å svare på, fordi det kan være uklart hva som er et relevant svar. I utdragene der elevene derimot aksepterer invitasjonen, skiller lærerens handlinger seg fra utdragene der elevene avslår ved at elevene enten får hint om at læreren har «gått tom» og underforstått ikke er ferdig med utspørringen (utdrag 8), ved at de får konkrete forslag til hva de kan snakke om (TT\_V1\_V7, utelatt), eller ved at læreren eksplisitt gir uttrykk for at hen vil ha et svar (utdrag 7). I utdragene der elevene aksepterer invitasjonen til å sette agenda, ser vi altså at dette er mulig gjort av lærerens ekstrainsats og konkrete forslag til emneagenda. I ett av utdragene der eleven aksepterer invitasjonen, kommer lærers agendasøkende spørsmål tidlig, noe som kan tyde på at tidspunktet i seg selv frembringer aksepten fra eleven. Selv om ikke dette funnet kan generaliseres, samsvarer det med Robinson et al. (2015, s. 722), som fant at agendasøkende spørsmål som kommer tidlig i legepasientsamtaler, har en større sjans for å topikaliseres enn spørsmål som blir stilt sent.

Både avslag og aksept på lærers invitasjon leveres i disprefererte formater, noe som indikerer at elevene behandler åpne agendasøkende spørsmål under muntlig eksamen som problematiske. Analysen viste blant annet hvordan elevene selv orienterer seg mot spørsmålet som «ubesvarbart» (Heinemann, 2018) ved å behandle det med humor (jf. utdrag 5). At elevene behandler spørsmålet som problematisk, kan ha flere mulige forklaringer. Institusjonelle, epistemiske og sosiale begrensninger hindrer eleven i å vise mer kompetanse gjennom selv å sette agenda i samtalen. For det første er det de sosiale samtalenormene som regulerer og lager begrensninger for elevenes handlingsrom. Elevene gjenkjenner lærerens spørsmål som en metode for å avslutte samtalen og står dermed

i et dilemma; skal de bryte med forventningen om å avslutte samtalen og gi et svar som kan telle positivt på vurderingen, eller skal de avslutte, men da risikere å bli trukket for ikke å gi svar? Dette dilemmaet kan bidra til å forklare at svaret blir gitt i et dispreferert format, og slik sett er det også de institusjonelle rammene (mål for samtalen, tidsbegrensning og emneavgrensning) som skaper begrensninger.

For det andre begrenses elevenes muligheter til å svare av den epistemiske asymmetrien mellom elev og lærer. Elevene er vant til at lærer er den med høyest epistemisk autoritet og har et kjent svar i tankene (jf. Mehan, 1979). Når lærer åpner for at eleven kan sette agenda selv og si «noe mer» og «som ikke har vært sagt», hviler det et stort ansvar på eleven. Det kan være uklart hva læreren vil fram til og hva som kan være relevant, adekvat eller «rett» svar. Mye kan derfor tyde på at lærers agenda er for åpen for eleven, i likhet med andre funn fra forskning på lærer-elevinteraksjon, der elever (og studenter) viser tegn på problemer når lærer stiller spørsmål som ikke har noe fasitsvar, men krever refleksjon (Bekken, 2021; Kim & Silver, 2014; Skovholt og Solem, 2023; Skovholt et al., 2019; Waring, 2014).

Åpne agendasettende spørsmål i avslutningssekvenser har vist seg å være problematiske også i andre institusjonelle settinger (Allwood et al, 2017, Pilnick, 2002, Pilnick et al., 2010; Robinson, 2001, 2003), der pasienter, på tilsvarende vis som i muntlig eksamen, behandler legens spørsmål (om de har flere ærend, eller har spørsmål til legen) som problematisk. Særlig i demensbehandling blir det problematisk når pasienten ikke får noen hint til hva som kan telle som relevant, noe som kan få konsekvenser for pasientens helse (Allwood et al., 2017, s. 217). Når det gjelder muntlig eksamen, er det elevens framtidige studier som står på spill, der en karakter opp eller ned kan stenge eller åpne mulighetene for videre utdanning.

