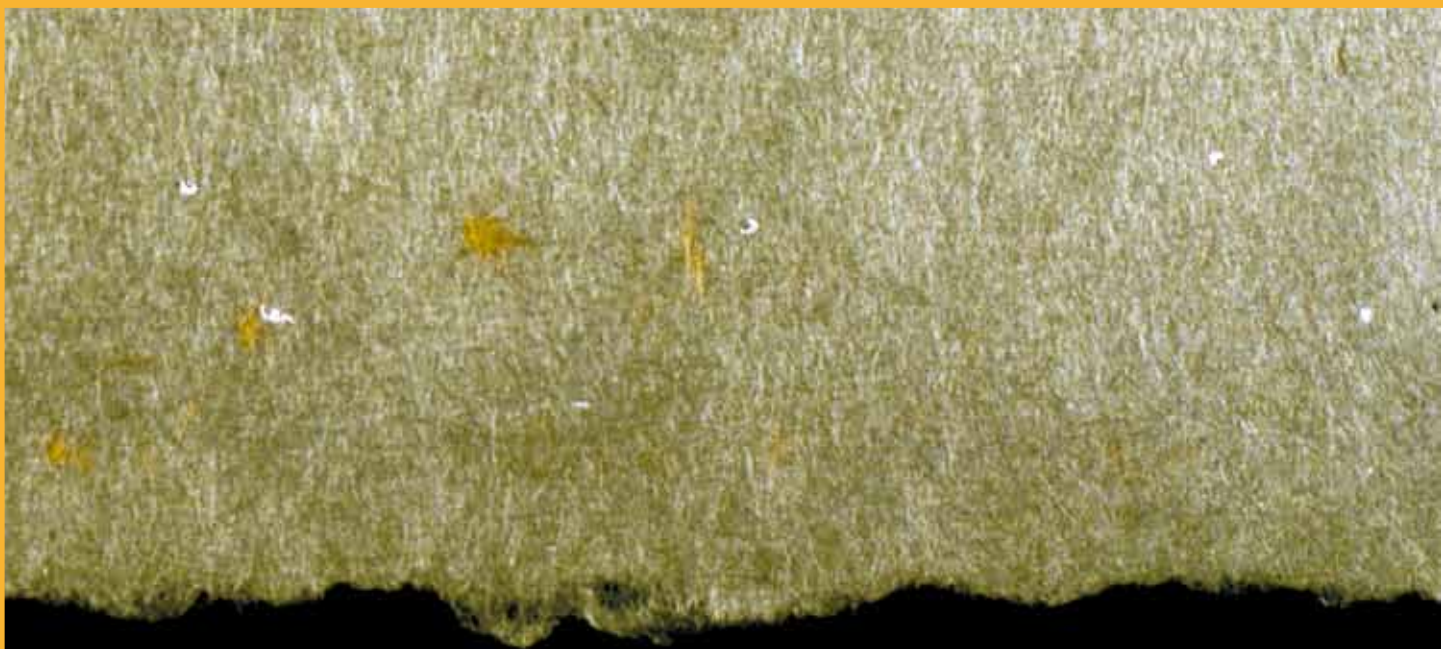




ANDREA BRUUN

**INDDRAGELSE AF STUDERENDE I
COMPUTERSØGNINGSAKTIVITETER I
STUDIEVEJLEDNINGSSAMTALER**



KØBENHAVNERSTUDIER I

TOSPROGETHED

**KØBENHAVNS UNIVERSITET
HUMANISTISK FAKULTET**

2021

BIND

80

**INDDRAGELSE AF
STUDERENDE I
COMPUTERSØGNINGS-
AKTIVITETER I
STUDIEVEJLEDNINGSSAMTALER**

Andrea Bruun

Københavnstudier i tosprogethed bind 80
Københavns Universitet
Det Humanistiske Fakultet
København 2021

Copyright 2021: Andrea Bruun
INDDRAGELSE AF STUDERENDE I COMPUTERSØGNINGS-
AKTIVITETER I STUDIEVEJLEDNINGSSAMTALER

Københavnstudier i tosprogethed bind 80
ISBN: 978-87-93510-06-7
ISSN: 0901-9731
Tryk: Solidaritet

Københavnstudier i tosprogethed udgives af Københavns Uni-
versitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andet- og Frem-
medsprog, Københavns Universitet

Anne Holmen, Center for Internationalisering og Parallelsprog-
lighed, Københavns Universitet

Janus Spindler Møller, Center for Sociolingvistiske Sprogforan-
drings-studier, Københavns Universitet

Marta Kirilova, Center for Dansk som Andet- og Fremmedsprog,
Københavns Universitet

Jakob Steensig, Lingvistik, Aarhus Universitet

Redaktion af dette bind: Jakob Steensig

English summary

University student counsellors deal with issues concerning students' study life. In order to solve students' problems, the student counsellors often have to find specific information about rules, procedures etc. on their laptop. When using the laptop, the counsellors have to search for specific information relevant for the students' situation, and a search activity on the laptop occurs.

