



Innhold

JAN SVENNEVIG Samtaleanalyse som forskningsfelt i Norge	183
PAUL SBERTOLI-NIELSEN Teasing Out <i>ʔmm</i> : Bilabial-Nasal Response Particles in Norwegian	207
JAN SVENNEVIG Partikkelen <i>å?</i> som reparasjonsinnleder og nyhetsmarkør	233
ANNE MARIE DALBY LANDMARK, REIN OVE SIKVELAND OG HILDA SØNSTERUD Selv-reparasjon for å komme problemer med forståelighet i forkjøpet: en samtaleanalytisk studie om løpsk tale	257
KARIANNE SKOVHOLT OG ÅSE MARIT JORDE Agendasøkende spørsmål i muntlig eksamen. Når og hvordan eksaminator oppfordrer elevene til å vise ytterligere kompetanse ved å sette agendaen selv	283
KRISTIN HALVORSEN OG LIV BENTE STRØMHAUG Multiple spørsmål i digital veiledning: 'Skriftlige samtaler' mellom brukere og veiledere på NAVs digitale plattform	309
GØRIL THOMASSEN HAMMERSTAD Tematisk orientert diskursanalyse av redegjørelser: diagnostisk usikkerhet i genetisk veiledning	333
JAN SVENNEVIG OG JESSICA P. B. HANSEN Reparasjonssekvenser i tolkede samtaler	357



Samtaleanalyse som forskningsfelt i Norge

Jan Svennevig

Universitetet i Agder

1. Innledning

Dette temanummeret er viet samtaleanalytiske studier av språklig samhandling i ulike kontekster, både i privatsfæren og i ulike institusjoner, slik som helsevesenet, sosialvesenet og skolen. Det kommer tjuefire år etter det første temanummeret av NLT om samtaleanalyse (Lind & Svennevig 1999). Det var en av de første utgivelsene om samtaleanalyse på norsk, men siden den gang er fagfeltet blitt etablert med livskraftige forskningsmiljøer ved en rekke universiteter og høyskoler, særlig UiO, NTNU og USN. Feltet er også etablert som undervisningsemne på en rekke studier, og det foreligger en norskspråklig lærebok (Skovholt et al., 2021). I 2022 ble det arrangert et første nasjonalt møte for samtaleforskere, *De norske interaksjonsdagene*, som samlet rundt 30 deltakere. Dette temanummeret er et resultat av det andre møtet i denne årlige møteserien, som ble arrangert i Oslo i januar 2023.

I denne introduksjonen presenterer jeg først hva samtaleanalyse som disiplin studerer, dens studieobjekt. Deretter beskriver jeg noen metoder som brukes i ulike typer studier, og til slutt presenterer jeg noen temaer som har vært sentrale i norsk samtaleforskning.

2. Samtaleanalysens studieobjekt

Samtaleanalyse er en tverrfaglig disiplin, med forskere fra ulike fagfelt, slik som språkvitenskap, sosiologi, psykologi, antropologi og pedagogikk. Disiplinen har sin berettigelse i språkvitenskapen både som en tilnærming til leksiko-grammatiske fenomener (språket som system) og som en anvendt disiplin som studerer språket i bruk i ulike kontekster (språket som praksis). I dette nummeret er det særlig to artikler som bidrar til å beskrive det norske

språkssystemet, nemlig Sbertoli-Nielsens studie av ulike nasal-labiale partikler, slik som *m*, ²*mm* og *mhm*, og Svennevigs studie av den pragmatiske partikkelen *å*. De andre beskriver språklige praksiser som del av kommunikative aktiviteter i ulike kontekster. En av artiklene hører til feltet klinisk lingvistikk ved at den undersøker kjennetegn ved en viss type kommunikasjonsutfordring, nemlig løpsk tale (Landmark, Sikveland & Sønsterud). De andre bidrar til forståelse av profesjonsutøveres kommunikasjonspraksiser, slik som genetisk veiledning (Hammerstad), rådgivning i sosialt arbeid (Halvorsen & Strømhaug), tolking i helsevesenet (Svennevig & Hansen) og eksaminering i skolen (Skovholt & Jorde).

Fagfeltet samtaleanalyse kan defineres bredt som det vitenskapelige studiet av muntlig og mediert interaksjon. Den prototypiske situasjonen som studeres, er ansikt-til-ansikt-samtalen. Det betyr at det semiotiske repertoaret deltakerne benytter ikke er begrenset til verbalspråk, men også inkluderer slike ting som gester, blikk, mimikk, positur, forflytning, berøring og håndtering av objekter. Samtaleanalyse er i dag en tilnærming som tar dette multimodale mangfoldet på alvor og søker å beskrive samspillet mellom de ulike modalitetene (se Broth & Keevallik, 2020). For å gjøre dette brukes det videooptak, og transkripsjonene inkluderer beskrivelser av (relevante) kroppslige handlinger. Dermed er samtaleanalyse også noe mer enn tradisjonell lingvistikk og må betraktes som en type semiotikk.

Selv om ansikt-til-ansikt-samtalen regnes som den grunnleggende formen for mellommenneskelig kommunikasjon, foregår samtaler også i en rekke medierte sammenhenger. Noen av de første samtaleanalytiske studiene ble gjort av telefonsamtaler, og i dag finnes det enn rekke ulike medier for mellommenneskelig samhandling, noen muntlige og noen skriftlige, noen synkrone og noen asynkrone. I dette temanummeret har vi for eksempel studier av chat (Halvorsen & Strømhaug) og videomedierte samtaler (Svennevig & Hansen). Teknologier for interaksjon innebærer ofte at repertoaret av kroppslige ressurser for meningsskaping blir begrenset, men til gjengjeld tilføres andre teknologiske ressurser, slik som muligheter til å dele bilder og lenker eller å konsultere nettressurser, for eksempel oppslagsverk og søkemotorer. Samtaleanalyse går dermed utover det rent språklige også ved å studere teknologiske ressurser (og begrensninger) for samhandling og meningsskaping.

3. Samtaleanalytiske metoder

Begrepet samtaleanalyse kan betraktes som en samlebetegnelse på en rekke ulike tilnærminger til studiet av samtale og sosial interaksjon. Vi kan grovt skille

mellom diskursanalytiske tilnærminger og etnometodologisk baserte tilnærminger. Diskursanalyse er basert på en hermeneutisk tradisjon og studerer språkbruken til ulike aktører i lys av (eksterne) kontekster, for eksempel historiske, sosiologiske eller antropologiske. Den etnometodologiske samtaleanalysen, Conversation Analysis (CA), tar et mer fenomenologisk perspektiv og søker å identifisere og beskrive deltakernes egne normer og konvensjoner for kommunikasjon fra et innenfra-perspektiv. Jeg skal her presentere noen grunnleggende kjennetegn ved disse tilnærmingene.

Diskursanalyse bruker språkvitenskapelige, tekstvitenskapelig og retoriske analysekategorier til å beskrive mønstre i språkbruk. I analyse av samtaler kan dette gjelde den enkelte replikk like mye som interaksjonen mellom deltakerne. Slike analyser vil søke å identifisere mønstre for stil, sjanger eller innhold og relatere dem til bestemte sosiale aktører eller situasjonstyper. Det finnes en rekke ulike diskursanalytiske skoler og tradisjoner, noen ideologikritiske (samfunnsorienterte) og noen mer pragmatiske (situasjonsorienterte). Mange tilnærminger tar utgangspunkt i sosialsemiotikkens inndeling av kommunikative funksjoner i ideasjonell, mellompersonlig og tekstuell (Halliday 1978). Videre er diskursanalytikere opptatt av å relatere språkbruksmønstre til kontekstuelle variabler, enten det er faktorer ved den konkrete kommunikasjonssituasjonen eller den mer overgripende sosiokulturelle konteksten. For eksempel er *interaksjonell sosiolingvistikk* opptatt av hvordan identiteter og sosiale relasjoner manifesteres i ulike samtalepraksiser og legger grunnlag for slike ting som utøvelse av makt eller etablering av fellesskap (Gumperz, 2015). Diskursanalytiske tilnærminger til samtale har en overveiende *deduktiv* innretning ved at de tar utgangspunkt i teorier om språk og sosiale eller kulturelle forhold og bruker dem til å forklare de observerte språkbruksmønstrene. I dette nummeret finner vi en diskursanalytisk samtaleanalyse i studien til Hammerstad.

De resterende artiklene i dette nummeret bruker metoder fra Conversation Analysis-tradisjonen (Stivers & Robinson, 2012). Dette er en mer enhetlig analysetradisjon med felles metodologiske prinsipper og et felles begrepsapparat. Her er ikke målet å relatere språkbruksmønstre til eksterne kontekstuelle forhold, men å beskrive deltakernes ressurser og normer for meningsskaping og samhandling fra et *innenfra-perspektiv* (eller *emisk* perspektiv, Seedhouse, 2006). Det betyr at man ikke forklarer språkbruken på grunnlag av eksterne faktorer, men at man gjør eksplisitt reglene, konvensjonene og normene som deltakerne forholder seg til når de samhandler med hverandre og tolker hverandres ytringer. Det er altså deltakernes etablering av *intersubjektivitet* som

er analyseobjektet (Heritage, 1984). Heller enn at analysatoren tolker en ytring i en samtale i en hermeneutisk prosess, søker analysen å beskrive hvordan *samtalepartneren* tolker ytringen. Dette kan man gjøre ved å studere hvordan samtalepartnerens respons framviser spor av vedkommendes fortolkning av den. Dette kalles *neste turs bevisførselsprosedyre* (Sacks et al., 1974). Dermed blir *sekvensiell analyse* den grunnleggende analysemetoden, hvor deltakernes responser på hverandres ytringer blir grunnlaget for å tilskrive en enkelt ytring mening eller status som en viss type handling.

Samtaleanalyse i CA-tradisjonen har en mer *induktiv* innretning ved at den formulerer problemstillinger på grunnlag av fenomener observert i dataene heller enn i teoretiske spørsmål eller sosiale problemer. Samtidig er den ikke bare rent generaliserende, men søker å formulere bakenforliggende regler eller normer som forklarer de observerte mønstrene i samtale. På den måten er det riktigere å si at tilnærmingen er *abduktiv* (Svennevig, 2001a). Ettersom samtaleanalytikere går dypt ned i detaljene i samtalen og gir «tykke» beskrivelser (Geertz, 2008), er den dominerende arbeidsmåten kasusstudier. Det kan dreie seg om enkeltkasus i tilfeller der en samtale har spesiell interesse i seg selv, for eksempel fordi den utgjør et «beste» eller «verste tilfelle», eller fordi den er anerkjent som et typisk tilfelle (Flyvbjerg, 2006). Men i de fleste tilfeller jobber samtaleanalytikere med *samlinger* av tilfeller. Når man har identifisert et samtalefenomen man er interessert i (slik som bruken av *mm* som tilbakemeldingssignal (Sbertoli-Nielsen) eller selv-reparasjoner hos personer med løpsk tale (Landmark, Sikveland & Sønsterud)), ekserperer man tilfeller av dette fra datamaterialet og lager en samling av dem. Ved å sammenlikne tilfellene kan man så begynne å identifisere hvilke underliggende konvensjoner eller normer som ligger under samtalepraksisen og dessuten skille mellom ulike undergrupper av den.

Denne induktive og abduktive analysemåten kjennetegner først og fremst arbeid som sikter mot å identifisere nye og ubeskrevne samtalepraksiser. Når en samtalepraksis er studert og beskrevet, kan man begynne å studere hvordan den er distribuert på ulike populasjoner eller praktisert i ulike situasjoner. For slike formål finner vi også *deduktive* og til dels eksperimentelle metoder brukt i de siste årenes samtaleforskning (Kendrick, 2017). For eksempel har man studert uspesifikke reparasjonsinnledere (norsk *hæ?*, engelsk *huh?*) i 10 ulike språk fra en rekke ulike språkfamilier og funnet at det er påfallende likheter i form (Dingemanse et al., 2013). Innlederne er i alle språkene enstavelsesord bestående av en enkelt vokal (eventuelt innledet av en glottal frikativ eller stopp) som fonetisk er realisert som lav og fremre og prosodisk er uttalt med

en ikke-final intonasjon. Forfatterne fremmer dermed hypotesen om at dette kan være et universelt ord, formet av evolusjonære prosesser knyttet til behovet for å kunne initiere reparasjon raskt og økonomisk.

En gren av samtaleanalysen som fokuserer spesielt på språklige spørsmål, kalles *interaksjonell lingvistik* (Couper-Kuhlen & Selting, 2017). Denne disiplinen studerer språklige enheter og strukturer slik de framtrer i naturlige samtaledata, og legger vekt på deres sekvensielle relasjoner (deres «ytre syntaks», Linell, 2005) og interaksjonelle funksjoner i den leksikalske eller grammatiske beskrivelsen. Slike studier kan ta to former, enten å gå fra form til funksjon eller omvendt. Noen studier tar utgangspunktet i språklige former og studerer hvilke kommunikative funksjoner de kan ha i ulike sekvensielle posisjoner. For eksempel viser Urbanik og Svennevig (2019) at plasseringen av nektingsadverbet i interrogative anmodninger er relatert til talerens orientering mot mulige hindringer. Når det plasseres rett etter verbet («Kan *ikke* du lese litt for meg?»), viser taleren at hen ikke forventer motstand fra adressaten, mens når det plasseres etter subjektet («Kan du *ikke* lese litt for meg?»), orienterer hen seg mot faktisk (manifestert) eller potensiell motstand. Dermed vil den første varianten oftere opptre som første anmodning, mens den siste vil brukes ved et gjentatt forsøk etter et avslag eller uttrykk for motstand. Andre studier tar utgangspunkt i kommunikative handlinger eller funksjoner og ser hvilke språklige former som brukes. For eksempel ser Hasund et al. (2012) på hvordan man introduserer direkte tale i samtaler, og finner at partiklene *bare*, *liksom* og *sånn* brukes, men med ulik plassering og funksjon. Mens *bare* brukes mest ved narrative ytringer for å markere affektiv forsterkning, er *sånn* mer brukt til å beskrive psykologiske tilstander og reaksjoner («jeg var sånn å herregud»). *Liksom* brukes primært etter sitatet som epistemisk demper eller for å appellere til samtalepartneren om respons.

Alle artiklene i dette nummeret bruker en rekke transkripsjonssymboler utviklet i CA for å representere hvordan talen produseres og koordineres (Jefferson, 2004). Disse er forklart i et vedlegg på slutten av denne introduksjonen. I noen artikler brukes ytterligere symboler, som da er forklart i vedlegg på slutten av hver enkelt artikkel.

4. Temaer i norsk samtaleforskning

I Norge har samtaleanalyse vært praktisert av en rekke språkvitere. Dermed er det mange studier av språklige fenomener, men det har også vært mye forskning om andre temaer, slik som klinisk kommunikasjon, samtaler i ulike profesjoner

og interaksjon i ulike medier. Jeg skal her gi en kort (og dermed nødvendigvis ufullstendig og selektiv) redegjørelse for noen sentrale temaer som det har vært forsket på i Norge, primært i det språkvitenskapelige miljøet. Det er også mange forskere innen pedagogikk og andre disipliner som har brukt samtaleanalyse, men det er ikke plass her til å gi en oversikt over denne forskningen.

4.1 Språk og samtalemekanismer

Et tema som har fått en del oppmerksomhet innenfor den interaksjonelle lingvistikken, er pragmatiske partikler. Her er en liste over noen av de partiklene som har vært studert med samtaleanalytisk metode:

Bare (Opsahl & Svennevig, 2008)

Liksom og like (Hasund, 2004)

Sånn (Svennevig & Opsahl, 2012)

Ja, jo og nei (Skarbø, 1999, Svennevig, 2001b, Sikveland et al., 2021)

Wolla (Opsahl, 2009)

Da (Urbanik, 2018)

Nå (Svennevig, 2014)

Ikke sant? (Svennevig, 2008a)

Hallo (Svennevig, 2012a)

Å (ja) (Gudmundsen & Svennevig, 2020)

Av mer grammatiske emner kan det nevnes studier av anmodninger (og andre direktiver), både i norsk og polsk (Urbanik, 2017, 2020) og i finsk og engelsk (Etelämäki og Couper-Kuhlen, 2017, Couper-Kuhlen og Etelämäki, 2015, Couper-Kuhlen et al., 2021). Videre har det vært flere studier av referanse, både realisering av personreferanse (Etelämäki et al., 2021a, Etelämäki, 2021) og språklige praksiser for å foregripe problemer med identifikasjon av referenter (Svennevig, 2010).

En del studier har utforsket grunnleggende samtalemekanismer og hvordan de realiseres i ulike språk. Det gjelder særlig reparasjonsinnledere, som har vært beskrevet i norsk tegnspråk (Skedsmo, 2020, 2021, 2023) og talespråk (Svennevig, 2008b). Videre har man studert turtakingspraksiser, nemlig kollaborative fullføringer (Etelämäki et al, 2021b). Emneorganisering er studert i samtaler mellom ukjente samtalepartnere (Svennevig, 1999). Endelig er det studier av repetisjon, både som svar på spørsmål (Svennevig, 2003) og som kvittering for svar (Svennevig, 2004).

4.2 *Variasjon i kommunikativ kompetanse*

Et tema som har fått en del oppmerksomhet, er kommunikasjon i tilfeller der det er variasjon i deltakernes språklige ferdigheter eller kommunikative kompetanse. Innen disiplinen *klinisk kommunikasjon* studerer man kommunikasjonshindringer som følge av medisinske tilstander, slik som afasi og demens. Innen disiplinen *andrespråksinteraksjon* studerer man språkbruk og språklæring hos mennesker som har migrert til Norge og snakker norsk som andrespråk.

Innen klinisk lingvistik var Marianne Lind den første som studerte samtaler med personer med afasi, med vekt på etablering av felles forståelse (Lind, 2002, 2005). En ny doktoravhandling av Helene Killmer viderefører denne forskningen ved å studere hvordan personer med afasi samarbeider med sine familiemedlemmer i hverdagslige gjøremål, slik som å planlegge aktiviteter (Killmer et al., 2022), fortelle historier (Killmer et al., 2021) og oppdra barn (Killmer, 2023, Killmer et al., 2023). Et annet tema har vært demens. Forskningsprosjektet *Språk og kommunikasjon hos flerspråklige personer med demens* (ved MultiLing, UiO, 2016-2020) resulterte i en rekke studier av strategier for ordleting hos slike språkbrukere (Svennevig & Lind, 2016, Svennevig et al., 2019, Landmark et al., under utg.). Videre ble det utført studier av hvordan personer med demens og deres samtalepartnere håndterte hukommelsesproblemer som kommunikasjonsutfordring (Svennevig & Landmark, 2019, Landmark et al., 2021) og hvordan de kunne samarbeide for å fremme pasientens deltakelse i historiefortelling (Svennevig & Hamilton, 2022). Endelig er det blitt skrevet om samtaler med personer med ulike funksjonsnedsettelse, slik som hørselshemming (Eilertsen, 2014a, b).

Andrespråksinteraksjon er også et tema som har vært mye utforsket. Et hovedtema i min egen forskning har vært etablering av felles forståelse i samtaler hvor den ene parten er andrespråksbruker. Jeg har særlig studert hvordan førstespråksbrukere søker å forebygge forståelsesproblemer ved å reformulere (Svennevig, 2013, 2023) og dele opp ytringene sine i mindre «porsjoner» (Svennevig, 2018a, Svennevig et al., 2019). Jeg har også studert hvordan problemer med felles forståelse håndteres (Svennevig, 2009, 2012c). Et annet tema som har fått en del oppmerksomhet, er hvordan andrespråksbrukere lærer norsk ved å snakke med førstespråksbrukere utenfor klasserommet, enten på arbeidsplassen (Svennevig, 2018b, Solarek-Gliniewicz, under arb.) eller på såkalte språkkafeer, hvor de kan få samtaletrening med frivillige førstespråksbrukere (Gudmundsen, 2023, under arb.). En måte å bygge bro over språklige barrierer på er å bruke tolk, og i en rekke studier har Jessica Hansen tatt opp tolkers praksiser for å innlede til reparasjon (Hansen, 2020,

2022) og å ta ordet under lengre redegjørelser (Hansen & Svennevig, 2021). Hun har også skrevet en bok om tolking i videomedierte samtaler for studenter og tolker (Hansen, 2023).

Flerspråklighet har også vært studert i en rekke publikasjoner. Kaisa Pietikäinen beskriver bruken av engelsk som *lingua franca* i flerspråklige familier (Pietikäinen, 2018a, b, 2020, 2021). Spørsmål om hvordan en flerspråklig identitet konstrueres og forhandles i samtale, har vært studert i ulike kontekster, slik som i gruppearbeid i klasserommet (Sickhinghe, 2016, Rusk, 2019) og i jobbintervjuer (Pajaro, 2018).

4.3 Interaksjon i institusjonelle kontekster

Samtaleanalyse har også vært brukt i mange studier av kommunikasjon i ulike *institusjonelle kontekster*, særlig i helsesektoren, skolesektoren og sosialsektoren. I slike studier er det gjerne fokus på profesjonsutøvernes kommunikasjon med brukere (pasienter, klienter og elever) sett i relasjon til institusjonens målsetninger. Nedenfor tar jeg opp noen av de sentrale institusjonene som har vært undersøkt.

Samtaler i *helsesektoren* har vært studert av mange forskere, særlig ved NTNU. I tillegg til bidraget i dette temanummeret, har Gøril Thomassen Hammerstad også tidligere skrevet en rekke studier om dilemmaer i genetisk veiledning (Thomassen & Sarangi, 2012, Thomassen et al., 2012, 2020). Et forskningsprosjekt hun har vært aktiv i, har også studert interaksjon i simulerte akuttmedisinske team (Gundrosen et al., 2014, 2016, 2018). Ellers har Anne Marie Landmark viet en rekke artikler til å studere hvordan såkalt *samvalg* – altså at lege og pasient skal komme fram til en felles beslutning om behandling – fungerer i praksis (Landmark et al., 2015, 2016, 2017a, b).

Skolesektoren har blitt studert av en rekke forskere, ikke minst gjennom forskningsprosjektet *Trening av samtaleferdigheter i lærerutdanningene* ved USN (2018-2022). Slik som artikkelen i dette nummeret (Skovholt & Jorde) handler de fleste studiene om muntlig eksamen. Forskerne har studert hvordan eksaminatorene stiller spørsmål (Skovholt et al., 2021) og hvordan de søker å hjelpe elevene på vei når svarene er utilfredsstillende (Vonen et al., 2022, Sikveland et al., 2021). De har også studert evalueringsprosessen mellom eksaminator og sensor i etterkant og forhandlingen om karakter (Solem et al., 2023). Spesielt for dette prosjektet er at det også har et praktisk siktemål om å trene samtaleferdigheter og refleksjon hos lærerstudenter med den samtaleanalytiske rollespillmetoden CARM (Sikveland et al., 2023). Mange av deltakerne i prosjektet har ellers studert samtaler i klasserommet. Marit Solem har studert

elevenes bidrag i form av spørsmål og påstander (Solem, 2016a, b) og læreres reformulering av elevenes svar (Solem & Skovholt, 2017). Karianne Skovholt har studert læreres veiledning av elever (Skovholt, 2018a, Skovholt et al., 2019) og hvordan fagterminologi introduseres i pedagogiske samtaler (Skovholt, 2018b).

Også samtaler i *sosialsektoren* og *rettsvesenet* er blitt studert de senere årene. I tillegg til studien av veiledningssamtaler i NAV i dette nummeret, finnes det flere studier av denne typen veiledning, med særlig vekt på hvordan målet om å aktivisere og ansvarliggjøre brukerne realiseres (Solberg, 2011a, b, 2016, 2017, 2018, Riis-Johansen et al., 2018, Halvorsen & Thomassen, 2021). Prosjektet *Formidling av rettigheter i politiavhør* (MultiLing, UiO, 2018-2021) har studert hvordan politietterforskere informerer mistenkte med andrespråksbakgrunn om deres rettigheter i avhøret. Studiene tar opp hvordan de forenkler og tilpasser språket til samtalepartneren (Urbanik & Pavlenko, 2021, Svennevig et al., 2023) og i hvilken grad de legger til rette for at den mistenkte kan benytte seg av rettighetene sine (Diepeveen et al., 2022). En annen publikasjon tar opp hvordan avhørere og avhørte kommer til enighet om måten å formulere hendelsene på (Diepeveen, 2024). Avhør har også vært studert av Riis-Johansen (2016, 2020), som spesielt har tatt opp kommunikative dilemmaer i avhør av vitner. Endelig skal det nevnes at politiets kommunikasjon med brukere har vært analysert av Kari Rønneberg. Hun har studert faktorer som hemmer eller fremmer god kommunikasjon når borgere ringer til politivakta med ulike ærend (Rønneberg, 2008, 2012, Rønneberg & Svennevig, 2010).

I tillegg til studier av brukerrettet kommunikasjon har det vært flere studier som har tatt for seg *den interne kommunikasjonen* på ulike arbeidsplasser. En type aktivitet som har fått mye oppmerksomhet, er møter. Studier har tatt opp hvordan møteledere styrer ordet (Svennevig, 2012b, d, Asmuss & Svennevig, 2009), hvordan teammedlemmer samarbeider om ideskaping og beslutningstaking (Lysklett, 2007, Djordjilovic, 2012a, b, Halvorsen, 2018, Halvorsen & Sarangi, 2015) og hvordan ledere tildeler og evaluerer arbeidsoppgaver (Svennevig, 2008, 2011, Svennevig & Djordjilovic, 2015). Endelig har det vært studier av interaksjon på byggearbeidsplasser, særlig med tanke på strategier arbeidere med andrespråksbakgrunn bruker for å skape forståelse, slik som å benytte språkmeglere (Kraft, 2017) eller å utnytte mulighetene ved ikke-verbal kommunikasjon, slik som gester og håndtering av objekter (Urbanik, 2021, Urbanik & Svennevig, 2021).

4.4 Samtaler i medier

Medierte samtaler har en rekke kjennetegn som er formet av mediet de realiseres i. De mediene som har vært studert i samtaleanalytisk forskning, er særlig radio, TV, e-post og chat. Wenche Vagle har beskrevet framveksten av nye og mer dialogiske formater i radioens barndom (Vagle, 2007, 2012). Av TV-medierte samtaler er det særlig politiske intervjuer og debatter som har vært analysert. Margareth Sandvik har studert debattklima, journalistisk praksis og argumentasjon i valgkampsendinger (Sandvik, 2015), mens journalisters intervjustil i utspørring av partiledere under valgkamp har vært tema for andre studier (Svennevig et al., 2014, Vatnøy et al., 2016).

Digitale medier finnes i både skriftlige og muntlige former. E-post er en skriftlig variant som har vært studert som medium for intern kommunikasjon på arbeidsplasser, særlig når det gjelder innkopiering av andre adressater (Skovholt & Svennevig, 2006), normer for når og hvordan man svarer (Skovholt & Svennevig, 2013) og funksjonene til emotikoner (Skovholt et al., 2014). Mediet er også studert som en arena for ulike typer ledelsesstil (Skovholt, 2015). Chat har vært studert som medium for gruppearbeid i skolen (Otnes, 2007) og som kanal for personlig kommunikasjon blant ungdommer (Svennevig & Johansen, 2011).

Muntlige former for digital kommunikasjon er gjerne videobaserte. Studier av videomedierte møter har tatt opp hvordan forsinkelse i dataoverføringen påvirker turtakingen og hvilke strategier deltakerne bruker for å få ordet i flerpartssamtaler (Halvorsen, 2016, Rusk & Pörn, 2019). Videre har man studert hvordan den visuelle organiseringen av møterommet påvirker mulighetene for (multimodal) samhandling (Hjulstad, 2016, Hansen, 2020).

Med dette temanummeret ønsker vi å vise noe av bredden i dagens samtaleforskning og samtidig vise dens relevans som tilnærming til problemstillinger innen anvendt og grunnleggende forskning i språkvitenskap.

Vedlegg: Transkripsjonssymboler

(fra Skovholt et al., 2021)

Symbol Definisjon og bruk

[ja] Overlappende tale

[okay]

= Sammenlenking. Ingen pause, eller mindre enn 0.1 sekunder overlapp, mellom slutten av en turkonstruksjonsenhet (TKE) og be-

gynnelsen av den neste. Blir også brukt når en taler ikke tillater mellomrom mellom to TKE-er.

- (.) Kort pause/mellomrom, vanligvis mellom 0.08 og 0.2 sekunder
- (1.4) Tid (i sekunder, komma tidels sekund) mellom slutten av ett ord og begynnelsen av det neste.
- Ord Understreking indikerer trykk. Plassering indikerer hvilken stavelse (eller stavelser) som er trykklagt.
- o::rd Kolon indikerer forlenget vokal eller konsonant. En eller to koloner er vanlig, tre eller flere i mer ekstreme tilfeller.
- ↑ord Markert endring i tonehøyde, opp (↑) eller ned (↓).
Markerer slutt-tonefall ved TKE-slutt.
- . Fallende intonasjon (.) – punktum
- , Litt stigende intonasjon (,) – komma
- _ Flat intonasjon (_) – understrek
- ¿ Medium fallende-stigende intonasjon (¿) – omvendt spørsmålstegn
- ? Tydelig stigende intonasjon (?) - spørsmålstegn
- ORD Store bokstaver indikerer at stavelser eller ord har merkbart høyere lydstyrke enn det som kan forventes for gjeldende taler.
- °ord° Tale produseres med merkbart lavere lydstyrke enn det som kan forventes for gjeldende taler.
- ord- En strek indikerer avkuttet ord.
- >ord< Høyre/venstre carats indikerer raskere taletempo.
- <ord> Venstre/høyre carats indikerer saktere taletempo.
- .hhh Innpust. Tre bokstaver viser normal pustvarighet. Lengre pust indikeres med færre eller flere bokstaver.
- hhh Utpust. Tre bokstaver viser normal pustvarighet. Lengre pust indikeres med færre eller flere bokstaver.
- ohhrd Kan også indikere aspirasjon/luftfullhet innenfor et ord (som ved latter)
- (h)ord Indikerer plutselig utbrudd av luftfullhet, som ved latter.
- £ord£ Pundtegn indikerer smilestemme, eller undertrykt latter.
- #ord# Knirkestemme
- (ord) Parentes indikerer uvisst ord.
- (()) Dobbel parentes inneholder transkribørens kommentarer om eller beskrivelser av talen eller interaksjonsforløpet.

Referanser

- Asmuß, B., & Svennevig, J. (2009). Meeting talk: An introduction. *The Journal of Business Communication* (1973), 46(1), 3-22.
- Broth, M., & Keevallik, L. (Red.). (2020). *Multimodal interaktionsanalys. Studentlitteratur*.
- Couper-Kuhlen, E. & Etelämäki, M. (2015). Nominated actions and their targeted agents in Finnish conversational directives. *Journal of Pragmatics*, 78, 7-24.
- Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2017). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge University Press.
- Couper-Kuhlen, E., Etelämäki, M., & Sorjonen, M. L. (2021). Directive turn design and intersubjectivity. I J. Lindstrøm, R. Laury, A. Peräkylä & M.-L. Sorjonen (Red.), *Intersubjectivity in Action: Studies in Language and Social Interaction* (s. 61-80). *John Benjamins*.
- Diepeveen, A., (2024). The suspect's statement in interaction: Responding to 'formulations' in the investigative interview, *Journal of Pragmatics*, 220(1), 47-61.
- Diepeveen, A., Svennevig, J., & Urbanik, P. (2021). Suspects' opportunities to claim their legal rights in police investigative interviews. *International Journal of Speech, Language & the Law*, 28(2).
- Dingemans M., Torreira F., Enfield N.J. (2013). Is "Huh?" a Universal Word? Conversational Infrastructure and the Convergent Evolution of Linguistic Items. *PLoS ONE* 8(11): e78273. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078273>
- Djordjilovic, O. (2012a). Displaying and developing team identity in workplace meetings—a multimodal perspective. *Discourse Studies*, 14(1), 111-127.
- Djordjilovic, O. (2012b). Managing tasks and relations in meeting interaction. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Eilertsen, L.-J. (2014a). Maintaining intersubjectivity when communication is challenging: Hearing impairment and complex needs. *Research on Language and Social Interaction* 47(4), 353-379. doi: <https://doi.org/10.1080/08351813.2014.958278>
- Eilertsen, L.-J. (2014b). Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. *Spesialpedagogikk* 79(8), 53-70.

- Etelämäki, M. (2021). Organizing the “we” in interaction. I J. Lindstrøm, R. Laury, A. Peräkylä & M.-L. Sorjonen (Red.), *Intersubjectivity in Action* (s. 25-39). John Benjamins.
- Etelämäki, M. & Couper-Kuhlen, E. (2017). In the face of resistance. I M.-L. Sorjonen & L. Raevaara (Red.), *Imperative Turns at Talk: The design of directives in action* (s. 215-240). John Benjamins.
- Etelämäki, M., Heinemann, T., & Vatanen, A. (2021b). On affiliation and alignment: Non-cooperative uses of anticipatory completions in the context of tellings. *Discourse Studies*, 23(6), 726-758.
- Etelämäki, M., Voutilainen, L., & Weiste, E. (2021a). Distributing agency and experience in therapeutic interaction: Person references in therapists’ responses to complaints. *Frontiers in psychology*, 12, 585321.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Geertz, C. (2008). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I *The cultural geography reader* (s. 41-51). Routledge.
- Gudmundsen, J. (2023). "Can You Write it": A Longitudinal Study of Mobilizing the Chat in Video-Mediated L2 Interaction. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 6(2). <https://doi.org/10.7146/si.v6i2.132542>
- Gudmundsen, J. (under arb.). Learning-by-talking in a video-mediated environment. A conversation analytical study of second language interactions in a digital language café. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Gudmundsen, J. & Svennevig, J. (2020). Multimodal displays of understanding in vocabulary-oriented sequences. *Social Interaction - Video-Based Studies of Human Sociality* 3 (2). doi:10.7146/si.v3i2.114992.
- Gumperz, J. J. (2015). Interactional Sociolinguistics. A personal perspective. I D. Tannen, H. E. Hamilton & D. Schiffrin. (2015). *The handbook of discourse analysis* (s. 309-323). John Wiley & Sons.
- Gundrosen, S., Andenæs, E., Aadahl, P., & Thomassen, G. (2016). Team talk and team activity in simulated medical emergencies: a discourse analytical approach. *Scandinavian journal of trauma, resuscitation and emergency medicine*, 24(1), 1-10.
- Gundrosen, S., Solligård, E., & Aadahl, P. (2014). Team competence among nurses in an intensive care unit: the feasibility of in situ simulation and assessing non-technical skills. *Intensive and Critical Care Nursing*, 30(6), 312-317.

- Gundrosen, S., Thomassen, G., Wisborg, T., & Aadahl, P. (2018). Team talk and team decision processes: a qualitative discourse analytical approach to 10 real-life medical emergency team encounters. *BMJ open*, 8(11), e023749.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Halvorsen, K. (2013). Participation across distance: Claiming the floor in multiple-location video meetings. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 10(1).
- Halvorsen, K. (2016). Participation across distance: Claiming the floor in multiple-location video meetings. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 10(1), 45-67. <https://doi.org/10.1558/japl.25758>
- Halvorsen, K. (2018). Questions as interactional resource in team decision making. *International Journal of Business Communication*, 55(1), 69-93.
- Halvorsen, K., & Sarangi, S. (2015). Team decision-making in workplace meetings: The interplay of activity roles and discourse roles. *Journal of Pragmatics*, 76, 1-14.
- Halvorsen, K., & Thomassen, G. (2021). Mellom ansvarliggjøring og autonomi: Tilskrivning av ansvar i interaksjon mellom brukere og veiledere i den norske arbeids-og velferdsetaten (NAV). *Språk och interaktion* 5(5). <http://hdl.handle.net/10138/333439>
- Hansen, J. P. B. (2020). Invisible participants in a visual ecology: Visual space as a resource for organising video-mediated interpreting in hospital encounters. *Social Interaction-Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(3).
- Hansen, J. P. B. (2022). Recruiting repair: Making sense of interpreters' embodied actions in a video-mediated environment. *Discourse Studies*, 24(6), 719-740.
- Hansen, J. P. B. (2023). *Fjerntolking. En bok om meningsdannelse*. Fagbokforlaget.
- Hansen, J. P. B., & Svennevig, J. (2021). Creating space for interpreting within extended turns at talk. *Journal of Pragmatics*, 182, 144-162.
- Hasund, I. K. (2004). The discourse markers *like* in English and *liksom* in Norwegian teenage language: A corpus-based, cross-linguistic study. Doktoravhandling, Universitetet i Agder.
- Hasund, I. K., Opsahl, T., & Svennevig, I. (2012). By three means The pragmatic functions of three Norwegian. I I. Buchstaller (Red.), *Quotatives: Cross-linguistic and cross-disciplinary perspectives* (s. 37-68). John Benjamins

- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.
- Hjulstad, J. (2016). Practices of organizing built space in videoconference-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction*, 49(4), 325-341.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner, (Red.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation* (s. 13-31.). John Benjamins.
- Kendrick, K. H. (2017). Using conversation analysis in the lab. *Research on Language and Social Interaction*, 50(1), 1-11.
- Killmer, H. (2023). How parents with aphasia deal with children's resistance to requests. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1-21.
- Killmer, H., Beeke, S., & Svennevig, J. (2021). Collaborative storytelling with a person with aphasia-Promoting agency in a multiparty interaction. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 11(1), 78-104.
- Killmer, H., Svennevig, J., & Beeke, S. (2022). Joint planning in conversations with a person with aphasia. *Journal of Pragmatics*, 187, 72-89.
- Killmer, H., Svennevig, J., & Beeke, S. (2023). Requests to children by parents with aphasia. *Aphasiology*, 37(9), 1363-1385.
- Kraft, K. (2017). Constructing migrant workers: Multilingualism and communication in the transnational construction site. *Doktoravhandling, Universitetet i Oslo*.
- Landmark, A. M. D., Gulbrandsen, P., & Svennevig, J. (2015). Whose decision? Negotiating epistemic and deontic rights in medical treatment decisions. *Journal of pragmatics*, 78, 54-69.
- Landmark, A. M. D., Hansen, P. B., Svennevig, J. & Simonsen H. G., (under utg.). Word searching in multilingual dementia: An interdisciplinary approach. *International Journal of Bilingualism*.
- Landmark, A. M. D., Nilsson, E., Ekström, A., & Svennevig, J. (2021). Couples living with dementia managing conflicting knowledge claims. *Discourse Studies*, 23(2), 191-212.
- Landmark, A. M. D., Ofstad, E. H., & Svennevig, J. (2017b). Eliciting patient preferences in shared decision-making (SDM): Comparing conversation analysis and SDM measurements. *Patient education and counseling*, 100(11), 2081-2087.
- Landmark, A. M. D., Svennevig, J., & Gulbrandsen, P. (2016). Negotiating treatment preferences: Physicians' formulations of patients' stance. *Social Science & Medicine*, 149, 26-36.

- Landmark, A. M. D., Svennevig, J., Gerwing, J., & Gulbrandsen, P. (2017a). Patient involvement and language barriers: Problems of agreement or understanding?. *Patient education and counseling*, 100(6), 1092-1102.
- Lind, M. (2002). The use of prosody in interaction: observations from a case study of a Norwegian speaker with a non-fluent type of aphasia. *Investigations in clinical phonetics and linguistics*, 373-389.
- Lind, M. (2005). Conversation—more than words. A Norwegian case study of the establishment of a contribution in aphasic interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 213-239.
- Lind, M. & Svennevig, J. (1999). *Samtaleanalyse*. Temanummer av *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 17 (1).
- Linell, P. (2005). En dialogisk grammatik?. I J. Anward & B. Nordberg (Red.), *Samtal och grammatik: Studier i svenskt samtalsspråk* (s. 231-328). Studentlitteratur.
- Lysklett, S. R. (2007). Dialog mellom ideer: ideutviklingens vilkår i arbeidsgruppemøter. Doktoravhandling, NTNU.
- Opsahl, T. (2009). Wolla I swear this is typical for the conversational style of adolescents in multiethnic areas in Oslo. *Nordic Journal of Linguistics*, 32(2), 221-244.
- Opsahl, T. & Svennevig, J. (2007). «Må ha det. Bare må ha det.» bare som pragmatisk partikkel i samtale. *Norsk lingvistisk tidsskrift* 25 (1), 29-55.
- Opsahl, T. & Svennevig, J. (2012). – Og vi bare sånn «grattis»! Sitatmarkørene bare og sånn i talespråk. I K. I. Vannebo (Red.), *Grammatikk, bruk og norm. Festskrift til Svein Lie på 70-årsdagen, 15. april 2012* (s. 219–236). Novus.
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkron nettsamtaler*. Doktoravhandling, NTNU.
- Pájaro, V. (2018). *Performances of professional selves and language competences in job interviews in multilingual Norway*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Pietikäinen, K. S. (2018a). Misunderstandings and ensuring understanding in private ELF talk. *Applied Linguistics*, 39(2), 188-212.
- Pietikäinen, K. S. (2018b). Silence that speaks: The local inferences of withholding a response in intercultural couples' conflicts. *Journal of Pragmatics*, 129, 76-89.
- Pietikäinen, K. S. (2020). On second language/nonnative speakerism in conversation analysis: A study of emic orientations to language in multilingual/lingua franca couple interactions. *Journal of Pragmatics*, 169, 136-150.

- Pietikäinen, K. S. (2021). The influence of context on language alternation practices in English as a lingua franca. *Journal of English as a Lingua Franca*, 10(1), 1-30.
- Riis-Johansen, M. O. (2016). Balanse ganger: En samtaleanalytisk studie av politiavhør av voksne fornærmede. Doktoravhandling, NTNU.
- Riis-Johansen, M. O. (2020). «Sånn formelle ting som jeg bare må si»: Kommunikative dilemma i presentasjonen av formalia i politiavhør. *Nordic Journal of Studies in Policing*, 7(1), 23-38.
- Riis-Johansen, M. O., Halvorsen, K., Andenæs, E., & Hammerstad, G. T. (2018). Interaksjon med brukere i Nav: Analyse av samtaledata som grunnlag for fagutvikling. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(3), 227-240.
- Rønneberg, K. (2012). Public confidence in the police: The impact of verbal encounters. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(1), 1-7. doi: 10.4236/ojml.2012.21001
- Rønneberg, K. G. (2008). Politisamtaler med publikum: språkbruk som hemmer eller fremmer god kommunikasjon. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Rønneberg, K., & Svennevig, J. (2010). Declining to help: Rejections in service requests to the police. *Discourse & Communication*, 4(3), 279-305.
- Rusk, F. (2019). Digitally mediated interaction as a resource for co-constructing multilingual identities in classrooms. *Learning, Culture and Social Interaction* 21, 179-193. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.005>
- Rusk, F., & Pörn, M. (2019). Delay in L2 interaction in video-mediated environments in the context of virtual tandem language learning. *Linguistics and Education*, 50, 56-70.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sandvik, M. (2015) Hva trenger velgerne å vite? Og får de vite det? En retorisk analyse av debattklima, journalistisk praksis og argumentasjon i valgkamp-diskurs på radio og tv fra valgkampen i 1991, 1999 og 2009. Doktorgradsavhandling, UiO
- Seedhouse, P. (2005). Conversation Analysis as Research Methodology. In: Richards, K., Seedhouse, P. (Red.) *Applying Conversation Analysis* (s. 251-266). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230287853_15
- Sickinghe, A. V. (2016). Speaking like “us”: self-and other-categorization as Norwegian speakers in student interactions. *Multilingua*, 35(5), 483-511.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Red.). (2012). *The handbook of conversation analysis*. John Wiley & Sons.

- Sikveland, R. O., Solem, M. S., & Skovholt, K. (2021). How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer. *Linguistics and Education*, 61, 100886. doi:<https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100886>
- Skarbø, M. (1999). «Ja» og «nei» som emneinnledere i samtale. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 17 (1), 125–138.
- Skedsmo, K. (2020). Multiple other-initiations of repair in Norwegian Sign Language. *Open Linguistics*, 6(1), 532-566.
- Skedsmo, K. (2021). How to use comic-strip graphics to represent signed conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 54(3), 241-260.
- Skedsmo, K. (2023). Repair receipts in Norwegian Sign Language multiperson conversation. *Journal of Pragmatics*, 215, 189-212.
- Skovholt, K (2015). Doing leadership in a virtual team. Addressing devices, requests and emoticons in a leader’s e-mail messages. In Darics, E. (Ed.). (2015). *Digital Business Discourse*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Skovholt, K. (2018a). Anatomy of a teacher–student feedback encounter. *Teaching and teacher education*, 69, 142-153. doi:10.1016/j.tate.2017.09.012
- Skovholt, K. (2018b). Establishing Scientific Discourse in Classroom Interaction Teacher Students’ Orientation to Mundane Versus Technical Talk in the School Subject Norwegian. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 229-244. doi:10.1080/00313831.2016.1212263
- Skovholt, K., & Svennevig, J. (2006). Email copies in Workplace Interaction. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(1), 42-65.
- Skovholt, K., & Svennevig, J. (2013). 24. Responses and non-responses in workplace emails. I T. Virtanen (Red.), *Pragmatics of computer-mediated communication* (s. 589-612). Mouton de Gruyter.
- Skovholt, K., & Svennevig, J. (2013). Responses and Non-responses in Workplace Emails. I: S. Herring, D. Stein & T. Virtanen (Eds.), *Handbook of the Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. Mouton de Gruyter (581-603).
- Skovholt, K., Grønning, A., & Kankaanranta, A. (2014). The Communicative Functions of Emoticons in Workplace E-Mails: :-). *Journal of Computer-Mediated Communication*. Volume 19, Issue 4, pages 780–797.
- Skovholt, K., Nordenström, E., & Stokoe, E. (2019). Evaluative conduct in teacher–student supervision: When students assess their own performance. *Linguistics and Education*, 50, 46-55. doi:10.1016/j.linged.2019.03.001

- Skovholt, K., Sikveland, R.O., Solem, M.S.S. & Landmark, A.M.D. (2021). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., Solem, M. S., Vonen, M. N., Sikveland, R. O., & Stokoe, E. (2021). Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality. *Journal of Pragmatics*, 181, 100-119. doi:<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.020>
- Solarek-Gliniewicz, M. (under arb.). Strategier for å etablere felles forståelse i medisinske konsultasjoner på andrespråk. En studie av samtaler mellom polske leger og norske pasienter. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Solberg, J. (2011a). Activation encounters: Dilemmas of accountability in constructing clients as 'knowledgeable'. *Qualitative Social Work*, 10(3), 381-398.
- Solberg, J. (2011b). Accepted and resisted: The client's responsibility for making proposals in activation encounters. *Text & Talk* 31(6), 733-752
- Solberg, J. (2016). Argument in professional-client encounters: Building cases through second-hand assessments. *Pragmatics and Society*, 7(3), 366-390.
- Solberg, J. (2017). Logic of accounting: The case of reporting previous options in Norwegian activation encounters. *Discourse processes*, 54(7), 545-567.
- Solberg, J. (2018). Clients' downgrading reports about other people in welfare encounters: Matter out of place? *Discourse Studies*, 20(6), 792-808.
- Solem, M. S. (2016a). Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. *Classroom Discourse*, 7(1), 18-35.
- Solem, M. S. (2016b). Negotiating knowledge claims: Students' assertions in classroom interactions. *Discourse Studies*, 18(6), 737-757.
- Solem, M. S., & Skovholt, K. (2017). Teacher Formulations in Classroom Interactions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-20. doi:10.1080/00313831.2017.1324904
- Solem, M., Landmark, A. M. D., Stokoe, E. & Skovholt, K., (2023). Assessment in practice: achieving joint decisions in oral examination grading conversations, *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi: 10.1080/00313831.2023.2250380
- Svennevig, J. (1999). *Getting acquainted in conversation: A study of initial interactions*. John Benjamins.
- Svennevig, J. (2001a). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskkrift*, 103, 1-22.
- Svennevig, J. (2001b). *Ja, jo* and *nei* initiating responses to wh-questions in Norwegian. I H. Vater & O. Letnes (Red.), *Modality and more* (s. 143-165). *Fokus*.

- Svennevig, J. (2003). Echo answers in native/non-native interaction. *Pragmatics*, 13(2), 285–309.
- Svennevig, J. (2004). Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse studies*, 6(4), 489-516.
- Svennevig, J. (2008). Exploring leadership conversations. *Management Communication Quarterly*, 21(4), 529-536.
- Svennevig, J. (2008a). Ikke sant som respons i samtale. I J. B. Johannessen (Red.), *Språk i Oslo. Ny forskning omkring talespråk* (s. 127–128.). Novus.
- Svennevig, J. (2008b). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40(2), 333-348.
- Svennevig, J. (2009). Forståelse og sosiale relasjoner i håndtering av språkproblemer i andrespråkssamtaler. *Nordand. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 4(2), 35 - 64.
- Svennevig, J. (2010). Pre-empting reference problems in conversation. *Language in Society* 39, 173–202.
- Svennevig, J. (2011). Leadership style in managers' feedback in meetings. I J. Angouri & M. Marra (Red.), *Constructing identities at work* (s. 17-39). Palgrave Macmillan.
- Svennevig, J. (2012a). «og jeg bare hallo liksom» Diskursmarkøren hallo i samtale. *Språk och interaktion* 3, 157-174.
<http://hdl.handle.net/10138/37523>
- Svennevig, J. (2012b). Interaction in workplace meetings. *Discourse studies*, 14(1), 3-10.
- Svennevig, J. (2012c). On being heard in emergency calls. The development of hostility in a fatal emergency call. *Journal of Pragmatics* 44(11), 1393–412.
- Svennevig, J. (2012d). The agenda as resource for topic introduction in workplace meetings. *Discourse Studies*, 14(1), 53-66.
- Svennevig, J. (2013). Reformulation of questions with candidate answers. *International Journal of Bilingualism* 17(2), 189–204.
- Svennevig, J. (2014). «Det er nå trivelig der innpå, da». Nå - en diskursmarkør i tilbakegang. I J. B. Johannessen (Red.), *Språk i Norge og nabolanda. Ny forskning om talespråk* (s. 291–314). Novus.
- Svennevig, J. (2018a). Decomposing turns to enhance understanding by L2 speakers. *Research on language and social interaction*, 51(4), 398-416.
- Svennevig, J. (2018b). “What’s it called in Norwegian?” Acquiring L2 vocabulary items in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 126, 68-77.