Agendasøkende spørsmål kan for det tredje være et uttrykk for hvordan retningslinjer for det å stille spørsmål i eksamenssamtalen blir omsatt i praksis, der lærerne skal «stille spørsmål som gir elevene anledning til å vise bredest mulig kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om avslutningsinnledere kan være en ressurs lærer kan bruke for at eleven kan få sagt det «nevneverdige» (Schegloff & Sacks, 1973), har vi sett at dette spørsmålet i svært liten grad tjener et slikt formål under muntlig eksamen. De formelle retningslinjene kommer her i konflikt med grunnleggende prinsipper for hvordan samtaler organiseres, som i vårt tilfelle, der invitasjonen til å få elevene til å vise «bredest mulig kompetanse i faget» kommer i konflikt med sosiale normer for å avslutte en institusjonell samtale (jf. Barnes, 2007). Framfor å gi eleven

et reelt handlingsrom til å vise kompetanse, bidrar det agendasøkende spørsmålet i større grad til å forankre avslutningen av eksamen i elevens beslutning. Gjennom det agendasøkende spørsmålet blir eleven medansvarlig, og beslutningen blir dermed et gjensidig samarbeid, og ikke lærerens beslutning alene. Slik avsluttes samtalen på en måte som har involvert eleven i beslutningen, samtidig som avslutningen er forankret i de overordnede retningslinjene og ivaretar elevens rettigheter.

Et vesentlig spørsmål for utvikling av videre praksis bør være hvordan eksamenssamtalen kan utvikles slik at eleven får en reell mulighet til å sette agenda for innholdet i samtalen, og på den måten få vist mer kompetanse i faget. Vår anbefaling er at resultater fra denne studien kan brukes som grunnlag i en diskusjon om hvordan lærere kan optimalisere agendasøkende spørsmål under muntlig eksamen.

## Vedlegg 1. Oversikt over materialets forekomster

Utdrag	Spørsmålsformuleringer
TT_Ø1_V8-1 (Vg.3)	«Er det noe du brenner inne med som du har lyst til, å tenke dette skulle jeg ha sagt. (...)»
TT_Ø1_V4 (Vg.3)	«Er det noe du vil legge til» «Noe du brenner inne med nå» «Som du ikke har fått sagt»
TT_Ø1_V5-1 (Vg.3)	«Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt» «No mer du skal komme med»
TT_V1_V8 (10. trinn)	«Er det no mer du ønsker å»
TT_V1_V9 (10. trinn)	«Er det noe du føler at du ikke har blitt spurt om som du sku såå gjerne fått vist oss hva du kan»
TT_V2_V6 (10. trinn)	«Er det noe du tenker at du skulle fått vist deg frem i som jeg ikke har klart å trekke frem.» «Er det noe du har lyst til å si som er sånn typisk når vi snakker om når jeg sier dette er norskfaglig.» «Er det noe du kunne tenke deg å å å gi oss»
TT_V1_V1 (10. trinn)	«Er det no emner innen norskfaget som du har lyst å vise deg litt frem på er det noe du har lyst til å fortelle oss»
TT_V1_V7 (10. trinn)	«Er det noe du har lyst til å avslutningsvis si.» «Er det ett eller annet jeg har glemt»
TT_V1_V4 (10. trinn)	«Er det no- noe du har lys- noe du brenner inne med som du har lyst til å fortelle oss om» «Som du tenker dette her må jeg få sagt»
PM_V1_V2 (10. trinn)	«Er det noe mer du har lyst til å si på slutten, eh Elev 2?»
PM_V1_V6 (10. trinn)	«Er det noe annet som du gjerne vil si som du føler liksom du ikke har fått sagt? Som du gjerne egentlig kunne tenke deg at vi hadde spurt om eller?»
PM_V1_V7 (10. trinn)	«Er det noe mer du har lyst å si Elev 7 før vi sender deg ut på gangen?»