This study investigates how student counsellors can include students in a search activity on the laptop during a counselling session. Furthermore, it investigates how including students in the activity can influence the interaction with the aim of improving counselling practice. Using conversation analytic (CA) methods, single case analyses of the conversation during counselling sessions showed how students can be included in different ways, and furthermore, how including students can influence counselling practice in a positive way.

The first extract showed how the student was not included or involved in the activity, resolving in a request for information later in the interaction. In the second extract, it was presented how the student was included in the search activity. This was done through the counsellor giving the student access to the laptop's screen and furthermore, through the counsellor's usage of *online explanations*, going through the content and pointing on the screen. The last extract showed the same inclusion as the second one, but it showed how this inclusion could encourage questions from the student as well. These questions were called screen-initiated questions because access to the content on the laptop's screen was essentially the reason for their appearance. Overall, the extracts showed that if students were included, it was primarily in the closing-part of the search activity.

In order to see what impact the results potentially could have on counselling practice, different aspects were discussed. Giving students access to the screen provided the students with the opportunity of finding specific information again later on. Furthermore, using *online explanations* and pointing on the screen supported this opportunity by explicitly showing and explaining how

and where the counsellor had found the specific page. Going through the content of the page expanded the counsellor's response by providing the student with further information than the initial request pursued. Furthermore, this could support the counsellor in mediating complex stuff from the website, and hence avoid incorrect counselling. Finally, by fully including the student during the search activity, the student can ask questions relevant to the student's own situation and knowledge initiated by information on the screen. Without access to the screen, these questions would not occur. For counselling practice, this means that questions can be dealt with *in* the interaction instead of later on, eliminating the need for follow-up questions. Thus, including students in the search activity has a positive impact on counselling practice. For this reason, the counselling session should allow inclusion through a sharable and moveable device, and counsellor and the student should be seated so inclusion is possible as well. However, the counsellor should show consideration for the situation of the individual student, and the counsellor should assess if it is appropriate to include the student. Furthermore, a time-related aspect was addressed, and issues concerning participants' expectations were discussed as well.

Finally, the study aims at making counsellors reflect on their usage of the laptop. Through a workshop, the counsellors will be exposed to authentic interactional extracts and encouraged to discuss the different ways to include students in the search activity, and what possibilities and limitations inclusion in different ways provides. Thus, the implications for improving counselling practice will focus on raising counsellors' awareness of how they use the laptop in the interaction.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	7
2. STUDIEVEJLEDNINGSSAMTALEN SOM INTERAKTIONEL RAMME	9
2.1. KONVERSATIONSANALYSE	9
2.2. ANVENDT KONVERSATIONSANALYSE	10
2.3. INSTITUTIONELLE SETTINGS	11
2.4. DELTAGELSES RAMME	12
2.5. OBJEKTER I INTERAKTION	13
3. DATA OG METODE	15
3.1. BAGGRUND	16
3.2. STUDIEVEJLEDNINGSSAMTALEN	17
3.3. ETISKE OVERVEJELSER	19
3.4. TRANSSKRIFTION	20
3.5. AFGRÆNSNING	21
4. GRADER AF INDDRAGELSE AF DEN STUDERENDE... 23	
4.1. MANGLENDE INDDRAGELSE AF DEN STUDERENDE	23
4.1.1. <i>Opsummering</i>	31
4.2. INDDRAGELSE Gennem SKÆRM, ONLINE EXPLANATIONS, GENNEMGANG OG PEGEN	32
4.2.1. <i>Opsummering</i>	38
4.3. DEN STUDERENDE STILLER SKÆRMINITIEREDE SPØRGSMAÅL	38
4.3.1. <i>Opsummering</i>	47
4.4. DELKONKLUSION	48
5. DISKUSSION	50
5.1. BETYDNING FOR PRAKSIS.....	50
5.1.1. <i>Inddragelse gennem adgang til skærmen</i>	50
5.1.2. <i>Inddragelse gennem online explanations</i>	51
5.1.3. <i>Inddragelse via gennemgang af tekstindhold</i>	52
5.1.4. <i>Den studerende stiller skærminitierede spørgsmål</i> .	53
5.1.5. <i>Hvornår den studerende inddrages i søgningsaktiviteten</i>	54
5.1.6. <i>Computeren som del af studievejledningssamtalen</i> 57	
5.2. IMPLEMENTERING I PRAKSIS	58
5.2.1. <i>Problematiske aspekter ved implementering</i>	59
5.2.1.1. <i>Hensynet til den enkelte studerende</i>	58
5.2.1.2. <i>Forventningssammenstød</i>	61
5.2.1.3. <i>Det tidslige aspekt</i>	62