- Svennevig, J. (2023). Self-Reformulation as a Preemptive Practice in Talk Addressed to L2 Users. *Research on language and social interaction*, 56(3), 250-268.
- Svennevig, J. & Johansen, R. (2011). Sociopragmatic variation in the sequential organization of conversation. I Andersen, G., & Aijmer, K. (Red.). *Pragmatics of Society* (s. 473-500.). *Walter de Gruyter*.
- Svennevig, J. & Lind, M. (2016). Dementia, interaction, and bilingualism: An exploratory case study. I H.-O. Enger, M. I. N. Knoph, K. E. Kristoffersen & M. Lind (Red.), *Helt fabelaktig! Festskrift til Hanne Gram Simonsen på 70-årsdagen* (s. 199-218). Novus.
- Svennevig, J., & Djordjilovic, O. (2015). Accounting for the right to assign a task in meeting interaction. *Journal of Pragmatics*, 78, 98-111.
- Svennevig, J., & Hamilton, H. E. (2022). Fostering Storytelling by Persons with Dementia in Multiparty Conversation. I Røyneland, U., & Blackwood, R. (Red.), *Multilingualism across the Lifespan* (s. 169-188). Taylor & Francis.
- Svennevig, J., & Landmark, A. M. D. (2019). Accounting for forgetfulness in dementia interaction. *Linguistics Vanguard*, 5(s2), 20180021.
- Svennevig, J., Arisland, S., & Rognmo, A. S. (2014). « Jeg bare spør... » Pågående intervjustil i partileders-utspørringer. *Rhetorica Scandinavica*, 18(66/67), 96-121.
- Svennevig, J., Gerwing, J., Jensen, B. U., & Allison, M. (2019). Pre-empting understanding problems in L1/L2 conversations: Evidence of effectiveness from simulated emergency calls. *Applied linguistics*, 40(2), 205-227.
- Svennevig, J., Hansen, P., Simonsen, H. G., & Landmark, A. M. D. (2019). Code-switching in multilinguals with dementia: patterns across speech contexts. *Clinical linguistics & phonetics*, 33(10-11), 1009-1030.
- Svennevig, J., Urbanik, P., & Diepeveen, A. (2023). How police investigators seek to secure that suspects speaking a second language understand their rights in investigative interviews. *Police Practice and Research*, 1-19.
- Thomassen, G., & Sarangi, S. (2012). Evidence-based familial risk explanations in cancer genetic counselling: Negotiating and communicating health risk. *Health, risk & society*, 14(7-8), 607-626.
- Thomassen, G., Sarangi, S. K. & Bjørnevoll, I. (2020). Diagnostic uncertainties, ethical tensions, and accounts of role-responsibilities in genetic counseling communication. *Journal of Genetic Counseling* 29, 1159–1172.
- Thomassen, G., Sarangi, S., & Skolbekken, J. A. (2012). Negotiating parental/familial responsibility in genetic counselling. *Journal of Applied Linguistics & Professional Practice*, 9(3), 361-386.

- Urbanik, P. K. (2017). *Requests in Polish and Norwegian informal conversation. A comparative study of grammatical and pragmatic patterns*. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Urbanik, P. K. (2018). Kan ikke du stå der, da? En sosiokognitiv analyse av finalpartikkelen da i interrogative kan-anmodninger. *Norsk lingvistisk tidsskrift*, 36(2), 299-330.
- Urbanik, P. K. (2020). Getting others to share goods in Polish and Norwegian: Material and moral anchors for request conventions. *Intercultural Pragmatics*, 17(2), 177-220.
- Urbanik, P. K. (2021). Directives in the construction site: Grammatical design and work phases in second language interactions with crane operators. *Journal of Pragmatics*, 178, 43-67.
- Urbanik, P. K. & Pavlenko, A. (2021). Securing Understanding in a Second Language: Communication of rights in investigative interviews in the USA and Norway. I Rønnefeldt, U., & Blackwood, R. (Red.), *Spaces of multilingualism* (s. 92-112). Taylor & Francis.
- Urbanik, P. K. & Svennevig, J. (2019). Managing contingencies in requests: The role of negation in Norwegian interrogative directives. *Journal of Pragmatics*, 139, 109-125.
- Urbanik, P. K. & Svennevig, J. (2021). Action-depicting gestures and morphosyntax: the function of gesture-speech alignment in the conversational turn. *Frontiers in Psychology*, 12, 689292.
- Vagle, W. (2007). I think the listeners would like me to ask you, Mr Prime Minister,... The history of texts and contexts in Norwegian radio with emphasis on the early period. Acta Humaniora 317. Doctoral dissertation, Faculty of Humanities. Oslo: University of Oslo.
- Vagle, W. (2012). The formation of the genre system on Norwegian broadcast radio. *Nordicom Review*, 33(2), 119-137.
- Vatnøy, E., Iversen, M. H., & Svennevig, J. (2016). Utspørrerne. Journalistisk strategi og forskjellsbehandling i stortingsvalget 2013. *Norsk medietidsskrift*, 23(3), 1-25.
- Vonen, M. N., Solem, M. S., & Skovholt, K. (2023). Managing students' insufficient answers in oral examinations. *Classroom Discourse*, 14(3), 258-280. DOI: 10.1080/19463014.2022.2079694

Summary

This article is an introduction to the special issue on conversation analysis in Norway. It describes the object of study of the discipline, which in addition to verbal interaction includes embodied and technological resources for communication. Furthermore, it presents different approaches to the study of conversation, especially discourse analytic approaches and Conversation Analysis (CA). The methodological principles of CA are presented and furthermore discussed as an approach to linguistics as practiced by the discipline of Interactional Linguistics. Finally, the introduction gives an overview of conversation analytic research in Norway on topics such as language structure, conversational mechanisms, clinical communication, second language interaction, professional and institutional interaction in health care, social work, education and the legal system, and mediated forms of interaction.

Jan Svennevig
Professor
Universitetet i Agder
Institutt for nordisk og mediefag
Postboks 422
4606 Kristiansand
jan.svennevig@uia.no



Teasing Out ²mm: Bilabial-Nasal Response Particles in Norwegian

Paul Sbertoli-Nielsen
University of Oslo

This article presents initial findings from the first systematic investigation of ²mm/, a disyllabic bilabial-nasal response particle pronounced with the specific high-low-high wave form of the East Norwegian ‘second tonal accent’. Estimated frequencies from three extensive corpora indicate ²mm/ as by far the most common bilabial-nasal particle in Norwegian, vastly outnumbering monosyllabic /m/ and disyllabic /mhm/ known from general (English based) literature. In spite of this, ²mm/ has remained largely underexamined, and is often not distinguished from /m/ or /mhm/ in neither transcription nor analysis of interactional work. I here consider alternatives for their distinct representation, and preliminarily analyze a collection of 420 cases in Norwegian, clustered around continuer work and agreement/acknowledgement, where they appear to do discrete social actions.

Keywords: CA/IL, Response Particles, Continuers, Agreement, Tonal Accent

*As a student of Sacks’, I use ‘order at all points’ as a working hypothesis.
But every now and then I think: Not here. This, surely, is garbage.
And yet, on examination, it seems to be capable of orderliness.
G. Jefferson on ‘Yeah’ and ‘Mm hm’, 1985, p. 198 (pp.)*

1. Introduction

Particles transcribed as “mm” or “mhm” have often been discarded as conversational waste or gathered up in broad categories such as ‘interjections’ or ‘backchanneling’, clouding their diversity of both form and function (as

pointed out by Schegloff, 1982; Gardner, 2001; Couper-Kuhlen & Selting, 2018). One of the strengths of Conversation Analysis and Interactional Linguistics has been empirically demonstrating how we rely on such particles in our interactions, and how granular variations in form often do distinct social actions (for bilabial-nasal particles see e.g. Schegloff, 1982; Jefferson, 1985; Goodwin, 1986; Gardner, 1997, 2001, and my Section 2.1; for other particles see e.g. Heritage, 1984; Jefferson, 2002; and overviews in Couper-Kuhlen & Selting, 2018; for particles in Norwegian, see Svennevig, 2007 and this issue, as well as my Section 2.3).

This article presents initial findings from the first¹ systematic investigation of bilabial-nasal response particles in Norwegian, with a primary focus on /²mm/. /²mm/ is almost ubiquitous in Norwegian talk-in-interaction, but has nonetheless remained largely under-examined. Both analysts of talk-in-interaction and second language learners of Norwegian mention this particle as something of a mystery. Although it resembles particles researched in other languages (see Section 2.1 and 2.2), /²mm/ distinguishes itself through its intonation: the specific high-low-high wave form of the East Norwegian ‘second tonal accent’² (cf. Kristoffersen, 2000, p. 238; see Section 2.3 and 3). In what follows, I examine its estimated frequencies alongside /m/ and /mhm/ in three extensive corpora of Norwegian (Section 3.1), I consider alternatives for more clearly distinguishing them in transcription (Section 3.2), and I give a preliminary overview of their distinct interactional work based on a collection of 420 cases from the aforementioned corpora and a database of more naturalistic data (Section 3.3).

-
1. This work constitutes part of my Doctoral Thesis, tentatively titled “Cross-Cultural Contrasts in the Interactional Achievement of Discourse: Continuation Culture in Norwegian and (Peninsular) Spanish.” I wish to thank the following for training, supervision and/or other valuable input: Chase Raymond, Jan Svennevig, Marja Etelämäki, Alexandra Spalek, Paweł Urbanik, Rein-Ove Sikveland, Jardar Eggesbø Abrahamsen, Sverre Stausland Johnsen, Barbara Fox, Emma Betz, Jürg Zinken, Arnulf Deppermann, Elwys de Stefani, as well as fellow Doctoral fellows Ingvild Winsnes, Helene Killmer, Jenny Gudmundsen, Magdalena Solarek-Gliniewicz, Aafke Diepeveen and Marit Nygård Halvorsen.
 2. The East Norwegian second tonal accent will here be represented by a superscript ², as is common in Norwegian phonology, and as justified in Section 3.2. For brevity, I use ‘bilabial-nasal’ as a shorthand adjective for voiced bilabial nasals.

2. Bilabial-nasal response particles

2.1 Bilabial-nasal response particles in general (English based) literature

Bilabial-nasal pragmatic particles come in seemingly infinite variation, but certain groupings have been identified, initially based on data from English. Gardner (1997, 2001) found *eight* major types of “mm”, in addition to the “mhm” described by, i.a., Schegloff (1982), Jefferson (1985) and Goodwin (1986). My focus on *response* particles excludes three of them, while I exclude another two for being near-absent in Norwegian data.³ The remaining varieties cluster around the following two major groupings: one centered around continuer work (see below and Section 3.3.1), and the other around agreeing/acknowledging (see below and Section 3.3.2).⁴ These groups are not necessarily mutually exclusive or always observably distinguishable, perhaps not even to participants themselves, but our Conversation Analytic and Interactional-Linguistic theoretical and methodological perspectives on them are based on the most clearly distinct cases.

The term ‘continuers’ refers to particles used for treating immediately preceding talk as incomplete, taking the stance that the prior speaker should continue that talk towards completion (Schegloff, 1982, p. 81; cf. Jefferson, 1985; Goodwin, 1986; Gardner, 2001; Mandelbaum, 2013). Particles doing such interactional work can also do other work, and the term ‘continuers’ – so as not to confound form with function (see Walker, 2014) – should be seen as a shorthand for particles found in a given sequential environment to be doing continuer work. These sequential environments are typically spaces where transition from one speaker to the next is potentially relevant (transition-relevance places; Sacks et al., 1974) where the prior speaker has projected more same-

-
3. My focus on *response* particles excludes the following: 1) the degustatory /mmm/, “prototypically associated with pleasurable ingestion of food”, and usually very long “with strongly rise-falling shape” (Gardner, 2001, p. 78). 2) /mmm/ as lapse terminator, initiating a turn after a >3 second pause, according to Gardner usually a “protracted glissando, that is, a very long, stretched out token” falling from “mostly high pitch to low pitch” (2001, p. 67). 3) /m:/ as hesitation marker, filling one’s own turn-internal pause, with a “flat, often level, continuative intonation contour” (2001, p. 88). I also exclude the following two particles for, i.a., their near-absence in the data: 4) /m,/ as repair initiation, according to Gardner “a weaker alternative to *huh?* or *what?* (...) invariably with rising intonation” (2001, p. 93); and 5) /mmm/ with “rise-falling or high-falling contour” as a bilabial-nasal version of *Wow* (2001, p. 187).
 4. Confirmations also belong to this grouping, and bilabial-nasal particles are often found in second position after confirmation-seeking questions (see e.g. Stivers, 2005, p. 135). However, they are left out of the scope of this article for the sake of brevity and focus.

speaker talk to come. In such possibility spaces, continuers “hand the floor straight back to the [prior] speaker” (Gardner, 2001, p. 129), “demonstrating both that one unit has been received and that another is now awaited” (Goodwin, 1986, p. 208), as seen below in an example from Schegloff (1982; extract 1):

Ex. 1: BC, Red: 190 (Schegloff, 1982, p. 82; my marking of focus lines)

- 1 B°: I've listen' to all the things that chu've said,
 2 B°: an' I agree with you so much.
 3 B°: Now,
 4 B°: I wanna ask you something,
 5 B°: I wrote a letter.
 6 (pause)
 7 A: -> Mh hm,
 8 B°: T'the governor.
 9 A: -> Mh hm::,
 10 B°: -telling 'im what I thought about i(hh)m!
 11 (A): (Sh:::!!)
 12 B°: Will I get an answer d'you think,
 13 A: Ye:s,

The form doing such continuer work in Schegloff’s example is /mhm/ (transcribed as “Mm hm”) – a disyllabic, bilabial-nasal particle with the two syllables separated by a voiceless glottal fricative. /mhm/ is considered a ‘classic continuer’ in English (Gardner, 2001, p. 105), typically then rising slightly in terminal pitch (*ibid.*).

The actions in the second grouping – agreeing and acknowledging – are made relevant by ‘assertions’, as the term is used by Stivers (2005, pp. 133–137; see also Williams et al., 2020, and Couper-Kuhlen & Selting, 2018, p. 506) for both descriptions of states of affairs and assessments (Pomerantz, 1984; Goodwin & Goodwin, 1992). According to Jefferson (2002), *acknowledgement* can be done by ‘minimal responses’ such as /mhm/, which in her example does not rise terminally in pitch (extract 2, line 4):

Ex. 2: [SBL:3:1:R:11:mso] (Jefferson, 2002, p. 1346). My line numbering.

- 1 Mary: However people (.) don't have to be quite so fussy
 2 Mary: 'cause if they know they like fruitcake
 3 Mary: they:'re usually very good fruit[.cake.]
 4 Celia: [Mm:]hm

- 5 Celia: .t.hhh WE:LL uh I: can:'t eat fruitcake
 6 Celia: but I:'m going to keep a couple ofe'm:

In Jefferson's example, Celia's /mhm/ in line 4 is acknowledging an assertion by Mary, that combines describing and assessing states of affairs. The /mhm/ is positioned in a space of potential transition to next speaker – however, it does not hand the floor back but is rather followed by more same-speaker talk.⁵ According to Gardner, there are systematic relations between such “non-canonical” uses of /mhm/ and their falling rather than rising terminal pitch (2001, p. 116).

Furthermore, although Jefferson viewed the aforementioned /mhm/ as ‘minimal response’, Gardner has demonstrated that such acknowledgement can also be done by the monosyllabic /m/ (2001, p. 105; see example in Norwegian in Section 3.3.2), which is even more economical than /mhm/. Gardner relates this use of /m/ to its neutrality, saying it can be used to diffuse a potentially conflictual situation by treating the prior turn as unproblematic while dodging the choice between (dishonest) agreement and (escalating) disagreement (2001, p. 106; see also Allwood et al., 1992, and Section 2.2).

The relation between acknowledgement and (levels of) agreement may depend on participant's epistemic access (Pomerantz, 1984; Heritage, 2012a, 2012b). Assessing something requires access to or experience/knowledge of that something (Pomerantz, 1984, p. 57). If the participant responding to an assessment lacks such access, then acknowledging is relevant as response, but agreeing is not. On the other hand, if the recipient *has* epistemic access to what is assessed, then the first assessment makes relevant a *second* assessment from the recipient, displaying the level of (dis)agreement in her stance (Pomerantz, 1984, p. 59).

In English, second assessments do agreement by *upgrading* the first assessment, lexically through stronger evaluative terms or intensifiers (Pomerantz, 1984) and prosodically/phonetically through, i.a., higher pitch or more dynamic pitch contours (Ogden, 2006). By contrast, a second assessment that repeats or downgrades lexically (Heritage & Raymond, 2005) and/or prosodically/phonetically (Ogden, 2006), comes off as projecting *disagreement*. This is likely related to how being the first to assess something positions you as epistemically superior, so the second assessor has to do extra work to overcome her secondness and assert that she is not just following the first but has epistemic

5. According to Jefferson (1985) and Gardner (2001), /yeah/ is more often found with such ‘speakership incipency’ than /mhm/, while /m/ is in-between.

agency and rights of her own (Heritage & Raymond, 2005; Stivers, 2010; Thompson et al., 2015, p. 199).

Although second assessments are often upgraded by fuller turns, Jefferson (2002) has shown that levels of agreement/affiliation can relate to the choice and phonetic design of certain particles. Jefferson (2002) also, however, showed such particles to be used differently in American and British English, a point which is recently strengthened by studies of other particles by Bolden, Hepburn and Mandelbaum (2023). According to Couper-Kuhlen and Selting (2018), evidence is emerging that suggests considerable cross-linguistic variation in whether agreement is (dis-)preferably done through upgrading or downgrading, where particles may play a decisive role.

2.2 Bilabial-nasal response particles cross-linguistically

Cross-linguistically, bilabial-nasal response particles are found in languages from all over the world (cf. Dingemanse et al., 2022), but vary in both form, frequency and action. In Wa'ikhana, an East Tukano language of northwestern Amazonia, Williams, Stenzel and Fox (2020) found high frequencies of the particles “mm” and “mMm” following both universal and potentially language/culture-specific principles. Speakers of Wa'ikhana would often use “*mm* particles with low and slightly falling prosody as affectively “stance-neutral” continuers following assertions and (some) informings, which are often produced within extended tellings” (2020, p. 375). On the other hand, they also found a “longer *mMm* particle produced with higher pitch and a rise-fall contour” that they analyzed as signaling agreement (Williams et al., 2020, p. 376).

In Greek, Pavlidou et al. (2022) demonstrates a preferential relationship between the monosyllabic /m/ with falling pitch (being the most frequent in their data) and actions of, i.a., receipting information or agreeing with an assessment (2022, p. 105). In their analysis, prosodically unmarked variants do interactionally economical alignment, while upgraded pitch and/or stress “additionally displays affiliation with the co-interlocutor”, “without affecting the type of action accomplished” (2022, p. 121).

As for North-Germanic languages, Allwood et al. (1992) shows an example of Swedish seemingly monosyllabic “mm” oriented to a controversial assertion, saying it conveys less acceptance of veridicality than “ja” (*yes*) (1992, p. 5; cf. Gardner, 2001, p. 106, and Section 2.1). Steensig and Sørensen (2019) include in their overview of Danish dialogue particles “*mm* both short and long and with one or two syllables” (2019, p. 66). Their preliminary collection of “mm”

consisted of 20 instances of both continuers and second and third position responses (2019, p. 68). Focusing on third position in question-answer sequences, they analyze an instance of “m_z,” with a slight rise in pitch, from a secondary recipient, as aligning but not affiliating, and as less engaged and committed than “ja” (yes) and “nej” (no) (2019, p. 73). Dalum (2017) presents an example of a Danish continuer “mmm ↗” shown in a pitch diagram to be steadily rising without fluctuation. As Modern Danish does not share the Norwegian system of tonal accents (Kristoffersen, 2000, p. 234), it is unsurprising that the intonations mentioned do not resemble the East Norwegian second tonal accent of /²mm/.

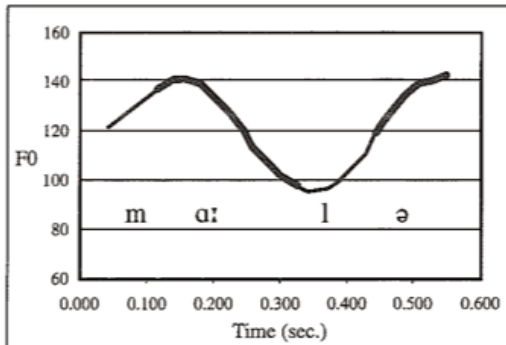
2.3 Bilabial-nasal particles in literature on Norwegian

Prior publications on Norwegian talk-in-interaction do touch on what they write as “mm”, but without mentioning its tonal accent or focally investigating its interactional work. Svennevig (2018) describes how a practice of decomposing multi-unit-turns leaving pauses in-between for recipients to respond, often then with particles transcribed as “mm” or “mhm”, can enhance understanding by L2 speakers. On the other hand, Landmark, Svennevig, Gerwing and Gulbrandsen (2017) analyze an interaction where an L2 speaker of Norwegian consults a physician with Danish as L1, where the physician’s *best practice* attempts at securing understanding and patient-centeredness in choice of treatment, fails to receive more than “minimal, affirmative responses (e.g. “mm”)”, which the physician treats as potential disagreement. These minimal responses are mostly transcribed as either “^om^o” or “mm”, although it is not mentioned whether the latter is pronounced with a tonal accent, nor whether that would matter for its interactional work.

Sikveland (2012) investigates whether “a sequence of phonetically similar response tokens [are produced] to disengage from the current topic, and dissimilar responses to engage with the current topic” (2012, p. 77). In Sikveland’s Norwegian data, the token most frequently found in consecutive pairs ‘doing the same’ was “mm” (2012, p. 87). In such pairs, he investigates with great detail the phonetic (dis-)similarities between consecutive tokens, but does not mention tonal accents nor differentiate specific interactional work. In a more recent study, Sikveland, Solem and Skovholt (2021) examine ‘acknowledgement tokens’ in third position following a teacher/examiner question and a student answer, and phonetically analyze differing prosodic design features of *ja* (‘yes’) and similar variants. Although they explicitly exclude “mm” from their collection, they do discuss it in their introduction, suggesting that English

“mhm/mm” correspond to Norwegian “mm” (2021, p. 1), still without mentioning the tonal accent of the latter. When it comes to its interactional work, however, they preliminarily analyse a “mm,” with rising terminal pitch as a *continuer*, focusing on its treatment of the student answer as incomplete.

The only source I have found to mention the tonal accent of /²mm/ is the Norwegian Academy Dictionary (NAOB), a diachronic-contemporary dictionary based on data from literary texts from 1830 until the present time.⁶ In NAOB’s entry for “mm” (retrieved June 28th, 2023), its pronunciation is specified as *stress with toneme 2*. Although the term ‘toneme 2’ is widely used, Kristoffersen recommends referring to this pattern as the ‘second tonal accent’ (2000, p. 233). Norwegian is a tonal language where syllables with primary stress are *necessarily* pronounced with either a ‘first’ or ‘second’ tonal accent, constituting lexically contrastive melodies. Furthermore, since the exact patterns are distinct in so-called East Norwegian and West Norwegian (with considerable intra-group variation in the latter; 2000, p. 238), /²mm/ should be specified as the *East Norwegian* second tonal accent. The pitch diagram below visualizes the East Norwegian second tonal accent in Kristoffersen’s chosen example, the verb “male” (*paint*; *ibid*; figure 1):



As seen in Figure 1, this tonal accent is a high-low-high continuous wave form, first rising slightly, then falling to lower than pitch onset, before rising again more strongly. Although this pattern does not correspond to any of the intonations described by Gardner (2001), Dingemanse et al. (2022), Steensig and Sørensen (2019), Dalum (2017) or Sikveland et al. (2021), Section 3 will

6. In the more general dictionaries by the Norwegian Language Council and the University of Bergen, the only entry for “mm” is an abbreviation of “millimeters” (“Bokmålsordboka and Nynorskordboka”, retrieved June 28th, 2023).

show estimated frequencies indicating it to be *the most frequent* intonation of bilabial-nasal particles in Norwegian.

3. Bilabial-nasal particles in Norwegian: Forms, frequencies and actions

The method for my investigation of bilabial-nasal response particles in Norwegian is Conversation Analysis / Interactional Linguistics (see Sidnell & Stivers, 2012; Couper-Kuhlen & Selting, 2018; Raymond et al., forthcoming; for introductions in Norwegian, see Svennevig, this issue and 2020; Skovholt et al., 2021). Starting from early, unmotivated observation of data in Norwegian, moving on to more focused attention to bilabial-nasal particles, groupings of /²mm/, /m/ and /mhm/ as discrete forms appeared bottom-up in the data, before I found some support in the literature previously presented. My estimation of their frequencies is based on three extensive, multi-modal, digitized corpora of conversational Norwegian (see Section 3.1), while the overview of their interactional work is based on a collection of 420 cases drawn from both the aforementioned corpora and a work-in-progress database of more naturalistic data (see Section 3.3). In Section 3.2, I consider alternatives for more clearly distinguishing /²mm/ from /m/ and /mhm/ in transcription, before presenting my initial analysis of their interactional work in Section 3.3.

3.1 Estimated frequencies of bilabial-nasal response particles in Norwegian

The three aforementioned digitized corpora are as follows, in order of size: 1) the Norwegian part of the Nordic Dialect Corpus (Johannessen et al., 2009), consisting of 1.054.429 tokens from casual dyadic conversations between friends, family members, acquaintances or strangers, produced in studio-like settings, in work places or homes; 2) the Norwegian Corpus of Spoken Language, Oslo (NoTa-Oslo; Hagen & Johannessen, 2008), consisting of 607.423 tokens from casual dyadic conversations between friends, family members, acquaintances or strangers, produced in studio-like settings; 3) the Big Brother Corpus (Text Laboratory, ILN, UiO), consisting of 401.009 tokens produced by participants in the first season of the Norwegian version of the reality television show Big Brother, aired in 2001. All three were developed between 2001 and 2015 by the Text Laboratory of the Faculty of Humanities, University of Oslo, under the direction of Janne Bondi Johannessen, and all are

orthographically transcribed⁷, morphologically tagged and available in digital search interfaces.

Digital queries for “mm”, “m” and “mhm” in these three corpora, with error margins based on auditive validation as /²mm/, /m/ and /mhm/ in 323 instances, yield the estimated frequencies visualized in Figure 3 below, normalized per million tokens:

Fig. 3: Estimated frequencies of /²mm/ (green), /m/ (yellow) and /mhm/ (blue) in three Norwegian corpora.

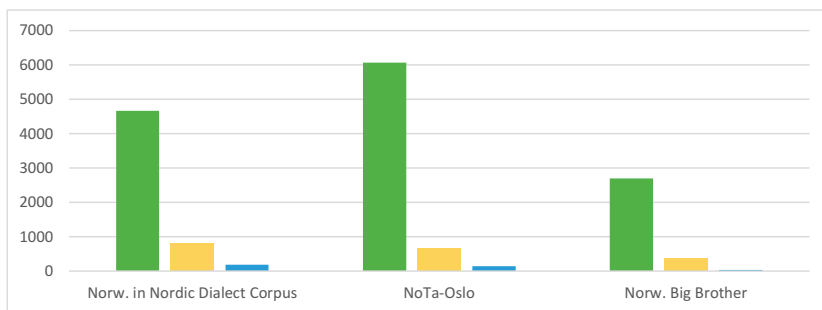


Figure 3 indicates, consistently throughout the three corpora, that /²mm/ with the East Norwegian second tonal accent is by far the most common bilabial-nasal particle in Norwegian, with estimated frequencies of, respectively, 4.667, 6.069 and 2.697 instances per million tokens. In second place, at dramatically lower frequencies, comes the monosyllabic /m/ with, respectively, 798, 654 and 364 instances per million tokens. Lastly, the disyllabic /mhm/ where the syllables are separated by a voiceless glottal fricative, although typical in (English based) general literature, is infrequent in the Norwegian data as compared to /²mm/, with, respectively, 187, 140 and 30 tokens per million words.⁸

7. The Nordic Dialect Corpus is doubly transcribed, representing both the language varieties as spoken and their orthographic counterparts.

8. I also tested results for, i.a., «mmhm», «mhmm», «mm hmm», «uh huh» and «aha», where only the latter gave any results, but with minute frequencies. Interestingly, a search for «mm hm» in NoTa-Oslo gave one result representing two separate but consecutive particles, where the first was an /²mm/ and the second was an interest-marker /hm/.

3.2 Representing forms of bilabial-nasal response particles in Norwegian

In spite of the frequency contrasts displayed in Section 3.1, the three discrete particles /²mm/, /m/ and /mhm/ are often not clearly differentiated in transcription of Norwegian data. I therefore here consider some alternatives for doing so, accounting for the choices I have applied in the text so far and in the further analysis of extracts in Section 3.3. These choices may serve as recommendations for further Conversation Analytic and Interactional-Linguistic transcription of Norwegian, along lines I will touch on in Section 4 on future directions and applications, motivated by the relations displayed in Section 3.3 between such forms and their interactional work.

As we have seen in Section 2.1, Gardner (2001) transcribes the monosyllabic bilabial-nasal response particle as “mm”, while both Schegloff (1982), Jefferson (2002) and Stivers (2010) represent the disyllabic variant with syllables separated by a voiceless glottal fricative as “Mm hm”. However, Pavlidou et al. (2022) explicitly represent the monosyllabic “basic form” as a single “m”, leaving the double-letter “mm” for the disyllabic variants (2022, p. 106). This is in line with transcription manuals for the aforementioned Norwegian corpora (Hagen, 2008, p. 36; Johannessen et al., 2009, p. 30), where, in addition, the variant with voiceless glottal fricative is transcribed as “mhm”. I opt for the latter alternatives as allowing more precise representation of syllables in continuous and relatively consistently shaped, discrete particles.

For my focus particle, however, I find it necessary to differentiate not only the number of syllables but the pitch contours of the East Norwegian second tonal accent, in order to tease out both its granularity and its normality, as separate from other disyllabic or prolonged monosyllabic realizations. While Figure 1 from Section 2.3 again shows the high-low-high wave form of the East Norwegian second tonal accent in phonologist Gjert Kristoffersen’s chosen example (2000, p. 238), figure 2 below shows it to be close-to-parallel in an example of my focus particle /²mm/ from my collection, whose pitch contours have been extracted through Praat (Boersma & Weenink, 2023).

Although Jeffersonian/CA transcription (Jefferson, 2004; Hepburn & Bolden, 2013) does include conventions for word-final and word-internal pitch movements, they are, naturally, not developed for the sake of representing the normality of lexically distinguishing tonal accents. The International Phonetic Alphabet (IPA) does include a symbol for high-low-high pitch movements, which, applied to my focal particle would yield /m̃m/ (similar to the Spanish tilde, but with sharper curves). A weakness of this representation is that it may

Fig. 1

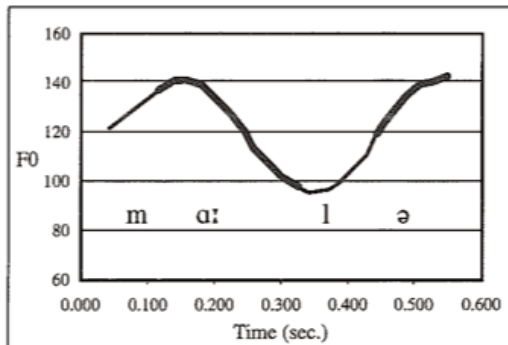
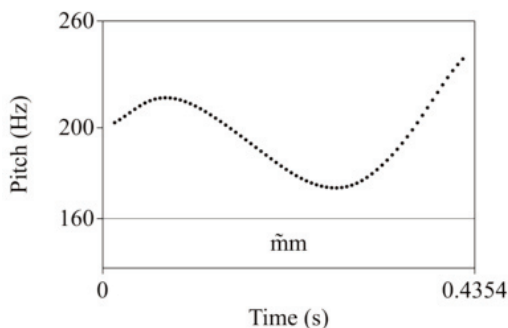


Fig. 2



give the false impression that such symbols be standard elements of Norwegian orthography.

In Norwegian phonological tradition, on the other hand, the second tonal accent(s) are typically represented by a superscript ², which applied to my focus particle yields /²mm/.⁹ This will then represent the second tonal accent in either East or West Norwegian, in spite of their intonational contrasts (but see footnote 18, Section 4). In addition to the benefits of following an established semiotic norm, this convention *phonologically* denotes the second tonal accent independently of its exact phonetic expressions, which do vary.

My collection includes 38 cases where /²mm/ rises higher than normal in the second syllable, often then with a more shallow central fall. Combining the Norwegian phonological tradition with Jeffersonian/CA conventions for transcribing slight (continuative) terminal rise with a comma and markedly higher

9. My thanks to Jan Svennevig for this suggestion, and to Jardar Eggesbø Abrahamsen for further elaboration.

terminal rises with question marks, such cases can be represented as “²mm,” or “²mm?”. As I am tentatively analyzing these, they largely co-vary with doing continuer work (see Section 3.3.1; currently being researched for separate publication).

On the other hand, my collection also holds many cases of /²mm/ where the *first* syllable is phonetically upgraded, through higher pitch, stress and/or prolongation (cf. Ogden, 2006; Section 2.1). Combining the Norwegian phonological tradition with Jeffersonian/CA conventions of denoting markedly higher initial pitch with an upward arrow, stress with underscore and prolongation with a colon, yields [[↑]²m:m]. As will be suggested in Section 3.3.2, cases with one or more of these upgrading features largely co-vary with doing agreement.

The aforementioned phonetic variations are still phonologically perceived as the East Norwegian second tonal accent, as distinct from both the first tonal accent and other pitch contours such as the fall of the monosyllabic /m/, the typically even-rising /mhm/, or (infrequent) even-rising varieties of a disyllabic /mm/. I therefore employ the phonological representation /²mm/ in running text, while in transcripts I represent its normal expression as ²mm and mark phonetic variation according to Jeffersonian/CA conventions (Jefferson, 2004; Hepburn & Bolden, 2013), as suggested above.

My intention here is not to insist on tonal accents always being represented in transcriptions of Norwegian talk-in-interaction (although their relevance in other lexical items are sometimes made observable in the data). Transcripts are “necessarily selective in the details that are represented”, and are “never treated by conversation analysts as a replacement for the data” (Hepburn & Bolden, 2013, p. 57). However, consistent underrepresentation of certain phenomena may blur their roles and importance, while paying attention to them could well turn out to be fruitful (cf. Jefferson, 2004, p. 15). In teasing out features of bilabial-nasal particles in Norwegian, I hope to demonstrate how such attention and representation may be worth our efforts, not just for understanding the particles in themselves but for unlocking our analysis of the interactions that they rather ubiquitously partake in.

3.3 Bilabial-nasal response particles and their interactional work

In this section, I will preview my on-going investigation of the interactional work of bilabial-nasal response particles in Norwegian, with the aim of indicating possible systematicities in the relation between their forms and their actions. My analysis is based on a collection of 420 /²mm/, /mhm/ and /m/ from

the three aforementioned corpora (see Section 3.1) and from Database of Norwegian Everyday Interactions (Etelämäki & colleagues, work-in-progress), where participants have multi-modally recorded themselves in their own natural environments. Observing the cases in view of the conditional relevance set up by the preceding action as well as how they are treated in the immediately following talk (see, e.g., Schegloff, 1968; Raymond et al., forthcoming), the collection has clustered into the two major groupings described by general literature in Section 2.1: Cases in Norwegian centered around continuer work are analyzed in the following Section 3.3.1, while those centered around agreeing/acknowledging are analyzed in Section 3.3.2.

3.3.1 Continuer work and ²mm or mhm in Norwegian

As presented in Section 2.1, particles doing continuer work “hand the floor straight back to the [prior] speaker” (Gardner, 2001, p. 129), “demonstrating both that one unit has been received and that another is now awaited” (Goodwin, 1986, p. 208). According to Gardner, the ‘classic continuer’ in English is /mhm/ (2001, p. 105), which, as seen in Section 3.1, is rare in the data from Norwegian. Continuer work in Norwegian is instead often done by /²mm/, while /mhm/ tends to appear where there is something else going on, as represented by their contrasts in extract 3 below.

Prior to the extract, Kåre and Jon have been telling each other a series of stories, the latest of which being Jon’s about a radio reporter having a call of nature inside a tightly confined space. Upon its completion, Kåre initiates a re-telling of a story he heard in his navy days about a jovial ship commander, framing it as a distant relative (sic.) of Jon’s telling. As we will see, this larger sequential context is important for understanding Jon’s choice of responses.

Ex. 3: NoTa-Oslo. My naming: Jon (Id.067) & Kåre (Id.068).

- 1 KÅRE =å::: e: gjør fast,=og overnatter,=
 LTR¹⁰ and eh ≈anchors and ≈spends-the-night
- 2 KÅRE =og så atte de ligger stille om ↓natta da.
 LTR and so that-eh they lay quiet at night ≈then
- 3 (.)
- 4 JON -> ²mm=
- 5 KÅRE =.hhh og e:m da (var e:)
 LTR and eh:m then (was eh)

10. LTR: Literal translation. Where such word-by-word translation is unavailable or would be too misleading, I explain in a footnote or suggest an idiomatic translation marked with “≈” for approximate equivalence.

- 6 (.)
- 7 KÅRE skjedde det ↑mer ↑enn ↓én ↑gang?=
LTR happened it more than one time
- 8 KÅRE =atte skipssjefen han kom ruslende::=
LTR that-eh ship-commander-D¹¹ he came strolling
- 9 KÅRE =bak i akterenden: og: ned til ↑kokken?=
LTR back in stern-D and down to cook-D
- 10 KÅRE =og så bakte'n boller til hele mannskapet?
LTR and then baked'he buns to whole crew-D
- 11 (0.2)
- 12 JON ->> mhm,
13 (0.4)
- 14 KÅRE .hHh det er jo på é:n måte littegrann sånn e:::::
LTR that is PRT¹² in one way a-tiny-bit such eh
- 15 (.)
- 16 KÅRE d'æ ↑ikke-prøysisk,=
LTR it's non-Preussian
- 17 KÅRE =sher kommer skipssjefen og baker boller te:::\$
LTR here comes ship-commander-D and bakes buns to
\$ridiculing tone of voice\$
- 18 KÅRE =ska'n: lissom være kompis og kamerat med:::\$
LTR ≈is-he-supposed-to-be buddy and comrade with
- 19 KÅRE =med mannskapet?
LTR with crew-D
- 20 (.)
- 21 JON -> ²mm
- 22 KÅRE .(t)hhhhh men e: ved en senere anledning så e:::=
LTR but eh at a later occasion then eh

Jon's /²mm/ in line 4 is oriented towards a preliminary installment of Kåre's telling. It appears less than 0.2 seconds after Kåre's prior unit (as symbolized by the punctuation mark in parenthesis), and is immediately followed by him drawing breath (.hhh) and moving on in the temporal progression of his telling (lines 5–10). Kåre thereby treats the /²mm/ as doing satisfactory reception of the prior unit and as expecting (or at least *allowing*) him to continue into the next one – i.e., he treats /²mm/ as a continuer.

Jon's /mhm/ in line 12, on the other hand, is followed by a 0.4 second pause before Kåre *re-works* his prior installment from line 10 about the ship commander baking buns for the crew, explaining across the next five units (lines 14–19) why this would or should be considered unexpected. Only when this

11. D: Definite.

12. PRT: Untranslatable particle.

re-working receives a $^2mm/$ from Jon in line 21 does Kåre move on in the temporal progression of his telling, again without noticeable delay.

Now, Kåre did set up his line 10 as something worthy of more affiliative response, such as laughter or an assessment. His talk from line 1 to 10 lays groundwork for this *tellable* element (cf. Sacks, 1989) and his re-working of it may be more related to the absence of response treating it as such, than to the choice of $/mhm/$ over $^2mm/$. However, the relevance Kåre explicitly projected when introducing his story as a distant relative to Jon's, is still not observable at line 10, where there is still no apparent connection between a ship commander baking buns and someone having a call of nature inside a confined space – their connection is only made clear later in the continued telling, after the extract. Though the choice of $/mhm/$ in this opportunity space may seem coincidental, there are 20 cases of $/mhm/$ in my collection orienting to such a lack of apparent relevance (out of a total of 41 continuer *mhm*), leading me to tentatively analyze these as not just doing continuer work but (also) challenging relevance. In contrast, there are 75 cases of $^2mm/$ being treated as an unproblematic continuer allowing progression (of which 38 rise higher than normal in the second syllable).

Extract 3 serves as an indication of $^2mm/$ and $/mhm/$ in Norwegian being distinct in not only frequency and form but also action. If, as continuers, $^2mm/$ allows progression while $/mhm/$ challenges the relevance of the prior unit, then keeping them apart in transcription and analysis has consequences for our precise understanding of the interactions they partake in.

3.3.2 Agreement/acknowledgement and 2mm , *mhm* or *m* in Norwegian

As presented in Section 2.1, agreement is made relevant by assertions when the participants both have epistemic access. While in English, agreement is done through lexical and prosodic/phonetic upgrading, it appears from my collection that there is a relation in Norwegian between agreement and phonetically upgrading the first syllable of $^2mm/$, as seen in Extract 4 below. In the interaction preceding the extract, Gro and Aud are reminiscing on a trip they did together.

Ex. 4: NoTa-Oslo. My naming: Gro (Id.118) & Aud (Id.117).

1 GRO og så var det <fint å være *i Pilipeto da.>
 LTR and so was it(DEC¹³) nice to be in AP¹⁴ ≈then
 GRO *smiles and gazes tw Aud->>

2 AUD ↑²m:m

3 AUD ts .hh tenker ofte på det asså
 LTR think¹⁵ often on that PRT

4 (0.2)

5 AUD hvor-m fint det var der
 LTR ≈how-m nice it was there

In this extract, and in several other instances in the sequence from which it is drawn, Gro produces an assertion involving a positive assessment of one of the places they went to, and Aud agrees by producing a /²mm/ where the first syllable is phonetically upgraded through heightened initial pitch, prolongation and/or stress (cf. Ogden, 2006). She then does a full turn in line 3, overcoming her secondness by not only signaling agreement but also asserting epistemic independence, in saying that she often thinks about this and assesses it in the same way.

Although work on the agreement/acknowledgment grouping of my collection is still in an early phase, I have at least 69 cases of /²mm/ following assertions, of which 50 (72%) are phonetically upgraded in the first syllable. Much analysis remains, but many of these 50 instances appear where the participants both have epistemic access, followed by work to overcome secondness. These preliminary findings suggest that /²mm/ with phonetically upgraded first syllable may be a resource for doing agreement in Norwegian, although extensive and systematic research on a wider collection of assertions is needed to determine preferential relations vis-a-vis full, lexically-prosodically upgraded second turns.

As for /mhm/ following assertions, suggested by Jefferson (2002) to do acknowledgement in English, it is again found to not only be rare in Norwegian (see Section 3.1), but to appear where something else is going on, as represented in extract 5 below. Prior to the extract, Celine has been accounting for her choice not to continue studying social science (“samfunnskunnskap”, “SK”) this year of High School.

13. DEC: Declarative syntax.

14. AP: Anonymized Place.

15. Although this verb in present tense occurs without a pronoun, and Norwegian (normatively) requires pronouns, this common use implies first person singular.

Ex. 5: NoTa-Oslo. My naming: Celine (CEL, Id.141) and Martine (MAR, Id.142). My title: “So much politics”

1 CEL .hhh ʰhva° ska' jeg med det lism,=
LTR what shall I with that like

2 CEL =for det første så f::ikk jeg ikke akkurat verdens beste
LTR for the first so got I not exactly world's best

3 CEL karakter i SK i fjor?
LTR grade in SK ≈last-year

4 (.)

5 CEL .hh så hvorfor* ska' jeg ha det i århh-hhē
LTR so why sha(1l) I have it ≈this-year
mar *shakes head laterally----->

6 CEL fjeg hadde [jo sli:fti,]
LTR I ≈would PRT struggled

7 MAR [*det er så] det er utrolig vanskelig
LTR it is so it is incredibly hard
MAR ----->*

8 MAR (>og så er det<) så mye politikk,
LTR and then is there so much politics

9 (0.3)

10 CEL -->> †mhm,

11 MAR ja, [hh hh hh hh]
LTR yes

12 CEL [>hehehehehe<]

13 MAR nå stopper vi
LTR now stop-PT¹⁶ we

14 CEL fhe [ja:,f he-he]
LTR yes

15 MAR [ʰhh hh hh°] (.)

16 CEL ns [nh-hh]

17 MAR [ʰhh hh°]

18 CEL .hhh m[en:]
LTR but

19 MAR [>og] så er det veldig sånn< tungt=
LTR and then is it very ≈like heavy

20 MAR det er så mye du må lære deg
LTR there is so much you must learn RP

21 CEL -> ²m:°m° [de'æ så]
LTR it's so

22 MAR [så må] du være flink på å drøfte og de'ække jeg'ss
LTR so must you be adept at to ≈discuss & that'aint I PRT

When Martine affiliates with Celine's stance through assertions assessing social science as incredibly hard (line 7), with so much politics (line 8), there is a 0.3 second pause before Celine responds with an /mhm/ that is upgraded by stress

and heightened initial pitch (line 10). After Martine responds to this with “ja,” (yes, line 11), they both laugh in overlap, Celine rapidly and emphatically (line 12). Although the exact work of this /mhm/ is not clearly observable, there are 4 similar cases in my collection, which my participant’s knowledge conduces me towards interpreting as not just agreeing but (also) asserting strong epistemic superiority, as if saying “tell me about it; preaching to the choir here, sister”.

When Martine does another round of affiliative assertions, assessing social science as very heavy (line 19), that there is so much you must learn (line 20), Celine *agrees*, without pause, again by doing a /²mm/ where the first syllable is phonetically upgraded through stress and prolongation (and where the second syllable is weakened). As in extract 4, and in contrast with the /mhm/, this /²mm/ is followed by its speaker initiating a second assessment (*it’s so*, or possibly *there’s so*, line 21), although this one is aborted and overlapped by Martine moving on to another assertion (line 22).

As for /m/ after assertions, let us turn to my final exemplar analysis. Prior to extract 6, Anette has been asserting to Roy that who gets her vote for leaving the Big Brother house will in the end come down to personal chemistry, seemingly arguing against herself for liking some participants more than others. To this, Roy responds as follows:

Ex. 6: Big Brother Corpus. Roy and Anette (ANE).

1	ROY	det	er	ehm	det	er	ingen	ɹav	de	(t)som	har	vært	her,
	LTR	there	is	uhm	there	is	no-one	of	they	(t)who	have	been	here
2	ROY	av	de	tolv	som	har	vært	her=					
	LTR	of	the	twelve	who	have	been	here					
3	ROY	=som	ikke	kunne::	vært	en	venn	av	meg=				
	LTR	who	not	could	been	a	friend	of	me				
4	ROY	hvis	jeg	treffi	dem°::°	>°utenom°<							
	LTR	if	I	(had)met	them	≈outside-of							
5													
	ANE												
6	ANE	fikke	meg	hellerf									
	LTR	not	me	either									
7													
8	ANE	ɛ?HHh	>hə	hə	hə<*	.HHhɛ							
	ANE					->*							
9													
10	ANE	*det	er	kjemperart	*[hh-khh]	((kremter))							
	LTR	it	is	≈very-strange		((hawks))							
	ANE	*smile	stiffens->			*and fades							
11	ROY ->					[m.]							
12													
13	ANE	ɹmen	jeg	må	si	at	det	er	noen=				
	LTR	but	I	must	say	that	there	is	someone				

14	ANE	↑ <u>d'e:r</u> 'eh .hh noen hvor kjemien stemmer >↓dårligere<=
	LTR	there'is'uh someone where chemistry-D matches more-badly
15	ANE	=>↑det er det<
	LTR	<u>that</u> is there

When Roy asserts that none of the participants could not have been his friend on the outside (L1-4), Anette verbally asserts the parallel stance (L6, *not me either*), while shaking her head laterally. However, she says this while smiling (£), and after a 0.5 second pause breaks out laughing (L8, while still shaking her head). When this laughter is not reciprocated by Roy through a 0.3 second pause (L9), her smile stiffens and she produces an assessment of “it” as very strange, before hawking (L10). In overlap with the hawk, Roy produces a monosyllabic /m/ with falling pitch (L11), minimally acknowledging Anette’s assessment. Anette then does a full turn largely contradicting her prior stance (L13-15).

Roy’s choice of /m/ could be related to lack of epistemic access or rights to Anette’s stance on who she likes, making acknowledgement relevant over agreement (see Section 2.1). On the other hand, Anette has largely given Roy access to her stance in the interaction prior to the extract, which contradicts the stance she takes in line 6 – a contradiction that she herself makes clear from line 13. Although more systematic research is needed on bilabial-nasal particles in such sequential environments, the relation between Roy’s minimally acknowledging /m/ and Anette’s somewhat low-credibility assertions does fit well with Gardner’s claims (2001, p.106; see Section 2.1), and Allwood et al.’s example (1992, p. 5; see Section 2.2), of /m/ as neutrally diffusing a potentially conflictual situation by treating the prior turn as unproblematic while dodging the choice between (dishonest) agreement and (potentially escalating) disagreement.

For now, extracts 4–6 serve as an indication of /²mm/, /mhm/ and /m/ in Norwegian again being distinct in not only frequency and form but also action. If, following assertions, /²mm/ with upgraded first syllable does agreement, /mhm/ asserts epistemic superiority, and /m/ minimally acknowledges while potentially dodging disagreement, then keeping them apart in transcription and analysis again has consequences for our precise understanding of the interactions in which they partake.

4. Future directions and applications

As continuers (Section 2 and 3.3.1), /²mm/ and /mhm/ in Norwegian are being investigated more thoroughly for separate publication. As doing agreement (Section 2 and 3.3.2), /²mm/ compared to not only /mhm/, /m/ and other particles but to full turns lexically and/or prosodically/phonetically down-, upgrading or repeating, needs more extensive and systematic research as a future project of its own, potentially revealing language-/culture-specific practices (cf. Williams et al., 2020, Section 2.2), maybe even touching on variations in cultural emphasis. Taken for what they are, however, the initial findings presented in this current article give some pointers as to both what actions may explain the high frequencies of /²mm/ as opposed to /mhm/ and /m/ in Norwegian, and how we may to a higher extent discretely identify them, in transcription and in analysis.

Applied to research on student-teacher interaction, my initial findings may support Sikveland, Solem and Skovholt's (2021; see Section 2.3) preliminary analysis of a teacher's "mm" with rising terminal pitch as a continuer treating a student answer as incomplete. Knowing whether the particle was produced with a tonal accent, however, and in that case, whether the first syllable was phonetically upgraded, could lead us to analyse it as instead doing agreement – if not in this case, then perhaps in others.

Research on health interactions, such as Landmark et al. (2017; see Section 2.3) where the L1 Danish physician treated "°m°" and "mm," from the L2 Norwegian patient as potential disagreement, may benefit from further analysis of these distinct particles and their phonetic realizations, if the monosyllabic /m/ with falling pitch does dodge or project disagreement, while /mhm/ challenges relevance or asserts epistemic superiority, and /²mm/ with upgraded first or second syllable could, respectively, do agreement or continuer work. Although full clause responses would likely have made the patient's stance more observable, such work to overcome secondness and assert epistemic independence may be avoided in a context of institutionalized asymmetry, in spite of the physician's (best practice) efforts at achieving patient-centeredness in choice of treatment. Furthermore, if bilabial-nasal particles are different in both form and action between Norwegian and Danish (see Section 2.2, 2.3 and 3), as well as other languages such as e.g. English, Greek and Wa'ikhana (Section 2.1 and 2.2), then the primary language of both physician and patient may have influenced their choices and interpretations.

As if intra-Scandinavian contrasts were not enough, we should expect considerable regional variations in bilabial-nasal particles within Norwegian,

i.a. since, as mentioned in Section 2.3, tonal accents vary strongly between East and West Norwegian. Still, in data from the Nordic Dialect Corpus (see Section 3.1), /²mm/ with the East Norwegian high-low-high pitch contour does seem to appear in more regions than would be expected, which could be further explored combining Norwegian phonology, CA/IL, dialectology and socio-linguistics.¹⁷ In the other end, the frequencies for /mhm/ in the Nordic Dialect Corpus are higher in Rogaland, which, in addition to pertaining to West Norwegian in terms of tonal accents, has among the country's highest US immigration, which may have favored importing /mhm/ from English.

In summary, my initial findings on bilabial-nasal response particles in Norwegian, although preliminary to more conclusive work, open up future directions for both basic and applied research, as well as for practitioner training and general teaching of Norwegian as a second language. Teasing apart /²mm/, /mhm/ and /m/ in Norwegian, and tracing systematicities in the relation between their phonetic realizations and their interactional work, takes us – as analysts, practitioners and second language learners – a step closer to resolving their mysteries.