**Litteratur**

- Allwood, Pilnick, A., O'Brien, R., Goldberg, S., Harwood, R. H., & Beeke, S. (2017). Should I stay or should I go? How healthcare professionals close encounters with people with dementia in the acute hospital setting. *Social Science & Medicine* (1982), 191, 212–225. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.09.014>
- Barnes, R. (2007). Formulations and the facilitation of common agreement in meetings talk. *Text & Talk*, 27(3), 273–296. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2007.011>
- Bekken, A. (2020). “Hvis du skulle vært spåmann ...” En samtaleanalytisk studie av spørsmål “uten fasitsvar” i muntlig eksamen i norsk [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge (USN).
- Button, G., (1987). Moving out of closings. I G. Button & J. Lee (Red.), *Talk and Social Organisation* (s. 101–151). Multilingual matters.
- Davidson, J. (1978). An Instance of negotiation in a call closing. *Sociology*, 12(1), 123–133. <https://doi.org/10.1177/003803857801200108>
- Dersley, I. and Wooton, A. J. (2001). In the heat of the sequence: Interactional features preceding walkouts from argumentative talk. *Language in Society*, 30(4), 611–638. <http://www.jstor.org/stable/4169138>
- Dittmann, M. M. (2017). Moving closer. A Conversation analytic perspective on how a psychotherapeutic dyad works on closing their encounters. *Language and Psychoanalysis*, 5(2), 46–61. <https://doi.org/10.7565/landp.v5i2.1560>
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Greer, T. (2019). Closing Up Testing: Interactional Orientation to a Timer During a Paired EFL Oral Proficiency Test. I H. Nguyen and T. Malabarba (Red.), *Conversation Analytic Perspectives on English Language Learning, Teaching and Testing in Global Contexts* (s. 159–190). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922890-009>
- Hayano, K. (2013). Question design in conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.). *The handbook of conversation analysis* (s. 395–414). Blackwell Publishing.
- Heinemann, T. (2008). Questions of accountability: yes—no interrogatives that are unanswerable. *Discourse Studies*, 10(1), 55–71. <https://doi.org/10.1177/1461445607085590>

- Heritage, J. (2013) Epistemics in conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.). *The handbook of conversation analysis* (s. 370–394). Blackwell Publishing.
- Heritage, J., Robinson, J. D., Elliott, M. N., Beckett, M., & Wilkes, M. (2007). Reducing patients' unmet concerns in primary care: The difference one word can make. *Journal of general internal medicine* 22(10), 1429–1433. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0279-0>
- Heritage, J. & Robinson, J. D. (2011). 'Some' versus 'any' medical issues: Encouraging patients to reveal their unmet concerns. I C. Antaki (Red.), *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk* (s. 15–31). Palgrave Macmillan.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. I J. M. Atkinson, & J. Heritage, *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (s. 346–369). Cambridge University Press.
- Jorde, Å. M. (2020). «Er det no du har lyst til å si som du ikke har fått sagt?» *En samtaleanalytisk studie av pre-avslutningssekvenser i muntlig eksamen*. [Masteroppgave], Universitetet i Sørøst-Norge (USN).
- Kim, Y. & Silver, R. E. (2016). Provoking reflective thinking in post observation conversations. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 203–219. <https://doi.org/10.1177/0022487116637120>
- Llewellyn, N. and Butler, C. (2011). Walking out on air. *Research on Language and Social Interaction* 44(1), 44–64.
- Mehan, H. (1979). What time is it Denise? Asking known-information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 18, 285–294.
- Peräkylä, A., & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society*, 14(6), 727–750. <https://doi.org/10.1177/09579265030146003>
- Pilnick, A. (2002). 'There are no rights and wrongs in these situations': identifying interactional difficulties in genetic counselling. *Sociology of Health & Illness*, 24(1), 66–88. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00004>
- Pilnick, A., Clegg, J., Murphy, E., & Almack, K. (2010). Questioning the answer: questioning style, choice and self-determination in interactions with young people with intellectual disabilities. *Sociology of Health & Illness*, 32(3), 415–436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2009.01223.x>
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred and dispreferred turn shapes. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action* (s. 57–101). Cambridge University Press.