5.2.2. Kritik af anvendt konversationsanalyse.....	64
5.3. FORSLAG TIL FREMTIDIGE UNDERSØGELSER	65
6. KONKLUSION	68
LITTERATUR	70

1. INDLEDNING

På uddannelsesinstitutioner ansættes studievejledere til at hjælpe og guide studerende, som af forskellige årsager oplever problemer i forbindelse med deres studier. Der findes studievejledere på alle typer af uddannelser, og længere videregående uddannelser ikke er en undtagelse. De studerende kan komme til studievejlederen med problematikker, som spænder fra studietekniske vanskeligheder til studietvivl til psykiske lidelser, som kan påvirke studietiden og fremdriften. I mødet med studievejlederen drøftes den studerendes problemstillinger, hvor det er vejleders primære mål at afdække vejledningssøgendes problematik(ker) og på baggrund af dette introducere muligheder og, hvis muligt, løsningsforslag. Studievejlederen repræsenterer den pågældende uddannelsesinstitution, som vedkommende arbejder for, og har derfor kendskab til institutionens regler, procedurer og muligheder. Men det kan være nødvendigt for vejlederen at slå en bestemt regel op eller vise bestemt information til den studerende for at kunne hjælpe og vejlede vedkommende bedst muligt. Derfor har vejleder oftest en bærbar computer med til vejledningssamtalen med de studerende. Når vejledere benytter computeren, så vil de typisk skulle søge for at finde noget bestemt information eksempelvis på et konkret sted på en hjemmeside, og en søgningsaktivitet vil udspille sig. Målet for søgningsaktiviteten vil oftest være at svare på den studerendes spørgsmål eller problemstilling ved eksempelvis at finde beskrivelsen af en bestemt regel, procedure eller lignende. Her kan vejleder vælge at inddrage den studerende i søgningsaktiviteten eller ej bl.a. ved at vise den studerende informationerne på skærmen.

I dette studie vil jeg undersøge, hvordan studievejledere udfører en sådan computersøgningsaktivitet under deres vejledningssamtaler. Helt konkret vil jeg undersøge, hvordan søgningsaktiviteten udføres, hvor jeg vil kigge på, hvordan aktiviteten initieres, udspiller sig og endelig, hvordan den afsluttes med et fokus på, hvordan den studerende inddrages undervejs. Dette gøres med henblik på at undersøge, om der findes forskellige måder, hvorpå den studerende kan inddrages, og hvordan disse måder påvirker interaktionen. Formålet med dette er at bidrage til at udvikle vejledningspraksis.

Dette undersøger jeg ud fra en konversationsanalytisk tilgang, hvor der tages udgangspunkt i videooptagelser af studievejledningssamtaler. Mindre dele af interaktionen, som indeholder en søgningsaktivitet, vil blive analyseret. Først skabes den teoretiske ramme ved at gennemgå litteratur, som er relevant for studievejledningssamtalen som interaktionel ramme og for inddragelse under en søgningsaktivitet (afsnit 2). Derefter præsenteres den metodiske tilgang og data samt afgræsning af undersøgelsen (afsnit 3). Dette leder videre til konkrete single case-analyser af søgningsaktiviteter fra data med fokus på, hvordan den studerende inddrages undervejs i aktiviteten (afsnit 4). Herefter samles resultaterne fra analyserne i et diskussionsafsnit, hvor det diskuteres og vurderes, hvordan disse kan bruges i vejledningspraksis, hvorefter der gives forslag til fremtidige undersøgelser (afsnit 5), hvilket afslutningsvist leder frem til en konklusion (afsnit 6).