References

- Allwood, J., Nivre, J., & Ahlsén, E. (1992). On the Semantics and Pragmatics of Linguistic Feedback. *Journal of Semantics*, 9(1), 1–26.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2023). *Praat: Doing phonetics by computer* (Retrieved 1 May 2023 from <http://www.praat.org/>) [Computer software].
- Bolden, G. B., Hepburn, A., & Mandelbaum, J. (2023). The distinctive uses of right in British and American English interaction. *Journal of Pragmatics*, 205, 78–91.
- Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics: Studying language in social interaction*. Cambridge University Press.
- Dalum, N. (2017). Universelle prosodiske mønstre i mm. *Skrifter Om Samtalegrammatikk*, 4(1).
- Dingemans, M., Liesenfeld, A., & Woensdregt, M. (2022). *Convergent Cultural Evolution of Continuers (mmhm)*. In A. Ravnani, R. Asano, D. Valente, F. Ferretti; S. Hartman, M. Hayashi, et al. (Eds) *The Evolution of Language: Proceedings of the Joint Conference on Language Evolution*

17. In this case, representing second tonal accents in both East Norwegian and West Norwegian with the superscript ² will blur the issue beyond recognition, so the use of IPA's symbol for high-low-high pitch contours, as in /m̄m̄/ (see Section 3.2), may yet have its day.

- (JCoLE), (pp. 160-167). Nijmegen: Joint Conference on Language Evolution (JCoLE).
- Etelämäki, M., & colleagues. (work-in-progress). *Database of Norwegian Everyday Interactions*. Research Group for Conversation Analysis and Interactional Linguistics, University of Oslo.
- Gardner, R. (1997). The Conversation Object Mm: A Weak and Variable Acknowledging Token. *Research on Language & Social Interaction*, 30(2), 131–156.
- Gardner, R. (2001). *When Listeners Talk: Response tokens and listener stance*. John Benjamins Publishing Company.
- Goodwin, C. (1986). Between and within: Alternative sequential treatments of continuers and assessments. *Human Studies*, 9(2–3), 205–217.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. (1992). Assessments and the construction of context. *Rethinking Context: Language as an Interactional Phenomena*, 147–189.
- Hagen, K. (2008). *Transkripsjonsveiledning for NoTa-Oslo*. <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/transkripsjon/NoTa-transkripsjonsveil22.pdf>
- Hagen, K., & Johannessen, J. B. (2008). *Språk i Oslo: Ny forskning omkring talespråk*. Novus forlag.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. In *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 57–76). John Wiley & Sons, Ltd.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In J. M. Atkinson (Ed.), *Structures of Social Action* (pp. 299–345). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2012a). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1–29.
- Heritage, J. (2012b). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30–52.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15–38.
- Jefferson, G. (1985). Notes on a Systematic Deployment of the Acknowledgment Tokens Yeah and Mm hm. *Papers in Linguistics*, 17, 197–216.
- Jefferson, G. (2002). Is “no” an acknowledgment token? Comparing American and British uses of (+)/(-) tokens. *Journal of Pragmatics*, 34(10–11), 1345–1383.

- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In *Conversation analysis: Studies from the first generation*, ed. Gene Lerner (pp. 43–59). John Benjamins Publishing Company.
- Johannessen, J. B., Hagen, K., Håberg, L., Laake, S., Søfteland, Å., & Vangsnes, Ø. A. (2009). *Transkripsjonsrettledning for ScanDiaSyn*. <http://www.tekstlab.uio.no/scandiasyn/Transkripsjonsrettledning%20for%20ScanDiaSyn.pdf>
- Johannessen, J. B., Priestley, J., Hagen, K., Åfarli, T. A., & Vangsnes, Ø. A. (2009). The Nordic Dialect Corpus—An advanced research tool. In K. Jokinen & E. Bick (Eds.), *Proceedings of the 17th Nordic Conference of Computational Linguistics NODALIDA*. <http://tekstlab.uio.no/nota/scandiasyn/>
- Kristoffersen, G. (2000). *The phonology of Norwegian*. Oxford University Press.
- Landmark, A. M. D., Svennevig, J., Gerwing, J., & Gulbrandsen, P. (2017). Patient involvement and language barriers: Problems of agreement or understanding? *Patient Education and Counseling*, 100(6), 1092–1102.
- Mandelbaum, J. (2013). Storytelling in conversation. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.), *The handbook of Conversation Analysis* (pp. 492–507). Wiley-Blackwell.
- Mm. (2023). In *Ordbøkene.no—Bokmålsordboka og Nynorskordboka*. <https://ordbokene.no/bm,nn/ordbokene.no>
- Mm 2. (2023). In *Norwegian Academy Dictionary*. https://naob.no/ordbok/mm_2
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics* 65, 137–156.
- Ogden, R. (2006). Phonetics and social action in agreements and disagreements. *Journal of Pragmatics*, 38(10), 1752–1775.
- Pavlidou, T.-S., Gialabouki, L., Alvanoudi, A., & Ananiadis, C. (2022). On the recipients' part: Responding with m/mm (and nods) in Greek conversations. *Journal of Pragmatics*, 199, 105–123.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 57–101). Cambridge University Press.
- Raymond, C. W., Clift, R., Kendrick, K. H., & Robinson, J. D. (forthcoming). Methods in Conversation Analysis. In J. D. Robinson, R. Clift, K. H. Kendrick, & C. W. Raymond (Eds.), *The Cambridge Handbook of Methods in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.

- Sacks, H. (1989). An Analysis of the Course of a Joke's Telling in Conversation. In R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (2nd ed., pp. 337–353). Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696–735.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075–1095.
- Schegloff, E. A. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. *Analyzing Discourse: Text and Talk*, 71, 71–93.
- Sidnell, J., & Stivers, T. (Eds.) (2012). *The Handbook of Conversation Analysis*. Blackwell Publishing Ltd.
- Sikveland, R. O. (2012). Negotiating towards a Next Turn: Phonetic Resources for 'Doing the Same.' *Language and Speech*, 55(1), 77–98.
- Sikveland, R. O., Solem, M. S., & Skovholt, K. (2021). How teachers use prosody to guide students towards an adequate answer. *Linguistics and Education*, 61, 100886.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Cappelen Damm.
- Steensig, J., & Sørensen, S. S. (2019). Danish dialogue particles in an interactional perspective. *Scandinavian Studies in Language*, 10(1), 63–84.
- Stivers, T. (2005). Modified Repeats: One Method for Asserting Primary Rights From Second Position. *Research on Language and Social Interaction*, 38(2), 131–158.
- Stivers, T. (2010). An overview of the question–response system in American English conversation. *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2772–2781.
- Svennevig, J. (2007). "Ikke sant" as a response token in Norwegian conversation. In *Interpreting utterances: Pragmatics and its interfaces: Essays in honour of Thorstein Fretheim* (pp. 175–189). Novus Press.
- Svennevig, J. (2018). Decomposing Turns to Enhance Understanding by L2 Speakers. *Research on Language and Social Interaction*, 51(4), 398–416.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling—Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm akademisk.
- Thompson, S. A., Fox, B. A., & Couper-Kuhlen, E. (2015). *Grammar in everyday talk: Building responsive actions*. Cambridge University Press.
- Walker, T. (2014). Form ≠ function: The independence of prosody and action. *Research on Language and Social Interaction*, 47(1), 1–16.

Williams, N., Stenzel, K., & Fox, B. (2020). Parsing particles in Wa'ikhana. *Revista Linguística*, 16(Esp.), 356–382.

Special transcription symbols

Mondada conventions for multi-modal transcription utilized in this article (cf. Mondada, 2014):

- * onset of participant action described in line below
- *--> action described continues across subsequent lines
- *-->> action described continues until and after extract's end
- >* action described continues until the same symbol is reached

Other transcription symbols utilized in this article:

- ≈ approximately equivalent idiomatic translation
- ² Norwegian second tonal accent (see Section 3.2)

Norsk sammendrag

Denne artikkelen presenterer foreløpige funn fra den første systematiske utforskningen av /²mm/, en bilabial-nasal responspartikkel med østnorsk andre tonelag. Frekvensberegninger fra tre omfattende korpus fremhever /²mm/ som den mest frekvente bilabial-nasale responspartikkelen i norsk, med langt høyere tall enn énstavelser /m/ og tostavelser /mhm/ kjent fra generell (engelskbasert) litteratur. På tross av dette har /²mm/ stort sett forblitt under-utforsket, og skilles ofte ikke fra /m/ eller /mhm/ i verken transkripsjon eller analyse av interaksjonelt arbeid. Jeg vurderer her alternativer for å tydeligere representere dem, og gir en foreløpig analyse av en samling på 420 tilfeller i norsk, klynget rundt fortsetter-arbeid og enighet/anerkjennelse, hvor de ser ut til å gjøre subtilt ulike, men like fullt viktige, sosiale handlinger.

Paul Sbertoli-Nielsen

Doctoral research fellow in Spanish language and linguistics,
Department of Area Studies, Literature and European Languages (ILOS),
Faculty of Humanities, University of Oslo,
Niels Henrik Abels vei 36, Niels Treschows hus, 10th floor.
p.s.nielsen@ilos.uio.no



Partikkelen *å*? som reparasjonsinnleder og nyhetsmarkør

Jan Svennevig

Denne artikkelen er en analyse av de pragmatiske funksjonene til partikkelen *å* produsert med stigende intonasjon. Analysen viser at partikkelen har to funksjoner, nemlig som reparasjonsinnleder og som nyhetsmarkør. Som reparasjonsinnleder brukes den til å signalisere to ulike typer problemer, forståelsesproblemer og akseptabilitetsproblemer. Når den brukes til å indikere et forståelsesproblem, gir den opphav til forklaringer av semantiske og pragmatiske forhold, slik som ordforklaring og spesifisering av referanse. Når den brukes til å signalisere et akseptabilitetsproblem, altså et problem med sannheten eller oppriktigheten av forrige ytring, består den etterfølgende reparasjonen i at taleren bekrefter ytringens sannhetsgehalt eller begrunner sin påstand. Den andre funksjonen til partikkelen er som nyhetsmarkør, det vil si et uttrykk for at informasjonen i forrige ytring er ny og interessant for taleren. Da gir den som oftest opphav til at samtalepartneren går videre med mer informasjon om emnet, og dermed bidrar den til å etablere saksforholdet som nytt emne for samtalen.

Stikkord: pragmatisk partikkel, reparasjon, nyhetsmarkør, forståelse, akseptabilitet, emneinnledning

1. Innledning

Den pragmatiske partikkelen *å* i norsk har ikke tidligere vært gjenstand for systematisk vitenskapelig analyse, annet enn som et element i en studie av forståelsesmarkering i samtale (Gudmundsen & Svennevig, 2020, se nedenfor). Denne artikkelen bidrar til en slik beskrivelse ved å analysere en bestemt bruk av partikkelen, nemlig produsert med stigende intonasjon (transkribert «*å?*»).

Noe bakgrunn for å forstå partikkelen kan man finne i ordbøker. Særlig i Det Norske Akademis ordbok (NAOB) er det en svært omfattende beskrivelse. Her blir partikkelen klassifisert som en intereksjon med tre hovedbetydninger:

- 1 BRUKT ENTEN ALENE ELLER FORAN INTERJEKSJON ELLER OPPFORDRENDE UTTRYKK, IMPERATIV E.L. FOR Å UTTRYKKE FORSKJELLIGE FØLELSER
- 2 BRUKT ENTEN ALENE ELLER FORAN INTERJEKSJON ELLER OPPFORDRENDE UTTRYKK, IMPERATIV E.L. FOR Å UNDERSTREKE, FORSTERKE NOE, FOR Å GJØRE NOE FØLELSESBETONT OG INNTRENGENDE
- 3 BRUKT ENTEN ALENE ELLER FORAN INTERJEKSJON, IMPERATIV E.L. FOR Å UTTRYKKE RESERVASJON, AVVISNING E.L.

Følelsene som blir opplistet i ulike underbetydninger er så ulike ting som sorg, smerte, fortvilelse, indignasjon, avsky, glede og henførelse. Noen underbetydninger angir også uttrykk for holdninger (beklagelse, reservasjon, avvisning) og kognitive prosesser (overraskelse). Eksemplene er hentet fra litterære kilder, særlig romandialoger og skuespill. Ingen av eksemplene har spørsmålsteget bak partikkelen, som er den vanlige måten å indikere stigende intonasjon på i skrift, og dermed ser det ut til at beskrivelsen ikke omhandler *å* med stigende intonasjon.

En annen kilde til bakgrunnsinformasjon er den internasjonale forskningen om beslektede partikler i andre språk, særlig om *oh* i engelsk (Heritage, 1984, 1998, 2002, 2013, Schiffirin, 1987). Heritage beskriver partikkelen som en *tilstandsskiftemarkør* («change-of-state token»), det vil si en indikasjon av at taleren har gjennomgått “some kind of change in his or her locally current state of knowledge, information, orientation or awareness” (Heritage, 1984, s. 299). Som sådan brukes den ofte som en såkalt *nyhetskvittering* («news receipt») etter informerende ytringer, det vil si at man indikerer at man har fått ny kunnskap. Det kan enten forekomme i andre posisjon i et nærhetspar, for eksempel etter en nyhetsannonsering, eller i tredje posisjon, for eksempel etter en spørsmål-svar-sekvens. Som kvittering bidrar den til å avslutte den aktuelle sekvensen. Men partikkelen kan også brukes i andre sekvensielle omgivelser til å indikere at taleren har gjennomgått andre typer kognitive endringer, slik som å oppdage noe, komme på noe («recollection») eller innse noe («realization») (Heinemann & Koivisto, 2016).

Den eneste studien av partikkelen *å* i norsk forekommer i en analyse av måter å framvise forståelse på i vokabular-orienterte sekvenser i samtaler mellom første- og andrespråksbrukere (Gudmundsen & Svennevig, 2020). Den

viser at partikkelen uttalt med fallende intonasjon hevder forståelse eller ny innsikt i tilfeller der en av partene har vist problemer med å forstå et ord samtalepartneren sa. Den fungerer dermed som en tilstandsskiftemarkør slik som den engelske ekvivalenten. Studien viser videre at partikkelen i denne funksjonen gjerne opptrer i kollokasjon med et svarord, *å ja* eller *å nei* (avhengig av polariteten i forrige ytring). Slike kollokasjoner mellom tilstandsskiftemarkør og svarord er også påvist i andre språk, slik som dansk (*nå ja*, Emmertsen & Heinemann, 2010) og nederlandsk (*oh ja*, Seuren et al. 2016). Endelig er et sentralt poeng i studien at framvisning av forståelse ofte er multimodal og inkluderer konvensjonell mimikk (hevede øybryn og utvidede øyne) og positur (løfting av hode og overkropp).

Forskning på engelsk har ellers vist at *oh* kan få en annen funksjon når partikkelen opptrer i kollokasjon med en anmodning om bekreftelse i form av en pronominalisert repetisjon av forrige ytring med interrogativ syntaks («oh did you?») (Jefferson, 1981/2018). I slike tilfeller fungerer responsen som en *nyhetsmarkør* («newsmark»), som ikke bare indikerer at informasjonen er ny for taleren, men også inviterer samtalepartneren til å utdype emnet eller «nyheten». Den skiller seg dermed fra *nyhetskvitteringer*, som altså bidrar til å avslutte sekvensen (og dermed informasjonsutvekslingen). En studie har også vist at *oh* alene kan fungere som en nyhetsmarkør når partikkelen uttales med en stigende-fallende intonasjonskontur med vidt spenn i tonehøyde, som er en karakteristisk måte å markere overraskelse på (Freese & Maynard, 1998, s. 209).

Flere forskere har notert at frittstående *oh* med stigende intonasjon er relativt sjelden i engelsk (Heritage, 1984, s. 344; Local, 1996, s. 183). Det finnes likevel noen begrensede analyser av denne realiseringen, men tolkningene av den varierer sterkt. Local (1996) beskriver tilfellene som «unntak» som likevel må oppfattes som nyhetskvitteringer og sier at intonasjon dermed ikke ser ut til å spille noen rolle for tolkningen av funksjon, mens Thompson et al. (2015, s. 75) hevder at stigende intonasjon indikerer at taleren stiller spørsmålsteget ved informasjonen og søker å framkalle videre underbygging av den.

En studie av den danske tilstandsskiftemarkøren *nå* viser også at intonasjon kan ha betydnings skillende funksjon (Steensig et al., 2013). Når partikkelen uttales med flat intonasjon, brukes den alt overveiende som fortsettelsesmarkør («continuer»), det vil si at den ikke tar stilling til informasjonen, men bare signaliserer at taleren kan fortsette. Men når den uttales med stigende intonasjon, fungerer den som informasjonskvittering eller kvittering for et svar, altså tilsvarende den engelske partikkelen *oh*.

Det er ikke gitt at man kan overføre observasjoner om intonasjon i andre språk til norsk, ettersom intonasjonssystemene er ulike. I norsk vil enhver fokal frase (FF) ende i en markant stigning mot en høy tone (H) i den siste aksent-enheten (AE). I tillegg vil intonasjonen for intonasjonsenheten (IE) som helhet markeres med en høy (H%) eller lav (L%) grensetone etter den fokale frasen (Fretheim & van Dommelen, 2012). Det er ikke alltid lett å skille disse to tingene, særlig ikke når man som her studerer et frittstående, trykksterkt enstavelsesord. Stigende intonasjon i realiseringen av partikkelen *å* betyr at den stigende tonen i realiseringen av fraseaksenten (H) ender i en høy grensetone (H%) (i prosodisk notasjon $[[[\text{Å}]_{\text{AE}} \text{H}]_{\text{FF}} \text{H}\%]_{\text{IE}}$). Auditivt går det ikke an å skille den høye tonen i den fokale frasen fra den høye grensetonen, men samlet sett gir det seg utslag i en markant stigning i tonehøyde. Dermed blir realiseringen transkribert samtaleanalytisk med spørsmålstegn (*å?*) heller enn med komma (*å,*), som markerer en svakere stigning. Partikkelen uttalt med fallende intonasjon (*å.*) vil dermed realiseres som en stigende tone (i den fokale frasen) etterfulgt av en fallende tonebevegelse mot lav grensetone ($[[[\text{Å}]_{\text{AE}} \text{H}]_{\text{FF}} \text{L}\%]_{\text{IE}}$).

Det viser seg altså at *oh* med fallende intonasjon er svært godt beskrevet i engelsk og at tilsvarende partikler med funksjon som nyhetskvittering er dokumentert i flere andre språk, inkludert norsk. Dansk skiller seg her litt ut ved at denne funksjonen konvensjonelt realiseres med stigende intonasjon heller enn fallende. Det er imidlertid få og sprikende analyser av *oh* med stigende intonasjon. Dermed er det relevant å undersøke de pragmatiske funksjonene til den norske partikkelen *å* med stigende intonasjon, både fordi dette ikke er beskrevet fra før (verken i forskning eller i ordbøker) og fordi funnene kan ha overføringsverdi til studier av tilstandsskiftemarkører med stigende intonasjon i engelsk og andre språk.

2. Markering av forståelse og nyhetsverdi i samtale

En sentral funksjon hos mange pragmatiske partikler er å uttrykke talerens holdning eller stilling («stance») til saksforhold uttrykt i en ytring. Ettersom partikkelen *oh/å* primært kommer etter informerende ytringer og dreier seg om talerens kunnskapsstatus, er det særlig den *epistemiske* stillingen som er aktuell å analysere. I samtaleanalyse handler *epistemikk* («epistemics») om hvordan talere markerer sin tilgang til kunnskap, sin kunnskapsmessige autoritet og sine rettigheter til å hevde kunnskap i samtale (Stivers et al., 2011)¹. Man undersøker

1. Legg merke til at begrepsbruken og studieobjektet er beslektet med, men også klart

blant annet ulike språklige og interaksjonelle praksiser som talere bruker til å markere sin epistemiske stilling som enten mer kunnskapsrike (K+) eller mindre kunnskapsrike (K-) enn samtalepartnerne (Heritage, 2012).

I tillegg har forskning vist at partikkelen *oh* kan markere nyhetsverdi, som involverer mer enn kunnskap, nemlig *evaluering* av informasjonen som interessant, viktig, overraskende eller lignende. Her er det relevant å trekke inn en annen «interaksjonell orden» i tillegg til den epistemiske (og deontiske), nemlig den *emosjonelle* (Stevanovic & Peräkylä, 2014). Talere viser sin emosjonelle stilling til et saksforhold gjennom ulike evaluerende og ekspressive midler, enten det er leksikalske (adjektiver), prosodiske (trykk, tonehøyde), paralingvistiske (stemmestyrke, latter) eller kroppslige (ansiktsuttrykk, gester).

For å beskrive hvordan forståelse markeres og forhandles i samtale, er det videre nyttig å bruke Clarks (1996) teori om nivåer av koordinering. Ifølge han trenger samtalepartnerne å koordinere sine handlinger på fire ulike nivåer for hver ytring i en samtale. På det mest elementære nivået handler det om å opprette felles oppmerksomhet mot en viss (vokal eller gestuell) atferd (nivå 1). På det neste gjelder det å identifisere språklig form (eller et annet semiotisk tegn-uttrykk), for eksempel å gjenkjenne ordene og setningsstrukturen i en ytring (nivå 2). På neste nivå etablerer partene talerens mening med ytringen, slik som ytringens referanse og status som handling (nivå 3). Først når alt dette er etablert, kan deltakerne forhandle om talerens kommunikative prosjekt, slik som for eksempel aksept eller avvisning av en invitasjon (nivå 4). Disse nivåene utgjør en implikasjonsskala, slik at evidens for koordinering på ett av nivåene vil implisere vellykket koordinering på lavere nivåer. Hvis man for eksempel svarer «ja, takk» til en middagsinvitasjon (altså aksept på nivå 4), vil man derigjennom implisere at man har forstått meningen med forrige ytring (nivå 3), at man har identifisert dens språklige form (nivå 2) og at man har etablert felles oppmerksomhet mot ytringen (nivå 1).

Samtalepartnerne vil kunne markere vellykket koordinering på ulike nivåer ved å respondere på en informerende ytring på ulike måter. Å si «hæ?» vil markere at man forstår at ytringen er henvendt til en (nivå 1), men at koordinering på nivåene over ikke er etablert. Å repetere deler av den andres ytring vil kunne markere at man har oppfattet hva samtalepartneren sa (nivå 2), men ikke hva vedkommende mente (Svennevig, 2004). Hvis man responderer med «mm» (se Sbertoli Nielsen, dette nummeret), vil man markere at man forstår ytringen (nivå 3), men ikke nødvendigvis at man aksepterer den, mens å

svare «okay» vil indikere at man også aksepterer det kommunikative prosjektet (nivå 4) (Schegloff, 2007).

Når det er problemer med koordinering på et av nivåene, vil samtalepartnerne kunne søke å gjenopprette felles forståelse ved å innlede til reparasjon. Ulike reparasjonsinnledere vil kunne gi informasjon om hva problemet er i det enkelte tilfellet. Reparasjonsinnlederen «hva?» indikerer at man ikke har identifisert den språklige formen (nivå 2) (Svennevig, 2008), mens «hva mener du?» markerer at problemet er forståelse (nivå 3). Å gjenta samtalepartnerens ytring i pronominalisert form med interrogativ syntaks («gjorde han det?») kan indikere at man stiller spørsmåltegn ved korrektheten av ytringen, altså et problem med akseptabilitet (nivå 4) (Thompson et al., 2015:94). Som vi skal se, vil partikkelen *å?* kunne brukes som reparasjonsinnleder og markere at det er et problem med enten forståeligheten eller akseptabiliteten av en ytring.

3. Materiale og metode

Studien er en samlingsbasert samtaleanalyse, det vil si at den søker å identifisere konstitutive regler for en interaksjonell praksis ved å næranalysere og sammenlikne en rekke samtaleutdrag som inneholder det aktuelle fenomenet (Sidnell, 2013). I dette tilfellet er samlingen basert på et formkriterium, nemlig det språklige uttrykket *å* produsert med stigende intonasjon i turinnledende posisjon. Med utgangspunkt i den tidligere forskningen om *oh* i engelsk ønsket jeg både å analysere frittstående forekomster og forekomster som opptrådte i kollokasjon med anmodninger om bekreftelse. De kollokasjonene som viste seg å være mest vanlige, var med pronominaliserte gjentakelser av forrige ytring med interrogativ syntaks (av typen «gjorde du det?») og den faste frasen «sier du det?».

For å finne eksempler søkte jeg for det første i databasene Norsk talespråkskorpus, Oslo-delen (NoTa, u.å.) og Big Brother-korpuset (BB, u.å.).² I tillegg gjorde jeg mer manuelle søk i forskningsdata fra ulike forskningsprosjekter. De aktuelle samlingene var Norsk hverdagsinteraksjonskorpus (samlet inn av Marja Etelämäki) og data fra mitt eget prosjekt om samtaler mellom ukjente samtalepartnere (Svennevig 1999). Kildene varierer i tid fra ca. 1994 til 2022.

2. Jeg benyttet søkestrengen «å (segment initial) + ?» for å finne frittstående partikler med stigende intonasjon. For å finne forekomster med returspørsmål, søkte jeg på «å (segment initial) + ? (minimum 2 og maksimum 8 ord imellom)». Deretter sorterte jeg manuelt ut relevante utdrag og lyttet til dem for å sjekke intonasjonen.

Alle disse samlingene består av uformell hverdagsinteraksjon, det vil si samtaler som ikke inngår i institusjonelle eller profesjonelle aktiviteter. Totalt gav søkene 54 forekomster, hvorav 28 var frittstående og 26 var i kollokasjon med anmodninger om bekreftelse. Av disse er spesielt tydelige og representative eksempler valgt ut for næranalyse i artikkelen. Alle utdragene som presenteres her er blitt retranskribert for å sikre at de er nøyaktige og i tråd med transkripsjonssystemet som brukes i CA (Jefferson, 2004). Videre er alle navn erstattet med pseudonymer, bortsett fra deltakerne i Big Brother, som er offentlig kjent fra TV-serien.

Den analytiske framgangsmåten for samtaleanalyse består i å undersøke funksjonen til en ytring ved å se på hvordan samtalepartneren responderer på den og derigjennom viser sin fortolkning av den (såkalt neste-turs-bevisførselsprosedyre, Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Induktiv og kvalitativ analyse av utdragene viste at samtalepartnerne responderte på tre ulike måter på ytringene med partikkelen *å*, og at dette samsvarte med ytringenes sekvensielle posisjon. På det grunnlaget identifiserte jeg tre ulike funksjoner, to som til dels samsvarte med funksjoner beskrevet for engelsk *oh* og én som ikke hadde noen motsvarighet.

4. Analyse

Analysen er strukturert etter de tre bruksmåtene til partikkelen. De to første er relatert til funksjonen som reparasjonsinnleder, hvor den første er som indikasjon av et forståelsesproblem (4.1) og den andre er som indikasjon av et akseptabilitetsproblem (4.2). Delkapittel 4.3 viser at tvetydigheten mellom disse to funksjonene kan føre til misforståelse for samtalepartnerne selv. Den tredje funksjonen som nyhetsmarkør presenteres i 4.4, mens 4.5 analyserer kollokasjoner med anmodninger om bekreftelse.

4.1 Indikasjon av forståelsesproblem

Den første bruksmåten vi skal se på, er som reparasjonsinnleder. Partikkelen brukes da til å signalisere at det er et problem i foregående ytring som må oppklares før den pågående aktiviteten kan fortsette. Her er et eksempel hvor ordet «automasjonsingeniør» skaper problemer for samtalepartneren:

1) Ukjente samtalepartnere

- 01 Sven: det var en kompis av meg som fikk sånn: jobb han
 02 skulle utbedre- >han er sånn automasjonsingeniør da.<
 03 så han [fikk jobb med-]
 04 Marta: [a u t o]mosjon?
 05 Sven: automasjon.
 06 Marta: å?
 07 Sven: sånn som automatisere bedrifta [og sånn.]
 08 Marta: [j a :] akkurat.
 09 Sven: og han: fikk jobb på den kornsiloen for å: gjøre
 10 om dataanlegget dæmmers,

Marta signaliserer først at hun har et problem med ordet ved å gjenta den aktuelle delen av det (linje 4). Dette er en *hørselssjekk*, som presenterer problemet som et problem med identifisering av språklig form («hørsel») og foreslår en løsning på det ved å fremsette en kandidatløsning for bekreftelse (eller avkreftelse). I dette tilfellet blir forslaget avkreftet ved at Sven presenterer en korrigeret versjon (linje 5). Det er her partikkelen *å* opptrer, og ved at Sven svarer ved å gi en forklaring av hva ordet betyr, viser han sin oppfattelse av denne reparasjonsinnledningen som en indikasjon på et forståelsesproblem (linje 7). Det er et vanlig mønster at problemer med forståelse blir adressert først etter at man har forsøkt å oppklare om det kan være problemer med identifisering av språklig form som er problemkilden (Svennevig, 2008). Marta kvitterer for at denne forklaringen løste problemet hennes (linje 8) og lukker på den måten reparasjonssekvensen. Sven gjenopptar dermed den avbrutte overordnede aktiviteten, nemlig narrativen om vennen sin (linje 9).

Partikkelen indikerer altså at det kan være et forståelsesproblem, men ikke hva problemet er eller hvor det er lokalisert. Som sådan er den relativt lite spesifikk (slik som *hæ?*). I forrige eksempel var problemet lett å identifisere ettersom Marta først hadde lokalisert det til ordet «automasjon». Men i andre tilfeller kan det være mer overordnede problemer med forståelsen av ytringen. Det ser vi i det neste eksempelet, hvor Lars forteller om en gang han ville ta cola fra en brusdispenser på et hotell, men ikke hadde noe pappbeger å fylle det i. Løsningen var å hente en mengde små plastbeger («minikopper») fra et toalett og bruke dem.

2) Big Brother

- 01 Lars: så stabla jæ'rem bortover da. finni ut åssen
 02 jeg skulle gjøre det her. (.)
 03 tsj tsj ikke [sant,] ((2x plasseringsgest))
 04 Rodney: [ja,]
 05 Lars: så kjørte jeg på da, (.h) men så kommer det jo

- 06 i forskjellig etapper, ((2x hånd nedover, fig. 1))
 07 (0.5) ((frossen gest, fig. 2))
 08 Rodney: å?
 09 Lars: ikke sant for når du (.h) tar sånn dispenser så er
 10 ikke alt ferdigblanda. først kommer det litt vann med
 11 kullsyre, så: [kommer det pulver] og sånn ikke sant,
 12 Rodney: [↑JA ja ja.]



Figur 1



Figur 2

Problemytringen her er utsagnet om at brusen kommer «i flere etapper» (linje 05-06), som produseres sammen men en gest der Lars med fingrene i en løs gripeposisjon fører hånda ned to ganger fra ansiktshøyde ned mot det sentrale gesteområdet foran torso (se figur 1). Selv med den gestuelle illustreringen av brusen som strømmer ned, kan det være vanskelig å forstå den metaforiske beskrivelsen av ulike «etapper». I utgangspunktet formulerer Lars informasjonen som kjent eller tilgjengelig for Rodney ved å bruke partikkelen *jo* (Berthelin & Borthen, 2019). Men i etterkant av ytringen viser han tegn til at ytringen potensielt kan være problematisk. Han holder den gestikulerende hånda stille i en såkalt frossen gest, det vil si uten å la den vende tilbake til hvileposisjon (Sivkeland & Ogden, 2012), mens han holder blikket vendt mot Rodney (se figur 2). Denne posituren holder han i de fem tidels sekundene som går før Rodney kommer med noen reaksjon. På den måten viser han at han venter på tilbakemelding om forståeligheten av ytringen før han går videre (Svennevig, 2018). Rodney viser med partikkelen *å?* at gjensidig forståelse ikke er etablert, og Lars søker å reparere problemet ved å komme med en forklaring av hva han mente med etapper (linje 09-11). Dette er ikke en forklaring av det semantiske innholdet i ordet (slik som i forrige eksempel), men en identifisering av uttrykkets referanse, altså en forklaring av *mening* heller enn *betydning*. Rodney hevder så forståelse ved å si *ja* tre ganger i overlapp med forklaringen (linje 12).

Disse to eksemplene viser altså at partikkelen kan signalisere forståelsesproblemer av ulike slag, både semantiske (ordbetydning) og pragmatiske (referanse), altså på nivå 3 i Clarks koordineringsskala. I motsetning til nyhetskvitteringen *å* (*ja*) markerer den ikke at taleren har fått ny kunnskap (K+), men tvert imot at det er et problem med å ta til seg informasjonen som ble gitt (K-). Den signaliserer videre at problemkilden ikke er identifisering av språklig form (nivå 2). Det finnes ingen eksempler i materialet på at reparasjonsinnlederen etterfølges av repetisjon av forrige ytring. Det siste eksempelet viser at partikkelen gjør lite for å spesifisere hvor i forrige ytring problemet er lokalisert. Det blir dermed opp til taleren av problemytringen å diagnostisere problemet og komme med en mulig løsning. På den måten likner den en annen uspesifikk reparasjonsinnleder, nemlig *hva?* Men denne brukes primært til å indikere et problem med identifisering av språklig form og etterfølges normalt av repetisjon av hele eller deler av forrige ytring.

4.2 Indikasjon av akseptabilitetsproblem

Partikkelen *å* kan også brukes til å indikere et problem med akseptabiliteten til forrige ytring (nivå 4), og dermed innlede til reparasjon. Det ser primært ut til å være sannhetsgehalten til en påstand eller oppriktigheten til samtalepartneren som det stilles spørsmålsteget ved. Vi kan se på et eksempel fra en krangel som oppstår etter at Morten har helt et glass vann i ansiktet på Anita og Anita har skjelt han ut og kastet et glass med vann tilbake på han:

3) Big Brother

- 01 Morten: hvorfor- hvorfor sier du nå egentlig (.) med det
 02 språket ditt nå sier du atte (.) jeg er dum,
 03 (.) men du æ'kke dum, hvorfor det.
 04 Anita: jeg ha'kke sagt at jeg ikke er barnslig?
 05 Morten: **å?** [det virker sånn.]
 06 Anita: [nei jeg må jo] være barnslig jeg òg,
 07 [som gjør det tilbake] på deg.=
 08 Morten: [ja du må jo være helt]
 09 Morten: =idiot.

Partikkelen opptrer her i linje 5 og viser dermed at problemkilden er i linje 4, hvor Anita har motsagt Morten og hevdet at hun ikke har påstått at ikke også hun er «dum» eller «barnslig». Men ut fra det som skjer etter partikkelen kan vi se at ingen av deltakerne forholder seg til problemet som et forståelsesproblem. Morten selv følger opp med en påstand som spesifiserer hva problemet er, nemlig at han ikke synes det hun sier stemmer. Han trekker med andre ord

sannhetsgehalten i påstanden hennes i tvil. Anita behandler også reparasjonsinnlederen som en indikasjon av et akseptabilitetsproblem ved at hun bakker opp påstanden sin med en begrunnelse (legg merke til at hun begynner på denne begrunnelsen umiddelbart etter partikkelen og ikke etter den etterfølgende spesifikasjonen til Morten). Hun forklarer ikke hva hun mente (som ville vært relevant hvis hun oppfattet reparasjonsinnlederen som en indikasjon av et forståelsesproblem), men styrker i stedet det epistemiske grunnlaget for påstanden sin ved å framføre et argument for hvorfor hun også bør oppfattes som barnlig. Begge parter forholder seg dermed til partikkelen som en indikasjon av et problem med akseptabiliteten til Anitas ytring i linje 4.

I andre tilfeller er det mindre eksplisitt begrunnelse eller argumentasjon for en påstand. Det kan noen ganger være nok å bekrefte og fastholde påstanden sin. Det er tilfellet i neste eksempel, som også kommer fra en samtale mellom Morten og Anita, men denne gangen fra en litt hyggeligere situasjon:

4) Big Brother

01 Anita: men jeg bare syns du var kjempesøt med maskara
 02 [i stad.]
 03 Morten: [mm.]
 04 Anita: det syns Anette òg.
 05 Anita: der kan du se jenter [syns ()]
 06 Morten: [Anette] syns ikke det.
 07 Anita: ↑jo,
 08 (0.4)
 09 Morten: hva veit du om det a?
 10 Anita: hun sa det jo.
 11 (0.9)
 12 Morten: **å?**
 13 Anita: ja?
 14 (3.8)
 15 Anita: så der kan du se at jenter liker gutter med
 16 maskara bare atte de er ikke klar over det selv engang.

Her opptrer også partikkelen i en samtale preget av uenighet. Morten innleder uenigheten med å motsi Anita direkte i linje 06. Deretter trekker han i tvil det epistemiske grunnlaget for påstanden (linje 09). Dette imøtegår Anita ved å påstå at Anette har sagt det (linje 10). Reparasjonsinnlederen *å?* følger altså et etablert mønster hvor Morten setter spørsmålsteget ved Anitas påstander. Anita viser en forståelse av reparasjonsinnlederen som en indikasjon av et problem med å akseptere påstanden hennes ved at hun fastholder den (linje 13). Her kommer det ikke noen ytterligere begrunnelse eller «bevis» for påstanden, men Morten slutter å si henne imot og lar det i stedet bli en lang pause (linje 14).

Anita viser at hun oppfatter dette som at han nå aksepterer påstanden hennes (og dermed skifter status til K+) ved at hun gjenopptar generaliseringen (påbegynt i linje 05) om at jenter liker gutter med maskara (hvor referansen til «jenter» inkluderer Anette).

Disse to eksemplene viser altså at partikkelen også kan innlede til reparasjon ved å indikere et problem med akseptabiliteten til forrige ytring. Dermed indikerer den et problem på nivå 4 i koordineringsskalaen, nemlig et problem med å akseptere det kommunikative prosjektet, som i dette tilfellet er å ta til seg informasjonen som ble gitt. Men som reparasjonsinnleder gir det samtalepartneren en sjanse til å korrigere problemet, noe vedkommende kan gjøre ved å styrke sin påstand med begrunnelser eller «bevis». Men det kan altså også være nok å fastholde sin påstand i visse tilfeller. Slik som den forrige bruksmåten signaliserer også denne at taleren ikke tar til seg informasjonen som ble gitt (og dermed forblir i status K-), men i tillegg viser den også en evaluering av informasjonen som problematisk.

4.3 Reparasjonsinnlederens tvetydighet

Ettersom partikkelen *å* kan indikere enten et forståelsesproblem eller et akseptabilitetsproblem, er den altså relativt lite spesifikk utover at det ikke dreier seg om et problem med identifisering av språklig form. Mottakeren må dermed velge en av tolkningene ut fra hva som er den mest sannsynlige problemkilden i det enkelte tilfellet. Men vi kan da forvente at det ikke alltid er klart for mottakeren hva problemet er, og at det dermed kan oppstå misforståelser. Det finner vi et eksempel på i materialet. Finn og Geir er i ferd med å innlede en samtale for opptak til Norsk talespråkskorpus og finner ut at sport er et egnet samtaleemne, nærmere bestemt deres felles engasjement for Vålerenga:

5) Norsk talespråkskorpus, Oslo-delen

- 01 Finn: når det gjelder sport så er vi ganske på bølgelengde nå.
 02 (0.6)
 03 Finn: det er jo bare: (.) en klubb i Norge >er'e ikke det a?<
 04 (0.8)
 05 Geir: eh i hvert fall i fotball ja.
 06 Finn: ja.
 07 (0.4)
 08 Geir: det er'e.
 09 (0.7)
 10 Finn: **å?**
 11 (0.7)
 12 Geir: ja.
 13 (1.6)

- 14 Geir: [He:h]
 15 Finn: [hva mente] du med det?
 16 (1.5)
 17 Geir: ja ja nei i ishockey òg. [ishockey òg, ja ja ja ja nei]
 18 Finn: [ja ja det var det jeg lurte på.]
 19 Geir: det va'kke- (0.2) va'kke sånn ment (heh)
 20 Finn: plutselig blei jeg i tvil her .HHH
 21 (.)
 22 Finn: ja:,
 23 Geir: neida.
 24 (1.3)
 25 Geir: dem gjør'e jo bra foreløpig da.

Reparasjonsinnlederen (linje 10) opptrer her noe forsinket ettersom den retter seg mot Geirs svar i linje 04. I mellomtiden har imidlertid Finn allerede kvittert for svaret (linje 06) og dermed vist aksept for det, og Geir har utvidet med nok en bekreftelse i linje 08. På den måten framstår reparasjonsinnlederen som en plutselig «oppdagelse» av et mulig problem med svaret. Geir tolker reparasjonsinnlederen som en indikasjon av et akseptabilitetsproblem (altså et uttrykk for skepsis til at Vålerenga er gode i fotball) ved at han bekrefter påstanden sin uten å tilføye noe mer (linje 12) (på samme måte som Anita gjorde i utdrag 4). Finn viser at dette ikke er hva han mente ved at han på ny innleder til reparasjon, denne gangen med en mer eksplisitt indikasjon av hva problemet var, nemlig å forstå hva han mente (linje 15). Det kan være litt komplisert å påvise at Geir forholder seg til et mulig forståelsesproblem, ettersom det han gjør i neste tur er å korrigere svaret sitt heller enn å forklare det (linje 17). Men vi må se det i lys Finns kvittering («ja det var det jeg lurte på», linje 18) og Geirs etterfølgende redegjørelse («det va'kke sånn ment», linje 19). De ser dermed ut til å forholde seg til en mulig slutning man kan trekke av svaret, nemlig at Geir synes Vålerenga bare er gode i fotball og ikke i ishockey. Korrigeringen i linje 17 er dermed en avvisning av en slik tolkning og bidrar på den måten til å presisere meningen med det opprinnelige svaret (linje 4).

Vi ser altså her at partikkelen kan misforstås i visse situasjoner. Geir oppfatter reparasjonsinnlederen først som at Finn stiller spørsmålsteget ved sannhetsgehalten i hans påstand om at Vålerenga er gode i fotball (altså et akseptabilitetsproblem), mens Finn deretter spesifiserer at problemet var forståelse, nemlig om Geir derved hevder at det *bare* er i fotball de er gode.

4.4 Funksjonen som nyhetsmarkør

Partikkelen kan også ha en helt annen funksjon, nemlig som nyhetsmarkør. Da markerer den at informasjonen er ny og interessant for taleren, og at det dermed

er relevant for samtalepartneren å utdype emnet videre. Denne funksjonen er mest påtagelig i emneinnledende sekvenser (Schegloff, 2007, Svennevig, 1999), hvor en av partene presenterer et emneforslag. Det ser vi i følgende eksempel. Jens og Per har snakket om en biltur hvor vindusviskermotoren gikk i stykker mens de var på en lang tur i regnvær.

6) Norsk talespråkkorpus, Oslo-delen

- 01 Jens: fy fader det var dritt.
 02 (0.4)
 03 Jens: nei en spennende tur.
 04 Per: mm det var gøy da. [heh]
 05 Jens: [det slår] ikke den turen
 06 jeg hadde i går,
 07 Per: å?
 08 Jens: da kjørte jeg Volvo to-førti,
 09 Per: mh.
 10 Jens: jeg kjørte en vaskemaskin for Hansen, med Henrik,
 11 Per: ja,

De første linjene i utdraget (1-4) er vurderinger som typisk kommer som avslutninger av historier (Jefferson 1993). I linje 5 er det dermed et punkt i samtalen hvor det er mulig å skifte emne, et potensielt emneskiftepunkt (Svennevig, 1999). Jens kommer her med en historieannonsering, en ytring som forespeiler for det første at han har en historie å fortelle, for det andre hva slags historie det er (i dette tilfelle en historie som er enda mer dramatisk enn den forrige) og for det tredje søker grønt lys fra samtalepartneren til å fortelle den (Sacks, 1974). Dette er altså et forslag til et nytt samtaleemne, og i denne sekvensielle posisjonen bruker Per partikkelen *å* til å signalisere at historien kan fortelles. Den uttrykker delvis at dette er ukjent informasjon for han (K-), altså nyhetsverdi, delvis interesse for å høre historien, altså evaluering av informasjonen. Som sådan er den en *nyhetsmarkør*, som inviterer samtalepartneren til å gå videre med det foreslåtte emnet. Som vi ser, er det det Jens også gjør i linje 8 og 10 ved å gi en orientering om omstendighetene for historien, en typisk innledningskomponent i historier (Labov & Waletzky, 1967).

Nyhetsmarkøren skiller seg fra funksjonen som reparasjonsinnleder ved at den ikke indikerer et problem med informasjonen som ble gitt, men heller markerer at informasjonen er ny, interessant eller overraskende, og dermed relevant å utdype. Det er altså den evaluerende funksjonen som er fremtredende, og da ikke en negativ evaluering av akseptabiliteten, men en positiv evaluering av informasjonens interesse for taleren. Den opererer dermed på nivå 4 i koordineringsskalaen, men ikke som en problemindikasjon, men som en ak-

septering av informasjonen og en invitasjon til samtalepartneren om å gå videre med sitt kommunikative prosjekt om å dele sin informasjon (eller sine «nyheter»).

4.5 Kollokasjoner

Partikkelen *å* kombineres ofte med anmodninger om bekreftelse av informasjonen som ble gitt. Én type er spørsmål som gjentar forrige ytring i pronominalisert form med interrogativ syntaks, såkalte *pronomielle returspørsmål* (Norén, 2010)³. Vi har et eksempel her, hvor Kåre og Ola snakker om tog i gamle dager.

7) Norsk talespråkkorpus, Oslo-delen

01 Kåre: for da gikk jernbanetoget- eh når de skulle ta
 02 (.) over til Vestbanen, så (.) var det forpliktet
 03 til å gå foran og (.) (.hh)
 04 Ola: ja og så [b-] blinge ja,
 05 Kåre: [og]
 06 Kåre: og slå e[h : :] i klokka. ja. ((3 slag i lufta))
 07 Ola: [ja. ja.]
 08 Ola: nei du skjønner jeg hadde sånn verkstedspraksisen
 09 min på Thune jeg,
 10 (0.4)
 11 Ola: [med- med-]
 12 Kåre: [**å hadde**] 'ru **↑de:t?**
 13 Ola: ja med disse lokene,
 14 Kåre: ja,
 15 Ola: og jeg holdt jo på (.) inne i de derre svære beistene
 16 av noen damplokomotiver, ((tohendig sirkulær gest))

I linje 8 innleder Ola et nytt emne relatert til hva de snakker om, markert med emneskiftemarkøren *nei* (Skarbø, 1999). Som respons på dette emneforslaget svarer Kåre med partikkelen *å* og et returspørsmål (linje 12). Dette er en klar nyhetsmarkør som viser at informasjonen er ny og interessant (eller overraskende) og dermed inviterer til videre utdyping, noe Ola også gjør i det følgende. I slike tilfeller er ikke partikkelen betont og har dermed ingen selvstendig intonasjonskontur, men den forekommer i en ytring med stigende intonasjon, og funksjonen til den samlede ytringen er tilsvarende den som uttrykkes av et

3. Slike repetisjoner har blitt kalt en rekke ulike ting i engelskspråklig samtaleanalytisk litteratur. Jefferson (1981/2018) kaller dem *partial repeat*, Heritage (1984) *pro-repeat*, Thompson et al. (2015) *minimal clausal response* og Steensig et al. (2023) *proform-question*. Jeg følger heller Norén (2010), som har hentet termen *pronominell returfråga* fra *Svenska Akademiens grammatik* (Teleman et al. 1999).

frittstående *å* med stigende intonasjon. Det returspørsmålet ser ut til å tilføye av mening, er å uttrykke diskrepans mellom den gitte informasjonen og talerens bakgrunnskunnskap eller forventninger (Steensig et al., 2023). Og som spørsmål gjør det det også relevant for samtalepartneren å svare og bekrefte påstanden, noe vi også ser at Ola gjør i linje 13 med svarordet *ja* og en spesifisering av hva praksisen gikk ut på. Forskjellen fra et frittstående *å?* ser dermed ut til å være at varianten med returspørsmål utgjør et sterkere uttrykk for evaluering, særlig overraskelse. I eksempelet over ser vi for eksempel at engasjementet er ytterligere forsterket gjennom enfatisk trykk på siste ledd, med ekstra forhøyet tone og forlenget vokal.

Talerens uttrykk for diskrepans med sin kunnskap og forventninger kan også oppfattes som et uttrykk for et problem med å akseptere informasjonen som blir gitt. Her er et eksempel, hvor to tenåringsjenter snakker om en gutt som utnyttet vennskapet sitt med en jente til å få telefonnummeret til en annen jente han var interessert i.

8) Norsk talespråkkorpus, Oslo-delen

01 Liv: he .hhh det verste er at (han) fikk skikkelig dårlig
02 samvittighet da for at han ikke spurte [henne,]
03 Tone: [he he]
04 he [.hhh (ja men-) he he]
05 Liv: [(okay det var væ-)]
06 Tone: ja men det var fordi at han spurte (.) henne om
07 nummeret hennes først, og så bare **↑JA** (.) men eh
08 du? har du nummeret til Jessica og eller?
09 Liv: **å gjorde han?**
10 Tone: det var det han gjorde ja.
11 Liv: [oi.]
12 Tone: [han] fortalte meg [det i stad,] det var derfor
13 Liv: [sleiping ass.]
14 Tone: han følte seg så:: (0.7) følte seg så dustete
15 liksom, he he

Tone korrigerer her Livs oppfatning av situasjonen ved å angi en annen grunn til at gutten hadde dårlig samvittighet (linje 6-8). Livs returspørsmål markerer dermed at hun her ikke bare får ny informasjon, men at den strider mot hennes eksisterende kunnskap (som vi også ser av hennes kontrasterende antakelse i linje 1-2). Tone responderer ikke på spørsmålet ved å utdype informasjonen, men ved å stadfeste og begrunne påstanden sin. Først gir hun en eksplisitt bekreftelse i form av en full setning (heller enn bare en minimal bekreftelse) (linje 10), noe som oppgraderer hennes epistemiske autoritet (Heritage & Raymond, 2012). Deretter presenterer hun sin epistemiske tilgang til informasjonen, som

også styrker autoriteten ved at hun angir at den kommer fra gutten selv (linje 12). Vi ser også at Liv forholder seg til et behov for bekreftelse før hun aksepterer denne alternative versjonen ved at hun venter til etter bekreftelsen med å uttrykke sin reaksjon, nemlig overraskelse (linje 11) og negativ evaluering av gutten (linje 13). Dette eksempelet viser altså at denne kollokasjonen også kan brukes til å markere et potensielt problem med å akseptere informasjonen som er blitt gitt og søke bekreftelse og eventuelt ytterligere evidens for den. Forskjellen mellom et frittstående *å?* og kollokasjonen kan også her se ut å være at sistnevnte i større grad understreker og tydeliggjør det evaluerende aspektet, nemlig talerens overraskelse over informasjon som strider imot hennes kunnskap eller forventninger.

En annen vanlig kollokasjon som er i slekt med pronominaliserte returspørsmål, er det idiomatiske uttrykket «sier du det?», som også ber om bekreftelse på forrige ytring, i alle fall overfladisk sett (Norén, 2010). Det finner vi i det neste utdraget, hvor partene snakker om en pensjonist som er så sprek og trener så mye.

9) Norsk talespråkkorpus, Oslo-delen

01 Tor: jeg har sett'n her noen ganger, han er sånn liten kvikkus.
 02 Stig: =ja han (1.1) han er (.) fin type. har opplevd litt
 03 av hvert.
 04 Tor: .ja
 05 (0.6)
 06 Stig: .hh
 07 (0.5)
 08 Stig: blei eh: (0.5) blei torpedert flere ganger under krigen.
 09 Tor: **å sier du det?**
 10 Stig: ja.
 11 (0.5)
 12 Stig: () (0.3) han var i han- handelsflåten.
 13 Tor: .ja
 14 Stig: ts (.) så (0.4) (SMATT) (1.1) han har vært med på
 15 litt av hvert.