- Pomerantz, A. & Heritage, J. (2013). Preference. I J. Sidnell, J. & T. Stivers (Red.). *The handbook of conversation analysis* (s. 210–228). Blackwell Publishing.
- Raymond, G. & Zimmerman, D. H. (2016). Closing matters: Alignment and mis-alignment in sequence and call closings in institutional interaction. *Discourse Studies* 18(6), 716–736. <https://doi.org/10.1177/1461445616667141>
- Robinson, J. D. (2001). Closing medical encounters: two physician practices and their implications for the expression of patients' unstated concerns. *Social Science & Medicine* (1982), 53(5), 639–656. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(00\)00366-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(00)00366-X)
- Robinson, J. D., (2003). An interactional structure of medical activities during acute visits and its implications for patients' participation. *Health Communication*, 15(1), 27–59. [https://doi.org/10.1207/S15327027HC1501\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327027HC1501_2)
- Robinson, J. D., Tate, A., & Heritage, J. (2016). Agenda-setting revisited: When and how do primary-care physicians solicit patients' additional concerns? *Patient Education and Counseling*, 99(5), 718–723. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2015.12.009>
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289–327.
- Seedhouse, P. and Egbert, M. (2006). *The interactional organisation of the IELTS speaking Test* (IELTS Research Reports.6), 161–206.
- Skovholt, K., Sikveland, R. O., Solem, M. S. S. & Landmark, A. M. D. (2021). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, Nordenström, E., & Stokoe, E. (2019). Evaluative conduct in teacher–student supervision: When students assess their own performance. *Linguistics and Education*, 50, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.03.001>
- Skovholt, K., Solem, M. S. S., Vonen, M. N., Sikveland, R. O., & Stokoe, E. (2021). Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality. *Journal of Pragmatics*, 181, 100–119. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.020>
- Skovholt, K. & Solem, M.S. (2023). Hvordan lærers spørsmål avgrensar elevenes handlingsrom under muntlig eksamen. *Bedre skole*, 1, 32–40.

- Svennevig, J. (1995). Samtaleanalyse. I Svennevig, J., Sandvik, M & Vagle, W. *Tilnærminger til tekst: modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55–122). Cappelen Akademisk Forlag.
- Syverud, (under vurdering). Oral exams in four Norwegian secondary schools: Characteristics and variations in practice and possible threats to validity and fairness.
- Thonus, T. (2016). Time to say goodbye: Writing center consultation closings. *Linguistics and Education*, 33, 40–55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.12.002>
- Utdanningsdirektoratet, 2019. *Regler for muntligeeksamen*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/muntlig-eksamen/>
- Vonen, M. N., Solem, M. S. S. & Skovholt, K. (2023a). Managing students' insufficient answers in oral examinations. *Classroom Discourse*, 14(3), 258–280. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2079694>
- Vonen, M. N., Solem, M. S. S. & Skovholt, K. (2023b). Eksamenssamtalen under muntlig eksamen og hvilke krav den stiller til elevenes muntlige kompetanse. *Nordic Journal of Literacy Research*.
- Waring, H. Z. (2014). Mentor invitations for reflection in post-observation conferences: Some preliminary considerations. *Applied Linguistics Review*, 5(1), 99–123. <https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0005>

## Summary

In this article, we examine teachers' agenda-seeking questions in oral exams, in closing sequences where teachers invite students to set the agenda through questions as «Is there anything else you want to say that you haven't been able to say?» The analysis shows how the student handles these, and how the question is not as open to answers as one might think. The questions are ambiguous, because on the one hand they can be heard as an invitation to say something more, while on the other hand they can be heard as a pre-closing question. We discuss how the questions can both be linked to the guidelines for the exam, because they give students extended opportunities to show competence, but can also be linked to routines for closing a conversation and thus constrain the students' opportunities to answer. The study contributes knowledge about how teachers can optimize the use of questions during oral examinations.



Karianne Skovholt,  
professor i norskidaktikk,  
Universitetet i Sørøst-Norge,  
Postboks 4, 3199 Borre,  
karianne.skovholt@usn.no

Åse Marit Jorde,  
norsklektor,  
Holtan ungdomsskole,  
Grønligata 23,  
3188 Horten,  
aamj\_95@hotmail.com