2. STUDIEVEJLEDNINGSSAMTALEN SOM INTERAKTIONEL RAMME

2.1. Konversationsanalyse

Undersøgelsen tager udgangspunkt i konversationsanalysen (eng. *Conversation Analysis*, herefter refereret til som CA), som introduceres i 1960'erne gennem en række forelæsninger af sociologen Harvey Sacks (1992a, 1992b). CA beskriver hverdagens sociale interaktion som et struktureret og systematiseret fænomen som kerne af social orden (Couper-Kuhlen og Selting 2018). Mere konkret så antager CA, at sprogbrug, og social interaktion generelt, er systematiseret ned til mindste detaljeniveau, og at denne struktur udspringer af delte måder hvorpå forståelse og handling dannes, som alle kompetente deltagere i social interaktion orienterer sig mod (Stivers og Sidnell 2013). Denne struktur er ikke tilfældig, der er mening og orden på alle niveauer, "order at all points", som Sacks (1984, 22) formulerede det. CA-analyser beskæftiger sig derfor med interaktioners strukturer og beskriver, hvordan praksisser, handlinger og aktiviteter er konstruerede, og analyserne baseres på optagelser af naturligt forekommende social interaktion (Stivers og Sidnell 2013). Der arbejdes ikke med det kognitive aspekt hos talerne, men derimod er fokus på, hvordan taleture er organiserede, strukturerede og designede i sociale kontekster, og hvad det kan udtrykke om og mellem talerne (Maynard 2013). Centrale begreber inden for organiseringen af samtaler er bl.a. turtagning (Sacks et al. 1974), handlingsformater (Levinson 2013) og reparation (Schegloff et al. 1977, Kitzinger 2013), og derudover arbejder CA også med andre kernetematikker såsom historiefortælling (Stivers 2008) og epistemics (vidensterritorier) (Heritage 2013).

Med CA vil jeg undersøge studievejledningens interaktionelle struktur og beskrive, hvordan en søgningsaktivitet udfolder sig rent sekventielt, og derudover deltageret analysere, hvordan den studerende inddrages i aktiviteten, hvormed jeg dykker ned i de enkelte taleture. CA har nogle konkrete metoder, som bruges til at analysere interaktioner, og disse metoder vil blive forklaret og beskrevet nærmere i afsnittet *data og metode*.

2.2. Anvendt konversationsanalyse

Anvendt konversationsanalyse (eng. *Applied CA*) omhandler, hvordan CA kan anvendes til at undersøge og eventuelt forbedre professionel interaktion. Antaki (2011) beskriver seks forskellige former for anvendt CA, hvor især én af disse inddelinger er relevant for netop denne undersøgelse: *Institutional applied CA*. Denne retning har til formål at belyse institutionel tale, og der kigges derfor på, hvordan institutionelle opgaver udføres eksempelvis hos lægen, i klasselokalet, i interviewet osv. (Antaki 2011). Med denne retning skiftede CA fokus fra hverdags social interaktion til også at arbejde med institutionel interaktion. Målet med denne form for anvendt CA er normalt ikke at løse institutionelle problemer *per se*, men målet er derimod nysgerrigt at undersøge, hvordan institutionen bearbejder disse institutionelle opgaver gnidningsfrit og succesfuldt (Antaki 2011). Antaki (2011, 8) forklarer: "In general, the kind of applied CA researcher we have seen in this section, who puts institutional activity under the microscope, is revealing how the world (and its problems) works". Her er det analytikerens opgave at undersøge interaktionen dybdegående med det formål at beskrive og forklare, hvordan interaktionen udspiller sig, og der vil dermed ofte være fokus på, hvordan bestemte dele af interaktionen udfoldes. I denne form for anvendt CA arbejder man ikke med problemløsning i forhold til bestemte dele af interaktionen. Det arbejder *interventionist applied CA* derimod med. Denne retning anvendes til et interaktionelt problem, som allerede eksisterer, når analytikeren inddrages, hvormed der er stærke implikationer for, at der kan findes en løsning gennem analyser af den sekventielle organisering af tale (Antaki 2011). Det er dermed analytikerens opgave at udføre relevante analyser af interaktionen, som kan resultere i en løsning på det givne problem.

Min undersøgelse tager udgangspunkt i studievejledningssamtaler, som netop er institutionel interaktion, og derfor tager undersøgelsen ligeledes udgangspunkt i *institutional applied CA*. På samme måde som beskrevet ovenfor så tager min analyse netop udgangspunkt i at belyse en bestemt del af interaktionen; en søgningsaktivitet på computeren. Derudover inddrager jeg ligeledes aspekter fra *interventionist applied CA*, da jeg i slutningen af undersøgelsen kommer med et bud på, hvordan resultaterne fra mine analyser kan bruges i praksis. Endeligt så berøres det anvendte aspekt af undersøgelsen yderligere i underafsnittet *baggrund* og afslutningsvist i diskussionsafsnittet.