Stig sier at pensjonisten har «opplevd litt av hvert» (linje 2), noe som henviser til hendelser med potensiell nyhetsverdi og dermed kan være et forsøk på å innlede et nytt emne. Men Tor responderer ikke på det med noen nyhetsmarkør og behandler det dermed ikke som et emneforslag (eventuelt behandler han det som et emneforslag som han avviser ved å hevde at han allerede kjenner til det). Stig går likevel videre med emnet og presenterer en hendelse som konkretiserer påstanden, nemlig at pensjonisten ble torpedert under krigen (linje 8). Her viser imidlertid Tor mer interesse og produserer kollokasjonen «å sier du det?» (linje

9). På samme måte som de pronominaliserte returspørsmålene ber dette om bekreftelse på informasjonen som er gitt. Men dette uttrykket må her tolkes som en nyhetsmarkør, ettersom Stig bekrefter opplysningen og går videre med å utvikle emnet (linje 12-15 og videre i samtalen). Igjen ser denne utvidede varianten ut til å ha samme nyhetsmarkerende funksjon som den frittstående partikkelen, men i tillegg å markere brudd med talerens kunnskaper og forventninger.

Analysen av kollokasjonene med anmodninger om bekreftelse viser altså at begge typene kan fungere som nyhetsmarkør. Returspørsmålene kan også fungere som reparasjonsinnledere som indikerer et potensielt problem med akseptabiliteten til forrige ytring. Ingen av dem fungerer som indikasjoner av et forståelsesproblem. De tilføyde anmodningene om bekreftelse ser dermed ut til å implisere forståelse av forrige ytring, noe som rimer godt med koordineringsskalaen til Clark (1996). Å be om bekreftelse på noe handler om akseptering av det kommunikative prosjektet (i dette tilfellet å ta til seg informasjonen som ble gitt) og er dermed på nivå 4 i skalaen.

5. Diskusjon

I denne analysen har vi sett at partikkelen *å* med stigende intonasjon opptrer etter informerende ytringer og har to hovedfunksjoner som respons på informasjonen som blir gitt. Den første er som reparasjonsinnleder, som indikerer at det er noe problematisk med ytringen. Partikkelen kan da indikere at problemet er forståelse, og at en forklaring av semantiske eller pragmatiske forhold er relevant før den kommunikative aktiviteten kan fortsette. Den kan også indikere en annen type problem, nemlig akseptabilitet, det vil si at informasjonen ikke er korrekt, sann eller et oppriktig uttrykk for talerens tanker og følelser. Da leder reparasjonsinnlederen til at samtalepartneren adresserer disse problemene, for eksempel ved å styrke, begrunne eller forklare sin påstand. Den andre hovedfunksjonen er som nyhetsmarkør, hvor taleren uttrykker at informasjonen er ny og interessant og dermed relevant å utdype videre. I slike tilfeller brukes partikkelen til å markere nyhetsverdi og etablere informasjonen som et nytt emne i samtalen.

Disse funksjonene skiller seg klart fra funksjonen til partikkelen når den uttales med fallende intonasjon, gjerne kombineres med et svarord (*å ja/nei*) og dermed fungerer som en nyhetskvittering (jf. Gudmundsen & Svennevig, 2020). Mens nyhetskvitteringen markerer at taleren har gjennomgått et skifte i kunnskapsstatus (fra K- til K+), markerer partikkelen *å?* at taleren nettopp ikke har tatt til seg informasjonen fullt ut, men trenger en forklaring, begrunnelse eller

utdyping for å endre kunnskapsstatus. I tillegg markerer i alle fall to av funksjonene til *å?* i større grad *evaluering* av informasjonen enn mottak eller aksept av den. Akseptabilitetsmarkøren uttrykker talerens tvil om informasjonens gyldighet, mens nyhetsmarkøren uttrykker talerens interesse for den.

Som reparasjonsinnleder gir partikkelen noe informasjon om hva problemkilden er, nemlig at det enten er forståelse eller akseptabilitet. Den er dermed komplementær til *hva?* (og antakeligvis *hm?*), som ser ut til å bare brukes for å indikere at problemet er identifikasjon av språklig form («hørsel»). Den er likevel til dels lite spesifikk, ettersom den overlater til samtalepartneren å finne ut om problemet er forståelse eller akseptabilitet i det enkelte tilfellet. Og som vi har sett, kan denne tvetydigheten føre til misforståelser. Denne studien er en første tilnærming til en beskrivelse av reparasjonsinnledere i norsk, men det er et klart behov for en systematisk og kontrastiv analyse av hele det norske repertoaret av reparasjonspartikler: *hæ?*, *hva?*, *hm?* og *å?*

Analysen av den norske partikkelen *å?* viser visse likhetstegn med det som er blitt observert om *oh* i engelsk. Det første er at partikkelen alene med stigende intonasjon kan brukes til å stille spørsmålstegn ved informasjonen som gis, slik Thompson et al. (2015) hevder. Det andre er at den i kombinasjon med et returspørsmål (*å gjorde han det?*) kan fungere som nyhetsmarkør (Jefferson, 1980/2018) og som indikasjon av et akseptabilitetsproblem (Thompson et al., 2015). Det er likevel en del forskjeller også, slik som at den norske frittstående partikkelen kan indikere et forståelsesproblem og være nyhetsmarkør. Disse forskjellene kan komme av reelle empiriske forskjeller mellom engelsk og norsk. Dette kan styrkes av at frittstående *oh?* er beskrevet som sjelden i engelsk, mens *å?* ikke virker like sjelden i norsk (selv om det tross alt er nokså få forekomster gitt de store korpusene som er undersøkt). En annen mulighet er at det ikke er oppdaget tilsvarende bruk i engelsk, gitt at det ikke har vært noen grundige og systematiske studier av partikkelen uttalt med stigende intonasjon. Også her vil det dermed være relevant med mer forskning om *oh?* på engelsk og tilsvarende partikler i andre språk.

Takk

Takk til Thorstein Fretheim for hjelp med den prosodiske notasjonen.

Referanser

- BB (u.å.). Big Brother-korpuset. Tekstlaboratoriet, ILN, Universitetet i Oslo.
<http://www.tekstlab.uio.no/nota/bigbrother/>
- Berthelin, S. R., & Borthen, K. (2019). The semantics and pragmatics of Norwegian sentence-internal *jo*. *Nordic Journal of Linguistics*, 42(1), 3–30.
<https://doi.org/10.1017/S0332586519000052>
- Clark, H.H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
- Emmertsen, S. and Heinemann, T. (2010). Realization as a device for remedying problems of affiliation in interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43 (2), 109-132.
- Freese, J., & Maynard, D. W. (1998). Prosodic features of bad news and good news in conversation. *Language in Society*, 27(2), 195–219.
- Fretheim, T. & van Dommelen, W. A. (2012). A pragmatic perspective on the phonological values of utterance-final boundary tones in East Norwegian. *The Linguistic Review* 29, 663–677.
- Gudmundsen, J. & Svennevig, J. (2020). Multimodal displays of understanding in vocabulary-oriented sequences. *Social Interaction - Video-Based Studies of Human Sociality* 3 (2). doi:10.7146/si.v3i2.114992.
- Heinemann, T., & Koivisto, A. L. (2016). Indicating a change-of-state in interaction: cross-linguistic explorations. *Journal of Pragmatics*, 104, 83–88.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action* (s. 299–345). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (1998). Oh-prefaced responses to inquiry. *Language in society* 27 (3), 291–334. doi: 10.1017/S0047404500019990
- Heritage, J. (2002). Oh-prefaced responses to assessments: A method of modifying agreement/disagreement. I C. Ford, B. Fox & S. Thompson (Red.), *The language of turn and sequence* (s. 196–224). Oxford University Press.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on language and social interaction*, 45(1), 1–29.
- Heritage, J. (2013). Turn-initial position and some of its occupants. *Journal of Pragmatics* 57, 331–337. doi: 10.1016/j.pragma.2013.08.025
- Heritage, J., & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. I J.P. de Ruiter (Red.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives* (s. 179–192). Cambridge University Press.

- Jefferson, G. (1981/2018). The abominable “ne?”: An exploration of post-response pursuit of response. I P. Drew & J. R. Bergmann (Red.), *Repairing the broken surface of talk: Managing problems in speaking, hearing, and understanding in conversation* (s. 215–296). Oxford University Press.
- Jefferson, G. (1993). Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature. *Research on language and social interaction*, 26(1), 1–30.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcription symbols with an introduction. In G.H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (s. 13–34). John Benjamins.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. I J. Helm (Red.), *Essays on the verbal and visual arts* (s. 12–44). University of Washington Press.
- Local, J. (1996). Conversational phonetics: Some aspects of news receipts in everyday talk. I E. Couper-Kuhlen & M. Selting (Red.), *Prosody in Conversation. Interactional Studies* (s. 177–230). Cambridge University Press.
- Norén, N. (2010). Pronominella returfrågor i tre vardagliga svenska samtal. I Lindström, J., & Henricson, S. (Red.), *Språk och interaktion 2* (s. 29–72). Finska, finskugriska och nordiska institutionen, Helsingfors universitet.
- NoTa (u.å.) Norsk talespråkskorpus, Oslo-delen, Tekstlaboratoriet, ILN, Universitetet i Oslo. <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/index.html>
- Sacks, H. (1974). Some considerations of a story told in ordinary conversation. *Poetics* 15, 127–138.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). The simplest systematics for the organization of turn-taking for conversations. *Language*, 50(4), 696–735.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction*. Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Seuren, L. M., Huiskes, M. & Koole, T. (2016). Remembering and understanding with oh-prefaced yes/no declaratives in Dutch. *Journal of Pragmatics*, 104, 180–192.
- Sidnell, J. (2013). Basic conversation analytic methods. I T. Stivers & J. Sidnell (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 77–99). John Wiley & Sons.
- Sikveland, R. O. & Ogden, R. (2012). Holding gestures across turns: Moments to generate shared understanding. *Gesture*, 12, 66–199.

- Skarbø, M. (1999). «Ja» og «nei» som emneinledere i samtale. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 17 (1), 125–138.
- Steensig, J., Brøcker, K. K., Grønkjær, C., Hamann, M. G. T., Hansen, R. P., Jørgensen, M., Kragelund, M. H., Mikkelsen, N. H., Mølgaard, T., Pedersen, H. F., Sørensen, S. S. & Tholstrup, E. (2013). The DanTIN project – creating a platform for describing the grammar of Danish talk-in-interaction. I Petersen, J. H. & Henrichsen, P. J. (Red.), *New perspectives on speech in action* (s. 195–225). Samfundslitteratur.
- Steensig, J., Jørgensen, M., Mikkelsen, N., Suomalainen, K. & Sørensen, S.S. (2023). Toward a grammar of Danish talk-in-interaction: From action formation to grammatical description, *Research on language and social interaction*, 56(2), 116–140, DOI: 10.1080/08351813.2023.2205304
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in society*, 43(2), 185–207.
- Stivers, T., Mondada, L. & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. I T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Red.), *The morality of knowledge in conversation* (s. 3–26). Cambridge University Press.
- Svennevig, J. (1999). *Getting acquainted in conversation: A study of initial interactions*. John Benjamins Publishing.
- Svennevig, J. (2004). Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. *Discourse studies*, 6(4), 489–516.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40(2), 333–348.
- Svennevig, J. (2018). Decomposing turns to enhance understanding by L2 speakers. *Research on language and social interaction*, 51(4), 398–416.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. (1999). *Svenska Akademiens grammatik*. Del II V. Svenska Akademien.
- Thompson, S. A., Fox, B. A., & Couper-Kuhlen, E. (2015). *Grammar in everyday talk: Building responsive actions*. Cambridge University Press.

English abstract

This article is an analysis of the pragmatic functions of the particle *å* produced with rising intonation. The analysis shows that the particle has two functions, namely as a repair initiator and as a newsmark. As a repair initiator, it is used to signal two different types of problems, problems of understanding and

problems of acceptability. When used to indicate a comprehension problem, it gives rise to explanations of semantic and pragmatic matters, such as word explanation and specification of reference. When used to signal an acceptability problem, i.e. a problem with the truth or sincerity of the previous utterance, the subsequent repair consists in the speakers confirming the truth of the utterance or justifying their claim. The second function of the particle is as a newsmark, i.e. an indication that the information presented is new and interesting to the speaker. This usually gives rise to elaboration of the news, and thus contributes to establishing it as a new topic for the conversation.

Jan Svennevig
Professor
Universitet i Agder
Institutt for nordisk og mediefag
Postboks 422
4604 Kristiansand
jan.svennevig@uia.no



Selv-reparasjon for å komme problemer med forståelighet i forkjøpet: en samtaleanalytisk studie om løpsk tale

Anne Marie Dalby Landmark^{1,2}, Rein Ove Sikveland³, Hilda Sønsterud^{4,5}

¹Universitetet i Sørøst-Norge, ²Nordlandssykehuset,

³Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU),

⁴Nord universitet, ⁵Statped

Løpsk tale er en taleflytvanske hvor korte eller lengre talesekvenser kan oppfattes som for raske og/eller utydelige. Det er lite kunnskap om hvordan løpsk tale påvirker kommunikasjonen. Basert på samtaleanalyse av 14 ½ timer lyd- og videomateriale av samtaler med personer med løpsk tale og deres samtalepartnere, identifiserte og analyserte vi tilfeller av selv-initiert selv-reparasjon. Analysen viser hvordan personer med løpsk tale repeterer mulige problemkilder uten å eksponere dem som en «feil», f.eks. ved å unnlate å hyperartikulere eller eksplisitt redegjøre for problemkilden. Samtidig viser analysen hvordan personer med løpsk tale orienterer seg mot å framstå som kompetente talere ved nettopp å oppdage “feil” og rette på egen tale. Studien belyser hvordan samtaledeltakere håndterer og forebygger den alltid tilstedeværende muligheten for at taleproduksjonen skal komme i veien for samtalepartnerens forståelse. Samtaledeltakernes felles orientering mot å ikke gjøre noe nummer ut av “det løpske” kan bidra til forståelsen av løpsk tale som en *skjult* vanske.

Nøkkelord: samtaleanalyse, sosial interaksjon, reparasjon, intersubjektivitet, kompetanse, løpsk tale, taleflytvanske

1. Introduksjon

Reparasjon er en viktig ressurs for å håndtere og opprettholde felles forståelse - eller intersubjektivitet - i samtale (Hayashi et al., 2013). Vanligvis vil problemkildene til reparasjonen kunne knyttes til hørbarhet, manglende kjennskap til begreper og referanser, eller akseptabilitet av det som blir sagt (Svennevig, 2008). Men i noen tilfeller tilskrives reparasjonen problemer med taleproduksjonen, for eksempel ved å behandle det som ble sagt som ikke tydelig nok produsert av taleren, og ikke i samsvar med tilsiktet uttale (Bloch & Wilkinson, 2009). I denne studien undersøker vi slike eksempler, i samtaler som involverer personer med *løpsk tale*.

Løpsk tale inngår sammen med stamming i felles diagnose i klassifikasjonssystemet ICD-11 (World Health Organization, 2022), og er kjent som en utviklingsmessig taleflytvanske. Utviklingsmessig vil si at vansken utvikler seg i løpet av barndommen, i motsetning til taleflytvansker som utvikler seg senere i livet, grunnet for eksempel nevrologiske årsaker eller traumer. Løpsk tale kjennetegnes ofte av uregelmessige, raske og tidvis utydelige talesekvenser, og hvor atypiske pauser, revisjoner og bortfall av stavelser er de mest framtrepende trekkene. Dette kan føre til kommunikasjonsutfordringer som på ulike måter kan påvirke den innholdsmessige, eller relasjonelle flyten i kommunikasjonen (Sønsterud, 2023). Selv om mye tyder på at løpsk tale er like utbredt som den mer kjente taleflytvansen *stamming* (Van Zaalen & Reichel, 2017), er denne vansken fortsatt ukjent for de fleste. Vi vet også svært lite om hvordan løpsk tale påvirker hverdagen og kommunikasjonen til personer som lever med denne vansken.

St. Louis & Schulte (2011) definerer løpsk tale som en taleflytvanske, hvor samtalesegmenter på morsmålet til den som snakker blir oppfattet som for rask, for uregelmessig, eller begge deler. Definisjonen av løpsk tale er basert på prinsippet om 'minste fellesnevner' (LCD=lowest common denominator), altså at det skal foreligge et minimum tilstander for at vansken kan bli definert. Dette betyr, med utgangspunkt i St. Louis & Schultes (2011) definisjon, at samtalesegmentene videre må opptre sammen med andre symptomer som: (a) høy frekvens av 'normale' talebrudd; (b) hyppig sammenfall eller bortfall av stavelser; og/eller (c) avvikende pauser, betoning av stavelser, eller talerytme. Det er viktig å understreke at talen til en person med løpsk tale kan subjektivt oppfattes - av samtalepartner og lyttende tredjepersoner - som for rask, men behøver nødvendigvis ikke å være det, objektivt sett (Scaler Scott et al., 2022). Årsaksbildet relatert til løpsk tale er fortsatt uklart, men studier peker i retning av at vansken har et nevrologisk opphav, og at den sannsynligvis involverer et

bredt spekter av nevrologiske funksjoner assosiert med språk, motorisk kontroll og oppmerksomhet (Alm, 2011; Ward et al., 2015). Som ved stamming, ser løpsk tale ut til å ha en arvelig disposisjon (Drayna, 2011; Ward & Scaler Scott, 2011).

En viktig hovedforskjell mellom stamming og løpsk tale er at det ved stamming ofte kan observeres *atypiske tale(flyt)brudd* (blokkeringer, forlengelser, eller gjentakelser av språklyder og småord), mens ved løpsk tale vil *typiske taleflytbrudd* fortrinnsvis være mest framtreddende. Atypiske talebrudd forekommer sjeldnere hos personer med løpsk tale, med mindre personen har en kombinert taleflytvanske. Typiske taleflytbrudd inkluderer ufullstendige ord, reparasjon og ordsøk, som alle personer gjør og som finnes i alle typer samtaler (Seyfeddinipur, 2006). Nettopp fordi slike symptomer er så vanlige, må graden av flyt være en egenskap som vurderes kontekstuellet og innenfor flere områder. Ifølge Lind (2004) er flyt, i vid forstand, en egenskap ved språklige interaksjoner, og noe som oppstår i samspillet mellom deltakerne i kommunikasjonen, i forhold til taleproduksjonen (muntlig flyt, taleflyt), ytringsinnehold (semantisk flyt, innholdsflyt) og samspillet i samtalen (dialogisk flyt, kommunikasjonsflyt). Personer med løpsk tale er i varierende grad bevisst på egen tale, og tidvis kan det være stor diskrepans i oppfattelsen av forståelighet mellom taleren og hans samtaledeltakere (Van Zaalen & Strangis, 2022; Ward, 2018). For personer med løpsk tale kan det oppleves som utfordrende dersom deres samtalepartnere ikke sier fra om de ikke forstår (Aasgaard, 2021; Falck-Pedersen, 2021; Kvenseth, 2007; Kvenseth & Sønsterud, 2009). Det kan også oppstå situasjoner hvor taleren oppfatter seg selv som uforståelig, men hvor samtaledeltakerne oppfatter talen som forståelig. I denne studien søker vi å bedre forstå denne 'skjulte' dynamikken, altså hvordan en mulig usikkerhet rundt forståelighet håndteres av personer med løpsk tale og deres samtalepartnere i løpet av samtalen. Vi gjør dette i lys av et samtaleanalytisk perspektiv på intersubjektivitet, eller felles forståelse (Etelämäki, 2016).

Vi fokuserer på bruken av *selv-initiert selv-reparasjon*, spesifikt tilfeller hvor personer med løpsk tale *repeterer* en mulig *problemkilde*, tilsynelatende uten at andre har uttrykt vanskeligheter med å forstå. Selv-reparasjonene vi undersøker forekommer i løpet av talerens pågående turkonstruksjonsenhet (TKE), i samtaleanalytisk terminologi kalt første posisjon (se Schegloff et al., 1977), det vil si før samtalepartneren forventes å komme inn og eventuelt uttrykke sin (manglende) forståelse av det foregående, for eksempel ved å innlede reparasjon. Noen selv-reparasjoner kommer også etter overgangsrelevant sted, det vil si, etter et punkt i samtalen der det er forventet at samtalepartneren

kommer inn, men der hen lar være å ta tur, og på den måten gir taleren mulighet til å selv-reparere (Schegloff et al., 1977). Utdrag (1) er et eksempel på dette. D2 – en person med løpsk tale – snakker her med en venn (V) om hvordan noen barnehager har tydeligere inndelinger i aldersgrupper enn andre, og at det kan gi ulike utslag for hvilke barn som blir invitert med i sosiale arrangement utenfor barnehagen. D2 reparerer (linje 3) en mulig problemkilde (linje 1). I tillegg *eksponerer* hen¹ problemkilden som knyttet til en “feil” eller vanske i egen førsteproduksjon (linje 2): «nå har jeg den greia her,», hvor «den greia her» antagelig er retta mot det D2 selv ellers beskriver som «det løpske».

(1) D2_240622_2 [12:15-12:25] «Den greia her»

01 D2: -> Og vi har en- altså (alle under- alle-)
 02 (1.1) nå h:ar jeg den greia her, (.) .hhh
 03 -> (.) alle de andre: barna, (0.3) eller
 04 avdelingene har jo- (.) enten små eller
 05 store barn.
 06 (.)
 07 V: Ja.
 08 D2: Og det er aldersbegrensninger=altså (.)
 09 spekteret er lite,

Etter at D2 har foretatt reparasjonen “alle de andre: barna,” (linje 3) av problemkilden “(alle under- alle-)” (linje 1) bidrar V til å opprettholde framdriften i samtalen ved å forholde seg til turen gjennom en anerkjennelsesmarkør («Ja.», linje 7), framfor å gjøre «den greia» relevant for videre snakk. Med andre ord: det er kun D2 selv som gjør en sak ut av egen taleproduksjon ved bruk av metakommentar, før samtalen fortsetter på temaet som ble introdusert før selv-reparasjonen.

Selv-reparasjonen i utdrag (1) viser hvordan D2 pro-aktivt hindrer mulige problemer med forståelse ved å repetere den mulige problemkilden, altså at hen kommer mulige problemer med forståelse i forkjøpet. Dette handler, i likhet med andre reparasjonspraksiser, om å opprettholde felles forståelse (se Raymond, 2019; Svennevig, 2023). Men i tillegg til å sikre forståeligheten av hva som blir sagt, orienterer taleren seg her eksplisitt mot (egne, evt. andres) forventninger om måten talen blir produsert på. Det er her snakk om en eksponert reparasjon i motsetning til en ikke-eksponert reparasjon (eller en “exposed” istedenfor “embedded” reparasjon for å følge Jefferson (1987) sin

1. Vi bruker gjennomgående pronomenet «hen» for å referere til alle deltakere, uavhengig av kjønn.

terminologi). Hvorvidt en taler eksponerer reparasjon og problemkilde kan også være et verktøy for å undersøke hvordan personer som lever med løpsk tale håndterer egen (in)kompetanse, for eksempel knyttet til det å håndtere tema og egne framstillinger i en samtalekontekst (om selv-reparasjon koblet til egen (in)kompetanse, se f.eks. Bolden et al., 2022). For vår studie er det nettopp dette dilemmaet om hvorvidt talen nødvendiggjør reparasjon vi ønsker å ta tak i og søke å forstå, med fokus på hvordan deltakerne selv tar valg om å innlede selv-reparasjon, med større eller mindre grad av eksponering av at reparasjonen bunner i en talevanske. D2 er en av personene i materialet vårt som har diagnosen løpsk tale. På tross av deltakernes bevissthet rundt dette, og at mange av samtalene som utgjør materialet er retta mot det å leve med løpsk tale, fant vi ytterst få tilfeller av typen eksponering som den i utdrag (1), linje 2 i vårt materiale. I hovedsak forløper samtaleturene uten større brudd i progressivitet og uten metakommentarer, og i denne artikkelen fokuserer vi på disse mindre eksponerte tilfellene av selv-initiert selv-reparasjon.

Denne artikkelen baserer seg på en samtaleanalytisk tilnærming, og er da egnet til å avdekke deltakernes egen orientering mot problemer med taleproduksjon. Selv om det finnes lite samtaleanalytisk forskning på hvordan personer med løpsk tale håndterer egne talebidrag, finnes det mye samtaleanalytisk forskning om ulike typer og bruk av (selv-)reparasjon, og i neste del legger vi fram funn og perspektiv på reparasjon og felles forståelse (intersubjektivitet) som er spesielt aktuelle som bakgrunn for denne studien.

2. Bakgrunn: Når, hvordan og hvorfor samtaledeltakere selv-reparerer

Reparasjon er et begrep i samtaleanalyse som beskriver grunnleggende mekanismer og metoder talere bruker for å løse problemer som oppstår med produksjon, hørsel, forståelse, eller akseptabilitet. Reparasjon handler dermed om de ulike metodene talere bruker for å sikre eller gjenopprette felles forståelse (Schegloff et al., 1977; Svennevig, 2008). En reparasjonssekvens kan settes i gang av samtalepartneren, for eksempel med reparasjonsinnledere som “hva sa du?” eller “hæ?”. I slike *andre-initierte* reparasjoner, er det samtalepartneren som i neste tur indikerer at det er et problem, men som gir taleren mulighet til selv å rette opp i den problematiske turen (*problemkilden*), for eksempel ved å omformulere eller repetere det hen sa (gjennom en *reparasjonsløsning*). Fokus i denne artikkelen er den andre hovedtypen reparasjonssekvenser, der reparasjonen både innledes og gjennomføres av taleren av den problematiske turen, eller problemkilden, såkalte *selv-initierte selv-reparasjoner* (heretter: SISR).

SISR forekommer hyppig i ordinære samtaler, der talere korrigerer, justerer og endrer turen sin underveis, enten for å rette opp faktuelle feil (f.eks. en referent), eller for å justere handlingen turen utfører til å være bedre tilpasset situasjonen (se f.eks. Drew et al., 2013). Selv om selv-reparasjon forekommer hyppigst innenfor samme tur og turkonstruksjonsenhet (heretter: TKE), kan talere også innlede selv-reparasjon etter at en tur er potensielt fullført og før neste taler tar ordet, ved såkalte overgangsrelevante steder (Schegloff et al., 1977; Svennevig, 2010).

I typiske samtaler, altså hvor ingen av deltakerne har vansker med språk, tale og/eller kommunikasjon, forsinker sjelden selv-reparasjoner framdriften (altså *progressiviteten*) i samtalen noe vesentlig, og er dermed lite merkbare for samtaledeltakerne. Et kjennetegn ved interaksjon som involverer talere med språk- og talevansker (f.eks. afasi) og/eller kognitive svekkelser (f.eks. demens), er derimot at reparasjonssekvenser i mange tilfeller kan strekke seg over flere turer og dermed forsinke progressiviteten og merkbart utsette felles forståelse i den pågående aktiviteten (f.eks. Samuelsson & Hydén, 2017). En språk-/talevanske vil på den måten kunne påvirke effektiv håndtering av selv-reparasjoner: tidligere studier har for eksempel vist hvordan talere med afasi i forlengede, mislykkede selv-reparasjoner bruker latter og humoristiske bemerkninger for å dempe det sensitive i at deres talemessige utfordringer ble merkbare (Wilkinson, 2007). Det finnes også studier av interaksjonelle prosesser i samtaler mellom personer med og uten taleflytvansker, da spesielt relatert til stamming og nyanser rundt det å samhandle om å fullføre en påbegynt tur til en person som stammer (Lind & Sønsterud, 2014). Det er så langt vi vet ingen som har studert selv-reparasjoner hos personer med løpsk tale, som er tema for denne artikkelen.

Det som er skrevet mye om fra før, og som også gir en nødvendig grunnforståelse for den interaksjonelle dynamikken og dilemmaene vi undersøker i denne studien, er intersubjektivitet. Intersubjektivitet har blitt teoretisert innen filosofi, kognitiv psykologi, lingvistikk og samtaleanalytisk forskning (Etelämäki, 2016). I samtaleanalytisk perspektiv kobles bruken av begrepet intersubjektivitet gjerne til Alfred Schütz' fenomenologi, nemlig hvordan samtaledeltakere rent praktisk løser det faktum at de ikke har full tilgang til hverandres indre forståelsesverden (Etelämäki, 2016; Raymond, 2019). Som kjent er reparasjon et slikt verktøy samtaledeltakere har for å praktisk sikre felles forståelse. Men ikke alle typer reparasjoner er like eksplisitte, og noen ganger gjør talere grep for å komme mulig misforståelse i forkjøpet. For eksempel undersøkte Raymond (2019) hvordan grammatisk form - eksemplifisert

gjennom såkalte “do”-konstruksjoner på engelsk (for eksempel “I DID go to the market yesterday”) - brukes for å vise *mulig* forståelse av det som har blitt sagt så langt, *før* det har oppstått problemer med forståelsen (Raymond, 2019). I et samtaleanalytisk perspektiv er hver tur en mulighet til å teste og validere intersubjektivitet (Etelämäki, 2016), noe som også legger føringer for hvordan og når man kan håndtere eventuelle problemer med å høre og forstå (se også for eksempel Schegloff, 1992 om hvordan muligheter for å opprettholde intersubjektivitet henger nøye sammen med sekvensstrukturen i samtaler). Raymond (2019) viser at det finnes subtile metoder for å komme mulige misforståelser i forkjøpet, og setter dette i sammenheng med det som i samtaleanalytisk perspektiv regnes som kjernen i intersubjektivitet, nemlig som et praktisk problem som samtaledeltakere selv må løse, også når det kun er en *prinsipiell mulighet* for at problemer med forståelse vil kunne oppstå: altså når man ikke vet om forståelsesproblemer har skjedd eller vil kunne oppstå. Denne uvissheten legger grunnlaget for vår studie, som fokuserer på hvordan personer med løpsk tale, med bruk av selv-initiert selv-reparasjon (SISR), håndterer *mulige* vansker med forståelse basert på egen taleproduksjon, uten å vite om reparasjonen gjør en faktisk forskjell på forståelsen hos samtalepartneren.

SISR forekommer i ulike former og av ulike årsaker i samtalen: i denne artikkelen ser vi på bruken av *repetisjon* som SISR. Schegloff (2013) kategoriserer ti ulike typer SISR, som inkluderer repetisjon som en av disse. Videre foreslår Schegloff (2013) at repetisjon som SISR i hovedsak blir brukt til å minimere effekten bakgrunnsstøy eller overlappende tale kan ha hatt på hørbarheten til nettopp produsert tale.

Generelt kan det virke som at reparasjonssekvenser sjelden retter seg mot “feil” eller problemer i selve produksjonen, det vil si, med tilskrivning til for eksempel grammatikk eller uttale. Selv om det selvfølgelig forekommer at taleproduksjon inneholder grammatiske eller uttalemessige avvik fra forventninger eller normer, og hos talere generelt, velger talere altså ofte å unngå å korrigere disse og heller fokusere på å reparere innhold som er relevant for at handlingen skal bli forstått (Kitzinger, 2013). Dette er i tråd med en veldokumentert norm samtalepartnerne orienterer seg mot, nemlig å unngå å innlede reparasjon så lenge det ikke truer felles forståelse, og at det i første rekke er taleren selv som styrer hvorvidt talen er reparerbar framfor å få dette påpekt av samtalepartneren (Schegloff et al., 1977). Det er med andre ord å forvente at dersom noen skulle innlede reparasjon på uttale og implisitt eller eksplisitt behandle disse som “feil”, så er det i ordinære samtaler vanligvis taleren selv som gjør dette.

Bolden et al. (2022) studerte hvordan talere foretar SISR og en korrigering av egne samtalebidrag på en overtydelig måte. Slik eksponering av “feil” ble utført ved at taleren repeterte problemkilden, kommenterte og noen ganger unnskyldte seg. Talere brukte også latter og prosodi for å markere “feilen” som ble gjort. Forfatterne argumenterte for at taleren gjør dette for å rette opp i oppfattelsen knyttet til egen (in)kompetanse, eller til bevissthet rundt relasjonelle eller samfunnsmessige forhold. Bolden et al. (2022) viser hvordan samtaledeltakere gjør et poeng av å eksponere noe problematisk ved egen formulering, og at de slik viser sensitivitet overfor sosiale og relasjonelle dimensjoner i samtalen. Dette er nyttig bakgrunn for å forstå hvordan og hvorfor talere i ulike sammenhenger velger å *minimere* eksponeringen av SISR. Ved å repetere en ytring kan man ved hjelp av fonetiske og prosodiske trekk enten minimere forskjellen mellom repetisjonen og det som blir repetert, eller *maksimere* eksponeringen ved å utføre repetisjonen med markert uttale og/eller prosodi. I denne artikkelen kobler vi nettopp slike valg opp mot graden av eksponering av SISR. Tidligere studier av SISR er i hovedsak basert på faktiske korrigeringer (Bolden et al., 2022) og omformuleringer (Svennevig, 2023), ikke repetisjoner, som denne artikkelen fokuserer på. Det finnes også lite interaksjonell og fonetisk orientert forskning på SISR fra tidligere (se f.eks. Plug, 2014 om prosodisk markering av SISR). I denne studien kombinerer vi interaksjonelle analyser med fonetiske observasjoner, for å forstå når og hvordan talere repeterer uten eksplisitt å korrigere eller eksponere «feil» i bruken av SISR. Vi diskuterer SISR i lys av moralske og kompetansemessige dimensjoner knyttet til det å være en samtaledeltaker.

3. Datamateriale og metode

Denne studien er basert på totalt 14 1/2 timer lyd/videopptak av samtaler: 7 1/2 timer fra fokusgrupper bestående av personer med løpsk tale, forskere og logoped, og 7 timer hverdagsopptak som involverer minst en person med løpsk tale. Materialet ble samlet inn mellom november 2022 og juni 2023. Fokusgruppene var sammensatt av 2-4 personer med løpsk tale, hvor 2-3 forskere var til stede deler av tiden. Hverdagsopptakene er gjort av deltakere med løpsk tale som også deltok i fokusgruppene. Hverdagsopptakene har ellers med venner, kollegaer og familie av personene med løpsk tale. Hverdagsopptakene består både av situasjoner i og utenfor hjemmet, og inkluderer også institusjonelle roller som ansatte i en sportsklubb. Utdrag (1) og (6) er hentet fra lydopptak, de resterende fra videopptak.

Ca. 5 timer av materialet er så langt transkribert og analysert. Analysene er kvalitative, med bruk av samtaleanalyse (conversation analysis/CA). CA-metoden er gullstandarden for å kunne systematisk studere og redegjøre for hvordan spesifikke verbale og non-verbale ressurser underbygger prosedyrene for sosial samhandling, hvor evidensgrunnlaget bygges på hvordan deltakerne orienterer seg mot disse prosedyrene, eller normene (se Skovholt et al., 2021).

Vi søkte etter eksempler på SISR, og spesifikt tilfeller hvor taleren repeterer en mulig problemkilde. Vi skiller mellom førsteproduksjon (problemkilde), og andreproduksjon (reparasjon). I tråd med Schegloff (2013) kan repetisjonene variere noe fra førsteproduksjonen, for eksempel i form av endret intonasjon.

Vi foretok fonetiske transkripsjoner av de aktuelle SISR, basert på impresjonistisk finlytting, og med bruk av det internasjonale fonetiske alfabet (IPA). I analysedelen referer vi til produksjon av blant annet stavelser og artikulasjon av konsonanter og vokaler når vi sammenligner første- og andreproduksjon hos en og samme taler. Vi sammenligner om produksjonen av for eksempel en konsonant eller vokal i en andreproduksjon er under- eller overartikulert sammenlignet med førsteproduksjonen. For å forklare den fonetiske produksjonen av et ord eller ytring, referer vi også tidvis til *kanonisk* form eller uttale av gjeldende ord eller ytring. Kanonisk vil si at produksjonen samsvarer med det man finner i et (uttale-)leksikon. For eksempel vil en kanonisk uttale av ordet “tren- ing” bestå av to stavelser, med språklydene /treniŋ/ og med trykk på første stavelse (tonelag 2). Dersom en taler produserer ordet “tren- ing” en første gang med én stavelse (for eksempel [trɛ:ŋ]), og så repeterer ordet med to stavelser (for eksempel [trɛ:.nɪŋ]), bruker vi begrepet kanonisk form - samt begrepet *optimal* (særlig med referanse til artikulasjon av vokaler og konsonanter) - som referansepunkt for å tydeliggjøre forskjellen mellom første- og andreproduksjonen. Vi tydeliggjør på denne måten for leseren at (i det gitte eksempelet) andreproduksjonen er mer tilnærmet en kanonisk form av ordet enn førsteproduksjonen, eller at en konsonant er mer optimalt artikulert i andreproduksjonen sammenlignet med førsteproduksjonen. Dette for å beskrive endringene taleren selv gjør, og ikke som en objektiv-normativ vurdering av hvordan talere bør snakke. I forlengelsen av å bruke et normativt begrepsapparat for å klargjøre valgene talerne selv gjør, referer vi også til behandling av “feil” i taleproduksjon, nettopp med utgangspunkt i hvordan taleren selv behandler egen taleproduksjon (og derfor satt i anførselstegn siden det ikke handler om feil objektivt sett). Vi er klar over at det oppstår en spenning her mellom et *etisk* og *emisk* perspektiv (Seedhouse, 2005), en spenning vi framhever og legitimerer nærmere i diskusjonsdelen.

Initialer som starter med “D” (for eksempel D2) blir brukt for deltakere diagnostisert med løpsk tale. Deltakere med andre initialer er samtalepartnere, så som kollega (K), samboer (S), venn (V) og forsker (F).

4. Analyse

I det følgende presenterer vi analysene våre av selv-initierte selv-reparasjoner (SISR) der personer med løpsk tale repeterer deler av sin egen tale. Selv-reparasjonene innledes på et punkt i samtalen der det enda ikke har blitt relevant for samtalepartnere å indikere problemer med hørsel eller forståelse, siden slike andre-initierte reparasjoner først forekommer etter at taleren av en problematisk ytring har fullført sin tur. Noen av reparasjonene strekker seg likevel utover den pågående turen (ved overgangsrelevant sted), der enten manglende respons (utdrag (3), (4) og (5)) eller delvis forståelse (utdrag (7)) gir taleren mulighet til å selv-reparere, uten at samtalepartnere har behøvd å gjøre potensielle problemer med foregående tur eksplisitt. På den måten kan vi se at personene med løpsk tale er orientert mot å komme mulige problemer med forståelse i forkjøpet, samtidig som samtalepartnere bidrar til å minimere eventuelle problemer ved å ikke innlede reparasjon ved første mulighet, men gi taleren tid til selv å oppdage og reparere problematiske ytringer (Schegloff et al., 1977). I 4.1 begynner vi med eksempler på reparasjon av både enkeltord og ytringer, både innenfor og etter turkonstruksjonsenheten som inneholder problemkilden. I disse eksemplene eksponerer taleren førsteproduksjonen i minimal grad som sub-optimal. I 4.2 skal vi se et eksempel på selv-reparasjon hvor taleren i større grad eksponerer en sub-optimal førsteproduksjon, før vi i 4.3 tar opp hva som kan stå på spill for samtaledeltakerne utover produksjonsproblemer av enkeltord og ytringer.

4.1 Selv-reparasjoner som ikke eksponerer førsteproduksjon som sub-optimal

Utdrag (2) viser en SISR innenfor en og samme turkonstruksjonsenhet (TKE), av siste del av det sammensatte ordet ‘treningstider’. Utdraget foregår på kontoret til D3 og kollegaen K1. De er ansatte i en sportsklubb og snakker om fordeling av treningstider til ulike lag i klubben. SISR forekommer i linje 3.

I linje 3 produserer D3 det sammensatte ordet “treningstider”, med et avbrudd midt i siste del “tider”. Umiddelbart, og da før TKE-en er fullstendig, behandler D3 denne førsteproduksjonen som en problemkilde ved å repetere siste del (“tider”). D3 behandler TKE-en som fullført, og K1 responderer med en forsinket bekreftelse (“nei”) i linje 5.

(2) D3_020223_4 [09:38-09:42] «Treningstider»

01 D3: de vet ikke antall spillere som er på hvert lag,
 02 K1: nei,
 [trɛ:nsʈɪd tʰidər]
 03 D3: -> og treningst-id(er)- tider,
 04 (.)
 05 K1: nei.

I førsteproduksjonen til D3 er det flere trekk som lar seg kjenne igjen som typisk koartikulasjon, samt uttale av enkeltsegment som blir underartikulert. I tillegg er det fonetisk sett kun to stavelser ([trɛ:nsʈɪd], sammenlignet med fire stavelser i kanonisk form: det er ikke en tydelig syllabisering av andre stavelse i “treNING” ([trɛ:ns]), og i overgangen til tredje stavelse blir segmentene /tid/ i “tider” underartikulert ([ʈɪd]), dvs., ufullstendig lukke ved /t/, sterkt sentralisert /i/ og approksimant /d/. Det er på dette tidspunktet at D3 innleder en SISR, og andreproduksjonen [tʰidər] lokaliserer også tredje og fjerde stavelser som grunnlaget for repetisjon, med et fullstendig lukke og påfølgende aspirasjon ved /t/, en /i/ som er trangere og mer frontet enn førsteproduksjonen, fullstendig lukke av /d/ samt at siste stavelse /er/ er med.

Utdrag (2) viser hvordan D3 orienterer seg mot selve taleproduksjonen av det sammensatte ordet som problemkilde. Det at problemkilden både identifiseres og løses innenfor samme TKE, gjør at reparasjonen kommer før punktet der det ville vært relevant for samtalepartneren å indikere noe problematisk (se Svennevig, 2010). Selv-reparasjonen kan dermed orientere seg mot *muligheten* for at førsteproduksjonen kan påvirke forståelse. Ved at reparasjonen foregår innenfor en TKE, er det bare en minimal forsinkelse av progressiviteten, og sekvensen fortsetter uten tegn til problemer med forståelse. Selv om andreproduksjonen repeterer og fullfører førsteproduksjonen med mer optimal uttale, er det liten eksponering av førsteproduksjonen som en «feil»: selv-reparasjonen er ikke *over-eksponert* (se Bolden et al., 2022).

I utdrag (3) blir problemkilden i enda mindre grad eksponert, basert på fonetiske trekk ved andreproduksjonen kontra førsteproduksjonen. Her ser vi at SISR først kommer innenfor samme TKE, med to avbrutte repetisjoner før en fullstendig versjon (linje 5). Til forskjell fra utdrag (2), blir problemkilden i tillegg repetert ytterligere en gang i linje 7, etter et lite mellomrom i linje 6, der samtalepartneren kunne ha kommet inn. Utdraget er hentet fra et trenermøte med D3 og seks av hans kollegaer (K1-K6).

(3) D3_080223_6 [42:10-42:20] «Motiveres»

01 K1: hvis det laget går opp og står,
 02 D3: ((nikker))
 03 K1: kun da,
 04 D3: *ja# ja men de:t må jo da:
 *svak risting på hodet
 [mötivö mʊʔt motiʔ motiverəs da]
 05 -> m:>oti(va) mot moti motive*res da<.
 *gest: pek
 06 (.)
 [mötiverəs:]
 07 D3: -> moti*veres,
 *gest: pek (repetisjon)
 08 D3: og det gjør du (jo) gjennom *målplanen,
 *gest: B-hånd

I linje 1 og 3 ber K1 om bekreftelse på at hen har forstått planen D3 har skissert. D3 bekrefter i linje 2 og 4-5 at K1 har forstått riktig, før hen justerer forståelsen med en spesifisering, markert ved hjelp av “men”. Mot slutten av TKE-en stopper taleflyten opp ved at første stavelse av ordet “motiveres” brytes og gjentas raskt to ganger, hørbart som stammende tale. Med fjerde igangsetting lykkes D3 i å fullføre ordet (“motiveres”), fortsatt med et taletempo som kan oppfattes som noe raskt (markert med ><), og TKE-en avsluttes like etter med den etterhengte partikkelen “da” produsert med turavsluttende intonasjon. Etter en mikropause (linje 6) velger D3 likevel å repetere ordet “motiveres” i en ny TKE (linje 7). Denne repeterte versjonen produseres i et tilsvarende taletempo som i linje 5, med kortere første vokal, men noe mer optimalisert (dvs. frontet) uttale av siste vokal og forlenget siste konsonant i siste stavelse /res/ (se fonetisk transkripsjon). Dette er relativt små og umarkerte endringer, og dermed er eventuelle “feil” ved førsteproduksjonen ikke eksponert.

SISR kommer her på et overgangsrelevant sted, hvor det også er mulig og forventet av K1 å komme inn med en respons. På den måten, ved å repetere ordet i isolasjon, kan reparasjonen i linje 7 være orientert mot, og foregripe muligheten for at samtalepartneren også behandlet den mer fullstendige versjonen av “motiveres” i linje 5 som problematisk. Det er verdt å bemerke at D3 i sin selv-repetisjon både repeterer ordet og håndgesten fra linje 5, noe som indikerer at de behandles som en enhet. Samtidig skjer det en liten forflytning av posisjonen for håndgesten til høyre for D3, noe som muligens kan bidra til å opprettholde framdrift og motvirke forsinkelsen som oppstår gjennom selv-reparasjonen.

Selv-reparasjonen i utdrag (4) forekommer som i utdrag (3) først i den pågående TKE-en, før den strekker seg videre etter overgangsrelevant sted. Problemkilden er et sammensatt ord med hele syv stavelser, ‘årsmøteinnkallinga’, en type ord som samme taler i fokusgruppeintervju har uttrykt hen strever med. Taleren (D3) behandler først problemkilden som et problem med produksjon, før hen deretter også behandler det som et mulig problem med å forstå referenten. Utdraget er hentet fra tidligere i samme trenermøte som utdrag (3) over.

(4) D3_080223_6 [05:28-05:45] «Årsmøteinnkallinga»

```

01 D3:      °mm, ° (.) nt.h ((ser mot PC, taster))
02 D3:      (4.0) ((H3 orientert mot PC))

                                [oʃmøtɪŋkå?      ɔ:ʃmëtəɪŋkʰalɪŋa]
03 D3: -> har du sett (.) (orsmåtinka-) årsmøteinnkallinga?
04          (0.5)

                                [ɔʃmëtəɪŋkʰəlɪŋå]
05 D3: -> Årsmøteinnkallinga på:# (.) *hjemmesida?
                                *hodet halvveis opp
                                fra PC, antydning til smil))
06          (0.3)
07 K1:      nei,
08 D3:      det må dere: ↑alle,
09          (.)
10 D3:      ( ) ((ser fortsatt mot PC))

```

Når utdraget starter, er møtelederen D3 orientert mot PC-en foran seg. I linje 1 indikerer hen subtilt at et emneskifte er på vei, med et hørbart innpust, fortsatt orientert mot PC-en. Etter et lengre mellomrom, der D3 fortsatt er orientert mot skjermen, kommer ytringen med SISR i linje 3, der D3 spør om de andre, altså trenerne i klubben, har sett årsmøteinnkallinga (D3 bruker pronomenet “du”, skjønt det kan muligens være rettet mot flere i rommet). Etter å ha produsert noe som er vanskelig hørbart («orsmåtinka»), avbryter D3 ordet før det er fullført, og utfører en ny produksjon av ordet i samme turkonstruksjonsenhet, men mer hørbart som ordet «årsmøteinnkallinga». D3 behandler altså den avbrutte produksjonen av ordet som problemkilde med en umiddelbar selv-repetisjon av det siste ordet.

Ytringen, som er formulert som et interrogativ, får ikke noe respons (linje 4). Ytringen i linje 3 er transkribert som en TKE og et overgangsrelevant sted, da det ikke er noe i produksjonen som projiserer mer: ytringen er komplett pragmatisk, grammatisk og prosodisk, med stigende intonasjon som avslutning på intonasjonsfrasen (parallelt med slutt på intonasjonsfrasen senker også D3

øyenbrynene). Den manglende responsen kan tilskrives mulige problemer med hørbarhet/forståelse, eventuelt også at D3 fortsatt ser ned mot skjermen og ikke tydelig har mobilisert en respons fra kollegaen. D3 orienterer seg dermed både mot muligheten for at ytringen ikke er tilstrekkelig oppfattet og/eller tilstrekkelig korrekt uttalt. Den siste repetisjonen i linje 5 er artikulasjonsmessig nokså lik utgaven i linje 3, men med noe mer sentralisert uttale av de siste to vokalene (og dermed mindre optimal/kanonisk enn førsteproduksjonen). Som i utdrag (3) orienterer D3 seg mot taleproduksjon som problemkilde ved å produsere den mulige problemkilden på ny, uten å markere dette i måten repetisjonen blir gjort på. Tillegget «på hjemmesida» orienterer seg muligens mot manglende forståelse av referenten som problemkilde (f.eks. Svennevig, 2010), og eksponerer da ikke de foregående vanskene med å produsere «årsmøteinnkallinga». Etter dette utpeker en av trenerne seg selv som neste taler ved å avkrefte at hen har sett den (linje 7). D3 behandler det som et svar på vegne av alle, og kommer med en klar oppfordring om at «det må dere alle» (linje 8).

Så langt har eksemplene våre vist hvordan talere kan isolere enkeltord som problemkilde. Utdrag (5) viser hvordan også en større syntaktisk enhet kan repeteres på ikke-eksponerende vis. Utdraget er hentet fra en fokusgruppesamtale hvor D4 og D1 har snakket om omstendigheter som påvirker løpskheten, spesielt at det er en «ond sirkel» med at når D4 er mer stressa kommer løpskheten, og det løpske gjør hen også mer stressa. I utdraget under definerer D4 dager når hen er mer avslappa som “en god dag” (linje 5). Reparasjonen vi tar for oss her finner vi i linje 10, hvor D4 repeterer hele (eller store deler av) TKE-en i linje 8.

(5) F1_051122_SN2_2 [02:16-02:23] «Stressa»

01 D4: (det er) en eh: ting som ofte: (p-)
 02 hjelper meg da.
 03 (0.5)
 04 D4: Jeg merker at når jeg har på en måte en
 05 god dag, [0.4] eh: så er jeg mere: avslappet,
 06 D1: [Mm,]
 07 D1: Ja.
 [mɪnɾə pømə sresʌ dɑ smʃiør]
 08 D4: -> Eh mindre (på en måte) *stressa da som du sier.
 *((åpen gest mot D1))
 09 (0.3) / ((D1 og D4 har blikkontakt))
 [mɪnə sres:a ɐ: sɔmsiør]
 10 D4: -> Eh mindre *stressa, ^(.) eh som du sier,=&o:g m::
 *((åpen gest mot D1))/
 ^((D4 flytter kort blikket mot D1))
 &((D4 ser ned))

11 (0.5)
 12 D4: Eh:m[::]
 13 D1: [Ja,]
 14 (1.3)
 15 D4: Om du klarer å >på en måte å< ska:pe de (rolige dagene)
 16 da,

Når D4 har meddelt at hen opplever «en god dag,» som dager hvor hen er «mere: avslappet» (linje 4-5), erkjenner D1 dette i linje 7 («Ja.»), før D4 fortsetter sin utvidede tur. I linje 8 viser D4 tilbake til noe D1 har sagt tidligere, med formuleringen «mindre stressa». Her viser D4 til samsvaret mellom hens egne opplevelser og D1 sine opplevelser, og setter egen framstilling i sammenheng med det som blir lagt fram av de andre i gruppa. Det kommer ingen respons fra samtalepartneren, og 0.3 sekund mellomrom følger i stedet (linje 9). Det er etter denne manglende responsen at D4 repeterer ytringen i linje 10, igjen innledet med «Eh», men denne gangen uten modifiseringen «(på en måte)». Videre ser vi at D4 repeterer «mindre stressa», før en kort pause der hen deler turen inn i to intonasjonsfraser hvor neste del igjen viser tilbake til D1's tidligere påstand med «eh som du sier,».

Her er det først og fremst unnlatsen av «(på en måte)» og oppdeling av turen som skiller reparasjon fra problemkilde. Ellers er det en noe mer optimal artikulasjon i andreproduksjonen, særlig /s/ og /a/ i siste stavelse av “stressa” og /som/ i “som du sier”. D4 repeterer også gesten som er koordinert med ordet “stressa”, andre gang med to målpunkt (“peaks”) istedenfor ett som ble brukt i førsteproduksjonen. Utover det er artikulasjonen i andreproduksjonen svært lik den i førsteproduksjonen. Det som ellers er interessant her er at D4 reparerer hele førsteproduksjonen, og ikke isolerer ett ord eller en av de to setningsfrasene som problemkilde. Vi kan ikke vite hva som ligger bak D4s valg om å reparere hele turkonstruksjonen her, men det er verdt å merke seg at den diskursive tilkoblingen “som du sier” (D4 viser tilbake til D1s perspektiv fra tidligere) også blir repetert, noe som kan indikere at det er mer som står på spill her enn hørbarhet eller forståelighet av ytringen som sådan. Dette mulige dilemmaet med hva det er som står på spill for taleren er noe vi kommer tilbake til i siste del av analysen (4.3). Men før det, i 4.2, sammenligner vi eksemplene og funnene så langt med en mer eksponert form for selv-reparasjon.

4.2. *Selv-reparasjoner som eksponerer sub-optimal førsteproduksjon*

I eksemplene vi har sett hittil, har selv-reparasjonene i liten grad eksponert en førsteproduksjon som sub-optimal, og snarere *ikke-eksponert* dette. I utdrag (6)

finner vi en SISR hvor det sub-optimale ved førsteproduksjonen blir tydeligere eksponert. Dette skjer ikke med en eksplisitt metakommentar som i utdrag (1) (“nå har jeg den greia her”), men ved å hyperartikulere repetisjonen av problemkilden. D2 og samboeren (S) spiser et måltid sammen hjemme. D2 har snakka om en dokumentar på en strømmetjeneste hen nettopp har sett (blant flere), og avslutter med en selv-evaluering i linje 8-9, om at hen er flink til å finne ulike dokumentarer.

(6) D2_110722 [14:00-14:12] «Flink til å finne dokumentarer»

01 D2: =Han hadde et sånt team () personer som
 02 hadde vært f- (jobba med han i) (ti femten) år
 03 som: (0.3) ble sparka i hytt og gevær og liksom
 04 virkelig ikke: (v) det va'kke bra,
 05 (0.3)
 06 S: Nei,
 07 (6.5) / ((H2 drikker))
 [flɪŋk tɛnəʔ fɪŋʔ]
 08 D2: -> Flink (den-) (fin-) (0.9) .thh
 [æ ɐ flɪŋ:k tʰə ɔ fɪn: ʊlikə ɖøkumenta:røŋ]
 09 -> jeg er <flink til å> finne ulike dokumentarer,
 10 (0.9)
 11 S: Ja den fant du på:: curiosity stream gjorde du
 12 ikke det?

Før selv-evalueringen i linje 8-9 legger D2 fram en negativ vurdering av hovedpersonen i dokumentaren hen refererer til, en kokk som sparker ansatte i teamet “i hytt og gevær” (linje 3), noe som “virkelig ikke: (v) det va'kke bra,” (referanse til oppførselen til personen, ikke kvaliteten på dokumentaren). Etter 0.3 sekund erkjenner samboeren denne vurderingen (“Nei,”) uten å markere videre engasjement i å vite mer (S har etter det vi vet ikke selv sett denne dokumentaren). I 6.5 sekunder blir det ikke sagt noe mer, mens D2 drikker, etterfulgt av D2s selv-vurdering om det å finne dokumentarer.

I linje 9 ser vi at reparasjonen blir eksponert, ved at D2 tydelig omformulerer TKE-en så langt. Taleren erstatter «Flink (den-) (fin-)» med en mer fullendt syntaktisk form: «jeg er flink...», som nå også blir fullført som en syntaktisk enhet. Selv-reparasjonen opererer på hele TKE-en så langt som problematisk, og D2 legger til noen flere ord – et subjekt og et verb - for å løse problemet. D2 bruker en kombinasjon av flere ord (mer fullstendig syntaktisk konstruksjon) og denne gangen et gjennomgående og tydelig redusert taletempo og optimering

av artikulasjon. Reparasjonen viser hvordan taleren er tydelig orientert mot egen korrekt uttale, hvor igjennom forståelighet også kommer.

Samtalepartneren (S) orienterer seg i linje 11-12 derimot ikke mot uttalen eller forståelighet, men viser tilbake til dokumentaren D2 snakket om i linje 1-4. Det er interessant at S med det håndterer temaet som fortsatt relevant, selv etter 6.5 sekunders mellomrom (linje 7) og tilsynelatende begrenset engasjement tidligere. S bidrar dermed med å sikre progressivitet i samtalen, tilsvarende andre eksempler i materialet vårt på eksponerte former for reparasjon, jf. utdrag (1).

Utdrag (1)-(6) viser hvordan personene med løpsk tale orienterer seg mot at noe *kan* stå på spill når det gjelder korrekthet, som igjen kan ha konsekvenser for hørbarhet og forståelighet. I og med at selv-reparasjonene, med sin plassering under eller umiddelbart etter den problematiske turen, kommer eventuelle problemer med hørbarhet/forståelighet i forkjøpet, forblir det uvisst hvorvidt samtalepartnerne oppfattet og forsto de problematiske ytringene. I neste del, og siste eksempel, skal vi se hvordan en serie SISR blir utført, der det også er indikasjoner fra samtalepartneren om at full forståelse ikke blir oppnådd, noe som også får konsekvenser for samtalepartnerens engasjement som mottakere av en fortelling.

4.3. Selv-reparasjoner når forståelighet av mer enn enkeltord og enkeltsetninger står på spill

Utdrag (7) viser hva som skjer når produksjonsvansker setter forståelse på spill, utover hørbarheten til en referanse, et enkeltord eller en enkelt setning, som var tilfellet i utdrag (1)-(6).

Utdraget er hentet fra en middag under et fokusgruppeintervju, der D3 innleder en fortelling om noe nyhetsverdig som skjedde på jobb samme dag: En kjent internasjonal sportspersonlighet kastet ut en kursdeltaker fordi hen ikke tok notater under foredraget hans. Utdraget har flere selv-reparasjoner, men vi fokuserer på de i linje 13-14, på et særlig avgjørende punkt i samtalen; nemlig hvorvidt en fortelling vil falle igjennom og stå ufullført, eller om den vil fullføres, noe som krever samarbeid med tilhørerne gjennom deres respons på klimakset i fortellingen (Mandelbaum, 2013).

(7) F2_050123_SN1_2 [20:57-21:29] «Han kasta ut en kurs da»

01 (3.0) ((spising))
 02 D3: i dag har jeg vært på: hatt f- har vært
 03 på foredrag kurs
 04 F1: ↑å:,=
 05 D3: =med en nederlandsk e:: (0.3) nt.h veldig
 06 omtalt som en ekstremt arrogant (.) og
 07 (krevende person),
 08 F1: å:;:,
 09 D3: (han er sånn verdens mest omtalte tre- trener)
 10 i fotballnorge- <o:g i fotballverden,
 11 (om da >på en måte< hvordan vi lærer da.)
 12 F2: mm,
 13 D3: -> og han kasta ut (>en kurs da.=han kasta ut en:() da
 [hån kastå et en η: da?]
 [kæ:şəðər kə:ş:ə::ðågər]
 14 -> kurs(le)der <kurse:()tager, (.) en da:
 15 fordi han noterte ikke<
 16 (.)
 17 F1: han (noterte) ikke,
 18 D3: han ble sendt hjem, ((håndgest))
 19 F1: ne:;i?
 20 D3: jo, ((nikker))
 21 D3: han e:: han er jo:: kjent (i fotball) ((tur fortsetter))

Etter et mellomrom der deltakerne kommenterer maten og begynner å spise, lanserer D3 en fortelling om noe som skjedde tidligere den dagen (linje 2-3). En av forskerne (F1) posisjonerer seg som tilhører og behandler det som starten av en fortelling gjennom nyhetsmarkøren “å:,” (Svennevig, dette nummeret) og ved å gi turen tilbake til D3. D3 fortsetter fortellingen med å introdusere fortellingens hovedperson, en kjent trener i fotballverdenen, og angir noen karakteristika av vedkommende sitt omdømme (“arrogant”, “krevende”). Dette gir tilhørerne viktig bakgrunn for hvordan fortellingen skal fortolkes. Etter dette, i linje 13-14 kommer D3 til klimakset i fortellingen. På dette punktet blir talen hørbart raskere og det følger flere selv-reparasjoner i form av avbrudd og omstarter innenfor samme TKE. På tross av flere forsøk på selv-reparasjon oppfattes flere ord som vanskelig hørbare og den usammenhengende syntaksen gjør at det ikke er klart hvem “han” refererer til, altså *hvem* som ble “kasta ut” – kursholderen eller en kursdeltaker. Faktisk høres det mest ut som om D3 sier “kursleder” i linje 14, og at den neste produksjonen (“kurse:()tager”) er en selv-reparasjon som etter gjentatt lytting virker å ha ordet “kursdeltaker” som mål, men som er vanskelig hørbart som sådan (jf. fonetisk transkripsjon).

Etter disse selv-reparasjonene kommer F1 ikke inn med forventet respons på klimaks i en fortelling, for eksempel en tilstandsskiftemarkør (Mandelbaum,

2013). I stedet produserer F1 en forsinket respons der hen viser hva hen har forstått ved å gjenta siste del av foregående tur, orientert mot å sjekke forståelse. På den måten indikerer F1 sin forståelse så langt, samtidig som svarformen indikerer at hen ikke har oppnådd full forståelse av poenget i fortellingen. D3 orienterer seg mot en mulig delvis forståelse ved å produsere en reformulert, komprimert versjon av hele problemkilden: “han ble sendt hjem” (linje 18). Den er produsert i normalt tale tempo, uten noen tegn på taleflytvansker, og akkompagnert av en håndgest som illustrerer noe(n) som sendes bort.

På dette punktet kommer F1 inn med en passende respons på klimakset i fortellingen i form av en emfatisk tilstandsskiftemarkør (“*ne:ʔi*”), som både uttrykker overraskelse og som støtter opp om fortellerens holdning til fortellingen. Samtidig ser vi at responsen ikke utdyper med noen oppfølgende kommentar, men bare *hevder* forståelse av det som ble gjort som oppsiktsvekkende, uten å framvise forståelse av *hvem* som ble rammet av hendelsen, altså referenten. Det forblir dermed uavklart hvorvidt deltakerne har oppnådd full felles forståelse om *hvem* det var som ble kastet ut.

Som respons på F1’s tilstandsskiftemarkør bekrefter D3 at det faktisk stemmer (“jo”), før hen fortsetter å fortelle om hovedpersonen og konkluderer sekvensen med å forklare at dette er årsaken til at hen er sliten, fordi hen måtte notere hardt (innforstått for å ikke risikere å bli kastet ut av foredraget - data ikke vist). Det er verdt å merke at det heller ikke i fortsettelsen kommer noen flere framvisninger av forståelse fra F1 eller noen av de andre tilhørerne i form av oppfølgende kommentarer, andre-fortellinger eller andre post-sekvenser. Dette er vanlig etter en (vellykket) fortelling (Mandelbaum, 2013), og noe man muligens særlig kunne forventet etter en fortelling der den felles forståelsen underveis i sekvensen var truet. Det er dermed begrenset og usikker evidens for om tilhørerne faktisk fikk tilstrekkelig, eller bare delvis forståelse av fortellingen slik den var ment fra historiefortellerens side. Det forblir ugjennomsiktig for både samtaledeltakerne og oss som analytikere hvorvidt fortellingen ble forstått, og dette illustrerer også noe av det som er vanskelig med løpsk tale. Dette er et av dilemmaene vi vil komme tilbake i diskusjonen som følger i neste del.

5. Diskusjon

Vi har i denne artikkelen sett på hvordan personer med løpsk tale og deres samtalepartnere håndterer problemer som oppstår i samtale knyttet til taleproduksjon. Vi har både sett på *hva* som blir selv-reparert (enkeltord, ytringer), *hvor* selv-reparasjonene forekommer (innenfor samme TKE, på tvers av

TKEer), og *hvordan* selv-reparasjonene utføres (ikke-eksponert/eksponert), samt hvilke konsekvenser reparasjonssekvensene har for felles forståelse, og pekt på normative aspekter knyttet til håndtering av tale(vansker).

Studien viser hvordan personer med løpsk tale innleder og utfører selv-reparasjon i samtale. Funnene bidrar med kvalitative beskrivelser som utdyper Bretherton-Furness og Wards (2015) og Bonas (2019) funn om at selv-reparasjoner av egen tale er vanligere hos personer med løpsk tale enn hos 'typiske' talere. I hovedsak forløper selv-reparasjonssekvensene vi har studert uten større brudd i progressivitet og uten metakommentarer om egen tale som den i utdrag (1). Selv om det finnes eksempler på mer eksponerte former for selv-reparasjon som i utdrag (6), virker langt de fleste relativt ikke-eksponert. Selv-reparasjoner forekommer altså i dette materialet, som i andre sammenhenger, uten større brudd i progressivitet, og uten at reparasjonene blir en egen aktivitet, men i hovedsak er innbakt i den pågående handlingen som turen utfører (Jefferson, 1987).

Selv om personene med løpsk tale enkelte ganger eksponerer en produktions- eller talevanske, er det tydelig at samtalepartnerne unnlater å kommentere eller på annet vis orientere seg mot talerens egen eksponering av (in)kompetanse. Også det at samtalepartnerne, for eksempel i utdrag (3)-(5) ikke innleder reparasjon, men gir taleren mulighet til å selv-reparere, bidrar til å ikke eksponere problematiske sider ved talen, men heller støtte opp under progressiviteten og hovedaktiviteten i samtalen. Dette er i tråd med forskning fra for eksempel afasi og demens, som har vist at samtalepartnerne samarbeider med personen med kommunikasjonsvansker om å dempe det sensitive i situasjoner der talemessige vansker har kommet til syne (Svennevig & Landmark, 2019; Wilkinson, 2007). Funnene er også i tråd med forskning som har vist at samtalepartnerne unngår å innlede reparasjon så lenge det ikke truer felles forståelse, og at samtaledeltakere foretrekker selv-reparasjon framfor andre-reparasjon (Schegloff et al., 1977). Disse normative orienteringene er med på å forklare at selv-reparasjoner av vanskelig hørbar tale sjelden gjøres til noe tema i samtalene, og også oppfattelsen av løpsk tale som en 'skjult' vanske.

Selv om talere som velger å eksponere en problemkilde på den ene siden risikerer å sette fokus på egen (in)kompetanse ved det å snakke og samhandle med andre (se Bolden et al., 2022), krever dette på den andre siden selv-bevissthet og monitorering av egen tale, noe som nettopp demonstrerer språklig kompetanse. Taleren i utdrag (1) og (6) viser eksplisitt at "her er noe jeg egentlig kan kontrollere", og at hen oppfatter og er klar over dette selv. Våre funn tyder dermed på at både våre deltakere med løpsk tale og deres samtalepartnerne er

implisitt (og noen ganger også eksplisitt) orientert mot moralske og taleproduksjonsmessige aspekter ved det å ‘kunne snakke’, både ved å 1) velge å selv-reparere, 2) nedtone problemer som oppstår knyttet til «feil» i taleproduksjon, og 3) også ved å enkelte ganger eksponere slike «feil». Funnene våre tyder på at dette er en norm som talerne selv behandler som relevant (fra et emisk, innenfraperspektiv), og ikke bare en utenfrastyrt, etisk norm (Seedhouse, 2005). Fra et samtaleanalytisk perspektiv oppstår det her en spenning, som i denne studien blir aksentuert ved at vi bruker normativt ladde begrep som “feil” (i anførselstegn), “kanonisk form” og “(sub-)optimal” uttale (jf. metodedel og analyse). Vi vil på den ene siden framheve at dette begrepsapparatet er formålstjenlig og metodologisk relevant for våre analyser, og på den andre siden aktuelt for videre utforskning av skillet mellom det emiske og etiske i samtaleanalysen. I vår studie er det å referere til kanoniske og optimale former for produksjon av ord, vokaler og konsonanter hensiktsmessig for å klargjøre (for leseren) hva slags endringer taleren selv gjør. For eksempel, det å produsere en vokal lengre framme i munnen må sees i lys av hva slags ord og vokal det gjelder, og dermed med referanse til en kanonisk form av det aktuelle ordet eller vokalen. Samtidig indikerer slike justeringer av uttale hvordan taleren selv foretar normativt baserte valg når de repeterer et ord i selv-reparasjon. Vi vil gjerne framheve at denne epistemologiske spenningen skaper muligheter for videre utforskning heller enn å være et hinder eller et problem for samtaleanalysen. Basert på vår studie, og i sammenheng med gradienten eksponert og ikke-eksponert selv-reparasjon er det for eksempel verdt å merke seg at taleren ikke nødvendigvis bruker mer optimal eller kanonisk uttale ved en SISR-repetisjon sammenlignet med problemkilden (jf. utdrag (4)).

Med utgangspunkt i at 1) personer med løpsk tale *selv* opplever at manglende behandling av eventuelle forståelsesvansker underveis i samtalen får negative konsekvenser (f.eks. Kvenseth & Sønsterud, 2009), og nettopp det at 2) slike utfordringer virker å bli håndtert mer implisitt enn eksplisitt, kan en tverrfaglig tilnærming som i denne studien bidra med ny kunnskap for å bedre forstå implisitte metoder for å håndtere en vanske som løpsk tale. Vi kan i videre arbeid utforme noen analytiske verktøy for å lokalisere, analysere og forstå bruken av selv-reparasjon, relevant for interaksjonelle studier av taleflytvansker, og spesifikt for å kunne forstå om *måten, stedene* og *hyppigheten* reparasjoner forekommer på varierer med for eksempel graden av løpskhet, eller hvorvidt talerne har mottatt logopedisk hjelp som kan ha påvirket hvordan de håndterer taleflytvanskene, for eksempel i form av økt grad av selv-bevissthet omkring egen tale. Denne type studier vil også kunne bidra med empirisk kunnskap inn

i den pågående diskusjonen om hvorvidt løpsk tale primært er en språkvanske eller en talemotorisk vanske.

En annen mulig forskjell mellom våre data og det som tidligere er vist, er at repetisjonene ikke primært opptrer innenfor samme turkonstruksjonsenhet, men at de også opptrer etter overgangsrelevant sted. Det finnes så langt lite forskning på SISR ved overgangsrelevante steder (Kitzinger, 2013, s. 245). Videre forskning vil kunne utdype slike forskjeller, samt også se på reparasjonssekvenser initiert av samtalepartnere til personer med løpsk tale (andre-initierte reparasjoner), og spørre oss om hva som ligger bak timing og forekomst av disse.

Denne artikkelen gir ny kunnskap om ikke-eksponerende måter å håndtere løpsk tale på, og gir grunnlag for videre utforskning av nettopp dette “skjulte” og ikke-eksponerte som samtaler med personer med løpsk tale kan innebære. Bevissthet om vansken, og spesifikk kunnskap om hvordan “det løpske” kan framtre og håndteres i samtale, kan bidra til å forstå, men også løse noen av de interaksjonelle utfordringene.

Prosjektet er støttet av Stiftelsen Dam (prosjektnummer 2022/HE1-396814).

Referanser

- Alm, P. A. (2011). Cluttering: A neurological perspective. I D. Ward & K. Scaler Scott (Red.), *Cluttering. A Handbook of Research, Intervention and Education*. Psychology Press.
- Bloch, S., & Wilkinson, R. (2009). Acquired dysarthria in conversation: Identifying sources of understandability problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(5), 769-783.
- Bolden, G.B., Hepburn, A., Potter, J., Zhan, K., Wei, W., Park, S.H., Shirokov, A., Chun, H.C., Kurlenkova, A., Licciardello, D., Caldwell, M., Mandelbaum, J. & Mikesell, L. (2022). Over-exposed self-correction: Practices for managing competence and morality. *Research on Language and Social Interaction*, 55(3), 203-221.
- Bóna, J. (2019). Clustering of disfluencies in typical, fast and cluttered speech. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 33(5), 393-405.
- Bretherton-Furness, J., & Ward, D. (2015). Linguistic Behaviours in Adults who Clutter and Adults who Stutter When Reading and Speaking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 193, 62-71.

- Drayna, D. (2011). Possible genetic factors in cluttering. I D. Ward & K. Scaler Scott (Red.) *Cluttering - A Handbook of Research, Intervention and Education*. Psychology Press.
- Drew, P., Walker, T., & Ogden, R. (2013). Self-repair and action construction. I M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell (Red.), *Conversational repair and human understanding* (s. 71-94). Cambridge University Press.
- Etelämäki, M. (2016). Introduction: Discourse, grammar and intersubjectivity. *Nordic Journal of Linguistics*, 39(2), 101-112.
- Falck-Pedersen, T. (2021). *Løpsk tale og innvirkning på yrkesvalg, arbeidsliv og karriere – kvalitative intervjuer med voksne som har løpsk tale*. [Masteroppgave] Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Hayashi, M., Raymond, G., & Sidnell, J. (Red.). (2013). *Conversational repair and human understanding*. Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. I G. Button & J.R.E. Lee (Red.) *Talk and social organization* (s. 86-100). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kitzinger, C. (2013). Repair. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.) *The handbook of conversation analysis* (s. 229-256). John Wiley & Sons.
- Kvenseth, H. (2007). Det var ikke jeg som hadde et problem, det var de andre som ikke forsto meg. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 3, 38-39.
- Kvenseth, H. & Sønsterud H. (2009). Exciting Collaboration Turns Cluttering Fascinating, *ASHAS Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, 19(2), 67-71.
- Lind, M. (2004). Flyt i språkproduksjonen. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 1, 21-26.
- Lind, M., & Sønsterud, H. (2014). Co-construction of turns at talk: Active listening or disruptions in conversation with persons who stutter?. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders/Equinox*, 5(2), 141-166.
- Mandelbaum, J. (2013). Storytelling in conversation. I J. Sidnell & T. Stivers (Red.) *The handbook of conversation analysis* (s. 492-507). John Wiley & Sons.
- Myers, F. L., Bakker, K., St Louis, K. O., & Raphael, L. J. (2012). Disfluencies in cluttered speech. *Journal of Fluency Disorders*, 37(1), 9-19
- Plug, L. (2014). On (or not on) the ‘upgrading–downgrading continuum’: The case of ‘prosodic marking’ in self-repair. *Prosodie und Phonetik in der Interaktion-Prosody and phonetics in interaction*. Mannheim, Germany: Verlag für Gesprächsforschung, 70-86.

- Raymond, C. W. (2019). Intersubjectivity, normativity, and grammar. *Social Psychology Quarterly*, 82(2), 182-204.
- Samuelsson, C., & Hydén, L. C. (2017). Collaboration, trouble and repair in multiparty interactions involving couples with dementia or aphasia. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 19(5), 454-464.
- Scaler Scott, K., Sønsterud, H., & Reichel, I. (2022). Cluttering: Etiology, Symptomatology, Identification, and Treatment. I P. Zebrowski, J. Anderson & E. Conture (Red.), *Stuttering and Related Disorders of Fluency* (4. utgave, kapittel 16), Thieme.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American journal of sociology*, 97(5), 1295-1345.
- Schegloff, E. A. (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. *Conversational repair and human understanding*, 30, 41-70.
- 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.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis as research methodology. *Applying conversation analysis*, 251-266.
- Seyfeddinipur, M. (2006). Disfluency: Interrupting speech and gesture. PhD Thesis, Radboud University Nijmegen, Nijmegen. doi:10.17617/2.59337.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse. En praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- St. Louis, K.O., & Schulte K. (2011). Defining Cluttering: The lowest common denominator, I D. Ward & K. Scaler Scott (Red.) *Cluttering: A Handbook of Research, Intervention and Education*. Psychology Press.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of Pragmatics*, 40, 333-348.
- Svennevig, J. (2010). Pre-empting reference problems in conversation. *Language in Society*, 39(2), 173-202.
- Svennevig, J. (2023). Self-Reformulation as a Preemptive Practice in Talk Addressed to L2 Users. *Research on Language and Social Interaction*, 56(3), 250-268.
- Svennevig, J. (2023). Partikkelen å? som reparasjonsinnleder og nyhetsmarkør. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 41(2).
- Svennevig, J., & Landmark, A. M. D. (2019). Accounting for forgetfulness in dementia interaction. *Linguistics Vanguard*, 5(s2), 20180021.

- Sønsterud, H. (2023). *Teorier og praksisnær viden om løbsk tale*. I P.F. Knudsen & H. Månsson, (Red.). *Stammen og løbsk tale: En grundbog*. Akademisk Forlag.
- Van Zaalen, Y. & Strangis, D. (2022). An Adolescent Confronted with Cluttering: The story of Johan. *Perspectives on Global Issues in Communication Sciences and Related Disorders*, 7, 1357-1369.
- Van Zaalen-Op't Hof, Y., Wijnen, F., & Dejonckere, P. (2009). Language planning disturbances in children who clutter or have learning disabilities. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(6), 496–508.
- Van Zaalen, Y., & Reichel, I. (2017). Prevalence of Cluttering in Two European Countries: A Pilot Study. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 2(17), 42-49.
- Ward, D. (2018). *Stuttering and Cluttering. Frameworks for Understanding and Treatment* (2. utg.). Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ward, D., Connally, E. L., Pliatsikas, C., Bretherton-Furness, J., & Watkins, K. E. (2015). The neurological underpinnings of cluttering: Some initial findings. *Journal of Fluency Disorders*, 43, 1-16.
- Ward, D., & Scott, K. S. (Red.). (2011). *Cluttering: A handbook of research, intervention and education*. Psychology Press.
- Wilkinson, R. (2007). Managing linguistic incompetence as a delicate issue in aphasic talk-in-interaction: On the use of laughter in prolonged repair sequences. *Journal of Pragmatics*, 39(3), 542-569.
- World Health Organization (2022). International Classification of Diseases 11th Revision, *The global standard for diagnostic health information*, (ICD-11). World Health Organization.
- Aasgaard, N. G. (2021). *Løpsk tale – elevens erfaringer fra et skoleforløp: Kvalitative forskningsintervjuer med fem deltakere som har løpsk tale*. [Masteroppgave] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for språk og litteratur.

Summary

Cluttering is a speech fluency disorder where sequences of talk can be heard as too quick and or unclear. We know very little about how cluttering affects communication. Based on conversation analysis (CA) of 14 ½ hours audio- and video recordings of conversation involving seven persons living with cluttering and their conversation partners, we identified and analyzed instances of self-initiated self-repair. The analysis shows how the persons living with cluttering

repeat a potential trouble source without exposing it as «faulty», for instance by not hyper-articulating or explicitly accounting for the trouble source. Furthermore, the analysis shows how people who clutter orient towards displaying themselves as competent speakers by self-monitoring for “errors” and thereby correcting their speech. The study sheds light on how speakers manage and prevent the omnipresent possibility that speech production may hinder the interlocutor’s understanding. The participants’ mutual orientation towards not exposing cluttered speech can contribute to our understanding of cluttering as a *hidden* disorder.

Anne Marie Dalby Landmark
Førsteamanuensis
Institutt for pedagogikk
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Universitetet i Sørøst-Norge
3199 Borre
anne.m.landmark@usn.no
Postdoktor
Medisinsk klinikk
Nordlandssykehuset, Bodø
8005 Bodø

Rein Ove Sikveland
Professor
Institutt for språk og litteratur
Det humanistiske fakultet
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
7491 Trondheim
rein.o.sikveland@ntnu.no

Hilda Sønsterud
Førsteamanuensis II
Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag
Nord universitet
8049 Bodø
hilda.sonsterud@nord.no
Seniorrådgiver
Avdeling språk/tale
Statped
0768 Oslo



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 avkreftende 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

Ungdomsskole (10. Trinn)	Videregående (3. klasse)
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 spørsmålstype 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»¹, 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*² (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 spørsmål³ (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.⁴ 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 samtals 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 oppfølgingspørsmål. 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 begrensning («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 utsettelser 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 sååå 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
- 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



Multiple spørsmål i digital veiledning: ‘Skriftlige samtaler’ mellom brukere og veiledere på NAVs digitale plattform

Kristin Halvorsen og Liv Bente Strømhaug,

Senter for faglig kommunikasjon, Institutt for språk og litteratur, NTNU

I NAV foregår interaksjonen mellom brukerne og veilederne i stor grad som ‘skriftlige samtaler’ via meldinger på en digital plattform. Med utgangspunkt i et samtaleanalytisk og sekvensielt perspektiv på digital interaksjon, undersøker vi hvordan veilederne tar i bruk ulike spørreformat for å innhente informasjon fra brukerne og hvordan disse formatene fungerer for å nå de institusjonelle målene i veiledningen. Denne typen oppfølging er en sentral oppgave for veilederne som inngår i vurderingen av brukernes behov og rettigheter. Analysene viser at veilederne tar i bruk en rekke varianter av multiple spørsmål i sine spørremeldinger og at brukerne ofte svarer i en saklig, rapporterende stil uten å bringe inn nye tema eller en egen agenda. Sekvensene som helhet får et faktaorientert preg, der institusjonelt relevant informasjon står i forgrunnen, mens relasjonelle og narrative dimensjoner ved veiledningen i mindre grad trer fram. Resultatene drøftes i lys av det digitale, skriftlige formatet og et økende informasjonsfokus i sosialt arbeid.

Nøkkelord: Spørrestrategier, multiple spørsmål, digital interaksjon, veiledning, sosialt arbeid, NAV, institusjonell interaksjon

1. Innledning¹

I denne artikkelen undersøker vi det vi kan kalle ‘skriftlige samtaler’ i NAV, der personer som av ulike grunner står utenfor arbeidslivet kommuniserer med sin tildelte veileder via meldinger på en digital plattform. Med utviklingen av sosiale medier og det som gjerne kalles web 2.0, har digital, skriftlig interaksjon fått en stadig mer sentral plass i samfunnet, også i møtet mellom profesjonsutøvere og borgere. Denne typen interaksjon skiller seg både fra samtaler ansikt til ansikt og tradisjonelle skriftlige tekster, og har vært beskrevet i forskningen blant annet som «interactive written discourse» (Ferrara et al., 1991) og «written speech» (Maynor, 2004).

I NAV har veilederne veiledet skriftlig og digitalt siden 2017, og den digitale veiledningen foregår blant annet i det som kalles Digital aktivitetsplan. Dette er et digitalt oppfølgingsverktøy som gir oversikt over brukerens² gjennomførte og planlagte aktiviteter, som kurs og opplæring, arbeidstrening eller behandling. Aktiviteter som bidrar til å bringe brukeren nærmere deltakelse i arbeidslivet står sentralt i veiledningen, og økonomiske ytelser fra NAV kommer med et vilkår om arbeidsrettet aktivitet (såkalt aktiveringspolitikk, Bay et al., 2019). I aktivitetsplanen kan veilederen se hvilke aktiviteter brukeren har vært og er involvert i, og brukeren kan få oversikt over avtaler og dokumentere sin aktivitet overfor NAV.

I aktivitetsplanen er det også en dialogfunksjon som lar brukeren og veilederen kommunisere med hverandre via skriftlige meldinger. For å skrive melding til sin veileder, må brukeren logge inn med bank ID på nav.no og gå inn i dialogfunksjonen i aktivitetsplanen. Brukeren kan sende melding på eget initiativ eller som respons på en melding fra veilederen. Når veilederen har sendt en melding, får brukeren et varsel på sin telefon om at det er kommet en melding fra NAV. Veilederen på sin side går inn i fagsystemet Modia og får der en oversikt over de brukerne som har sendt melding til henne eller som hun venter på svar fra. Det er mulig for begge parter å be om et fysisk møte, men det er forventet at samarbeidet skal kunne foregå på den digitale plattformen.

Det meste av forskningen på interaksjon i digitale kontekster har dreid seg om offentlig eller semioffentlig interaksjon mellom grupper av mennesker på internett eller i sosiale medier (se f.eks. Bou-Franch & Blitvich, 2019; Jones et al., 2015; Koivisto et al., 2023; Meredith et al., 2021). I denne studien består

-
1. Vi vil takke deltakere og samarbeidspartnere i NAV som har bidratt i datainnsamling.
 2. Vi bruker termen ‘bruker’ her om den ikke-profesjonelle deltakeren i interaksjonen, altså de som deltar i interaksjonen som lekfolk og ikke i kraft av sitt yrke (klient, pasient, deltaker, innbygger, borger).

interaksjonen av dyader mellom to ikke-anonyme personer som skal ha en relasjon over tid. De skal samarbeide om å belyse en rekke potensielt følsomme temaer som er relevante for å komme nærmere deltakelse i arbeidslivet, som kompetanse, erfaringer, helse og livssituasjon. Brukerne er i en sårbar livssituasjon med behov for bistand, og veilederne er profesjonsutøvere med et komplekst rolleansvar som inkluderer både et veiledningsansvar og et kontrollansvar (omtalt av Terum et al. (2017) som både en diagnostisk-terapeutisk rolle og en legal-byråkratisk rolle).

For veilederne i NAV er det en sentral oppgave å innhente informasjon om brukernes situasjon for å kunne vurdere behovet for og retten til tjenester fra velferdsetaten. Praksisen med å samle inn informasjon og invitere til brukerfortellinger er en viktig del av det som har blitt kalt «social work interviewing» (Silverman, 1997). Innhenting av brukerens personlige beskrivelser sikrer at veilederen får informasjon som er nødvendig for å fatte beslutninger, men gir også brukeren mulighet til å legge frem sine perspektiver og potensielt medvirke i sin sak.

I denne studien spør vi: Hvordan bruker veilederne ulike spørreformat for å innhente informasjon fra brukerne, og hvordan fungerer disse formatene for å nå de institusjonelle målene i veiledningen? Datamaterialet er analysert med en samtaleanalytisk tilnærming som fokuserer på ytringer som sosial handling (Atkinson & Heritage, 1984) og som har interesse for ulike spørreformat og deres funksjon i institusjonell interaksjon (Freed & Ehrlich, 2010; Heritage 2002; Tracy & Robles, 2009). Vi vil spesielt se nærmere på hvordan spørremeldingene er utformet ved hjelp av multiple spørsmål, altså som flere spørsmål på rad innenfor en og samme melding. Vi vil også presentere noen mønstre med hensyn til hvordan brukerne besvarer meldingene og hvordan veilederne eventuelt responderer/kvitterer for mottatt svar. Analysene gir grunnlag for en diskusjon om disse sekvensenes funksjon i den digitale veiledningen, sett i lys av institusjonelle mål om brukermedvirkning og effektivisering av veiledningen i NAV.

1.1 Digital veiledning i NAV

I sosialt arbeid har konsekvensene av digitalisering vært diskutert lenge, og det har vært en bekymring for at teknologisering av tjenestene truer det relasjonelle fundamentet i en profesjonell praksis som handler om å ivareta borgere i en sårbar situasjon. Parton (2008) har hevdet at teknologibruken i sosiale tjenester har ført til en vektlegging av informasjon på bekostning av sosiale og relasjonelle dimensjoner. På den andre siden har studier av sosialarbeideres

praktiske bruk av datasystemer også vist at det er betydelig rom for skjønnsutøvelse og for såkalte grasrotstrategier («street level strategies») som ivaretar relasjonelle og narrative tilnæringer i digitalt sosialt arbeid (De Witte et al., 2015). Barfoed (2018) peker likevel på risikoen for en slags «databaselogikk» der sosialarbeideres økte tilgang til informasjon skaper en faktaorientert praksis som i stor grad handler om å innhente og kontrollere informasjon, snarere enn å framskaffe fortellinger om enkeltmenneskets situasjon. Hun peker på at dette bidrar til å redusere kompleksiteten i sosialt arbeid.

En sentral begrunnelse for NAVs digitaliseringsstrategi er effektivisering av veiledningen ved at brukerne kan bli mer selvhjulpne og at veilederne forbeholder møter til de brukerne som trenger det mest (Meld. St. 33, 2015-2016). Veiledningen på den digitale plattformen skal være arbeidsrettet og skal bidra til at brukeren kan være aktiv og medvirkende i sin sak. Intervju- og feltstudier har pekt spesielt på to grunnleggende endringer som preger veilederens profesjonsutøvelse (Breit et al., 2019; 2021). Den ene er at veilederne blir mer tilgjengelige for brukerne, at etterspørselen etter veiledning øker og dermed også arbeidspresset for veilederne. Den andre er at veilederens praksis blir mer transparent ved at deres skriftlige samtaler med brukerne blir lagret og inngår som dokumentasjon i saken. Dette skaper nye strategier blant veilederne, blant annet at mer ansvar delegeres til brukerne og at tekstproduksjonen i digitale meldinger preges av en viss varsomhet (Breit et al., 2021). Samtaleanalytiske studier av autentisk interaksjon i NAVs digitale aktivitetsplan viser hvordan slike mestingsstrategier kommer til uttrykk interaksjonelt gjennom blant annet selektive responser på kritikk fra brukerne (Strømhaug et al., 2022) og tvetydig rådgivning om deltakelse i arbeidsrettede tiltak (Strømhaug & Halvorsen, 2023).

Det foreligger lite samtaleanalytisk forskning på digitalt mediert institusjonell interaksjon, og spesielt de formene for profesjonell praksis der profesjonelle møter lekfolk én-til-én på digitale plattformer. De studiene som er gjort er hentet fra kontekster der profesjonsutøver og bruker er anonyme eller ukjente for hverandre og der relasjonen mellom dem er kortvarig og frivillig (se f.eks. Jager & Stommel, 2017; Stommel, 2016; Stommel & van der Houwen, 2014; Stommel & te Molder, 2015; Thell, 2022). Brukere i NAV har plikt til å samarbeide med NAV og kan ikke velge bort veiledning. Veilederne spiller dessuten en viktig rolle i å utløse brukernes rettigheter til ytelser og tjenester fra NAV, og dette gjør at relasjonen mellom deltakerne i denne formen for institusjonell interaksjon skiller seg fra for eksempel terapi eller helserådgivning.

I denne studien står veilederens behov for informasjon i sentrum, og veilederens initiativ tjener flere mål: Veilederen skal få fram informasjon som er in-

stitusjonelt relevant og som kan fungere som beslutningsgrunnlag i arbeidet med å hjelpe brukeren nærmere arbeid eller aktivitet. I dette ligger det også en kontrollfunksjon som handler om å sikre at brukeren oppfyller det nødvendige aktivitetskravet som utløser retten til økonomiske ytelser. Dessuten skal hun oppfylle sin rolle som veileder ved å opprettholde kontakt med brukeren, holde seg informert og gjøre seg tilgjengelig for brukeren. Dette innebærer også et mål om å sikre medvirkning og skape muligheter for at brukeren kan delta aktivt og påvirke de vurderingene som gjøres.

2. Spørsmålets funksjon i institusjonell interaksjon

Spørsmålet er en sentral interaksjonell ressurs for profesjonsutøvere i møte med brukere av tjenester, og spørsmålsdesign har vært studert i en rekke muntlige institusjonelle kontekster, som legekonsultasjon (Heritage 2010), psykoterapi (Bartesaghi, 2009), støttetelefon for barn (Hepburn & Potter, 2011) og genetisk veiledning (Sarangi, 2010). Det er gjerne den profesjonelles ansvar og privilegium å stille spørsmål, og spørsmålsformuleringer inngår ofte i sentrale kommunikative prosjekter i den profesjonelle praksisen, som for eksempel å innhente informasjon, identifisere behov eller sjekke forståelse.

Spørsmålet som sosial handling kan sies å innebære et kraftfullt initiativ. Som første par del i det vi kaller et nærhetspar («adjacency pair», Schegloff, 2007) skaper det sterke normative forventninger om et svar og at svaret forholder seg til det proposisjonelle innholdet i spørsmålet. Gjennom spørsmål introduseres dessuten tema og premisser som skaper rammer for den andres påfølgende ytring. Heritage (2010) har beskrevet fire sentrale dimensjoner ved spørsmålsdesign i interaksjon: et spørsmål setter *agenda*, både med hensyn til tema og til hva som er neste relevante handling; det innebærer *presupposisjoner*, altså antakelser om verden og den andre; det hevder en bestemt *kunnskapsmessig posisjon* hos den som spør og for den som svarer, det sier noe om hvem som har tilgang til hvilken kunnskap; og endelig inkorporerer spørsmålet *preferanser*, det vil si at dets form og innhold kan oppfattes å lede svareren i retning av en bestemt form for svar.

Heritage (2002) viser hvordan sammensatte spørsmål («compound questions», s.62ff), der spørsmålet følges av en innledende påstand, bidrar til å sette agendaen. Slike spørsmålsstrukturer ser ut til å særlig tas i bruk når nye temaer eller en ny agenda skal initieres. Ytringer som følger spørsmålet, enten rett før eller rett etterpå, kan sees som kontekstualiserende rammer som støtter en bestemt fortolkning av spørsmålet. Lindström & Lindholm (2009) peker på

at slike kontekstualiserende elementer også gir den som spør en mulighet til å motivere spørsmålet, og slik også øker sjansene for et passende svar. Slik justeres spørrehandlingen til den lokale interaksjonelle konteksten.

I institusjonelle kontekster kan spørsmålsformuleringer oppfattes som potensielt problematiske fordi den profesjonelle risikerer å styre interaksjonen unødig og slik begrense handlingsrommet til den andre. Den ikke-profesjonelle har imidlertid muligheter til å avkrefte, utfordre eller ignorere den agendaen som profesjonsutøveren setter, f.eks. gjennom transformative svar (Stivers & Hayashi, 2010). Slike svar justerer spørsmålets premisser eller agenda uten å eksplisitt uttrykke uenighet, og slik kan svareren balansere mellom interaksjonelt samarbeid og motstand mot spørsmålets agenda. Brukerens respons på et spørsmål kan gi oss informasjon om hvordan spørsmålet er forstått og fortolket, og hva vedkommende anser som relevante tema eller handlinger i møte med spørsmålet. Også den profesjonelles respons på brukerens svar – som en tredje part der svaret bekrefte, utvikles eller responderes på (Sinclair & Coulthart, 1975) – kan kaste lys over spørresekvensens funksjon i den institusjonelle konteksten.

2.1 Multiple spørsmål i institusjonell interaksjon

Det er ikke uvanlig i institusjonell interaksjon at spørsmål presenteres over flere ytringer, såkalt «multi-unit questioning turns» (MUQT, Linell et al. 2003), snarere enn som én enkeltstående ytring. Spørsmålsdesign som går over flere turer, kan også bestå av flere spørsmål på rad, det vi kan kalle ‘multiple spørsmål’. I muntlig samtale defineres disse som spørsmål som går over flere turkonstruksjonsenheter og der taleren ikke gir rom for et svar etter det første spørsmålet, men går umiddelbart videre til å stille flere spørsmål (Kasper & Ross, 2007). I våre data innebærer dette at veilederne stiller flere spørsmål på rad i én og samme melding når de ber brukeren om å gi informasjon om sin situasjon. Multiple spørsmål har vært beskrevet som et format som kan relateres til en form for interaksjonell dominans, men Skovholt et al. (2021) beskriver hvordan slike format også kan ha en stillasbyggende funksjon.

Multiple spørsmål kan komme i en rekke ulike varianter, som beskrevet bl.a. i Linell et al. (2003). *Collateral questioning*, eller det vi kan kalle ‘sideordnede spørsmål’, beskriver spørsmål som omhandler ulike tema eller som inviterer til ulike handlinger. *Question cascade*, eller det vi kan kalle ‘underordnede spørsmål’, er spørsmål som er varianter av tilsynelatende det samme spørsmålet. Dette formatet gi den profesjonelle anledning til å styre inter-

aksjonen i en bestemt retning, for eksempel ved at det første spørsmålet er relativt åpent, mens de påfølgende spørsmålene gir mer spesifikk retning for brukerens svar.

3. Materiale og metode

Studien er en del av et større prosjekt om digital brukerdiallog i NAV, hvor skriftlig interaksjon fra digitale aktivitetsplaner ble samlet inn. Totalt inkluderer datamaterialet digital interaksjon mellom brukere i alderen 26-67 år ($n=70$) og deres veiledere ($n=40$) fra én region i Norge i perioden 2019-2020. Datamaterialet ble samlet inn etter vurdering og personvernkonsekvensutredning (DPIA) fra prosjektansvarlig, personvernombudet ved NTNU, Sikt og Juridisk seksjon i Arbeids- og velferdsdirektoratet. Datamaterialet ble aidentifisert av NAV og deretter ytterligere anonymisert av forskerne før analysearbeidet startet.

Utvalget for denne delstudien består av til sammen 29 spørresekvenser fra 22 ulike brukerdialloger. Veilederne innhenter informasjon fra brukerne i en rekke ulike sammenhenger, men her ser vi spesifikt på sekvenser der veilederne ber brukerne om å gi en oppdatering etter et opphold i kontakten på mer enn to måneder. I dette utvalget har deltakerne etablert en viss relasjon, og veilederne følger opp hvordan brukerens situasjon og behov utvikler seg og hvorvidt rettigheter og krav kan ha endret seg.

Datamaterialet er analysert med en samtaleanalytisk tilnærming, det vil si et sekvensielt perspektiv som analyserer de skriftlige meldingene som bidrag i en interaksjonell sekvens snarere enn som enkeltstående tekster eller handlinger (Meredith, 2019). Samtaleforskere har de siste årene utforsket hvordan begreper fra samtaleanalyse kan ha relevans også for digital, skriftlig interaksjon – et felt som gjerne betegnes som online CA eller digital CA (Giles et al., 2015, 2017; Koivisto et al., 2023; Meredith, 2019; Meredith et al., 2021). Studiene i dette feltet viser potensialet som ligger i det samtaleanalytiske begrepsapparatet for å fange språkets handlingsdimensjon, og hvordan deltakere i interaksjon samarbeider om å etablere felles forståelse og utvikle en relasjon som passer formålet. Språklige ytringer analyseres med utgangspunkt i et deltakerperspektiv og den betydningen de får gjennom sitt design og sin sekvensielle plassering i interaksjonen.

I denne studien studeres meldingene mellom brukere og veiledere i lys av den lokale konteksten av foregående og påfølgende meldinger, og behandles

som bestanddeler i et nærhetspar (Schegloff, 2007). Analysen fokuserer på 1) utformingen av veiledernes spørremeldinger, 2) hvordan brukerne orienterer seg mot veiledernes spørsmål i sine redegjørelser og 3) hvordan veilederne i en eventuell tredje part vurderer svaret. Til sammen kan analysen fortelle oss noe om hvilken funksjon disse sekvensene ser ut til å ha i den digitale veiledningen.

Utdragene presenteres slik de forekommer på den digitale plattformen og inkluderer derfor skrivefeil og uvanlig tegnsetting. Alle deltakere omtales som 'hun'. Anonymisert informasjon markeres i <vinkelparentes> og forklaringer av forkortelser eller begreper plasseres i ((dobbel parentes)).

4. Analyse

Spørresekvensene i utvalget består i all hovedsak av tre parader: en spørremelding fra veileder, en svarmelding fra bruker og en responsmelding fra veileder. Det er få eksempler på utvidede sekvenser med flere påfølgende meldinger der temaene utvikles videre. Spørremeldingene fra veilederne karakteriseres av multiple spørsmål, altså flere spørsmål i en og samme melding, med opptil ti spørsmål i én melding. I sju av tilfellene kommer det ingen svar fra brukerne. Når brukerne svarer, sender de i all hovedsak én svarmelding der de forholder seg til innholdet i veiledernes spørsmål. Vi har få eksempler på at brukerne gir svar som ikke relaterer seg til veileders spørsmål («non-answer response», Stivers & Enfield, 2010) eller at de bringer inn egne spørsmål til veilederen i svaret sitt. Analysen presenteres med utgangspunkt i veiledernes ulike spørrestrategier, og mønstre i brukernes svar vil ses på tvers av disse.

4.1 Multiple spørsmål med kontekstualiserende ytringer

Spørremeldingene i datamaterialet preges ofte av sammensatte spørsmål («compound questions», Heritage, 2002), der de multiple spørsmålene følges av en kontekstualiserende påstand eller beskrivelse, enten før eller etter. Utdrag 1 er et eksempel på innramming av spørsmålene som er konkret og knyttet til felles kunnskap fra et tidligere møte mellom brukeren og veilederen. Spørsmålene følges av en eksplisitt forespørsel om å gi en rapport.

4.1.1 Utdrag 1

Veileder F7/1, kl. 10:06

- 1 Hei <navn>,
- 2 Sist vi hadde samtale med fastlegen, var du henvist til
- 3 <distriktpsikiatrisk senter> og hadde to vurderingssamtaler
- 4 der. Hva er status i forhold til behandlingen ved DPS, er du

5 fortsatt under behandling, hvordan det går? Ber deg om kort
6 status når det gjelder denne behandlingen.
7 Hilsen <navn>

Ved å referere informasjon som ble gitt i den tidligere samtalen, framviser veilederen hva hun vet fra før og skaper slik en kontekst for de påfølgende spørsmålene. Spørsmålene presenteres i én setning, atskilt med komma, og ligner på det Stivers & Enfield (2010, s. 2622) kaller «'through-produced' multi-questions», som kan gi assosiasjoner til muntlig tale. Først presenteres et innholdsspørsmål («Hva er...»), deretter et ja/nei-spørsmål («er du fortsatt...») og så et innholdsspørsmål igjen («hvordan det går?»). Rekken av spørsmål setter en tematisk agenda, og veilederen avslutter med en anmodning om å redegjøre («ber deg om»), som i denne sammenhengen kan leses som en instruks. Brukeren er forventet å samarbeide og er forpliktet til å bidra med nødvendig informasjon. Instruksen er imidlertid dempet noe ved at kravet til svar er redusert («kort status») og temaet begrenset til pågående behandling («denne behandlingen»). Det gis ikke noen begrunnelse for hvorfor hun ber om en oppdatering på dette tidspunktet. Brukerens svarmelding og veilederens respons til svaret ser slik ut:

Bruker Samme dag kl. 18:13
8 Hei,
9 Jeg har vært hos <distriktpsikiatrisk senter> for utredning.
10 Venter nå på oppstart av behandling for sosial angst. Det skal
11 starte I November, men venter fortsatt på brev om nøyaktig
12 tidspunkt.
13 Med vennlig hilsen <navn>.

Veileder Tre dager etter, kl. 08:30 -
14 Hei,
15 takker for raskt svar tilbake. Da forlenger jeg datoen på
16 aktiviteten. Du kan selv gå inn i aktivitetsplan og endre
17 status, komme med kommenterer/oppdateringer, på de aktivitetene
18 i planen. Jeg har også fått statusrapport fra tiltaket.
19 Spennende å høre mer fra dere etterhvert.
20 Hilsen
21 <navn>

Svaret fra brukeren er preget av en form for rapporterende stil som er gjentakende i datamaterialet. Hun svarer på spørsmålene om behandling ved å informere kort og saksorientert om hva som har vært gjort så langt («utredning»), hva som skjer nå («venter nå på oppstart») og hva som skal skje framover («skal starte I November»). Hun gir ikke informasjon eller beskrivelser ut over den agendaen som veileder har satt, og kan slik sies å orientere seg mot anmodningen om å gi «kort status». Gjennom vokabular («utredning», «oppstart»,

«behandling») og benevnelsen av diagnosen (sosial angst) orienterer hun seg mot det som presumptivt er veilederens informasjonsbehov.

Veilederen kvitterer kort for mottatt svar og følger opp med en formulering av konsekvensene av svaret hun har fått («da forlenger jeg datoen»). Deretter delegerer hun ansvar for oppdatering av planen til brukeren («du kan selv gå inn»), presentert som et dempet forslag eller en mulighet, men som også kan leses som en anmodning. Veilederen bringer også på bane det arbeidsrettede tiltaket som brukeren tar del i, men uten å vise fram hva slags informasjon hun har fått om dette. Hun signaliserer i siste setning (lj. 19) at også dette området er noe hun skal holdes informert om. Meldingen starter og slutter med elliptiske setninger, som gir en muntlig stil til meldingen og der hun trer fram som engasjert i saken («spennende å høre mer»). Til tross for dette preges sekvensen som helhet av å være orientert mot veilederens behov for informasjon og de institusjonelle oppgavene som følger av brukerens rapport om sin situasjon. I likhet med det store flertall av sekvensene i utvalget, avsluttes utvekslingen her. Hverken brukeren eller veilederen initierer nye spørsmål, men veilederen peker mot at de skal ha framtidig kontakt.

4.2 Multiple spørsmål i sideordnede og underordnede format

Veilederne tar i bruk en rekke varianter av multiple spørsmål som på ulikt vis lar dem lansere sitt initiativ til å framskaffe informasjon fra brukerne. I de neste utdragene initierer veilederen flere tema i spørremeldingen i form av sideordnede spørsmål, samtidig som hun guider brukeren i retning av spesifikke aspekter ved temaene ved hjelp av kontekstualiserende ytringer og underordnede spørsmål. Til forskjell fra det første utdraget, innledes de neste sekvensene med et generelt åpningsspørsmål (varianter av «Hvordan går det med deg?»), som er typisk i dette materialet.

4.2.1 Utdrag 2

Veileder G9/2, juni kl. 14:34 -
 1 Hei!
 2 Hvordan går det med deg? Og får du den utbytte av behandling
 3 som du trenger?
 4 Fint om du kan gi meg en oppdatering på tidsplanen din
 5 fremover. Ut fra dialogen vi hadde i april skriver du at du
 6 tenker å fortsette studier til neste år, tenker du da vår eller
 7 høst? Vil behandling gå frem til dette, eller hva er
 8 behandlingsplanen nå?
 9 Hilsen <navn>

Åpningsspørsmålet («Hvordan går det med deg?») kan leses som en emnefremkaller som inviterer til at brukeren kan sette agendaen («topic initial elicitor», Button & Casey, 1984), men den kan også bli behandlet som en rituell hilsefrase. Spørsmålet følges her av et ja/nei-spørsmål som presenteres som et tilleggsspørsmål («Og får du den utbytte»). Det er altså behandlingen som trekkes fram som særlig relevant for veilederen. I linje 4 ber hun brukeren om en oppdatering («Fint om du kan»), en oppfordring som må forstås som en anmodning i denne sammenhengen. Hun bringer samtidig et nytt tema på banen, nemlig tidsplanen, og det presupponeres at brukeren har en tidsplan og at hun kan rapportere på denne. Med referanse til informasjon som brukeren tidligere har gitt («i april skriver du»), presenteres i linje 6 et alternativspørsmål om tidspunkt for oppstart av studier («vår eller høst?»). Dette følges av en setning som begynner som et ja/nei-spørsmål om tidsrammen for behandlingen, og som går over i et alternativt spørsmål som åpner opp for et utvidet svar («eller hva er behandlingsplanen nå?»).

Meldingen er med andre ord relativt kompleks, både strukturelt og tematisk, den handler både om behandling og studier, men til sammen gir spørsmålene brukeren en del informasjon om hva det er veilederen er opptatt av (tidsplanen for studier og behandling). Dette forholder også brukeren seg til i svaret sitt.

Bruker	Elleve dager senere, kl. 23:01
10	Hei! Beklager sent svar.
11	Behandlingen har frem til nå handlet først og fremst om
12	kartlegging av tilstanden min og litt hjelp med daglige
13	oppfordringer. Dette har gått bra selv om jeg fortsatt må takle
14	de utfordringene som er et resultat av både min tilstand og
15	livssituasjonen min.
16	Vi tenker å begynne med dypere analyse og behandling fra
17	august, og jeg vet ikke enda hvor lenge dette kommer til å
18	foregå, men tror nok at det fortsetter inn i nyåret.
19	Behandleren sier at han kommer til å anbefale en
20	traumespesialist om hans behandling ikke gir gode nok
21	resultater.
22	På studiefronten holder jeg på og lese noen fagbøker nå i
23	ferien. Vanlig studieløp begynner i vår 2021, så satser alt på
24	at jeg blir klar til da.
25	Vennlig hilsen, <navn>
Veileder	To dager senere, kl. 08:46
26	Hei!
27	Takk for god tilbakemelding. Lykke til med behandlingsløpet i
28	høst. Jeg tar kontakt med deg utpå høsten for å høre videre
29	hvordan det går.
30	Ha en fin sommer!
31	Hilsen <navn>

I første avsnitt etter hilsen og beklagelse, orienterer brukeren seg mot de innledende spørsmålene om hvordan det går og om utbytte av behandlingen (lj. 11-15). Hun redegjør informativt om hva behandlingen har dreid seg om så langt («kartlegging», «litt hjelp»), men gir også en vurdering av hvordan det har gått («det har gått bra»). Hun antyder at utfordringene hun har («min tilstand og livssituasjon») fortsatt hemmer henne («selv om jeg fortsatt må takle»), hvilket indikerer at behovet for behandling fortsatt gjelder. Hun svarer indirekte på åpningsspørsmålet om hvordan det går, men holder seg til den agendaen veilederen lanserte i det påfølgende spørsmålet om behandling.

I neste avsnitt skifter brukeren til et framtidfokus og orienterer seg mot veilederens spørsmål om tidsplan og behandlingsplan. Her presenterer hun planen som en felles beslutning med behandleren («vi tenker å»), noe som gir legitimitet til redegjørelsen. Også her tilbyr hun en selvstendig vurdering av en mulig, men usikker tidshorison («jeg vet ikke hvor lenge»). Denne tidsplanen presenteres ytterligere som betinget av at behandlingen gir resultater. I siste avsnitt presenterer hun en nåtidsbeskrivelse («holder på og lese»), som indikerer at hun er i gang med studiene på egen hånd. Oppstarten av studiene er presentert med noe forbehold, selv om intensjonen framtrer forsterket («satser alt på at jeg blir klar»).

Behandlingen og tidsplanene presenteres nøkternt og saksorientert, med få relasjonelt orienterte ytringer. Gjennom redegjørelsen imøtekommer brukeren veilederens behov for informasjon og for bekreftelse på at behandlingen pågår og at det foreligger en plan. Hun gir slik et preferert svar, samtidig som hun markerer informasjonen som betinget og noe usikker. Svarmeldingen kan slik ses på som et institusjonelt orientert svar som både kan berolige veilederen og samtidig tydeliggjøre grensene for hva som er veilederens anliggende.

Som i forrige utdrag responderer veilederen med en kvittering og en positiv vurdering av brukerens svarmelding. Til forskjell fra forrige utdrag kommenteres ikke svaret utover å gi en lykkeønsking for behandlingen og å peke fram mot framtidig kontakt. Brukeren har gjennom sin redegjørelse bekreftet både at behandlingen pågår og at det foreligger planer om aktivitet, og svaret anerkjennes som relevant og tilstrekkelig for veilederens behov. Slik kan også denne sekvensen sies å fylle en primært institusjonell funksjon ved at veilederen får oppdatert informasjon som er relevant for å vurdere brukerens situasjon og samtidig får etablerert en forventning om framtidig oppdatering. Hverken veileder eller bruker stiller nye spørsmål eller inviterer til en utvidet utveksling. Brukeren har ikke fått en begrunnelse for hvorfor veileder har behov for informasjon på dette tidspunktet og heller ikke hvilke implikasjoner oppdateringen

eventuelt vil få for veilederens vurderinger. Sekvensen kan slik beskrives som primært å fylle et informasjonsbehov og i mindre grad bidra til veiledningsrelasjonen eller en felles utforskning av brukeres situasjon.

Det neste utdraget er også et eksempel på at veilederen har flere ærend i meldingen og at ulike varianter av multiple spørsmål lar henne både gi generelle invitasjoner til å fortelle, men samtidig indikere hva som er særlig relevant å informere om.

4.2.2 Utdrag 3

Veileder B6,18.nov. kl. 15:26 -
 1 Hei <navn>,
 2 Hvordan er det med deg, og hvordan har du det i dagliglivet?
 3 Kom du igang med tilbud/ behandling ved DPS
 4 ((distriktspsykiatrisk senter))? Hvis ja, hva går dette ut på
 5 og hvor ofte og regelmessig har dere samtaler? I følge
 6 legeerklæring fra din fastlege var du henvist til nytt
 7 utredningsforsøk ved <distriktspsykiatrisk senter>. Hvor langt
 8 hat du kommet?
 9 Det er også greit å høre hva som er videre plan for deg.
 10 Det er veldig fint om du kan gi en statusoppdatering her i
 11 dialogen.
 12 Hører fra deg, så tar vi videre dialog deretter.
 13 Det er også viktig å få lagt inn pågående aktiviteter i
 14 aktivitetsplan.
 15 Hilsen <navn>

Det generelle åpningsspørsmålet («Hvordan er det med deg?») kobles her sammen med et tilleggsspørsmål («og hvordan har du det i dagliglivet»), som gjør at spørrehandlingen kanskje kan skille seg ut som en noe mindre rituell hilsen og åpne for et utvidet svar. Deretter går hun over til temaet behandling som innledes med et ja/nei-spørsmål («kom du igang»). De påfølgende spørsmålene er betinget av at svaret på første spørsmål er bekreftende («hvis ja,»), og de orienterer brukeren mot spesifikke detaljer ved behandlingen. I samme avsnitt bringes en legeerklæring fra fastlegen inn som kontekstualiserende informasjon som også bidrar til å begrunne neste spørsmål om hvor langt utredningen er kommet.

I linje 9 kommer en dempet anmodning («Det er også greit å høre») om også å gi informasjon om «videre planer». Dette spesifiseres ikke nærmere og kan slik sies å utvide mulighetene for hva som er et relevant svar fra brukeren. Linje 10-11 kan ses som en parafrasering av forrige spørsmål, presentert i en

noe mer insisterende form («det er veldig fint om du kan»). Veilederen forespeiler at de skal ha framtidig kontakt (linje 12), og til slutt kommer en vurdering som også kan leses som en formaning om å oppdatere aktivitetsplanen («Det er også viktig å»). Brukeren forholder seg til alle disse elementene i sitt relativt korte svar:

Bruker Samme dag kl.16:11
 16 Hei
 17 Hverdagen er fortsatt den samme som før.

18 Det var noen måneder med ventetid hos DPSen.

19 Hadde første samtale med DPS torsdag den 12 november. Dette
 20 var på telefon pga koronasituasjonen. Vi avtalte et fysisk
 21 møte tirsdag første desember slik at vi får møttes så vi vet
 22 hvem hverandre er. Planen er å få til en samtale til før året
 23 er ferdig.

24 Skal oppdatere aktivitetsplanen etterhvert.

Veileder Dagen etter kl. 13:27
 25 Hei
 26 takk for raskt svar tilbake og oppdatering. Det har tatt sin
 27 tid frem til du har fått din første samtale med DPS men fint i
 28 ihvertfall at du er i gang. Det høres ut som en grei plan med
 29 fysisk møte i starten av desember, det blir spennende å høre
 30 om hva slags tilbud du får i etterkant av møtet. Jeg legger
 31 inn i aktivitetsplanen din at du går til utredning/behandling
 32 hos DPS og setter stor pris på om du sender meg en kort
 33 melding når du har vært på møtet og eventuelt fått tilbud om
 34 behandling. Jeg kontakter deg for oppfølging når jeg hører fra
 35 deg.
 36 Hilsen <navn>

Veilederens ulike tema behandles her av brukeren i kronologisk rekkefølge, og første setning orienterer seg mot veilederens spørsmål om dagliglivet. Brukeren unnlater å svare direkte på spørsmålet om hvordan hun har det og gir i stedet et transformativt svar (Stivers & Hayashi 2010), der hun justerer premisset i spørsmålet fra hvordan hun har det til hvordan hverdagen er. Hun samarbeider om agendaen i veilederens spørsmål, men i stedet for å redegjøre, peker hun til informasjon som veilederen antas å ha fra før («samme som før»).

Rekken med spørsmål som omhandlet behandling på DPS, tematiseres i linje 18 med en redegjørelse om ventetid, som kan fungere som en forklaring på informasjonen som kommer i neste avsnitt, nemlig at første samtale ble gjennomført først for seks dager siden (lj. 19). Hun gir ikke annen informasjon om denne samtalen enn at den ble avholdt på telefon, og framhever at neste møte vil holdes fysisk om ca. to uker. Hun presenterer også plan for resten av året,

og besvarer slik veilederens anmodning om å gi informasjon om «videre plan». Som mange brukere i materialet, orienterer hun seg mot veilederens informasjonsbehov og forholder seg saklig og nøkternt til de tema og elementer som veilederen bringer på bane. Hun unnlater å gi beskrivelser av egne opplevelser eller oppfatninger av situasjonen, og det er få relasjonelt orienterte ytringer rettet mot veilederen. Hun avslutter med et løfte om å oppdatere aktivitetsplanen, og behandler slik veilederens siste setning som en formaning eller forespørsel. Til forskjell fra andre utdrag avslutter ikke brukeren med en hilsen.

Veilederens respons her skiller seg noe ut i utvalget ved at veilederen i større grad kommenterer svaret hun har fått («det har tatt sin tid») og viser fram sin vurdering av det («fint ihvertfall at», «høres ut som en grei plan»). Hun viser også fram at informasjonen bidrar til handlinger fra hennes side («legger inn i aktivitetsplanen») og peker framover til framtidig kontakt, både fra brukerens side (lj.32-34) og fra henne (lj.34). Sekvensen avsluttes imidlertid også her med veilederens melding. Brukeren kommenterer ikke oppfordringen om å ta kontakt etter møtet med DPS.

Eksempelene så langt har vist hvordan veilederne stiller spørsmål som gir en del muligheter med hensyn til hva som kan være relevante svar og som åpner for at brukerne også kan initiere egne tema. Samtidig indikerer de ved hjelp av underordnede spørsmål hva som er særlig relevant for veiledere med hensyn til tema og handlinger. Det er disse spørsmålene brukerne orienterer seg mot i sine svar, og de initierer sjelden egne agendaer eller tar nye initiativer. Dette gir sekvensene som helhet en begrenset funksjon med hensyn til veiledernes ulike mål med veiledningen. Det er det institusjonelle fokuset som trer fram og i vi ser i mindre grad eksempler på en utveksling der brukernes redegjørelser utforskes eller utvikles videre i samarbeid med veilederen.

4.3 Multiple spørsmål med stor tematisk bredde

I en del eksempler i materialet finner vi spørremeldinger der veilederne initierer en lang rekke multiple spørsmål som dekker et stort spekter av ulike tema. I utdraget nedenfor lanserer veilederen spørsmål om fire ulike tema i tillegg til det generelle åpningsspørsmålet «Hvordan går det med deg?», og flere underordnede spørsmål følger to av disse temaene.

4.3.1 Utdrag 4

Veileder A6, kl. 10:41
 1 Hei <Navn>
 2 Hvordan går det med deg?

 3 Jeg så gjennom referatet fra vårt siste møte, 20. februar.
 4 Hvordan har det gått med behandlingene dine siden da? Har du
 5 holdt kontakten med behandleren på DPS [distriktspsykiatrisk
 6 senter] gjennom denne tiden? Er du igang igjen med vanlige
 7 fysiske oppmøter på DPS for behandling nå? Fikk du startet opp
 8 på <behandlingsprogram>? Hva skjedde med
 9 <behandlingsprogrammet> under nedstengingen - ble det
 10 opprettholdt med digitalt tilbud? Satt på pause? Avlyst?

 11 Enn i forhold til <kronisk sykdom> - har du fått satt dosene
 12 med <medisin> som planlagt? Har du gjennomført operasjon av
 13 <fysisk tilstand> eller har du fått time til dette?

 14 Går det bra å bo i egen leilighet?

 15 Hva er status i forhold til barnehageplass?

 16 Hilsen <navn>

Åpningsspørsmålet i linje 2 står alene og kan igjen leses enten som en konvensjonell hilsen eller som en invitasjon til å fortelle. I neste avsnitt åpner veilederen med en kontekstualiserende ytring som forankrer de påfølgende spørsmålene i felles kunnskap om forrige møte, og hun bringer behandling på bane i første spørsmål («Hvordan har det gått med behandlingene»). De påfølgende spørsmålene kan ses som underordnet dette spørsmålet, med først tre ja/nei-spørsmål (lj. 4-8) og deretter et innholdsspørsmål om nedstengningen («Hva skjedde») med tre påfølgende svarforslag (oppretholdt, pause, avlyst). Spørsmålene om behandling beveger seg slik fra det generelle til det spesifikke, og i et format der de fleste spørsmålene tillater enkle ja/nei-svar. Dette gir brukeren en rekke indikasjoner på hva som er veilederens informasjonsbehov.

Neste avsnitt introduserer et nytt tema, brukerens kroniske sykdom, og det følger to spesifiserende spørsmål, ett ja/nei-spørsmål om medisiner og deretter et alternativspørsmål om operasjon (lj.11-13). Til slutt presenteres to sideordnede tema som ikke er innrammet eller utvidet på noen måte, der det ene er et ja/nei-spørsmål om bosituasjonen («Går det bra med») og det andre inviterer til en enkel informasjon om barnehageplass («Hva er status»). Alle spørsmålene i meldingen dreier seg om fortid og nåtid, og ikke eksplisitt om planer framover. I sum kan rekken av spørsmål ses som en effektiv måte for veilederen å innhente informasjon på, ved at hun kan initiere mange tema i en og samme melding. Samtidig kan dette kanskje også skape et skjematisk inntrykk som inviterer til å rapportere på alle disse sideordnede og underordnede

spørsmålene. Det er også dette brukeren velger å gjøre i sin svarmelding, reflektert blant annet i at svaret presenteres som en nummerert liste:

Bruker Samme dag, 17:21
 1 Hei.

2 1. Går fortsatt i behandling på <stedsnavn> dps.
 3 <Behandlingsprogrammet> ble digitalt og jeg måtte slutte fordi
 4 jeg hadde ikke barnepass til Skype møtene mens barnehagen var
 5 stengt. Det er snakk om å kanskje bli med på ny gruppe til
 6 høsten. I mellom tiden går jeg til individuell behandling med
 7 psykolog spesialist <navn>.

8 2. Jeg får jevnlig dose med <medisin> enda. Vi har økt med
 9 dose og isteden for medisin hver 6 uke er det nå hver 4 uke
 10 for å få økt effekt. Det er ikke vist noen merkbar effekt av
 11 dette enda.

12 3. Det ble gjennomført et inngrep i mars, men det gikk ikke som
 13 planlagt, igjen. Har ny samtale med kirurg i juni en gang, da
 14 skal vi også ta nye MR bilder for å se hvordan det ligger ann
 15 med <fysisk tilstand>.

16 Ellers går det bra å bo i egen leilighet. <Navn på barn> har
 17 fått plass i ny barnehage nærme oss fra høsten av . Hun får
 18 fortsette i barnehagen som vanlig til hun skal bytte.

19 Mvh <navn>

Ingen melding som tredje pardel fra veileder her. En ny melding kommer fra brukeren ti dager etterpå der hun ber om et møte sammen med fastlegen for å snakke om økonomi og mulig uføretrygd.

Veilederens åpningsspørsmål («Hvordan har du det?») behandles ikke her som et selvstendig spørsmål, men i stedet responderer brukeren på de spesifikke spørsmålene som følger. Brukerens svar har også her en rapporterende stil dominert av faktainformasjon og kronologiske redegjørelser. De tre første avsnittene kan minne om et journalnotat, med nummererte avsnitt, relativt korte setninger og en påfallende saksorientert tone. Samlet sett gir redegjørelsene i disse tre avsnittene detaljerte begrunnelser for brukerens fortsatte behov for behandling, og dermed også rett til ytelser fra NAV. Selv om veilederen ikke spør eksplisitt om planer framover, orienterer brukeren seg mot dette som relevant informasjon for veilederen (kanskje bli med i ny gruppe, nye MR-bilder).

Brukeren nummererer svarene i den rekkefølgen veilederen har stilt dem, og veilederens melding blir slik en mal for brukerens svar der de fire sideordnede temaene behandles kronologisk. De to siste temaene i veilederens spørremelding, om leilighet og barnehage, behandles i samme avsnitt og uten nummerering. Hun markerer disse som tilleggsinformasjon («ellers», l.j. 16) og disse temaene får slik en annen status enn den medisinske informasjonen.

Spørsmålet om leiligheten besvares bekreftende med et ekko av spørsmålsformuleringen («det går bra») og uten noen utdyping, mens barnehagespørsmålet besvares bekreftende og informativt. Det initieres ingen nye tema eller en egen agenda i svaret. På denne måten får også disse mer omfattende spørremeldingene fra veilederne respons i form av rapporter som ligger tett til den agendaen veilederen har initiert. Man kunne tenke seg at variasjonen i spørreformat og den store tematiske bredden kunne fungere som en invitasjon til å gi rike fortellinger om sin situasjon, med muligheten for egne agendaer, men dette skjer ikke i disse sekvensene. Beskrivelsene som gis er informative, men avgrensede, og de leder ikke til videre utforskning av brukerens situasjon eller behov.

5. Diskusjon

Analysene har vist hvordan veilederne bruker et bredt spekter av spørrestrategier når de skal framskaffe informasjon fra brukerne, med kontekstualiserende ytringer og rekker av sideordnede og underordnede spørsmål. Den overordnede sosiale handlingen i spørremeldingene er å innhente informasjon i form av en situasjonsbeskrivelse fra brukerne, og i noen tilfeller også en bekreftelse på at bestemte planer er fulgt og aktiviteter er i gang. Dette handler både om å skaffe et grunnlag for å vurdere hva NAV kan bistå brukeren med, men også om å kontrollere at brukerens situasjon fortsatt oppfyller kravene for å motta NAVs tjenester og ytelser. Dette ser det ut til at brukerne også orienterer seg mot, for eksempel gjennom å fokusere sine redegjørelser på behandling og planer. Spørresekvensene som helhet ser slik ut til å primært møte veilederens institusjonelle behov for informasjon og for å sikre at brukeren er i dokumentert aktivitet (praksis, jobbsøk, behandling osv.).

Multiple spørsmål ser ut til å fungere stillasbyggende for brukerne ved at veilederne viser fram hva de er opptatt av og slik gir en retning til brukernes svar. Innrammende ytringer og underordnede spørreformat kan støtte brukernes produksjon av en relevant redegjørelse og dermed sikre et institusjonelt relevant svar. Brukerne forholder seg aktivt til de tematiske avgrensningene som ligger i veilederens spørsmålsformuleringer, og de får gjort en rekke handlinger i svarene sine, som å begrunne og rettferdiggjøre den aktuelle situasjonen. De bidrar imidlertid med kortfattede vurderinger, stiller få spørsmål og benytter sjelden anledningen til å bringe inn nye tema. Faktaopplysninger står i forgrunnen, mens brukernes perspektiver og opplevelser av sin situasjon i liten grad presenteres eller etterspørres. Spørremeldingene som er preget av lange

rekker med underordnede og sideordnede spørsmål kan gi et skjematisk inntrykk som bidrar til forventningen om et rapporterende svar der faktaopplysninger får forrang.

I veiledernes respons behandles brukernes svar i all hovedsak som institusjonelt tilstrekkelige ved at svaret aksepteres og sekvensen avsluttes. Det er sjelden at oppdateringens institusjonelle funksjon kommer eksplisitt til uttrykk, for eksempel ved at veilederne gir innblikk i hvorfor de spør eller hvordan utvekslingen har betydning for videre veiledningen. Veilederne anerkjenner informasjonsverdien i det brukerne har skrevet, men etterspør sjelden mer informasjon og ber heller ikke om utdypinger, for eksempel om brukerens egen vurdering av situasjonen. Dette mønsteret understreker sekvensenes funksjon som informasjonsinnhentning og kontroll, snarere enn som veiledning der brukerens situasjon utforskes og utdypes i dialog mellom bruker og veileder.

På den ene siden kan man se på de skrevne redegjørelsene fra brukerne som brukernes «egne ord» og dermed som en slags garanti for brukermedvirkning, i kontrast til tradisjonelle møter der brukeren forteller og veilederen i etterkant refererer dette i skriftlig dokumentasjon («a re-telling», Hall, 1997). Men til forskjell fra muntlig interaksjon får ikke brukerne her noen umiddelbar respons på sine beskrivelser, og kan dermed heller ikke påvirke hvordan beskrivelsene blir fortolket av veilederne. Faktagrunnlaget i saken, som i muntlige møter skapes i samspill med veilederen, blir her produsert i enkeltstående skriftlige meldinger som en respons på veilederens spørremelding og med de beskrivelsene som brukeren oppfatter som relevante. Det er ikke nødvendigvis tydelig for brukeren hvordan informasjonen blir forstått og vurdert av NAV, og veileder kan ikke uten videre vurdere om redegjørelsen er komplett eller om det mangler informasjon som er sentral for den arbeidsrettede veiledningen.

Raitakari et al. (2015) framhever at medvirkning handler om mer enn å få lov til å gi informasjon – det handler også om å få delta i interaksjon og bidra med egne oppfatninger og ønsker. I vårt datamateriale orienterer begge parter seg mot aktiviteten som en oppdateringsaktivitet der informasjonsutveksling på utvalgte tema står i fokus, snarere enn en tradisjonell veiledningsaktivitet der felles utforskning er relevant. Dette ser ut til å skape en faktaorientert interaksjon der brukerens bidrag begrenses til å tilby informasjon. Brukerens beskrivelser blir stående i aktivitetsplanen som dokumentasjon i saken og som underlag for framtidige beslutninger. Meldingene i aktivitetsplanen dokumenterer også veilederens arbeid og de initiativer hun har tatt for å følge opp brukeren.

Det er nærliggende å fortolke analysene i lys av veilederes digitale arbeids- hverdag, der det rapporteres om en stadig større etterspørsel etter veiledning på den digitale plattformen (Løberg, 2021). Gjennom sine initiativer i den digitale dialogen får veilederne stilt en rekke spørsmål om flere tema i én og samme melding, og informasjonen kan innhentes ved hjelp av få meldinger eller ‘turer’ i interaksjonen. Dette sparer veilederne tid på, men det innebærer også at det legges et stort ansvar på brukerne for å produsere det faktagrunnlaget som skal begrunne videre veiledning og beslutninger om tjenester og ytelser. Når svarene fra brukerne ikke følges opp, kan dette være en indikasjon på begrenset kapasitet hos veilederne og en mestringsstrategi i møte med økt digitalt arbeids- press (Breit et al., 2021)

Analysene våre kan sies å også reflektere et informasjonsfokus som har vært beskrevet i sosialt arbeid (Parton, 2008) eller en form for «databaselogikk» (Barfoed, 2018), der faktainformasjon får økt betydning, kanskje på bekostning av relasjonelle og narrative dimensjoner i veiledningen. Spørresekvensene som er analysert i denne studien kan framstå som tilsynelatende enkle, og digital veiledning kan framstå som velegnet for et formål om å innhente oppdatert informasjon. Spørsmålet er likevel om meldingssekvensene bidrar til å redusere kompleksiteten i veiledningen og at nyanserte og rike fortellinger ikke kommer til syne. For veiledere og ledere i NAV kan oppmerksomhet mot dette bidra til økt fokus på hvordan brukerfortellinger skapes og behandles i digital veiledning og den risikoen som ligger i en dreining mot mer faktaorientert interaksjon. Et relevant spørsmål for praksisfeltet kan være hvordan målet om brukermedvirkning kan oppnås i digital veiledning, og om en faktaorientert praksis risikerer å undergrave sentrale mål i NAVs veiledningsarbeid.

Referanser

- Atkinson, J. M. & Heritage, J. (Red.). (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Barfoed, E. M. (2018). From stories to standardised interaction: Changing conversational formats in social work. *Nordic Social Work Research*, 8(1), 36–49. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2017.1417154>
- Bartesaghi, M. (2009). Conversation and psychotherapy: How questioning reveals institutional answers. *Discourse Studies*, 11(2), 153–177. <https://doi.org/10.1177/1461445608100942>
- Bay, A.-H., Hatland, A., Hellevik, T. & Terum L. I. (Red.). (2019). *Trygd i aktiviseringens tid* (3. utg.). Gyldendal.

- Breit, E., Egeland, C., & Løberg, I. B. (2019). Cyborg bureaucracy: Frontline work in digitalized labor and welfare services. I J. S. Pedersen & A. Wilkinson (Red.), *Big data* (s. 149–169). Edward Elgar Publishing.
- Breit, E., Egeland, C., Løberg, I. B., & Røhnebak, M. T. (2021). Digital coping: How frontline workers cope with digital service encounters. *Social Policy & Administration*, 55(5), 833–847.
- Bou-Franch, P., & Blitvich, P. G.-C. (Red.). (2019). *Analyzing digital discourse. New insights and future directions*. Palgrave Macmillan.
- Button, G., & Casey, N. (1984). Generating Topic: The use of topic initial elicitors. I M. A. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- De Witte, J., Declercq, A. & Hermans, K. (2015) Street-level strategies of child welfare social workers in Flanders: The use of electronic client records in practice. *British Journal of Social Work*, 46(5), 1249–65.
- Ferrara, K., Brunner, H., & Whitmore, G. (1991). Interactive written discourse as an emergent register. *Written Communication*, 8(1), 8–34. <https://doi.org/10.1177/0741088391008001002>
- Freed, A., & Ehrlich, S. (Red.). (2010). *Why do you ask?: The function of questions in institutional discourse*. Oxford University Press.
- Giles, D., Stommel, W., Paulus, T., Lester, J., & Reed, D. (2015). Microanalysis of online data: The methodological development of “digital CA.” *Discourse, Context & Media*, 7, 45–51. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.12.002>
- Giles, D., Stommel, W., & Paulus, T. M. (2017). The microanalysis of online data: The next stage. *Journal of Pragmatics*, 115, 37–41. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.02.007>
- Hall, C. (1997). *Social work as narrative: Storytelling and persuasion in professional texts*. Ashgate Publishing.
- Hepburn, A., & Potter, J. (2011). Designing the recipient: Managing advice resistance in institutional settings. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 216–241. <https://doi.org/10.1177/0190272511408055>
- Heritage, J. (2002). Designing questions and setting agendas in the news interview. I P. Glenn, C. LeBaron, & J. Mandelbaum (Red.), *Studies in language and social interaction* (s. 57–90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Heritage, J. (2010). Questioning in medicine. I A. F. Freed & S. Ehrlich (Red.), *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse* (s. 42–68). Oxford University Press.

- Kasper, G., & Ross, S. J. (2007). Multiple questions in oral proficiency interviews. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 2045–2070. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.07.011>
- Koivisto, A., Vepsäläinen, H., & Virtanen, M. T. (Red.). (2023). *Conversation analytic perspectives to digital interaction. Practices, resources, and affordances*. Studia Fennica. <https://oa.finlit.fi/site/books/e/10.21435/sflin.22/>
- Jager, M., & Stommel, W. (2017). The risk of metacommunication to manage interactional trouble in online chat counseling. *Linguistik Online*, 87(8). <https://doi.org/10.13092/lo.87.4179>
- Jones, R. H., Chik, A., & Hafner, C. A. (2015). *Discourse and Digital Practices: Doing discourse analysis in the digital age*. Routledge.
- Lindström, J., & Lindholm, C. (2009). 'May I ask'. Question frames in institutional interaction. I M. Haakana, M. Laakso, & J. Lindström (Red.), *Talk in interaction: Comparative dimensions* (s. 180–205). Studia Fennica.
- Linell, P., Hofvendahl, J. & Lindholm, C. (2003). Multi-unit questions in institutional interactions: Sequential organizations and communicative functions. *Text & Talk*, 23(4), 539–571. <https://doi.org/10.1515/text.2003.021>
- Løberg, I. B. (2021). Efficiency through digitalization? How electronic communication between frontline workers and clients can spur a demand for services. *Government Information Quarterly*, 38(2). <https://doi.org/10.1016/j.giq.2020.101551>
- Meredith, J. (2019). Conversation Analysis and online interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 241–256. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631040>
- Meredith, J., Giles, D., & Stommel, W. (Red.). (2021). *Analysing digital interaction*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64922-7>
- Meld. St. 33 (2015-2016). *NAV i en ny tid – for arbeid og aktivitet*. Sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-33-20152016/id2501017/>
- Maynor, N. (1994). The language of electronic mail: Written speech? *American Dialect Society*, 78(1), 48–54. <https://doi.org/10.1215/-78-1-48>
- Parton, N. (2008). Changes in the form of knowledge in social work: From the “social” to the “informational”? *British Journal of Social Work*, 38(2), 253–269. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl337>

- Raitakari, S., Saario, S., Juhila, K., & Günther, K. (2015). Client participation in mental health: Shifting positions in decision-making. *Nordic Social Work Research*, 5(1), 35–49. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2014.909875>
- Sarangi, S. (2010). The spatial and temporal dimensions of reflective questions in genetic counseling. I A. F. Freed & S. Ehrlich (Red.), *Why do you ask? The function of questions in institutional discourse* (s. 235–255). Oxford University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: Volume 1: A primer in Conversation Analysis*. Cambridge University Press.
- Silverman, D. (1997). *Discourses of counselling. HIV counselling as social interaction*. SAGE.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. R. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Skovholt, K., Solem, M. S., Vonen, M. N., Sikveland, R. O., & Stokoe, E. (2021). Asking more than one question in one turn in oral examinations and its impact on examination quality. *Journal of Pragmatics*, 181, 100–119. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.020>
- Stivers, T., & Enfield, N. J. (2010). A coding scheme for question–response sequences in conversation. *Journal of Pragmatics*, 42(10), 2620–2626. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.04.002>
- Stivers, T., & Hayashi, M. (2010). Transformative answers: One way to resist a question’s constraints. *Language in Society*, 39(1), 1–25. <https://doi.org/10.1017/S0047404509990637>
- Stommel, W. (2016). Information giving or problem discussion? Formulations in the initial phase of web-based chat counseling sessions. *Journal of Pragmatics*, 105, 87–100. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.09.001>
- Stommel, W., & te Molder, H. (2015). Counseling online and over the phone: When preclosing questions fail as a closing device. *Research on Language and Social Interaction*, 48(3), 281–300. <https://doi.org/10.1080/08351813.2015.1058605>
- Stommel, W., & van der Houwen, F. (2014). Complaining and the management of face in online counseling. *Qualitative Health Research*, 24(2), 183–193. <https://doi.org/10.1177/1049732313519706>
- Strømhaug, L. B. S., Halvorsen, K., & Hammerstad, G. T. (2022). Selektiv respons på kritikk: NAV veilederes digitale interaksjon med brukere. *Sakprosa*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.9571>
- Strømhaug, L. B. S., & Halvorsen, K. (2023). Ambivalence in digital social work: Advice giving about welfare-to-work programmes to unemployed

- clients. *Nordic Social Work Research*. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2023.2218391>
- Terum, L. I., Torsvik, G., & Øverbye, E. (2017). Når vilkår og aktivitetskrav brytes. Frontlinjearbeideres tilnærming til sanksjoner. *Søkelys på arbeidslivet*, 34(3), 147–166. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2017-03-01>
- Thell, N. (2022). “Do I understand you right then?”: (Re)formulations of users’ initial problem descriptions in social services’ online chat. *Qualitative Social Work*, 21(6), 1167–1184. <https://doi.org/10.1177/14733250221124208>
- Tracy, K., & Robles, J. (2009). Questions, questioning, and institutional practices: An introduction. *Discourse Studies*, 11(2), 131–152. <https://doi.org/10.1177/1461445608100941>

Summary

In NAV, the interaction between service users and counselors largely takes place as ‘written conversations’ via messages on a digital platform. Based on a conversation analytic and sequential perspective on digital interaction, we examine how counselors use a variety of questioning formats for obtaining information from the service users and how these formats function towards reaching institutional goals. Follow-up of this kind is a key task for the counselors as a part of assessing services users’ needs and rights. The analyses show that the counselors employ variants of multiple questions in their messages and that the service users often respond in a factual, reporting style without introducing new topics or agendas. The sequences as a whole appear fact-oriented, foregrounding institutionally relevant information, while relational and narrative dimensions are less prominent. The results are discussed in light of the digital, written format and an increasing informational focus in social work.

Kristin Halvorsen,
førstemanuensis i anvendt språkvitenskap,
Institutt for språk og litteratur,
NTNU. 7491 Trondheim. kristin.halvorsen@ntnu.no

Liv Bente Strømhaug,
stipendiat i anvendt språkvitenskap,
Institutt for språk og litteratur,
NTNU. 7491 Trondheim. liv.b.s.stromhaug@ntnu.no



Tematisk orientert diskursanalyse av redegjørelser: diagnostisk usikkerhet i genetisk veiledning

Gøril Thomassen Hammerstad
Institutt for språk og litteratur, NTNU

Sammendrag

Gentesting medfører ofte betydelig diagnostisk usikkerhet, og testresultatene ved ny teknologi som eksomsekvensering inneholder gjerne variabler av usikker betydning samt utilsiktede funn. I genetiske veiledningssamtaler må man finne måter å håndtere denne usikkerheten på.

Datamaterialet består av 10 lydopptak av samtaler mellom genetiske veiledere og klienter i forkant av gentesting. Med utgangspunkt i tematisk orientert diskursanalyse undersøker jeg hvordan genetiske veiledere og klienter i sine redegjørelser artikulere diagnostisk usikkerhet, og hvordan usikkerheten fremkaller etiske spenninger knyttet til komplekse rollerelasjoner for begge parter. Genetiske veiledere må vurdere hva som kan gjøres kjent for klientene i tråd med etiske retningslinjer og som følge av deres rolleansvar til kliniske og vitenskapelige 'andre'. Klienter står overfor muligheter og spenninger som dreier seg om retten til å vite/ikke å vite. De kan være mer eller mindre enige i veilederens strategier for å håndtere usikkerhet og utilsiktede funn, og konfronteres med etiske spenninger innad i familien. Studien kaster lys over hvordan den medisinske teknologien skaper nye kommunikasjonsutfordringer.

Nøkkelord: tematisk orientert diskursanalyse, redegjørelser, diagnostisk usikkerhet, etiske spenninger, rolleansvar, genetisk veiledning

1. Innledning

Det å anslå risiko for sykdom basert på gentesting er et kunnskapsfelt som er i stadig utvikling i takt med teknologiske nyvinninger. I Norge tilbyr det offentlige helsevesenet genetisk veiledning til personer og familier som har risiko for arvelige sykdommer, og denne veiledningen utføres av genetiske veiledere og spesialister i medisinsk genetikkk ved flere norske sykehus. I denne artikkelen studerer jeg veiledningssamtaler hvor klienten skal ta beslutning om genetisk test, i såkalte førsamtaler. Det dreier seg om genetisk test som muliggjør informasjon om *alle* genene – det som heter eksomsekvensering. Klienten har behov for å fatte ansvarlige beslutninger, som påvirker egen, og i mange tilfeller familiens kunnskap om helserisiko. Den genetiske veilederen skal bistå i denne prosessen, men uten å gi råd. Veilederne skal hjelpe klienten å komme til en avgjørelse om hvorvidt det skal tas genetisk test for å avdekke sin egen og familiens risiko for arvelig sykdom, og er samtidig forpliktet til å inn ta en såkalt «non-directive» posisjon, og være nøytral og ikke-styrende i denne prosessen (Arribas-Ayllon & Sarangi, 2014). Det er en krevende samtalesituasjon, fordi den teknologiske utviklingen gjør at usikkerheten er stor, hvor kunnskap utvikles kontinuerlig og nye momenter kommer til. Genetisk veiledning betraktes ofte som en informasjonsrik situasjon hvor informasjonen består av forklaringer og redegjørelser i lys av et ikke-styrende etos.

Målet med nye former for genetisk kunnskap er å redusere usikkerhet, men paradoksalt nok bidrar den også til å skape ny, og kanskje sterkere grad av, usikkerhet. Innenfor genetisk veiledning etterlyser man derfor en dreining fra et fokus på å *redusere* usikkerhet til et fokus på å *håndtere* usikkerhet (Barlow-Stewart, 2018; Newson et al., 2016). Mange genetiske tilstander medfører en stor grad av usikkerhet rundt diagnostisering og prognose. Barlow-Stewart (2018) omtaler dette på en treffende måte som «the certainty of uncertainty in genomic medicine». Utviklingen av nye genteknologier som eksomsekvensering bidrar til opprettholdelse av denne ‘usikkerhetens etos’, som vokser ut fra uavklarte testresultater, variabler av usikker betydning og utilsiktede funn, alle med en lang rekke potensielle konsekvenser for klienter og deres nære familie.

Både veiledere og klienter inngår i komplekse relasjoner i kraft av ulike roller og i kraft av ansvarsområder knyttet til ulike rollesett (Merton, 1968). Den uunngåelige ambivalensen rundt testresultater setter genetiske veiledere i en utfordrende situasjon med rolleansvar overfor klienter og overfor samarbeidspartnere, så som lab-genetikere og kolleger innen genetisk veiledning.

Klienter konfronteres med etiske spenninger innad i familien, og deres rolleansvar overfor ulike familiære *andre*.

I denne artikkelen fokuserer jeg på det interaksjonelle arbeidet som gjøres av genetisk veileder og klient i form av redegjørelser, og med følgende forskningsspørsmål: I møte med diagnostisk usikkerhet, hvordan kommer etiske spenninger og rolleansvar til uttrykk i klienters og genetiske veileders redegjørelser?

Jeg vil med utgangspunkt i tematisk orientert diskursanalyse (theme-oriented discourse analysis, Sarangi & Roberts 2005) undersøke veiledningssamtalene i detalj ved å utforske både interaksjonelle og tematiske spor. Det innebærer å utforske hvordan interaksjonen er organisert tematisk, og hvordan deltakerne skaper mening basert på redegjørelser. Dette vil belyse hvordan genetiske veiledere og klienter håndterer økende kompleksitet i møte med ny teknologi i genetisk veiledning.

2. Tidligere forskning

Håndtering av diagnostisk usikkerhet har blitt studert innenfor feltet genetisk veiledning (Skirton & Bylund, 2010; van Zuuren et al., 1997; Van Zwieten et al., 2006). Van Zuuren et al. (1997) setter søkelyset på hvordan usikker informasjon formidles til klienter, og hvordan dette leder til oppfatninger av risiko. Diskursanalytiske studier basert på lyd- og/eller bildeopptak på feltet tar for seg usikkerhet i forbindelse med risikokommunikasjon (Brookes-Howell, 2006; Clarke, Sarangi & Verrier-Jones, 2011; Sarangi, 2002; Sarangi et al., 2003; Thomassen & Sarangi, 2012). Kommunikasjon omkring usikkerhet vil nødvendigvis framkalle forestillingen om risiko. Som Sarangi (2002: 8) påpeker “genetic risk explanations of what might and might not happen [...] necessarily border on the notion of uncertainty and probability [...] in the production of warrants”. Sarangi et al. (2003) observerer at genetiske veiledere bruker spesifikke diskursstrategier for å relativisere risiko; *risiko relatert til at en gitt situasjon kan oppstå*, og *risiko relatert til det å vite om denne situasjonen*. Førstnevnte handler om risikovurdering i forbindelse med sannsynlige scenarier på bakgrunn av en genetisk test, mens sistnevnte handler om klienters strategier for å håndtere usikre eller flertydige testresultater. Diagnostisk usikkerhet som følge av usikker evidens kan påvirke klientenes beslutninger til fordel for mere testing og overvåkning (Thomassen & Sarangi, 2012). Likeledes kan det å finne en diagnostisk merkelapp være til hjelp i håndteringen av usikkerheten (Brookes-Howell, 2006). Basert på intervjudata av genetiske veiledere

argumenterer Aasen & Skolbekken (2014) og Henneman et al. (2008) for at klinisk erfaring er særdeles viktig for genetiske veiledere, enten målet er å redusere usikkerhet eller å skape aksept for usikkerhet i lys av individuelle behov.

Gentesting leder ofte til flertydige resultater (Smith et al., 2000) og det forventes av genetiske veiledere at de skal operere på tvers av slike usikkerhetsgrenser. Stivers & Timmermans (2016) analyserer videoopptak av genetisk veiledning med familier der medlemmene har fått utført eksomsekvensering. De finner at genetikere oftest deler sine betraktninger og sin argumentasjon omkring flertydige resultater med foreldrene. Forfatterne identifiserer former for enighet og uenighet som kan oppstå hos klienter som respons på genetiske veileders holdninger til usikkerhethåndtering.

Genetiske veiledere veksler mellom ikke-styrende og styrende posisjoner for å ivareta klientens autonomi “within a climate of uncertainty” (Arribas-Ayllon & Sarangi, 2014: 171). Gjennom å kartlegge mønstre av tillit og mistillit i håndtering av usikkerhet argumenterer forfatterne for en ikke-styrende og nøytral form som er dynamisk og vekslende, og oppmerksomhet på etisk sensitive problemstillinger som måtte dukke opp, f.eks. at en klient setter egne hensyn for mye til side. Etske spenninger har også blitt utforsket i tilknytning til genetisk testing av barn. Her er det blitt observert at oppfatninger av hva som er til barns beste ofte kan konkurrere med foreldres preferanser og fagfolks vurderinger (Arribas-Ayllon et al., 2009; Clarke, Sarangi & Verrier-Jones, 2011; Sarangi & Clarke 2002).

Usikkerhet knyttet til beslutninger om å ta gentester og om resultat av gentester fører ofte til en orientering mot *den andre*, og andre familiemedlemmers interesser (Arribas-Ayllon, Sarangi & Clarke, 2008a, 2008b; Hallowell, 1999). Orientering mot ‘den andre’ er også en nøkkelkomponent i genetiske veileders kommunikative praksis i prosessen med å skape balanse mellom ikke-styring og klient-orientering (Sarangi, 2010). Som nevnt er en av de viktigste prinsippene i genetisk veiledning at den ikke skal være styrende, og det forventes at den skal være klientsentrert. Som vi vil se i analysen, retter slik andreorientering seg mot en rekke *andre*, for eksempel familiemedlemmer, forskere, klinikere og andre etiske/ juridiske aktører. Både genetiske veiledere og klienter identifiserer seg med, og veksler mellom, posisjoner innenfor det som Merton (1968) kaller et ‘rollesett’. Ifølge Merton (1968: 42), involverer “role-set theory” at “each social status involves not a single associated role, but an array of roles”. Genetiske veiledere kan orientere seg mot sitt rollesett som biomedisinsk ekspert, terapeut, tjenesteyter, gatekeeper og

megler. Dette rollesettet kan utvides slik at det inkluderer en orientering mot ulike *andre*, for eksempel kolleger, laboratorieforskere, og etiske komiteer som står for regulering av innsynet i genetiske tester og testresultater. Klienter kan orientere seg mot sitt rollesett som partner, forelder og søsken, og dette kan suppleres med en orientering mot kliniske, vitenskapelige og/eller juridiske *andre*.

Tidligere studier har tatt for seg hvordan usikkerhet er oppfattet og kommunisert i møter mellom genetiske veiledere og klienter, men her knyttes deltakernes håndtering av usikkerhet til etiske spenninger og rolleansvar som de bringer på bane i møte med ny diagnostisk teknologi.

3. Datamateriale og metode

På en avdeling for medisinsk genetikk ved et norsk sykehus ble det gjort lydopptak av genetiske veiledningssamtaler med medlemmer av samme familie. Av disse samtalene var 10 førsamtaler foretatt før gentesting, og 8 ettersamtaler foretatt når testresultat foreligger. Det er førsamtalene som utgjør data i denne studien. Familien har høy forekomst av tykktarmskreft, og de har tidligere blitt testet for kjente kreftgener med negativt resultat. Ti ulike familiemedlemmer deltok i førsamtalene, og åtte av disse deltok i ettersamtalene. To veiledere var involvert, og begge var sykepleiere og hadde gjennomgått en toårig universitetsutdanning på masternivå i genetisk veiledning. Denne utdanningen inkluderer viktige aspekter ved genetikk samt kommunikasjonstrening. Selv om begge veilederne var til stede i alle samtalene, tok alltid en av dem rollen som passiv observatør.

Tilbud om eksomsekvensering ble gitt for å utforske og forklare den høye kreftforekomsten i familien. Studiens design ble godkjent av Den regionale komiteen for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, og deltakerne ble rekruttert gjennom et personlig brev med informasjon om studiens omfang og formål. Grunnet etiske og juridiske reguleringer måtte imidlertid rekrutteringen av personer til denne studien skje gjennom familiemedlemmer som tidligere hadde fått genetisk veiledning basert på sin bekymring for å utvikle kreft. De genetiske veilederne ba dem om å distribuere informasjonsskrivet til ytterligere slektninger. Deltakelsen var basert på skriftlig, informert samtykke, og det ble lagt vekt på frivilligheten i deltakelsen og deltakernes rett til å velge å forlate studien når som helst, uten å oppgi noen grunn. Lydopptakene ble transkribert, og person- og stedsnavn ble anonymisert for å unngå gjenkjennelighet.

3.1 *Det analytiske rammeverket*

Jeg analyserer datamaterialet innenfor rammen av tematisk orientert diskursanalyse (theme-oriented discourse analysis, ToDA, Sarangi & Roberts, 2005). ToDA er en diskursanalytisk innfallsvinkel som er særlig opptatt av språkets rolle i å konstituere profesjonell praksis. Video- og/eller lydopptak av naturlig forekommende snakk kombineres med etnografisk kunnskap. Til forskjell fra tradisjonell CA er dette en fortolkende metode, og har ikke som ambisjon å innta et emisk perspektiv, men har snarere en ambisjon om å bygge bro mellom et innenfra- og utenfraperspektiv på praksisfeltet. Samarbeid med praktikere står sentralt i denne brobyggingen, og det er et uttalt mål å få innsikt i konteksten som omkranser den profesjonelle praksisen for å bidra med relevante fortolkninger. ToDA skiller seg fra tradisjonell CA ved å ha et perspektiv på sekvensialitet som tilsier å se på lengre utdrag av interaksjonen, slik at neste tur ikke alltid vil anses som det mest sentrale prinsippet for fortolkning. Det vil i denne studien si at temaet usikkerhet følges gjennom samtalens gang og ikke bare i den enkelte sekvens.

Første steg i analysen er gjentakende observasjon av interaksjonsdata og samarbeid med profesjonsutøvere for å identifisere *fokale* temaer ('focal themes'), det vil si tema som er i fokus i den profesjonelle praksisen. Gitt dette fokuset var ikke klientene involvert i denne delen av prosessen. I denne fasen trådte tre relaterte temaer fram: diagnostisk usikkerhet, etiske spenninger og rolleansvar. Neste steg innebærer transkripsjon av data, og bruk av transkripsjonskonvensjoner med ulik detaljeringsgrad alt etter mønstre og variasjon ved interaksjonen og det tematiske fokuset. Transkripsjonsnøkkelen som ligger til grunn her bygger på en modifisert versjon av Jefferson (2004), hvor jeg markerer aspekter så som pauser, overlappende snakk, trykksterke ord, stemmevolum etc. (se vedlegg). Et slikt detaljnivå i transkripsjonen er tidkrevende, men samtidig nødvendig for å fange den interaksjonelle dynamikken i samtalen mellom genetisk veileder og klient.

I etterkant av transkripsjon foretas det valg av *analytiske* temaer, det vil si forskerens kategorier for å analysere interaksjonen med det formål å belyse diskursive ressurser som er i bruk når de fokale temaene bringes på bane. På bakgrunn av transkripsjoner og tematisk kartlegging trådte tre relaterte temaer fram: diagnostisk usikkerhet, etiske spenninger og rolleansvar. I analysene har deltakernes *redegjørelser* stått i fokus, forstått som beskrivelser der fakta etableres, årsakssammenhenger identifiseres og forklaringer og begrunnelser tilbys (Scott og Lyman, 1968).

Analyse av redegjørelser (Sarangi, 2010), retter oppmerksomheten mot hvordan aktører bruker språket til å posisjonere seg selv og overtale andre. Forklaringer og motforklaringer er en integrert del av redegjørelsespraksiser (Billig, 1991), og er sentrale i konstruksjonen av sosiale fakta (Smith, 1999). I dette datamaterialet er redegjørelsene preget av diskursive ressurser som kontrastering, ekstrem formulering, karakterarbeid, hendelsesarbeid og rapportert snakk. Kontrasteringer kan sies å være grunnleggende ved differensiering i språkbruk, og i å bygge forklaringer og redegjørelser (Smith, 1978). Ekstreme formuleringer refererer til en vanlig deskriptiv praksis som dreier seg om å spissformulere poeng for å styrke og legitimere en påstand (Pomerantz, 1986). Karakterarbeid er gjerne beskrivelser av seg selv eller andre i møte med et potensielt forklaringsansvar, og kan utgjøre et viktig retorisk element i en redegjørelse (Arribas-Ayllon et al, 2011). Hendelsesarbeid dreier seg om beskrivelser av hendelser (hypotetiske og reelle), og er ofte forårsaket/foranlediget av en problematisk hendelse (Pomerantz, 1978). Rapportert snakk kan sies å være en sentral språklig ressurs i redegjørelser. Holt & Clift (2007, s. 3f) beskriver direkte rapportert tale som å gjengi eksakt hva noen har sagt tidligere, mens de beskriver indirekte rapportert tale som å oppsummere eller gjengi essensen av noens tidligere tanke eller uttrykk. I analysen fokuserer jeg på hvordan genetiske veiledere og klienter artikulere diagnostisk usikkerhet, og i hvilken grad rolleansvar påberopes i de respektive redegjørelsene eller hvorvidt redegjørelsene knytter an til etiske spenninger

4. Analyse

Eksempene i analysen under er hentet fra de 10 førsamtalene, hvor rekruttering av klienter til pågående forskningsstudier utgjør en del av diskusjonen. Temaet *usikkerhet* kommer til overflaten på grunn av at forskningsstudiene har som mål nettopp å redusere rådende diagnostisk usikkerhet. I analysen har jeg valgt utdrag hvor genetiske veiledere og klienter artikulere diagnostisk usikkerhet både når det gjelder fordeler og risikoer ved å vite funn fra genetisk test, og hvor de uttrykker ønske om å vite eller ikke vite funn fra genetisk test.

Jeg presenterer først et lengre utdrag om hvordan diagnostisk usikkerhet utløser spenninger for både klienter og veiledere (1a-1c), etterfulgt av et utdrag der diagnostisk usikkerhet fører til at klienter orienterer seg mot andre i familien i sine redegjørelser om hvorfor de ønsker å vite (2), deretter kommer jeg inn på et eksempel hvor spørsmålet om innsynsrett gir opphav til etiske spenninger for begge parter (3a-3b), etterfulgt av et eksempel som handler om diagnostisk

usikkerhet og genetiske veileders orientering mot vitenskapelige og kliniske andre når de begrunner klienters rett til å få en viss type informasjon (4). Eksemplene nedenfor er representative for datamaterialet som helhet.

Jeg starter med et utdrag hvor den kvinnelige klienten (KK) i 50-årene allerede er blitt diagnostisert med brystkreft og har fått flere polypper fjernet. Temaet ‘rekruttering til forskning’ er blitt introdusert. Hun har gitt uttrykk for et ønske om til enhver tid å være fullt oppdatert på sykdommens progresjon. I det første utdraget beskriver den genetiske veilederen (GV) nyansene rundt utilsiktede funn som et biprodukt av eksomsekvensering i den planlagte forskningsstudien.

Eksempel 1a

- 01 GV: ulempen med å gå så bredt ut med en studie er jo det at man kan finne ting man ikke ser etter .hh eh som vi kaller for utilsikta funn (.) .hh det betyr at viss vi da finner noen sånne felles gena (.) går inn og leiter videre (.) finner en forandring som vi tror kan føre til sykdom .hh i et gen som for eksempel kan gi risiko for plutselig hjertedød (1.5) .hh eh det (.) er jo finnes jo sånne gena (.) det finnes familia som har en opphopning av den typen sykdom .hh og mange av dem som kjem til oss dem har jo- er jo kanskje litt forberedt når vi begynner å leite etter sånne ting fordi dem veit at det er en aktuell problemstilling .hh men som langt som e kjenne til så er ikke det en aktuell problemstilling hos dokker .hh og da er jo spørsmålet litt kordan vil du da tenke deg og få en sånn type informasjon?
- 02 KK: det har æ et veldig klart svar på altså for det skjønne dokker sikkert med både den sønnen og mæ sjøl @ så alt man veit e greit @
- 03 GV: mm
- 04 KK: nei så det (.) det er helt (.) nei no er æ jo så voksen skulle æ til å si at .hh hvert år er på en måte et pluss .hh så nei det (.) det vil æ ikke se på som negativt i hele tatt
- 05 GV: nei
- 06 KK: altså man (.) for det første så har du jo den risikoen for alle sykdomman som alle folk har
- 07 GV: ja
- 08 KK: enten du har det nedarva eller ikke (.) og viss at man har en nedarva ting da så- så (.) kan man jo ta forhåndsregla (.) ja (.) så det har æ et veldig avklart forhold til (.) det er helt uproblematisk for mæ
- 09 GV: mm
- 10 KK: .hh og det kan man si når man er frisk og man veit ikke kossen man vil reagere viss man får en beskjed (.) sånn- det har vi tenkt på
- 11 GV: nei
- 12 KK: ja (.) så

I starten av samtalen blir (‘utilsiktede funn’) forklart som (‘ting man ikke ser etter’) – implisitt *kontrastert* med forventede funn i testprosedyren. Antakelsen er at utilsiktede funn kan generere usikkerhet, mens forventede funn vil kunne være et steg i retning av visshet. Veilederen kommer så med en grundigere for-

klaring på hva slags hendelsesforløp utilsiktede funn kan utløse. Her blir en ny *kontrast* introdusert, knyttet til hvordan ulike klienter kan tenkes å reagere på usikre testresultater. Klientens situasjon blir kontrastert med situasjonen til de som kan tenkes å være ('litt forberedt'). Veilederens åpningstur avsluttes med et spørsmål om klientens innstilling til usikkerheten rundt utilsiktede funn – ('en sånn type informasjon').

Klientens respons på veilederens spørsmål utvikles over flere ytringer (02-10). Hun bygger opp redegjørelsen av hvor forberedt hun er på slik usikkerhet: ('det har æ et veldig klart svar på'); ('alt man veit e greit'); ('hvert år er på en måte et pluss'); og ('det vil æ ikke se på som negativt i hele tatt'). I linje 06 bruker KK en *ekstrem formulering* og normaliserer med det sin situasjon: ('så har du jo den risikoen for alle sykdomman som alle folk har'). I siste del av linje 08 peker klienten på fordelene med å vite ('så kan man jo ta forhåndsregla') og framholder posisjonen sin med stor styrke via en ny *ekstrem formulering* ('det er helt uproblematisk for mæ'), som en måte å legitimere sin påstand om seg selv (Pomerantz, 1986). I linje 10 introduserer klienten enda en *kontrast*, mellom seg selv som kreftsyk og andre som er friske og sunne med tanke på det å skulle motta usikre testresultater. Kontrasterende forklaringer dreier seg gjerne om å redegjøre for hvorfor dette heller enn motsetningen (Smith, 1978). Kort oppsummert handler mye av klientens kontrasterende redegjørelse om å framvise at hun er robust og godt i stand til å forholde seg til usikkerhet.

Interaksjonen fortsetter slik:

Eksempel 1b

- 13 GV: det er jo også andre sykdomma som du også er litt inne i da og det er jo at man kan jo også finne for eksempel noe som kan forklare arvelig bryst- og eggstokkreft .hh og (1.5) i forhold til sånn type sykdom så kan du si at hjertesykdom (.).hh der den kan jo forebygges av og til fordi at man da bør unngå medisiner som kan trigge eh hjerterytmeforstyrrelse .hh eh og (2.0) en del får jo også implantert både pacemaker og eventuelt en sånn ICD sånn hjertestarter .hh man får også litt sånn koss- leve eh (.). anbefalinga man om kordan man bør leve (.). noen av disse plutselig død- hjertegenfeilan .hh kan jo også bli triggja av plutselig lyder (.). sånn som alarma og .hh man kan få blir anbefalt å kanskje ha ei vekkeklokke med fuglekvitter i stedet .hh eh det kan være at man da bør unngå konkurranseidrett og sånne ting .hh når det gjeld arvelig bryst- og eggstokkreft så er vi mer inne på type forebyggende tiltak som kanskje kan gå på at man [fjerner] organ forebyggende
- 14 KK: [mm]
- 15 GV: .hh er det også sånne ting at du ønsker å få vite [viss det?]
- 16 KK: [ja æ] (.). vi vil gjerne vit det som går an å vit skal æ til å si (.). for oss er jo usikkerhet på en måte det verste som er for oss
- 17 GV: °mm°

- 18 KK: eh (.) det er jo klart at det er ingen som ønsker sæ (1.0) [noe] sånn negative
beskjeder
- 19 GV: [nei]
- 20 KK: men viss ting er som dem er så vil æ (.) æ vil i hvert fall vite det

I linje 13 presenterer genetisk veileder en liste over ulike *hypotetiske scenarioer* hvor forebygging er mulig og dermed fordelene ved å vite ('å unngå medisiner som kan trigge hjerterytmeforstyrrelsa'; 'få implantert pacemaker [...]'; 'unngå konkurranseidrett'). Etter denne lange forklaringssekvensen kommer veilederen, i linje 15, tilbake til det samme spørsmålet som hun stilte i linje 01. Legg spesielt merke til at klienten responderer i form av et inkluderende 'vi', selv-reparert fra personlig pronomen «æ», når hun karakteriserer familien som lite tolerante med tanke på å ikke vite. Klienten velger altså å endre svaret til å være på vegne av hele familien («vi»), og ikke («du»), som var det GV spurte etter. Punktum for denne familiekarakteristikken settes via en *ekstrem formulering* som respons fra klienten ('[det er] det verste som er for oss'). I linje 18 kommer klienten med en normalisering i form av en ny *ekstrem formulering* ('det er ingen som ønsker sæ sånn negative beskjeder'). Hun forsterker og legitimerer slik sine påstander i kraft av deres alminnelighet og hyppighet (Pomerantz, 1986). I linje 20 understreker klienten på nytt sitt ønske om å vite, og hun modererer påstanden sin til å bare gjelde seg selv: «men viss ting er som dem er så vil æ (.) æ vil i hvert fall vite det»

La oss se på den siste delen av dette lengre utdraget.

Eksempel 1c

- 21 GV: ja (.) [tenke] du at det vil være det samme for en person som ikke har opplevd sykdom på den måten som du har som er helt frisk eller? (5.0)
- 22 KK: [ja] °ja (.) si det°
- 23 GV: .hh trur du at det er erfaringa di som gjør at du har denne innstillinga?
- 24 KK: .hh ja kanskje kanskje litt- litt sånn hh .hh ja når alt det her begynte å ramme så kan en si at æ på en måte var litt heldig fordi at det var litt mitt perspektiv på det med liv og sånt da
- 25 GV: ja
- 26 KK: at æ har (.) ja
- 27 GV: ja
- 28 KK: litt sånn som æ er som person
- 29 GV: mm
- 30 KK: eh for min- det er jo helt klart at vi takler de tingan veldig forskjellige
- 31 GV: °mm°
- 32 KK: æ og broren min er veldig forskjellig
- 33 GV: mm
- 34 KK: broren min er ikke interessert

- 35 GV: nei akkurat
 36 KK: nei
 37 GV: ja
 38 KK: han er ((X)) (.) han putte alt under puta

I linje 21 fortsetter genetisk veileder med utspørringen av klienten om hva det er som gjør henne så robust; om det dreier seg om hennes erfaring med å leve med kreft, som blir implisitt *kontrastert* med andres manglende erfaring med sykdom. Hennes svar ('ja si det') er noe nølende, men når veileder går videre med temaet i linje 23 bruker klienten *hendelsesarbeid* når hun beskriver sin fortid, og kategoriserer *hendelsen* som 'æ va litt heldig'. Slike versjoner av hendelser tilbyr også en foretrukket fortolkning av aktuelle scenario på et strategisk øyeblikk i interaksjonen (Arribas-Ayllon et al, 2011). Hun *kontrasterer* mellom sin egen positive innstilling til livet (linje 24) og den friske populasjonens potensielt ambivalente holdning til livet. I linje 30 tyr klienten atter en gang til normalisering gjennom bruk av 'vi', men denne gangen brukes 'vi' som en forskjellsmarkør – 'vi takler de tingan veldig forskjellige'. I sin eksempelgeving bruker hun *kontrast* og *karakterbeskrivelser* idet hun fremstiller sin måte å forholde seg til usikkerhet på ('litt sånn som æ er som person', linje 28) opp imot sin brors ('han putte alt under puta', linje 38). På den måten, med bruk av *karakterarbeid*, trekker hun oppmerksomheten mot etiske spenninger rundt gentesting innad i familien. Underveis i redegjørelsen responderer veileder med bekreftende kvitteringer ('mm').

Den mannlige klienten (MK) i neste utdrag er i midten av førtiåra og har tatt del i et overvåkningsprogram hvor han har fått utført koloskopi annethvert år. I løpet av denne prosessen har han fått fjernet flere polyper. Den genetiske veilederen og klienten har tidligere snakket om fornuftsgrunnlaget bak eksomsekvensering.

Eksempel 2

- 01 GV: men da kan æ (.) viss æ får lov til å spør dæ om en ting
 02 MK: mm
 03 GV: fordi at eh du sier at det er en styrke tenke du og det tenke vi òg at dere er i slekt (.) og det er jo en familie som vi ikke har funne ut av sånn at det er jo også noe som .hh en av dem som på en måte har liggi på i hylla mi med tanke på er det mulig å finne ut noe mer her
 04 MK: mm

- 05 GV: .hh men så er det jo det at når vi diskuterte det her med etisk komité så meinte jo dem at det kunne bli en belastning for dokker (0.5) .hh for kordan er det da viss du for eksempel bestemme deg for at du ikke vil vit nokka (1.0) .hh og så bestemme kanskje (0.5) søstera di at ho vil (.) og kordan skal dokker da kunne håndtere det (1.0)
- 06 MK: .hh [eh]
- 07 GV: [ser] du at det kunne vært en=
- 08 MK: nei altså no må æ svar for mæ sjøl i utgangspunktet men no kjenner æ jo søstera mi såpass godt òg da at (1.0) for oss så trur æ ikke det der er noe problem-problemstilling (.) for mæ sjøl så e æ såpass sterk (.) men altså (.) eh at æ vil uansett takle det (.) uansett utfall uansett ka æ får høre vite what ever (.) all informasjon er bedre enn ingen informasjon (.) synes æ (.) æ e såpass nysgjerrig av natur òg æ (.) at gjerne forklar mæ litt sånn (.) treng ikke å gå langt langt ned i dybden (.) men æ skjønne såpass at æ kan plukke opp noen gullkorn da (0.5) .hh òg (0.5) æ e heilt klart i den enden av spørsmålan dine her at æ vil vite alt
- 09 GV: °mm°
- 10 MK: heilt klart
- 11 GV: ja
- 12 MK: dem tankan æ har gjort mæ opp før æ for hit eller når æ fikk herre her og tenkt gjennom det så (.) er det her todelt for mæ (1.0) etter at dokker sa med at vi no går faktisk på familien min (.) det styrka jo enda mer og har lyst til å være med (1.5) nettopp på grunn av at det er artig å kunne bidra til forskning som kanskje andre kan ha nytte av (.) det er kanskje rosinen i pølsa her da
- 13 GV: °mm°
- 14 MK: men æ er jo såpass egoistisk òg (.) at æ vil gjerne ha ut all informasjon som omhandle mæ sjøl (1.5) om nokka kan bli oppfanga på tidligere stadium som kanskje kan (.) sette i gang nokka som gjør at æ kanskje ikke daue av kreft (.) tidlig (1.0) kanskje seiner eller altså
- 15 GV: °mm°
- 16 MK: alle ting som kan forbedre min livssituasjon

Utdraget åpner med genetisk veileders redegjørelse for *risikoen ved å vite* ('det kunne bli en belastning for dokker'), etterfulgt av en *kontrast*: ('du ikke vil vit nokka') vs. ('kanskje søstera di [...] ho vil'). Ønsket om å få innsyn i test-resultater blir her trukket fram som et sensitivt og potensielt splittende tema i familien. Gjennom det *hypotetiske hendelsesarbeidet* ('viss du for eksempel bestemme deg') innleder GV en diskusjon om sensitive temaer ved å peke på et fremtidig scenario, og dette setter veilederen i stand til å formulere en potensiell etisk utfordring. Ved bruk av *rapportert snakk* (Holt & Clift, 2007) setter hun lys på etiske dimensjoner ved klientens strategier for å håndtere usikkerhet/sikkerhet ('etisk komité meinte jo at det kunne bli en belastning for dokker', linje 05-07). På samme måte som i Eksempel 1 brukes *kontrast* retorisk når samtalen dreier seg om andre familiemedlemmers holdninger til usikre test-

resultater. I linje 08 utfordrer klienten relevansen av de etiske problemstillingene gjennom *karakterarbeid* ('for mæ sjøl så e æ såpass sterk'; 'æ e såpass nysgjerrig av natur') hvor han forgrunnsmarkerer visse beskrivelser av seg selv i møte med et potensielt forklaringsansvar (Arribas-Ayllon et al, 2011). Søsteren blir trukket inn som delaktig i en familiær samforståelse ('no kjenner æ jo søstera mi såpass godt òg da at for oss så trur æ ikke det der er noe problemstilling'). Til forskjell fra Eksempel 1, hvor vi så differensiering, så blir bror og søster her framstilt som en enhet. Klienten understreker ytterligere sin overbevisning om at han ønsker å vite gjennom *karakterarbeid* og innslag av *ekstrem formulering* ('æ vil uansett takle det'; 'æ vil vite alt [...] 'heilt klart'). På denne måten framstiller han seg selv som noen som kan takle 'risikoen ved å vite'.

Klienten orienterer seg både mot sitt eget og sin families ve og vel. Be grunnelsen for hans beslutning om å ville vite tar ikke med i betraktningen den etiske spenningen som veilederen redegjør for i linje 5. Klienten inntar en altruistisk posisjon når han orienterer seg mot at andre, utover familien, kan dra nytte av forskningen (linje, 12). Klienten kombinerer *karakterarbeid* med *hendelsesarbeid* i linje 14, hvor han kommer med en karakteristikk av seg selv ('æ er jo såpass egoistisk òg') samtidig som han trekker oppmerksomheten mot en *hypotetisk hendelse* som muligens kan unngås ved hjelp av tilstrekkelig kunnskap ('daue av kreft tidlig'). Klienten rettfærdiggjør ønsket om å vite ved å understreke tidsperspektivet i det hele ('om nokka kan bli oppfanga på tidligere stadium som kanskje kan sette i gang nokka'). Når han gjør dette orienterer han seg både mot seg selv, andre medlemmer av familien, og fremtidige klienter og hvor fordelene ved å vite beskrives som en balanse mellom å være altruistisk og egoistisk i møte med usikkerhet.

Det neste utdraget er tatt fra det samme møtet som det vi så i Eksempel 2. Den genetiske veilederen og den mannlige klienten har allerede vært innom temaet 'rekruttering til det pågående forskningsprosjektet'. Utdraget åpner med at veilederen forklarer at eksomsekvenseringstesten kan generere utilsiktede og usikre funn.

Eksempel 3a

01 GV: ja (.) og det her kommer vi til nokka som er viktig da (.) og det er om (.) men no har du sagt en god del om det sjøl (.) .hh i forhold til (1.0) vil du ha (.) tilbakemelding viss vi finn årsaken til opphopningen i familien din (.) .hh og (.) om vi skulle gjør utilsikta funn (1.0) der det er alvorlig fare for liv og helse og at det finnes forebyggende tiltak .hh det vil si (.) vi kommer ikke til å gi dæ tilbakemelding på viss vi oppdager noen ting som er alvorlig som ikke har noen behandling (1.5) det

er (.) og det er sånn etisk perspektiv oppe i det hele (.) for (.) viss det er sånn at du mistenker at det skal være sånn at det er noen arvelig tilstand i familien din (.) så får vi heller ta det på en egen veiledning (.) for det første altså (1.0) ta det bort i fra selve forskningsprosjektet .hh men (.) æ veit ikke om du har hørt om en sykdom som heter Huntington?

02 MK: æ har hørt ordet

03 GV: ja

04 MK: men æ veit ikke ka det er

05 GV: nei (.) det er en alvorlig arvelig tilstand der det ikke finnes noen behandling per i dag (.) det forskes mye innafor det òg (.) men der rett og slett man (.) man blir dårligere og dårligere og (1.5) det er ikke noe helbredelse .hh og det er en sånn alvorlig tilstand som vi ikke kommer å gi svar på viss vi skulle finne den genfeilen hos dæ

06 MK: koffor ikke?

07 GV: jo fordi at [æ sier]

08 MK: [så viss] æ sir at æ vil ha det

09 GV: ja

10 MK: får ikke [æ det da?]

11 GV: [nei] det er fordi at også etisk komité sier at så lenge det ikke da er behandling så får vi ikke lov (.) og et annet sykdom i den er jo for eksempel Alzheimer (.) så lenge man ikke kan behandle så- så .hh er det da uttrykt (.) for vi diskuterte det når vi startet diskusjonen med det (.) om vi skulle ha et punkt om at man ville ha tilbakemelding på alvorlig sykdom som det ikke fantes behandling for (.) .hh ø og det- og det har man liksom kommet til at det vil være uetisk

12 MK: der tar dem feil

13 GV: ja

14 MK: punktum

15 GV: og det må du [gjørne si] og da kan du gjørne si det litt høyt @

I linje 01 konstruerer veilederen *hypotetiske hendelser* og demonstrerer, via *kontrast*, hva som kan være fordelene med å vite om en gitt situasjon kan oppstå versus risikoen ved å vite om utilsiktede funn (jfr. Sarangi, 2002). Denne kontrasten favner imidlertid enda en *kontrast*: Det å vite for å kunne sette igang ('forebyggende tiltak') for å unngå ('alvorlig fare), satt opp imot det å vite når man ('ikke har noen behandling'). Denne opplistingen gir uttrykk for epistemisk sikkerhet samtidig som det implisitt ikke gis noen garanti for diagnostisk sikkerhet. Som del av sitt rolleansvar orienterer veileder seg både mot *viten-skapelige andre* ('vi finn årsaken') og *andre innad i familien* ('familien din') før hun setter fokus på *kliniske andre* i framstillingen av etiske dimensjoner som ikke hører inn under forskningsprosjektet ('alvorlig sykdom som det ikke fantes behandling for'). Familiemedlemmer blir karakterer i *hypotetiske hendelser* som utforsker hvordan et eventuelt intervensjonsregime ville utspilt seg og hvem som ville hatt retten til å vite hva i tilfelle utilsiktede funn. Veilederen

bruker også *kontrast* for å trekke opp grensen mellom klientens deltakelse i ('forskningsprosjektet') på den ene siden, og hans rett til ('egen veiledning') på den andre. Denne kontrasten trekker oppmerksomheten mot veiledningsmøtets hybride natur, som skaper et etisk spenn mellom den klientsentrerte målsetningen om å redusere diagnostisk usikkerhet og behovet for å rekruttere klienter til forskning for å oppnå vitenskapelig (epistemisk) sikkerhet.

I linje 05 stadfester veilederen på nytt sin etiske posisjon, som er å ikke oppgi diagnostiske funn ('der det ikke finnes noen behandling per i dag'). Risikoen ved å vite illustreres med referanse til en mulig uønsket og ubehagelig situasjon, og dette brukes som et forsvar for å la være å informere om 'irrelevante' testresultater. Klientens respons i linje 08 og 10 inneholder et hypotetisk spørsmål: '[så viss] æ sir at æ vil ha det [...] får ikke [æ det da?]'.

Her setter klienten opp en *kontrast* mellom sin rett til å vite og veilederens fokus på det problematiske ved å skulle bli nødt til å håndtere usikre resultater. I linje 11 bruker veilederen *indirekte rapportert tale* ('har man kommet til [...] vil være uetisk') som *hendelsesarbeid*. Her pekes det på en etisk spenning siden resultater kan være irrelevante og føre til engstelse, et aspekt som tangerer risikoen ved å vite. Klienten på sin side uttrykker sterk motstand mot etisk komités retningslinje angående tilbakeholdelse av informasjon. Dette gjør han gjennom *karakterarbeid* og *ekstrem formulering* ('der tar dem feil [...] punktum', linje 12 og 14) og gjentakelse av sin tro på hvor viktig det er med åpenhet rundt alle testresultater. Via *hendelsesarbeid* i linje 15 kommuniserer veilederen sympati og enighet med klienten i spørsmålet om retten til innsyn, samtidig som hun kan tenkes å føle seg bundet av lojaliteten til etikk-komiteens avgjørelse.

Interaksjonen fortsetter på følgende vis:

Eksempel 3b

- 19 GV: [eh og så] for det er jo interessant for oss å faktisk høre hva du tenker om det
 20 MK: ja det har æ en veldig klar mening om ja (.) eh om æ av ukjent uviss årsak får eller eh (.) hva skal jeg si da (.) arvelig belastet eller har kommer til å få en alvorlig sykdom (.) så er det for mæ helt irrelevant om det skyldes et dårlig kreftgen eller nokka anna (1.0) æ har lyst å vite det uansett
- 21 GV: mm
- 22 MK: om æ får vite nokka som er en del av inkluderende studien eller forskninga til dokker (0.5) eh ja fint det òg (.) men om det ikke er det dokker forsker etter så vil æ likevel vite det
- 23 GV: [mm]
- 24 MK: for mæ så er ikke årsaken viktig (.) for mæ så er det (.) viss æ får vite at æ kan eller har store muligheter til å få Alzheimer

- 25 GV: mm
 26 MK: så vil æ jo vit det
 27 GV: mm
 28 MK: koffor vil æ ikke vite det (.) da kan æ jo selvfølgelig (.) ja da kan æ leve livet no
 [før æ får det]
 29 GV: [ler]
 30 MK: nei altså det blir jo min vurdering da ka æ vil gjør med det (.) og [koffor]

I linje 19 henviser veilederen til andre klinikerens og etikk-komiteens felles posisjon i relasjon til denne sensitive problemstillingen. Klienten responderer med en *kontrast*: ‘arvelig belastet [...] sykdom’ blir implisitt satt opp imot et tilfeldig ‘dårlig kreftgen’. Gjennom *karakterarbeid* (‘æ [vil] [...] vite det’), får han fram at åpenhet omkring arvelige predisposisjoner er til hans beste som klient (linje 22). Dette følges opp av *hypotetisk hendelsesarbeid* (‘viss æ får vite’), hvor klienten på nytt framholder sitt ønske om epistemisk sikkerhet, samtidig som han understreker at han kan takle diagnostisk usikkerhet knyttet til arvelige tilstander som det ikke finnes noen behandling for (linje 24 og 26). Klienten utfordrer den offisielle avgjørelsen om å tilbakeholde informasjon, og kommer med sterk kritikk, i linje 28, i form av et retorisk spørsmål – ‘koffor vil æ ikke vite det’ – etterfulgt av en *temporal kontrast*: ‘da kan æ leve livet no [før æ får det]’. På denne måten demonstrerer klienten, ved bruk av ytterligere *karakterarbeid*, at han takler usikker viten. Veileder responderer på kritikken med en dempet latter. Helt til slutt, i linje 30, bestyrker klienten sin autonome posisjon både i henhold til retten til å få vite, og i henhold til hva som bør gjøres med slik kunnskap.

I eksempel 4 møter vi en mannlig klient i begynnelsen av 30-årene. Han har akkurat begynt med kolonoskopi, og har fått fjernet noen polyper. Veilederen har tidligere snakket om de usikre resultatene eksomsekvensering kan generere. Det er mange likheter mellom dette og de foregående eksemplene, men klientens holdning til innsyn i testresultater er slående ulik. I dette tilfellet har veilederen flere ganger vært inne på klientens rett til tilgang på genetisk informasjon utfra det faktum at dette er en familie som lever med høy grad av diagnostisk usikkerhet og har stort behov for gode svar og forklaringer.

Eksempel 4

- 01 GV: .hh men du har også innsynsrett betyr at du egentlig skal kunne be om å få sjå det vi har funne
 02 MK: [mm]
 03 GV: [.hh] men samtidig så ønsker vi at du helst ikke skal gjøre det fordi [at] vi vil ha så mye informasjon

- 04 MK: [mm] mm
 05 GV: og spørsmålet er (.) hvilken nytte har man av alt det her før man på en måte [har greid å] plukke ut hva som er
 06 MK: [jaja ja] nei det træng- [det kjem ikke æ til å spørre om]
 07 GV: [viktig kunnskap men] du har innsynsrett som det heter
 08 MK: ja
 09 GV: samtidig som vi sier at vi ønsker ikke at du skal (.) eh eh ta (.) ka heiter det (.) ta den i bruk
 10 MK: mm
 11 GV: eh (1.0) synes du (.) hva synes du om det? er det [noe du synes høres litt sånn merkelig ut?]
 12 MK: [æ kjem ikke til å ta nei] (.) æ kjem ikke til å kreve innsyn eller sånn inn i saken (.) æ vil bare som æ si kan viss det er nokka [så] er det bare at en får svar eller
 13 GV: [ja] mm
 14 MK: det er [ikke noe anna enn det]
 15 GV: [vi vi- æ sitter] ikke her og sier at du ikke skal be om det [sånn altså]
 16 MK: [neineinei]
 17 GV: men før du har innsynsrett (.) så det har [du]
 18 MK: [ja]
 19 GV: det er liksom udiskutabelt @
 20 MK: ja
 21 GV: det er bare det at det er jo
 22 MK: æ skjønne jo ikke noe av det lell trur ikke æ

I starten av utdraget kommer veilederen med forklaringer angående MKs rett til å få vite om utilsiktede funn i tilfeller der dette ikke vil føre til noen grad av diagnostisk sikkerhet. Hun orienterer seg mot *vitenskapelige andre* som produsenter av ny, genetisk kunnskap ('det vi har funne'). Paradoksalt nok blir klienten myndiggjort gjennom retten til innsyn, men samtidig i form av en *kontrast* umyndiggjort gjennom henstillingen om å ikke benytte seg av denne retten (linje 03). Klienten blir framstilt som en autonom aktør, samtidig som han oppfordres til å handle ansvarlig. Veileder veksler fra å orientere seg mot vitenskapelige andre ('vi') til å rette seg mot både forskere og klienter ved hjelp av *hypotetisk hendelsesarbeid* ('spørsmålet er (.) hvilken nytte har man av alt det her', linje 05), hvor fordelene ved å vite nedjusteres.

MK responderer i linje 06 i form av en forsikring om at han ikke vil benytte innsynsretten. I de foregående eksemplene ble retten til innsyn som fordel og/eller risiko behandlet innenfor rammen av klienters håndteringsstrategier (eksempel 1a-1c). Her framstilles de isteden som en etisk utfordring veilederen må hankses med. Hun orienterer seg mot *kliniske andre* når hun i form av *rapportert snakk* stadfester hva hun og kolleger er enige om ville være den foretrukne framtidige handlemåten i tilfeller der det foreligger mye usikker og

irrelevant informasjon ('vi ønsker ikke at du skal [...] ta den i bruk', linje 09). I linje 11 spør veilederen klienten om hans syn på dette. Som vi kan se hevder klienten i linje 12 at han ikke er interessert i informasjon som sådan, men at han likevel er på leting etter svar. Klienten utdyper sin posisjon ved å referere til egne, tidligere utsagn ('som æ si'), samtidig som han normaliserer ved hjelp av en orientering mot *generelle andre* ('bare at en får svar'). Gjennom dette orienteringsarbeidet sammenholder han sitt rolleansvar med *kliniske andre*, *andre innad i familien* såvel som *generelle andre*, som alle på ulikt vis er del av prosessen med å håndtere usikkerhet. Idet han legger til 'det er [ikke noe anna enn det]' viser han at han ser og anerkjenner hvor komplekst det hele er (linje 14).

I linje 15 forsikrer veilederen klienten om at han har en moralsk, udiskutabel rett til å få vite, men refererer samtidig til egne, tidligere utsagn for å framheve rollerelasjonen mellom dem som kliniker(e) og klient. Ved hjelp av dobbel negasjon ('[vi vi- æ sitter] ikke her og sier at du ikke skal be om det [sånn altså]'), nedgraderer og orienterer hun seg mot det sensitive i foregående ytringer der hun nettopp har frarådet klienten å benytte denne retten. Disse formuleringene (inkl. nølinger, selv-reparasjoner, og altså dobbel negasjon) gir inntrykk av at veileder orienterer seg mot den iboende spenningen i tematikken. MKs triple bekreftelse («[neineinei]») i linje 16 overlapper med siste del av linje 15, og signaliserer at MK behandler linje 15 som unødig og allerede formidlet tilstrekkelig i det foregående.

Til forskjell fra det vi så i Eksempel 3 responderer klienten ved å anerkjenne klinikernes dilemma, og dette gjøres gjennom *karakterarbeid*, det vil si, gjennom å peke på sin egen begrensede forståelse av slike testresultater, som klient og lekpersion (linje 22).

5. Diskusjon og konklusjon

Nye teknologier for gentesting, som eksomsekvensering, er uten tvil løfterike, men genererer også visse typer «signifikante usikkerheter» (Balcom et al., 2016) som skaper etiske spenninger både for genetiske veiledere i den kliniske konteksten og for klienter i familiekonteksten. Et nøkkelaspekt er at den epistemiske sikkerheten som potensielt kan oppnås ved hjelp av nye teknologier, ikke nødvendigvis kommer med behandlingsmuligheter. Dermed kan denne informasjonen bli vurdert som irrelevant i veiledningssituasjonen. Dette reiser berettigede spørsmål om hvem som har rett til slik informasjon og hvorvidt

etikk-komiteer bør ha rett til å nekte klienter slik tilgang til informasjon med manglende behandling som begrunnelse (eksempel 3a og 3b).

Rollerelasjoner med ulike *andre* blir trukket inn i håndteringen av etiske spenninger omkring hva som vil være rett og galt i situasjoner hvor det eksisterer høy grad av usikkerhet. Vi kan legge merke til ulikheter i dynamikker innad i familiene så vel som ulikheter i klienters redegjørelser; som kan spenne fra sterk motstand (Eksempel 3a, 3b) til medgjørlig innforståthet (Eksempel 4). Klientene orienterer seg mot seg *selv* eller familiemedlemmer, mens de genetiske veilederne orienterer seg mot klienten og forskjellige andre, for eksempel familiemedlemmer, vitenskapelige andre, kliniske andre. Etiske spenninger manifesterer seg interaksjonelt, og problemstillingen krever ekspertise i interaksjon og improvisasjon snarere enn bevissthet om generelle etiske prinsipper. Redegjørelser om diagnostisk usikkerhet skaper etiske spenninger både i den profesjonelle sfæren og i familiesfæren, og orientering mot ulike andre gir en indikasjon på at både klienter og veiledere veksler strategisk mellom ulike former for rolleansvar. *Andreorienteringer* er fortrinnsvis innrettet mot å hjelpe klienter til å ta avgjørelser og generelt mot å håndtere situasjonen på en god måte.

Ønsket om å hjelpe andre, som er grunnlaget for altruistisk motivasjon, kan fra klientens side omfatte både familiemedlemmer og forskere (Shipman et al, 2014). Altruisme kommer til uttrykk i form av en betydelig avveining av fordeler og risikoer (eksempel 2). Hensynet til andres ve og vel er en viktig egenskap ved den genetiske veilederens profesjonsutøvelse, ved siden av ekspertise og nøytralitet (Shipman et al, 2014). En viktig del av denne profesjonelle altruismen er forskningsdeltakelse. På bakgrunn av den kontinuerlige utviklingen av biomedisinsk forskningsbasert kunnskap om sykdommer og behandlinger, er genetiske veileders forskningsdeltakelse avgjørende for utviklingen og vurderingen av nye teknologier for gentesting. I slike tilfeller kan genetiske veiledere bli splittet mellom motstridende interesser, på den ene siden å bidra til å fremme vitenskapelig kunnskap ved å rekruttere aktuelle familier, og på den andre siden fremme fordeler og risikoer ved å vite samt begrensninger ved innsynsrett (eksempel 4). I ytterste forstand kan 'veiledning i en kontekst preget av usikkerhet' kombinert med 'forskning for å oppnå sikkerhet' ende opp med at klienter blir redusert til forskningssubjekter og til og med data.

På grunn av den store graden av usikkerhet blir orientering mot forskjellige 'andre' en nødvendighet i genetisk veiledning, noe som kan sees i relasjon til en rekke akser, for eksempel orientering mot epistemisk sikkerhet (hva vi

allerede vet, hva vi ønsker å vite) og usikkerhet (hva vi ikke vet, ikke kan vite); samt orientering mot ‘fordeler ved det å vite’ vs. ‘risikoen ved det å vite’. Som vi har sett så kan klienter orientere seg mot seg selv eller familiemedlemmer, mens den genetiske veilederen kan orientere seg mot klienten og forskjellige ‘andre’, for eksempel familiemedlemmer, vitenskapelige ‘andre’, kliniske ‘andre’. De vitenskapelige ‘andre’ er imidlertid ikke bare en enhetlig gruppe, men også en mer differensiert entitet. På samme måte kan klienters orientering mot ‘andre’ innebære referanse til nærmeste familie eller til mer generelle ‘andre’, som for eksempel ‘personer i samme situasjon’.

For å prøve å finne svar på hvordan diagnostisk usikkerhet håndteres kommunikativt, har jeg fokusert på redegjørelsene til både genetiske veiledere og klienter. Det retoriske verktøyet *kontrast* har vist seg som et kraftfullt hjelpemiddel i artikuleringen av rolleansvar gjennom å understreke hvordan ulike *selv* og *andre* klarer å forholde seg til usikkerhet (eksempel 1a, 1c). Redegjørelsene er også gjennomsyret av andre retoriske grep, f.eks. *karakterarbeid*, *hendelsesarbeid*, *rapportert snakk*, *hypotetiske konstruksjoner* og *ekstreme formuleringer*. Disse grepene kan fungere som rettferdiggjøringer, men også som en måte å nennsomt nærme seg sensitive temaer på.

Clarke & Wallgren-Pettersen (2018) anbefaler en aktiv og engasjert form for ikke-styrende kommunikasjon som del av den etiske tilnærmingen i genetisk veiledning. Klienter kan utfordres og støttes i prosessen med å håndtere diagnostisk usikkerhet gjennom bruk av kommunikative strategier som for eksempel hypotetisk hendelsesarbeid i form av enn-hvis-scenarier (eksempel 2, 3a, 3b, 4 se også Arribas-Ayllon & Sarangi, 2014). I genetisk veiledning er ikke det å takle usikkerhet så enkelt som å komme med garantier i tilknytning til det som er sikkert og som man kan vite noe om. Det handler også om å sette klienter i stand til å håndtere og forstå usikkerhetene, samt de medfølgende etiske spenningsene i tilknytning til roller og ansvar i familiesfæren. Det kan være nyttig å se på sikkerhet og usikkerhet som del av et kontinuum, hvor usikkerhet fremstår som ulike grader av sikkerhet. Noen av klientene kan legge vekt på fordelene ved å få ny kunnskap som kan redusere usikkerheten, og på å få visshet om sin egen og sine familiemedlemmers risiko for fremtidig sykdom. Et eksempel på dette er når klienten hevder at han ikke er ute etter informasjon i seg selv, men på jakt etter svar (eksempel 4). Dette knytter an til veiledningsmøtets hybride natur hvor målet om klientsentrering og reduksjon av usikkerhet må veies opp mot målet om velgjørighet og altruisme for å etablere vitenskapelig sikkerhet. I møte med ny og mer kompleks diagnostiseringsteknologi må genetisk veiled-

ning i større grad balansere mellom å bygge epistemisk sikkerhet på populasjonsnivå og å redusere diagnostisk usikkerhet på individnivå.

Referanser

- Arribas-Ayllon, M. & Sarangi, S. (2014). Counselling uncertainty: genetics professionals' accounts of (non)directiveness and trust/distrust. *Health, Risk & Society*, 16(2), 171–184.
- Arribas-Ayllon, M., Sarangi, S. & Clarke, A. (2008a). Managing self-responsibility through other-oriented blame: Family accounts of genetic testing. *Social Science & Medicine*, 66, 1521–1532.
- Arribas-Ayllon, M., Sarangi, S. & Clarke, A. (2008b). The micropolitics of responsibility vis-à-vis autonomy: Parental accounts of childhood genetic testing and (non)disclosure. *Sociology of Health & Illness*, 30(2), 255–271.
- Arribas-Ayllon, M., Sarangi, S. & Clarke, A. (2009). Professional ambivalence: Accounts of ethical practice in childhood genetic testing. *Journal of Genetic Counselling*, 18(2), 173–184.
- Arribas-Ayllon, M., Sarangi, S., & Clarke, A. (2011). Rhetorical discourse analysis. I Arribas-Ayllon, M., Sarangi, S., & Clarke, A. (Red.) *Genetic testing. Accounts of autonomy, responsibility and blame* (s. 55–77). London: Routledge.
- Aasen, T. & Skolbekken, J. A. (2014). Preparing for and communicating uncertainty in cancer genetic counselling sessions in Norway: An interpretative phenomenological analysis. *Health, Risk & Society*, 16(4), 370–389
- Barlow-Stewart, K. (2018). The certainty of uncertainty in genomic medicine: Managing the challenge. *Journal of Healthcare Communications*, 3(37), 1–4.
- Brookes-Howell, L. C (2006). Living without labels: The interactional management of diagnostic uncertainty in the genetic counselling clinic. *Social Science & Medicine*, 63, 3080–3091.
- Clarke, A., Sarangi, S. & Verrier-Jones, K. (2011). Voicing the lifeworld: Parental accounts of responsibility in genetic consultations for Polycystic Kidney Disease. *Social Science & Medicine*, 72, 1743–1751.
- Hallowell, N. (1999). Doing the right thing: Genetic risk and responsibility. *Sociology of Health and Illness*, 21, 597–621.

- Henneman, L., Marteau, T. M., & Timmermans, D. R. M. (2008). Clinical geneticists' and genetic counselors' views on the communication of genetic risks: A qualitative study. *Patient Education and Counseling*, 73, 42–49.
- Holt, E., & Clift, R. (2007). *Reporting talk: Reported speech in interaction*. Cambridge University Press.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. H. Lerner (Red.), *Conversation analysis* (s. 13–31). John Benjamins B.W
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure, enlarged edition*. New York: Free Press.
- Newson, A. J., Leonard, S. J, Hall, A. & Gaff, C. L. (2016). Known unknowns: building an ethics of uncertainty into genomic medicine. *BMC Medical Genomics*, 9, 57.
- Pomerantz, A. (1978). Attributions of responsibility: blamings. *Sociology* 12, 15–21.
- Pomerantz, A. (1986) Extreme-case formulations: a way of legitimizing claims. *Human Studies* 9 (2/3), 219–229.
- Roberts, C. & Sarangi, S. (2005). Theme-oriented discourse analysis of medical encounters. *Medical Education*, 39, 632–640.
- Sarangi, S. (2010). Professional values in interaction: non-directiveness, client-centredness and other orientation in genetic counselling. I S. Pattison, B. Hannigan, R. Pill & H. Thomas (Red.), *Emerging Values in Healthcare: The Challenge for Professionals* (s. 163–185). London: Jessica Kingsley.
- Sarangi, S. (2002). The language of likelihood in genetic counseling discourse. *Journal of Language and Social Psychology*, 21, 7–31.
- Sarangi, S. & Clarke A. (2002). Constructing an account by contrast in counselling for childhood genetic testing. *Social Science & Medicine*, 54, 295–308.
- Sarangi, S., Bennert, K., Howell, L. & Clarke, A. (2003). Relatively speaking: Relativisation of genetic risk in counselling for predictive testing. *Health, Risk & Society*, 5(2), 155–170.
- Scott, M. B. & Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33(1), 46–62.
- Shipman, H. Sarangi, S & Clarke. A. (2014). Accounts of consent: Orienting to self-other relations regarding motivations to participate in cancer bio-banking. *Communication & Medicine*, 11, 69–84.
- Skirton, H. & Bylund, C. L. (2010). Management of uncertainty. I C. L. Gaff and C. L.

- Bylund (Red.), *Family Communication about Genetics: Theory and Practice* (136–151). New York: Oxford University Press.
- Smith, D. (1978) K is mentally ill: the anatomy of a factual account. *Sociology* 12, 23–53
- Smith, J. A., Michie, S., Allanson, A. & Elwy, R. (2000). Certainty and uncertainty in genetic counselling: A qualitative case study. *Psychology & Health*, 15(1), 1–12.
- Stivers, T. & Timmermans, S. (2016). Negotiating the diagnostic uncertainty of genomic test results. *Social Psychology Quarterly*, 79(3), 199–221.
- Thomassen, G. & Sarangi, S. (2012). Evidence-based familial risk explanations in cancer genetic counselling. *Health, Risk & Society*, 14(7–8), 607–626.
- Van Zuuren, F. J., Van Schieb, E. C. M. & Van Baarenc, N. K. (1997). Uncertainty in the information provided during genetic counseling. *Patient Education and Counseling*, 32(1–2), 129–139.
- Van Zwieten, M., Willems, D., Knegt, L. & Leschot, N. (2006). Communication with patients during the prenatal testing procedure: An explorative qualitative study. *Patient Education and Counseling*, 63, 161–168.

Spesielle transkripsjonssymboler

<u>Okay</u>	trykksterkt ord
(2)	cirka tid på pause lengre enn 1 sekund
(.)	kort pause
@	latter

Summary

Genetic testing involves considerable diagnostic uncertainty, and test results of new technologies such as exome sequencing often contain variables of uncertain significance as well as incidental findings. In genetic counselling sessions, ways must be found to deal with this uncertainty. Data material consists of 10 audio-recordings of conversations between genetic counsellors and clients prior to genetic testing. Theme-oriented discourse analysis of participants' accounts shows how diagnostic uncertainty provokes ethical tensions related to complex role-relations, for counsellors and clients. Genetic counsellors have to consider what can be disclosed to clients in line with ethical guidelines and as a result of their role-responsibilities to clinical and scientific 'others'. Clients face possibilities and tensions that revolve around the right to know/not to know. They

may more or less agree with the counsellor's strategies for dealing with uncertainty and incidental findings and are confronted with ethical tensions within the family. The study sheds light on how medical technology creates new communication challenges.

Gøril Thomassen Hammerstad
Professor
Institutt for språk og litteratur
NTNU
Postboks 8900, Torgarden
7491 Trondheim
E-post: goril.thomassen@ntnu.no



Reparasjonssekvenser i tolkede samtaler

Jan Svennevig¹ og Jessica P. B. Hansen²

Universitetet i Agder¹, Høyskolen i Østfold²

Sammendrag

Denne studien utforsker reparasjonssekvenser i skjermtolkede sykehussamtaler, altså tilfeller der helsepersonell og pasient ikke snakker samme språk, og tolkingen foregår via videoteknologi. Artikkelen tar opp tilfeller der tolken har problemer med å gjengi en deltakers ytring og innleder til reparasjon. Analysen viser at det særlig er to karakteristiske trekk ved reparasjonssekvenser i samtaler med konsekutiv tolking. For det første opptrer reparasjonsinnledningen noen ganger forsinket, det vil si senere enn ved første mulighet til å indikere et problem. Dette kan gjøre det vanskelig for taleren å vite hva som er problemkilden. For det andre skifter tolkene deltakerstatus underveis i samtalene ved å veksle mellom å opptre som *animatør* for samtalepartnerens ytringer og å tale på egne vegne (ofte indikert ved at de omtaler seg selv som «tolken»). Dermed kan det i noen tilfeller bli uklart om taleren i reformuleringen av sin opprinnelige ytring designer den for tolken eller for samtalepartneren.

Nøkkelord: reparasjon, tolking, helsekommunikasjon, turtaking, deltakerrammeverk

1. Introduksjon

I denne artikkelen tar vi for oss reparasjonssekvenser innledet av tolken, altså der tolken av en eller annen grunn ikke kan produsere den neste turen, tolkingen, men i stedet produserer en reparasjonsinnleder ved for eksempel å be om gjentakelse eller oppklaring. Analysen beskriver kjennetegn ved tolkeinitierte reparasjoner som skiller seg fra det vi vet om reparasjonssekvenser i andre samtaler. Analysen bygger på videopptak av skjermtolkede samtaler i

sykehus, altså samtaler der helsepersonell og pasient ikke snakker samme språk, og tolken deltar i samhandlingen via videoteknologi.

1.1 Turtaking

Tolkede samtaler skiller seg fra andre samtaler når det gjelder særlig to forhold, nemlig turtakingssystem og deltakerrammeverk. Vi skal her se på disse to tingene etter tur. For å forstå de spesielle normene for turtaking trenges det litt bakgrunn om turtaking generelt. Deltakere i samtale bygger opp sine taleturer av *turkonstruksjonsenheter*, som er det språklige materialet som kreves for å utføre den kontekstuelle relevante handlingen på det aktuelle stadiet i samtalen. Det kan alt etter sammenhengen være alt fra enkeltord (*ja, kanskje, lørdag*) og fraser (*i byen, så fin*) til hele setninger. Flertallet av turer i naturlig samtale består av en enkelt turkonstruksjonsenhet (Robinson et al., 2022). Etter hver slik enhet vil det oppstå et *overgangsrelevant sted*, altså et mulighetsrom for talerbytte. Det er på slike steder tolken ved konsekutiv, eller etterfølgende, tolking til vanlig begynner å tolke. Men noen ganger har talere fått turen til å utføre en kompleks handling som krever flere turkonstruksjonsenheter, slik som å fortelle en historie eller forklare noe. En slik tur kalles en *flerleddet tur*. Når en taler skal produsere en tur som består av flere turkonstruksjonsenheter, kan det bli nødvendig å dele opp den lengre turen for at tolken skal komme til for å tolke (Licoppe & Veyrier, 2020; Hansen & Svennevig, 2021). For å dele ytringen opp i mindre porsjoner, vil tolken og taleren kunne samarbeide om å identifisere *et midlertidig oppholdspunkt* (temporary suspension point, Hansen & Svennevig, 2021), hvor tolken kan begynne gjengivelsen. Taleren kan utforme den lengre turen i porsjoner og på denne måten skape midlertidige oppholdspunkt, og tolken kan signalisere at hen skal til å ta turen, for eksempel ved bruk av hørbare innpust, håndsignaler eller å begynne å gjengi det som er blitt sagt så langt (Hansen & Svennevig, 2021). På denne måten har tolkede samtaler andre og mer spesialiserte normer for turtaking enn samtaler uten tolk.

1.2 Deltakerrammeverk

Det andre særtrekket ved tolkede samtaler er det spesielle deltakerrammeverket som gjelder, altså hvordan deltakere forholder seg til hverandre og det som blir sagt i løpet av en samtale. Gjennom sitt arbeid er tolken en aktiv deltaker i samtalen, for eksempel gjennom turtakingen, men tolken har en annen deltakerstatus enn de andre deltakerne, altså primærdeltakerne, i samhandlingen. Tolkens deltakerstatus kan forklares ved hjelp av Goffmans (1981) teori om taler- og mottakerroller (jf. Wadensjö, 1998). I uformelle samtaler snakker

deltakerne som *forfatter* (author) og *opphavsperson* (principal). En forfatter er en person som har formulert ytringene, og en opphavsperson er den som står ansvarlig for dem. Men i tolkede samtaler er det i hovedsak primærdeltakerne i samtalen som har disse deltakerrollene. Tolken opptrer hovedsakelig som *animatør* (animator), det vil si den som fysisk framfører ytringen. Det viser seg blant annet i at referansen til pronomenet *jeg* ikke er tolken, men den tolkede part. Ved å innta denne deltakerstatusen i sine oversettelser unngår tolken å ta stilling til det som sies (Vranjes & Brône, 2021). Denne statusen kan sees i sammenheng med det som omtales som nøyaktighetsprinsippet i tolking (Skaaden, 2013) og kommer blant annet til uttrykk i tolkeforskriftens beskrivelse av tolkens arbeid og plikter: «Tolken skal tolke nøyaktig det som blir sagt i samtalen, uten å endre, holde tilbake eller legge til innhold» (Tolkeforskriften, 2021). På denne måten posisjonerer tolken seg som animatør for andre deltakeres ytringer, samtidig som tolken riktignok vil ha et visst forfatteransvar for selve oversettelsen.

Den andre delen av Goffmans (1981) deltakerrammeverk gjelder rollene som mottaker av en ytring. Her skilles det mellom *adresserte* og ulike typer *uadresserte* mottakere. En taler vil primært designe sin ytring for *adressaten*, det vil si den eller de som tiltales og som den språklige handlingen retter seg mot. I tillegg kan det være deltakere til stede som ikke er adressert, men som likevel er ratifiserte deltakere i samtalen. Språkbrukere vil også designe sine ytringer for å være forståelige for slike deltakere (Clark & Carlson, 1982). En person som kommuniserer gjennom tolk, kan enten adressere tolken («si til han at han må ta disse tablettene daglig») eller samtalepartneren («du må ta disse tablettene daglig»). Personer som får opplæring i bruk av tolk, lærer gjerne at de skal adressere sine ytringer til samtalepartneren og ikke til tolken (f.eks. Helsedirektoratet, 2011, s. 11). Tolken får da en rolle som ratifisert deltaker, men uadressert mottaker av ytringen. Deltakerrammeverket til en ytring blir synlig for deltakerne både gjennom ordene som brukes og gjennom kroppslige ressurser deltakerne bruker i samhandling, som kroppens posisjon, blikkretning, gester og mer.

Tidligere forskning har vist hvordan tolkearbeidet inkluderer både oversettelse og koordinering (Wadensjö, 1998). Til tolkens koordinerende arbeid legges for eksempel de turtakingsstrategiene som tolkene bruker for å sikre at tolken får turen og får tolket. Blant det interaksjonelle arbeidet tolken gjør med sine gjengivelser, er å opprettholde og tydeliggjøre deltakerrammeverket for den aktuelle ytringen. Dette gjør det mulig for de andre deltakerne å respondere på ytringen. Tolkens reparasjonsinnledere innebærer endringer i deltakerramme-

verket da de er utformet for å utføre interaksjonelt arbeid på tolkens vegne heller enn på samtalepartnerens vegne. I denne studien utforsker vi tolkeinitierte reparasjoner med særlig hensyn til hvordan de særegne turtakingsnormene og det spesielle deltakerrammeverket har innvirkning på reparasjonssekvensenes utvikling.

1.3 Reparasjonsorganisering

I alle samtaler oppstår det problemer som samtaledeltakerne må finne løsninger på. Innen samtaleanalyse omtales strategiene mennesker bruker for å løse problemer med å oppfatte, forstå og produsere både egne og anders ytringer som *reparasjon*. Innen samtaleanalysen pleier reparasjoner å kategoriseres som enten egen- eller andreinitierte ut ifra om det er taleren selv eller samtalepartneren som indikerer at det er et problem (Schegloff et al., 1977). I denne artikkelen studerer vi andre-initierte selv-reparasjoner, det vil si at samtalepartneren indikerer at det er et problem og inviterer den opprinnelige taleren til å løse det. Slike reparasjonssekvenser går over flere turer, der problemturen utgjør den første turen, reparasjonsinnlederen utgjør som oftest den andre og selve reparasjonen utgjør en avslutning på sekvensen som gjør det mulig for deltakerne å gjenoppta den opprinnelige aktiviteten (Schegloff et al., 1977).

I andre-initiert reparasjon forekommer som regel reparasjonsinnlederen i turen som følger problemturen. På denne måten gir overgangsrelevante steder i samhandling samtalepartnerne muligheten til å indikere et problem med foregående ytring, altså å innlede til reparasjon. Hvis de da ikke benytter denne muligheten, vil de implisitt forholde seg til forrige ytring som forstått. Reparasjonsinnledere kan anta forskjellige former som i større eller mindre grad tilkjenne gir hva som var problemet med den foregående turen. Reparasjonsinnledere kan deles inn i tre hovedkategorier (Dingemanse et al. 2015, s. 5): uspesifiserte anmodninger («hæ»); avgrensede anmodninger («hvem»); og delvise gjentakelser («fjerne visne»). Reparasjonsinnlederne kan rangeres fra svakere til sterkere med hensyn til evnen de har til å lokalisere problemet. I tillegg til verbalspråklige ytringer har flere typer kroppslige handlinger blitt dokumentert som reparasjonsinnledere (se for eksempel Seo & Koshik, 2010; Manrique & Enfield, 2015; Mortensen, 2016; Oloff, 2018; Skedsmo, 2020; Hansen, 2022).

Mens tolking har blitt utforsket som interaksjon siden slutten av 1990-tallet (jf. Wadensjö, 1998), er det fortsatt få systematiske studier av tolkeinitierte reparasjoner (noen eksempler er Friedland & Penn, 2003; Major, 2014; de Boe,

2021; Hansen, 2022, 2023a; Vranjes & Defrancq, 2023). Li (2015) identifiserte to sekvensielle posisjoner for tolkeinitierte reparasjoner, både i turen som følger originalytringen og under tolkens gjengivelse, hvilket omtales som forsinkete reparasjonsinnledere. Hansen (2023a) viste hvordan tolkens reparasjonsinnledere antar forskjellige formater både med hensyn til den sekvensielle plasseringen av innlederen og med hensyn til problemet som innlederen adresserer.

I tolkede samtaler har tolkeinitierte reparasjoner vist seg å medføre en viss risiko (Vranjes & Defrancq, 2023). I motsetning til de andre deltakerne i samhandling lytter ikke tolken for å respondere på andres ytringer, men for å gjengi. Når tolken innleder til reparasjon, må hen holde på informasjonen som allerede er gitt, samtidig som hen skal få med seg det hen ikke har oppfattet, forstått eller husket (Vranjes & Defrancq, 2023). Den begrensede språklige transparensen i tolkede samtaler gjør det vanskelig om ikke umulig for enspråklige deltakere å få oversikt over reparasjonssekvenser (Wadensjö et al., 2022). Tilsvarende vil andre deltakere enn tolken ha begrensede muligheter til å kontrollere og håndtere reparasjonsprosessene, som vist av Nakane (2014). Det ligger altså et betydelig ansvar på tolken for reparasjonssekvensene, både i å vurdere risikoen disse fører med seg og muligheten til å håndtere reparasjonsprosessen (Nakane, 2014; Vranjes & Defrancq, 2023). Det er kun tolken som vil kunne gjøre (feil)kommunikasjon kjent for alle deltakerne (Wadensjö, 1998).

2. Metode og data

Analysen bygger på videoopptak av autentiske sykehussamtaler der tolkingen ble gjennomført ved hjelp av videoteknologi. Prosjektet er godkjent av NSD. I tillegg til godkjenning fra involverte sykehus og aktuelle avdelinger, har samtlige deltakere gitt samtykke til å delta i studien.

Det er samlet inn videoopptak fra 11 samtaler, både polikliniske samtaler og samtaler med pasienter som er innlagt. Samtalene inkluderer både konsultasjoner med helsepersonell og pasient til stede, og møter med mange deltakere til stede. I samtalene sitter tolken i et tolkestudio og har kontakt med sykehusavdelingen via videoteknologi. Helsepersonell og pasient sitter sammen i sykehusavdelingen. Avdelingene tar i bruk ulike teknologiske løsninger, deriblant såkalte desktop-løsninger ment for én-til-én-samtaler og mer avanserte videokonferansesystemer med ekstern mikrofon og større muligheter for å gjøre justeringer. I alle tilfeller er teknologien av høy kvalitet, og det samme gjelder internett-tilkoblingen. Datainnsamlingen er gjennomført før Covid-19-pandemien. Alle tolkene i studien har formelle kvalifikasjoner.

Dataene er utforsket gjennom multimodal samtaleanalyse (jf. Mondada, 2014). Sekvenser der tolken produserer en reparasjonsinnleder er identifisert, og det er først gjennomført en sekvensiell analyse (jf. Innledningen). Deretter er utdrag valgt ut til videre detaljert kvalitativ analyse. Denne artikkelen inkluderer eksempler som viser hvordan tolkeinitierte reparasjoner forløper med særlig vekt på sekvensorganisering og deltakerrammeverk. Fokuset for analysen er problemturen eller -porsjonen av en lengre tur, reparasjonsinnlederen, reparasjonen og den tolkete ytringen. Innholdet i en enkelt porsjon av en taletur henger sammen med det som er sagt tidligere. Eksempelene egner seg ikke til å vurdere kvaliteten på oversettelsene da tolker gjør et arbeid i å skape koherens ut over den enkelte porsjonen av en tur (Ohren Strand, 2023).

Samhandlingen er videomediert, altså foregår via videoteknologi. Dette gir seg utslag for deltakerne i samtale blant annet gjennom forsinkelser i mediet og gjennom ressursene deltakerne har til rådighet for organiseringen av samhandlingen (Hansen, 2020, 2023b).

3. Analyse

3.1 Forsinkede reparasjonsinnledninger

Det første kjennetegnet som særpreger tolkede samtaler, er at tolken i mange tilfeller innleder til reparasjon senere enn det som er vanlig i andre samtaler, særlig der primærdeltakeren produserer en flerleddet tur. Som nevnt over består en flerleddet tur av flere turkonstruksjonsenheter. Det er dermed mer begrenset hva samtalepartneren kan bidra med etter hver enkelt turkonstruksjonsenhet (TKE). Hovedsakelig bidrar de bare med tilbakemelding om forståelse og aksept av den enkelte TKE ved å produsere fortsettelsessignaler (*mhm*), tilstandskiftemarkører (*å ja*) eller vurderinger (*jøss*). Men de kan også tilbakeholde enhver form for respons, både verbal og ikke-verbal. Spørsmålet blir da om denne tausheten indikerer forståelse ut fra mangelen på reparasjonsinnledning, altså negativ evidens. Robinson (2014) viser at så er tilfellet. Han har studert uspesifikke reparasjonsinnledninger (for eksempel *hæ?*) underveis i flerleddede turer og viser at disse blir oppfattet som et problem med umiddelbart foregående handling og ikke tidligere handlinger. Han konkluderer dermed med at manglende reparasjonsinnledning etter hver enkelt TKE i en flerleddet tur behandles av deltakerne som evidens for forståelse:

At each repair-opportunity space, if recipients forgo their structurally provided opportunity to initiate repair, [...] and if current speakers continue speaking by producing a next discrete action, then both current speakers and recipients tacitly orient to recipients as having understood the immediately prior action (Robinson, 2014, s 112-113).

Det vi derimot kan observere i de tolkede samtalene, er at reparasjonsinnledninger ikke nødvendigvis opptrer umiddelbart etter turkonstruksjonsenheten som inneholder problemkilden. Det kan komme flere TKEer etter problemkilden. Vi skal se et eksempel på dette i utdrag (1) under.

I denne samtalen, som foregår på polsk og norsk, deltar flere helsepersonell i tillegg til pasient og pårørende. De snakker om hvordan pasienten kan fortsette rehabiliteringen etter utskriving fra sykehuset. Tolken (TOLK) deltar i samtalen via videoteknologi mens resten av deltakerne sitter sammen i sykehusavdelingen. Deltakerne har visuell tilgang til hverandre på skjermer i hhv. avdelingen og tolkens studio. Helsepersonellet (HP) foreslår en rekke hverdagslige aktiviteter som kan være nyttige for at pasienten skal holde seg i form. Helsepersonellet har produsert en flerleddet tur som er produsert i mindre porsjoner slik at tolken skal få komme til for å tolke. Når tolken har tolket foregående porsjon, fortsetter helsepersonellet å snakke og fortsetter å foreslå oppgaver som kan gjøres hjemme.

(1)

- 1 HP: eller om det må ryddes i e garasjen,
 2 eller i boden,
 3 eller e (0,3) e:: (.) e fjerne noe,::
 4 (0,3) e: en vissne busk eller,
 5 ja sånne ((tolken titter på skjerm/avd)) oppgaver
 6 er jo (0,4) veldig ålreit å komme i gang med.
 7 (0,9)
 8 TOLK: .h e: (0,3) fjerne visne?
 9 (0,5)
 10 HP: hehehe ((latter i avdelingen)) ja litt rare eksempler her,
 11 men e for eksempel fjerne noe gammelt e:: (0,3) e kvister
 12 eller e løv eller rydde i boden,
 13 (0,2)
 14 TOLK: .h em (0,3) tak po- takie czynności również jak sprzątanie
 em ja slike oppgaver/handlinger som å rydde
 15 garażu, [czy sprzątanie w komórce, (.)
 garasje eller rydde i boden
 16 PÅR: [wsz-
 17 TOLK: czy usuwanie e zwiędniętych gałęzi [czy liści, (.)
 eller fjerne visne kvister/busker eller løv
 18 PÅR: [wszy-
 19 TOLK: to wszystko f- mogą być fajne ćwiczenia.
 alt dette kan være kule/fine øvelser

20 (1.4)
 21 PÅR: *wszystko to jest (0.3) u nas hehe*
alt dette er hos oss hehe

Tolkens reparasjonsinnledning i linje 8 er en delvis gjentakelse av en del av HPs foregående ytring. Delvis gjentakelse av problemytringen er en konvensjonell måte å identifisere problemkilden på, og gjennom denne formen viser tolken at problemet er oppfattelsen av det manglende elementet i den gjentatte ytringen (her altså «busk»). Helsepersonellens tur består av flere turkonstruksjonsenheter og en kunne derfor tenke seg at det er flere punkter der tolken kunne tatt turen for å begynne å tolke – eller i dette tilfellet for å innlede til reparasjon. Det interessante her er at tolken ikke innleder til reparasjon på det overgangsrelevante stedet etter at problemkilden oppstår, altså etter turkonstruksjonsenheten som inneholder ordet «busk» (linje 4) og før HP går videre med en ny handling i sin flerleddede tur (linje 5). Dermed blir reparasjonsinnledningen noe forsinket i forhold til første mulighetsrom for reparasjon (repair-opportunity space).

Dette avviket kan muligens forklares ut fra de spesielle normene for turtaking i tolkede samtaler. Som sagt venter gjerne tolken på et midlertidig oppholdspunkt for å kunne ta ordet og begynne å tolke (Hansen & Svennevig, 2021). Et slikt punkt kommer først etter linje 6, hvor den overordnede handlingen blir slutført. Dermed kan det se ut til at tolken også venter med å innlede til reparasjon til det oppstår et slikt punkt.

I utdrag (1) forekom tolkens reparasjonsinnleder etter det første mulige punktet for reparasjon, og i dette tilfellet skaper ikke dette noen merkbare problemer ettersom reparasjonsinnlederen relativt utvetydig identifiserer problemkilden. I andre sammenhenger kan det i større grad være vanskelig for taleren å forstå hva problemkilden er, særlig hvis reparasjonsinnlederen er lite spesifikk. Det har vi et eksempel på i utdrag (2), fra en samtale på polsk og norsk. Her forteller et helsepersonell om pasientens progresjon til pårørende. Tilsvarende som over, produserer helsepersonellet sin lengre tur i porsjoner slik at tolken kommer til for å tolke. Her skal helsepersonellet fortelle om bruken av dagbok som en ressurs i behandlingen.

(2)

1 HP1: så bruk av e: sånn e dagbok vil: hjelpe ham
 2 å huske det han har gjort i løpet av dagen? (0,5)
 3 >og det er en< viktig del av bruk av dagboka?
 4 (0,5)
 5 så får vi se etter hvert hvor mye han kan delta

6 i skrivninga,
7 (0,7)
8 TOLK: .h e:
9 HP1: så byn- bynner med å skrive- at vi skriver altså.
10 (0,9)
11 TOLK: e:
12 HP2: [han kan lese (og forstå,)]
13 TOLK: [e: nå- nå forstå ikke- (.)] nå forsto ikke tolken, em
14 (0,2) kunne du gjentatt,
15 ((skrapelyd forårsaket av at HP3 flytter mikrofonen))
16 (0,2)
17 ((hosting i avdelingen))
18 (0,3)
19 HP1: e: bruk av dagboka e vil hjelpe han å huske hva han
20 har gjort i løpet av dagen, (0,5)
21 det er det som er hovedformålet med en sånn dagbok
22 da.
23 (1,2)
24 TOLK: e:m (0,4) korzystanie e z: m tego pamiętnika (0,3) e: (0,3)
e:m *bruken e av dagboka e:*
25 *głównym tego celem e jest e wspomózenie jego pamięci*
hovedformålet med dette e er e å støtte hukommelsen hans
26 *tak że- żeby pamiętał co robił w ciągu dnia*
slik at han skal huske hva han har gjort i løpet av dagen

Tolkens reparasjonsinnleder i linje 13-14 er lite spesifikk om hva problemkilden er (utover at det er et problem med forståelse), og tolkens anmodning om å gjenta peker heller ikke ut et konkret problematisk element (som i utdrag (1)). Men ut ifra hvordan HP responderer på denne anvisningen, ser vi at hun ikke oppfatter det som en anmodning om å gjenta umiddelbart foregående turkonstruksjonsenhet (i linje 9), men første del av den flerleddede turen. Den andre delen (linje 5-9) blir ikke gjentatt og heller ikke oversatt av tolken (linje 24-26). Så mens vi i forrige eksempel så at tolken ventet utover det første mulighetsrommet med å innlede til reparasjon, ser vi her at også den tolkede part forholder seg til reparasjonsinnledningen som ikke lokalt orientert mot nærmeste foregående TKE, men mot foregående porsjon som helhet. På den måten kan vi si at begge parter orienterer seg mot en annen praksis for timing av reparasjonsinnledning enn den som gjelder i ikke-tolkede samtaler.

Muligheten til å innlede til reparasjon underveis i en flerleddet tur gjør det enklere å identifisere problemkilden og dermed til raskt og enkelt å foreta reparasjonen og vende tilbake til hovedaktiviteten. Slik sett er denne praksisen funksjonelt utformet for å maksimere framdriften av samtaleaktiviteten og minimere reparasjonssekvensen, i tråd med den generelle preferansen for framdrift («progressivity», Stivers & Robinson, 2006). Når tolken og den tolkede parten ikke forholder seg til denne praksisen, bidrar det til å forsinke framdriften, som vi kan se av den utførlige og omstendelige gjentakelsen HP foretar

som reparasjon (linje 19-22). Det kan dermed se ut til at begge parters normative orientering mot at tolken venter med å snakke til det kommer et midlertidig oppholdspunkt, overstyrer deres orientering mot den ellers etablerte reparasjonspraksisen som fremmer framdrift.

3.2 Reparasjonsinnledninger underveis i tolkens tur

I tolkede samtaler forekommer reparasjonsinnledninger også i en annen type forsinket posisjon, nemlig underveis i tolkens påfølgende oversettelse. Utdrag (3) er fra en samtale på bosnisk/kroatisk/serbisk med flere deltakere til stede. Det er to minoritetsspråklige og flere norske deltakere i samtalen. Helsepersonellet forteller om behandling de skal gjenoppta når et medikamentnavn skaper problemer for tolken.

(3)

- 1 HP: og derfor har vi måttet gjenta ehm ((ser mot PAS))
 2 ts å bruke toilax og laxoberaldråper ((tolk ser opp)) nå, (0,3)
 3 >for å være< sikker på at vi får ut
 4 (0,8)
 5 alt av tarmen,
 6 (0,4)
 7 før vi prøver på nytt,
 8 (0,3)
 9 TOLK: .h zato smo morali, dakle, ponovo -no prestati
 10 .h det var derfor vi var nødt til å slutte igjen
 11 sa onim kapljicama,
 12 med de dråpene
 13 nazvala ih je- vi ste bolje čuli naziv tih kapljica,
 14 hun kalte dem- de (2.p.sing, høflig) hørte navnet bedre
 15 (enn meg) på de dråpene bedre
 16 tumač nije čuo,
 17 tolken hørte ikke,
 18 kako bismo mogli ponovo pono- početi s time-
 19 slik at vi kunne begynne forfra igjen med dette-
 20 tolken har ikke fått m- med seg
 21 navnet på de dråpene.
 22 (0,9)
 23 HP: laxoberaldråper.
 24 (0,3)
 25 TOLK: laxoberal dakle prestali su sa <laxoberalom>,
 26 laxoberal altså de sluttet med laxoberal
 27 (0,7)
 28 HP: ja det er et avførings (.) middel.((ser mot skjerm/kamera))
 29 TOLK: to je sredstvo za (0,6) pražnjenje. (1,4) stolice.
 30 det er et middel for tømming av tarm

Tolken begynner å oversette legens ytring i linje 9¹. Dermed har hen unnlatt å benytte seg av muligheten til å innlede reparasjon, ikke bare etter turkonstruksjonsenheter som inneholdt navnet på medisinene, men også ved slutten av legens tur. For de norske deltakerne i samtalen vil det også virke som om tolken har oppfattet og forstått forrige tur, jf. Robinsons (2014) poeng. For de minoritetsspråklige deltakerne i samtalen har tolken vist at hen har et problem med navnet på medikamentene som ble brukt. Tolken omtaler først dette som «de dråpene» og foreslår at pasienten har kjennskap til hva disse heter. Dette kan sees i sammenheng med at de ikke ble introdusert av helsepersonell som noe nytt for pasienten, men som noe som pasienten har kjennskap til. Gjennom å formulere seg på denne måten tilkjenner tolken for pasienten at det er deler av helsepersonellets ytring som tolken ikke har hørt og som på dette tidspunktet derfor ikke er oversatt. Tolken velger likevel å innlede til reparasjon etter dette, men før hele ytringen er gjengitt. Videre opptrer reparasjonsinnledningen fjernt fra problemkilden, og tolken benytter en spesifikk reparasjonsinnleder som eksplisitt identifiserer problemkilden («navnet på de dråpene»). Også denne typen forsinket reparasjonsinnledning kan forklares ut fra faktorer som er særegne for tolking, i dette tilfellet at tolken ikke bare skal (passivt) oppfatte og forstå en ytring, men aktivt reproducere den på et senere tidspunkt på et annet språk. Dermed stilles det større krav til arbeidsminnet. I lys av det kan reparasjonsinnledningen oppfattes som at den indekserer en annen type problem enn de som typisk oppstår i andre samtaler, nemlig utfordringer med å *huske* hva som ble sagt i den tolkedes ytring. I dette tilfellet er det altså snakk om å oppfatte eller huske den språklige formen på en teknisk benevnelse (*laxoberal*), men det kan i andre tilfeller være deler av *innholdet* i en kompleks tur. Det har vi et eksempel på i neste utdrag fra en samtale på polsk og norsk.

(4)

1 HP: å: vi ser jo at piotr er blitt bedre,
 2 etter at han kom til avdelingen, (0,5)
 3 men fremdeles så er det som e ergoterapeuten,
 4 logopeden, e og hjelpepleier forteller,
 5 at (0,6) piotr em har (0,4) ((TOLK ser mot skjerm/avd)) ganske
 6 store utfordringer. fremdeles (.) knyttet til (0,4)
 7 språk, (0,4) hukommelse, (.) oppmerksomhet, (.)
 8 det med å ta initiativ?
 9 (0,6)
 10 e: >og en del< andre ting.
 11 (1,5)

-
1. Det kan se ut til at tolken misoppfattet det HP formidlet her. Dette er ikke sjekket opp mot tidligere posjoner i HPs lengre tur da dette ikke er tema for analysen.

- 12 TOLK: .h em (0,7) wi:dzimy że od e: momentu w którym piotr
em vi ser at fra det øyeblikket da piotr
- 13 znalazł: się tutaj na oddziale,
befant seg her i avdelingen
- 14 poczynił duże postępy, (.) .h e: em: (0,8) m::
gjorde han stor fremgang .h e: em: m::
- 15 (0,2) ts e: em: kunne du gjentatt- (.)
- 16 tolken har ikke fått med seg alt.
- 17 (.) e: e: han er blitt bedre etter at han
- 18 ((HP snur seg skjerm/tolk, nikker)) har kommet på avdelingen,
- 19 (0.5)
- 20 HP: ja det har han. ((HP snur seg tilbake)) han har blitt-
- 21 vi ser at han er bedre, (0.5) e: men at han fortsatt har en del
- 22 utfordringer, (0,3) og (.) de utfordringene knytter seg
- 23 særlig ser vi til (0,5) hukommelse det å ta
- 24 initiativ i hverdag- (0,5) egentlig i bredden av
- 25 gjøremål i hverdagen, (0,2)
- 26 .h e det går på språk, (0,4) e: (.) og det går på oppmerksomhet.
- 27 blant annet dette med at han har en nedsatt
- 28 oppmerksomhet mot venstre.

Reparasjonsinnledningen (linje 15-16) tar her form av en eksplisitt angivelse av problemets art («tolken har ikke fått med seg alt») og en anvisning for løsning («kunne du gjentatt»). Dette minner om formatet som ble brukt i utdrag (2), men her etterfølges reparasjonsinnledningen av en gjentakelse av første del av HPs ytring med stigende intonasjon. Dette lokaliserer problemet (på samme måte som den delvise gjentakelsen i utdrag (1)) ved å vise hva som *er* blitt oppfattet. HP viser sin identifikasjon av problemet ved å gjenta hovedinnholdet i siste del av den flerleddede turen, om enn i nokså andre ord enn den opprinnelige ytringen (linje 20-28). Vi ser igjen at problemet ikke befinner seg lokalt i siste TKE av HPs tur, men lengre tilbake i den flerleddede turen. Videre ser vi at HP forholder seg til reparasjonsinnledningen som et problem med å huske *innholdet* i ytringen heller enn å oppfatte formen på den ved at hun gjengir essensen i den heller enn å gjenta spesifikke formuleringer.

3.3 Forskjeller i deltakerrammeverk

En del særtrekk ved reparasjonsinnledninger i tolkede samtaler kan relateres til det spesielle deltakerrammeverket som gjelder i slike samtaler, som innebærer at tolken har en annen deltakerstatus enn de andre. Vi har sett i noen av utdragene over at tolken refererer til seg selv som «tolken»:

- (2) nå forsto ikke tolken, em (.) kunne du gjentatt,
- (3) tumač nije čuo, (tolken hørte ikke)
- (3) tolken har ikke fått m- med seg navnet på de dråpene.
- (4) e: em: kunne du gjentatt- (.) tolken har ikke fått med seg alt.

Den umarkerte måten å referere til seg selv på i samtale er å bruke førstepersonspronomen. Når man gjør noe annet, er det gjerne for å gjøre noe mer enn «bare å referere» (reference simpliciter, Schegloff 1996). I dette tilfellet tjener det refererende uttrykket til å kategorisere taleren som profesjonsutøver. Denne spesielle referansepraksisen kan forklares av deltakerrammeverket for tolkede samtaler. For når tolken som animatør for en annen bruker førstepersonspronomen, vil det normalt referere til opphavspersonen og ikke til tolken. På den måten vil den eksplisitte referansen til «tolken» framheve at tolken endrer deltakerstatus fra animatør for andres ytringer til selvstendig deltaker i interaksjonen, det vil si at tolken opptrer som forfatter og opphavsperson for ytringen hen produserer. Det må tilføyes at tolkene ikke alltid bruker denne referansepraksisen. I utdrag (5) nedenfor er det et eksempel på at tolken bruker første persons pronomen («vil du gjenta det for jeg e: hø- hø- hørte ikke helt det du sa»).

Også tolkens status som mottaker kan bli noe uklar i reparasjonssekvenser. Når tolken trer ut av sin rolle som animatør, blir det mindre opplagt at taleren skal behandle vedkommende som uadressert mottaker. Det er jo som selvstendig deltaker i interaksjonen (forfatter og opphavsperson) at tolken innleder til reparasjon. Reparasjonen er dessuten nødvendig for at tolken skal få gjennomført sin kommunikative oppgave i samtalen, nemlig å tolke. I dataene kan vi se at primærdeltakere her velger ulike løsninger når de svarer på reparasjonsinnledningen og produserer selve reparasjonen. Noen adresserer reparasjonen til samtalepartneren, andre til tolken. I neste utdrag har vi et eksempel på at taleren, en lege, fastholder adressaten fra den opprinnelige ytringen, altså pasienten:

(5)

- 1 LEGE: men vi vet at det er litt arrforandringer,
 ((legen ser mot pasienten, tolken ser mot skjerm/avd))
 2 (0,2)
 3 på levern din,
 4 (0,4)
 5 som gjør at vi må fortsette å ta ultral lyd hvert halvår.
 6 mm.
 7 (0,9)
 8 TOLK: .hh e ((lener seg mot skjerm/avd)) vil du gjenta det for jeg
 e:hø- [hø- hørte ikke] helt det du sa= ((vrir øret mot skjerm))
 9 LEGE: [men vi vet]
 10 LEGE: =ja ((snur seg mot skjerm/tolk)) (0,2) jajaja
 11 men vi vet at det er noen arrforandringer på leveren din
 ((tolken setter seg tilbake mens legen snakker))

12 LEGE: ((legen snur seg tilbake til pasienten)) fra- fr
 13 så så og da og derfor må vi fortsette å ta ultralyd av
 14 leveren din hvert halvår
 15 mm ((nikker))
 16 (.)

Det mest opplagte tegnet på adressering av ytringen er pronomenbruken. Legen gjentar andrepersonspronomenet fra den opprinnelige ytringen («leveren din», linje 11 og 14). Et mer subtile utslag av mottakerdesignet for pasienten er gjentakelsen av konjunksjonen *men* (linje 9 og 11). Vanligvis vil konjunksjoner bli utelatt når en ytring blir gjentatt i en reparasjonssekvens (Schegloff, 2004). Det kommer av at de markerer anknypning til umiddelbart foregående ytringer, og at reparasjonsinnledningen kommer imellom og endrer denne lokale anknypningen. Et eksempel kan ses i utdrag (2), hvor talerens opprinnelige ytring starter med en konjunksjon («så bruk e: av sånn e dagbok», linje 1), men blir gjentatt uten den («e: bruk av dagboka...», linje 19). Men i dette utdraget gjentar altså legen konjunksjonen og orienterer seg dermed mot hvordan ytringen vil høres ut *for pasienten*. Pasienten hører jo ikke ytringen for andre gang, men for første, og trenger dermed å få markert relasjonen (kontrasten) til det som har vært sagt før. Legen produserer altså ytringen som «en ny første gang» (Garfinkel, 1967) som et ledd i sitt mottakerdesign for pasienten.

Selv om legens reparasjon er designet for pasienten, ser vi at hen også henvender seg til tolken. Mens hen først begynner reparasjonen direkte med å gjenta ytringen sin så snart hen har oppfattet at tolken innleder til reparasjon (linje 9), ser vi at hen avbryter seg selv når hen oppfatter at tolken produserer en lengre tur (som i tillegg tar med en begrunnelse for reparasjonsinnledningen). Når det så blir et overgangsrelevant sted, svarer hen eksplisitt på tolkens anmodning med «ja (0,2) ja ja ja» (linje 10), mens hen vender hodet og blikket mot tolken (altså skjermen).

I andre tilfeller adresserer primærdeltakere sin reparasjon til tolken og slutter dermed å henvende seg til samtalepartneren. Det har vi et eksempel på her fra en samtale på bosnisk/kroatisk/serbisk og norsk, med flere parter til stede i sykehusavdelingen. Pasient og pårørende sitter i samtale med flere norsktalende helsepersonell.

(6)

1 HP: dere har også spurt etter en regncape,
 2 (0,9)
 3 TOLK: .h ((tolken ser opp/skjerm/avd))
 4 HP: det skal jeg se om jeg kan [finne]

5 PAS: [ja:]
6 (0,4)
7 TOLK: e:: tolken har ikke fått med seg, ((HP snur seg mot skjerm/kam))
8 dere har spurt etter?
9 (1,0)
10 HP: de e: castor og cecilija har spurt etter en regnkappe
11 eller en regncape, ((ser mot skjerm/kamera))
12 (0,3)
13 TOLK: mh
14 HP: som de kan bruke ute når det er dårlig vær,
15 (0,4)
16 TOLK: da-
17 HP: ((snur seg mot PAS)) det skal jeg prøve å sjekke,
18 (.)
19 [om vi har. ((snur seg mot skjerm/kamera))
20 TOLK: [e da da
21 i vi ste pitali, dakle:, mogu li
22 e okay de (2p.sing, høflig) har spurt om de (3p.pl.) kan
23 nabaviti kišni ogrtač ili kapu u slučaju kiše-
24 skaffe regnfrakk eller lue i tilfelle regn
to ćemo isto pogleda[ti] da možemo li to srediti
det skal vi også se om vi kan få skaffet
24 PÅR: [()]

Tolkens reparasjonsinnledning i linje 8 er en delvis gjentakelse som spesifikt indikerer at problemet er ordet *regncape*. Vi kan også notere at tolken fastholder sin deltakerstatus som animatør ved å gjenta ytringen nøyaktig slik legen produserte den, uten å endre pronomenet fra *dere* til *de* (linje 8). HPs reparasjon i linje 9 bryter med reparasjonsinnledningens forutsetninger både ved at hen produserer en full gjentakelse heller enn den forespurte komponenten, og ved at hen endrer referanseformen fra *andre-* til *tredjepersonspronomen*, og videre fra *tredjepersonspronomen* til eksplisitt introduksjon ved navn («de e: castor og cecilija»). Vi ser også at hen redesigner ytringen for å tilpasse den til tolkens forutsetninger ved å bytte ut det problematiske ordet med et mer høyfrekvent et («regnkappe»). Videre produserer hen en selv-reparasjon i form av en reformulering, hvor hen relaterer de to ordene til hverandre som synonymmer («eller en regncape», linje 10), noe som framstår som en forklaring *for tolken* av et potensielt ukjent ord (Svennevig, 2023). Tolken responderer ikke til taleren, men inntar igjen en posisjon som animatør ved å gjengi ytringen på bosnisk/kroatisk/serbisk og adressere den til samtalepartnerne med *andrepersonspronomen*.

Også i utdrag (1) over (gjentatt her) har vi et eksempel på at helsepersonellet adresserer en ytring til tolken i reparasjonen. Samtalen foregår på polsk og norsk.

(1, gjentatt)

- 1 HP: eller om det må ryddes i e garasjen,
 2 eller i boden,
 3 eller e (0,3) e:: (.) e fjerne noe,::
 4 (0,3) e: en vissne busk eller,
 5 ja sånne ((tolken titter på skjerm)) oppgaver
 6 er jo (0,4) veldig ålreit å komme i gang med.
 7 (0,9)
- 8 TOLK: .h e: (0,3) fjerne visne?
 9 (0,5)
- 10 HP: hehehe ((latter i avdelingen)) ja litt rare eksempler her,
 11 men e for eksempel fjerne noe gammelt e:: (0,3) e kvister
 12 eller e løv eller rydde i boden,
 13 (0,2)
- 14 TOLK: .h em (0,3) tak po- takie czynności również jak sprzątanie
 em: ja slike oppgaver/handlinger som å rydde
 15 garażu, [czy sprzątanie w komórce, (.)
 garasje eller rydde i boden
- 16 PÅR: [wsz-
 17 TOLK: czy usuwanie e zwiędniętych gałęzi [czy liści, (.)
 eller fjerne visne kvister/busker eller løv
- 18 PÅR: [wszy-
 19 TOLK: to wszystko f- mogą być fajne ćwiczenia.
 alt dette kan være kule/fine øvelser
 20 (1.4)
- 21 PÅR: wszystko to jest (0.3) u nas hehe
 alt dette er hos oss

Helsepersonellet responderer på reparasjonsinnledningen (linje 8) først med å le, deretter med metakommentaren «ja litt rare eksempler her» (linje 10). At dette er adressert til tolken, ser vi for det første ved at helsepersonellet snur seg mot skjermen og kameraet som representerer tolken i sykehusavdelingen. For det andre er dette en respons på selve reparasjonsinnledningen i form av en forklaring av hva som kan ha skapt problemer for tolken. Det ser også ut til å være en unnskyldning for å ha sagt noe «rart», ettersom den innledes av latter. Tolken ser først ut til å behandle dette som en kommentar adressert til pasienten, ettersom hen begynner å oversette den (med «tak» på polsk, altså et «ja», linje 14). Imidlertid forutsetter denne metakommentaren at mottakeren har fått med seg noen av disse «rare» eksemplene, hvilket tolken har, men ikke pasient og pårørende. Tolken avbryter dermed seg selv og begynner i stedet å oversette den reformulerte versjonen av helsepersonelllets opprinnelige ytring. Denne selv-reparasjonen viser altså en omfortolkning i realtid av hvem ytringen var adressert til.

Noen ganger kan det være uklart om deler av det primærdeltakeren sier i løpet av reparasjonsturen er adressert til tolken eller til samtalepartnern. Det gjelder særlig forklaringer av potensielt vanskelige ord og uttrykk. Neste utdrag

pasienten, som en forebyggingsstrategi for å avverge at pasienten ikke forstår ytringen (Svennevig, 2023). Tolken viser i sin tolkede ytring en forståelse av dette som en forklaring *for pasienten* ved at hen presenterer ordet som nytt og ukjent («en såkalt vivasykkel») og gjengir forklaringen av hva ordet betyr (linje 16). Det samme spørsmålet er relevant for forklaringen i utdrag (3) («det er et avføringsmiddel»). Også der ser vi at tolken behandler forklaringen som adressert til pasienten ved at hen oversetter den.

4. Diskusjon

Denne analysen har avdekket noen særtrekk som gjør reparasjoner i tolkede samtaler annerledes, og til dels mer kompliserte, enn i samtaler uten tolk. Det første er at turtakingssystemet for tolkede samtaler i noen tilfeller gjør at tolken venter til et midlertidig oppholdspunkt med å innlede til reparasjon heller enn ved første overgangsrelevante sted etter at problemkilden oppstod. Dermed kan det i noen tilfeller være vanskelig for primærdeltakere i samtalen å vite nøyaktig hva problemkilden er, noe som viser seg i at de gjentar en hel flerleddet tur heller enn bare en enkelt del av den. På denne måten kan vi se at reparasjonssekvensene blir lengre og mer komplekse enn i andre samtaler, og at fremdriften blir redusert.

Tidligere forskning har vist at reparasjonsinnledere kan forekomme i en forsinket posisjon i tolkede samtaler (Li, 2015; Hansen, 2023a) ved at tolken produserer reparasjonsinnlederen sammen med gjengivelsen. Denne studien viser hvordan slike reparasjonsinnledere dessuten krever mye arbeid fra tolkens side for å identifisere problemkilden ettersom det er stor avstand til den. Denne typen reparasjonsinnledning kan også relateres til særtrekk ved tolking ved at den tar opp problemer ikke bare med å oppfatte og forstå en ytring, men også med å huske og reproducere den på et senere tidspunkt. Reparasjoner i tolkede samtaler har vist seg å innebære en viss risiko for interaksjonelle komplikasjoner (Nakane, 2014; Vranjes & Defrancq, 2023). En annen kontekst hvor man har funnet forsinkede reparasjonsinnledninger, er hos andrespråksbrukere (Bremer et al., 2013, s. 78). Dette har blitt assosiert med en «vente-og-sestrategi», altså at taleren venter med å innlede til reparasjon i håp om at etterfølgende ytringer vil klarlegge meningen. En slik strategi kan sees i sammenheng med risikoen for komplisjoner ved tolkeinitierte reparasjoner. Dette kan være aktuelt som en mulig forklaring av tolkenes utsettelse med å innlede til reparasjon, men dette er i så fall kognitive strategier som vi ikke kan påvise ved hjelp av samtaleanalyse.

Det siste særtrekket ved reparasjonssekvenser i tolkede samtaler gjelder forandringer i deltakerrammeverket ved at tolken gjennom sine ytringer skifter deltakerstatus fra å opptre som animatør for samtalepartnerens ytringer til å produsere ytringer som selvstendig deltaker i samtalen (forfatter og opphavsperson). Primærdeltakerne i samtalen forholder seg noe ulikt i om de responderer på en reparasjonsinnledning ved å fortsette å adressere sine ytringer til samtalepartneren eller om de tiltaler tolken. Slike skifter i deltakerrammeverket og deltakerstatus kommer til syne gjennom endringer i produksjonsformat, blant annet gjennom bruken av pronomen, og gjennom deltakernes fysiske orientering i rommet og hvem de retter blikket mot.

Major (2014) poengterte at kunnskap om reparasjonsstrategier er nyttig for tolker, samtidig som reparasjonsstrategier ikke kan undervises preskriptivt, da reparasjonsinnlederne er tett knyttet til de kontekstuelle omgivelsene de oppstår i. Denne studien viser hvordan reparasjonssekvenser i tolkede samtaler preges av særtrekkene ved de spesialiserte turtakingssystemene i samtalen. Tolken venter i mange tilfeller til et midlertidig oppholdspunkt med å innlede til reparasjon, og reparasjonsinnledningen opptre dermed ofte forsinket i forhold til problemkilden (Hansen & Svennevig, 2021). Dette kan føre til ekstra arbeid, komplikasjoner og forlengede reparasjonssekvenser. Dermed kan vi slutte at det vil kunne være en fordel om tolken tar ordet for å innlede til reparasjon på et tidligere tidspunkt. Dette krever arbeid fra begge parter, både tolken og primærdeltakeren. Kunnskap om reparasjon i tolkede samtaler og risikoene ved forsinkede reparasjonssekvenser vil være av betydning for både tolker og personer som kommuniserer via tolk.

Tidligere studier (f.eks. Hansen, 2022, 2023a; de Boe, 2021) har vist hvordan egenskaper ved videomediert samhandling utgjør komplekse omgivelser for å løse opp i problemer, blant annet på grunn av tidsforsinkelse. Flere studier av reparasjon og problemløsning i tolkede samtaler også i situasjoner der samtalen ikke medieres av teknologi, vil kunne bidra til dypere innsikter i samhandlingen og hvordan deltakerne løser problemer.

Takk

Vi takker følgende personer for hjelp med transkripsjon og oversettelse: Malgorzata Wild, Paweł K. Urbanik, Željka Vučković og Jelena Vranjes.

Referanser

- Bremer, K., Roberts, C., Broeder, P., Vasseur, M.T. & Simonot, M. (2013). *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. Longman.
- Clark, H. H. & Carlson, T. B. (1982). Hearers and Speech Acts. *Language*, 58(2), s. 332–373. <https://doi.org/10.2307/414102>
- de Boe, E. (2021). Management of overlapping speech in remote healthcare interpreting. *The interpreters' newsletter*, 26, s. 139–157. <https://doi.org/10.13137/2421-714X/33268>
- Dingemans, M., Roberts, S. G., Baranova, J., Blythe, J., Drew, P., Floyd, S., Gisladottir, R. S., Kendrick, K. H., Levinson, S. C., Manrique, E. & Rossi, G. (2015). Universal Principles in the Repair of Communication Problems. *PLoS ONE*, 10(9), s. 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0136100>
- Friedland, D. & Penn, C. (2003). Notes and discussion. Conversation analysis as a technique for exploring dynamics of a mediated interview. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(1), s. 95–111. <https://doi.org/10.1080/13682820304811>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Polity Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Pennsylvania Press.
- Hansen, J.P.B. (2020). Invisible participants in a visual ecology: Visual space as a resource for organising video-mediated interpreting in hospital encounters. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(3). <https://doi.org/10.7146/si.v3i3.122609>
- Hansen, J.P.B. (2022). Recruiting repair: Making sense of interpreters' embodied actions in a video-mediated environment. *Discourse Studies*, 24(6) <https://doi.org/10.1177/14614456221112261>
- Hansen, J.P.B. (2023b). *Fjerntolkning. En bok om meningsdannelse*. Fagbokforlaget.
- Hansen, J.P.B. (2023a). Interpreters' repair initiators in video-mediated environments. I de Boe, E., Vranjes, J. & Salaets, H. (red.). *Interactional Dynamics in Remote Interpreting*. Routledge.
- Hansen, J.P.B. & Svennevig, J. (2021). Creating space for interpreting within extended turns at talk. *Journal of Pragmatics* 182, s. 144–162. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.06.009>
- Helsedirektoratet. (2011). Veileder om kommunikasjon via tolk for ledere og personell i helse- og omsorgstjenestene. URL: <https://www.helsebiblioteket.no/eldre/retningslinjer-og-veiledere/tolk-veileder-om-kommunikasjon-via-tolk-for-ledere-og-personell-i-helse-og-omsorgstjenestene?l=enkedetaljer=vis>

- Li, S. (2015). Nine types of turn-taking in interpreter-mediated GP consultations. *Applied Linguistics Review*, 6(1), s. 73–96. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0004>
- Licoppe, C., & Veyrier, C.-A. (2020). The interpreter as a sequential coordinator in courtroom interaction: ‘Chunking’ and the management of turn shifts in extended answers in consecutively interpreted asylum hearings with remote participants. *Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting*, 22(1), s. 56–86. <https://doi.org/10.1075/intp.00034.lic>
- Major, G. (2014). “Sorry, could you explain that”? Clarification requests in interpreted healthcare interaction. I Nicodemus, B. & Metzger, M. (red.), *Investigations in healthcare interpreting*. Gallaudet Press.
- Manrique, E., & Enfield, N.J. (2015). Suspending the next turn as a form of repair initiation: evidence from Argentine Sign Language. *Frontiers in psychology* 6(1326). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01326>
- Mondada, L. (2014). The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics*, 65, s. 137–156. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>
- Mortensen, K. (2016). The body as a resource for other-initiation of repair: Cupping the hand behind the ear. *Research on language and social interaction*, 49(1), 34–57. <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126450>
- Nakane, I. (2014). Miscommunication and Repair. In: *Interpreter-mediated Police Interviews*, s. 107–163. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137443199_6
- Ohren Strand, S. (2023). *Samarbeidet om å etablere koherens: En studie av den interaksjonelle dynamikken mellom lege, pasient og tolk under tolkede samtaler*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Oloff, F. (2018). “Sorry?”/“Como?”/“Was?” – Open class and embodied repair initiators in international workplace interactions. *Journal of Pragmatics*, s. 126, 29–51. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.002>
- Robinson, J. D. (2014). What “What?” tells us about how conversationalists manage intersubjectivity. *Research on Language and Social Interaction*, 47(2), s. 109–129. <https://doi.org/10.1080/08351813.2014.900214>
- Robinson, J. D., Rühlemann, C. & Rodriguez, D. T. (2022). The Bias Toward Single-Unit Turns in Conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 55(2), 165–183. <https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2067436>

- Schegloff, E. A. (1996). Some practices for referring to persons in talk-in-interaction: A partial sketch of a systematics. *Typological studies in language*, 33, s. 437–486. <https://doi.org/10.1075/tsl.33.14sch>
- Schegloff, E. A. (2004). On dispensability. *Research on Language and Social Interaction*, 37(2), s. 95–149. https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3702_2
- Schegloff, E.A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53(2), p. 361–382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Seo, M.-S. & Koshik, I. (2010). A conversation analytic study of gestures that engender repair in ESL conversational tutoring. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2219–2239. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.01.021>
- Skedsmo, K. (2020). Multiple other-initiations of repair in Norwegian Sign Language. *Open linguistics*, 6(1), 532–566. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0030>
- Skaaden, H. (2013). *Den topartiske tolken*. Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2008). Trying the easiest solution first in other-initiation of repair. *Journal of pragmatics*, 40(2), 333–348. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.11.007>
- Svennevig, J. (under utgivelse). Self-reformulation as a preemptive practice in talk addressed to second language users. *Research on language and social interaction* 56(3).
- Stivers, T. & Robinson, J.D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society*, 35(3), 367–392. <http://www.jstor.org/stable/4169504>.
- Tolkeforskriften. (2021). Forskrift til tolkeloven (FOR-2021-09-13-2744). Lovdata.
- Vranjes, J. & Brône, G. (2021). Interpreters as laminated speakers: Gaze and gesture as interpersonal deixis in consecutive dialogue interpreting. *Journal of Pragmatics*, 181, s. 83–99. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.05.008>
- Vranjes, J. & Defrancq, B. (2023). To repair or not to repair? Repairs and risk taking in video remote interpreting. *Perspectives*. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2194546>
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as interaction*. Longman.
- Wadensjö, C., Rehnberg, H.S. & Nikolaidou, Z. (2022). Managing a discourse of reporting: the complex composing of an asylum narrative. *Multilingua*, 42(2), s. 191–213. <https://doi.org/10.1515/multi-2022-0017>

Summary

This study investigates repair sequences in video-remote interpreted hospital interaction, i.e., interaction where medical professionals and interpreters do not speak the same language and the interpreting is carried out through video technology. The article investigates instances where the interpreter has trouble rendering a participants' utterance and initiates repair. The analysis shows that there are two characteristic features in repair sequences with consecutive interpreting. Firstly, the repair initiator may occur delayed, that is, later than the first possible point to indicate a problem. This can make it difficult for the speaker to know what the trouble source is. Secondly, the interpreters change their participation status throughout the interaction by shifting between acting as an *animator* for other participants' utterances and acting on their own behalf (often indicated by referring to themselves as "the interpreter"). As such, in some cases, it is unclear whether the speaker designs the repair for the interpreter or for their conversational partner.

Jan Svennevig
Professor
Universitetet i Agder
Institutt for nordisk og mediefag
Postboks 422
4606 Kristiansand
jan.svennevig@uia.no

Jessica P. B. Hansen
Førsteamanuensis
Høgskolen i Østfold
Institutt for språk, litteratur og kultur
Postboks 700
1757 Halden
jessica.p.hansen@hiof.no