2.3. Institutionelle settings

Studievejledningssamtalen er som førnævnt institutionel interaktion, og interaktionen foregår dermed i en institutionel *setting*. Interaktionen i institutionelle settings er på flere måder formet eller begrænset af deltagernes orientering til sociale institutioner enten som repræsentanter for institutionen eller som institutionens brugere (Drew og Heritage 1992). I en studievejledningssamtale repræsenterer studievejlederen dermed en bestemt institution, og den vejledningssøgende repræsenterer en bruger af en bestemt ydelse, som institutionen tilbyder.

Forskellige typer af vejlednings- og rådgivningssamtaler er blevet studeret bl.a. telefonvejledning (se Hepburn et al. 2014), online-vejledning som eksempelvis e-mail og chat (se hhv. Stommel 2012 og Stommel 2016) og videokonferencer (se Cipolletta et al. 2017). Forskellige aspekter af vejledningsinteraktioner er ligeledes blevet undersøgt. Ét aspekt er, hvordan vejledere tilbageholder (He 1994, Vehviläinen 2003) og giver (Vehviläinen 2001; Tarber 2003) råd. Disse undersøgelser viser, hvordan vejledere kan benytte bestemte strategier for at sikre, at deres råd bliver positivt modtaget eller accepteret af den vejledningssøgende. Andre studier fokuserer på, hvordan vejledere arbejder med præsenterede problemstillinger (Peräkylä 2010, Svinhufvud et al. 2017), og hvordan vejledere udtrækker information hos vejledningssøgende (Silverman et al. 1992). Vejledere bruger vejledningssøgendes problemstilling og efterspørger mere information for at afdække den vejledningssøgendes situation og problematik, så vejleder bedst muligt kan hjælpe vedkommende. Derudover har undersøgelser ligeledes belyst, hvordan vejledningssamtalen kan afsluttes fx gennem bestemte formuleringer, som kan skabe refleksion hos vejledningssøgende og afslutningsvist pege dem i retningen mod det næste skridt, de kan tage for at løse deres problem (Thell og Peräkylä 2018)

Undersøgelserne ovenfor repræsenterer forskellige institutionelle settings, og dermed er vejledningssituationerne også forskellige, men der kan ses ligheder på tværs af de pågældende institutionelle settings og situationer. Det store fællestrek hos undersøgelserne er, at der netop er denne institutionelle agenda ved interaktionen, og at der i den forbindelse er en professionel person, repræsentanten for organisationen, og en "almindelig" person, brugeren af en bestemt ydelse, hvor det i disse tilfælde omhandler en ydelse i form af vejledning eller rådgivning. Bru-

geren, i denne undersøgelse den studerende, har dermed et behov eller et problem, som den professionelle person, studievejlederen, skal forsøge at hjælpe vedkommende med. Hvad målet er med selve interaktionen kan variere fra situation til situation og den enkelte institutions retningslinjer.

Undersøgelsen tager udgangspunkt i videooptagelser af studievejledningssamtaler fra Aarhus Universitet, hvormed studievejlederne repræsenterer universitetet som organisation. Brugere i dette tilfælde er de studerende, som netop kommer for at få vejledning ift. en problematik relateret til deres universitetsstudier, og interaktionen kan som førnævnt formes og begrænses af en orientering mod disse institutionelle aspekter. Jeg kommer nærmere ind på rammerne for vejledningssamtalerne i afsnittet *data og metode*.

2.4. Deltagelsesramme

I undersøgelsen er der et fokus på, hvordan den studerende inddrages i en såkaldt søgningsaktivitet på computeren under studievejledningssamtalen. Inden for CA arbejder man med samtaleparters deltagelse i samtaler, og hvordan denne hele tiden kan variere og ændres gennem samtalen. Dette kaldes deltagelsesramme eller deltagerkonstellation (eng. *participation framework*) (Goffman 1981). Goffman forklarer, hvordan deltagere kan skifte deltagelsesrolle fra eksempelvis at være den primære adresse-rede modtager til at have en mindre sekundær rolle i samtalen. Personer i en konkret interaktionel situation er altså overordnet set alle deltagere i samtalen, men deres faktiske deltagelse, i forhold til hvordan interaktionen udspiller sig, vil ofte veksle.

I vejledningssamtalen kan deltagelsesrammen altså skifte og variere i løbet af interaktionen, herunder hvordan vejleder inviterer til en anden form for deltagelse end blot udveksling af ytringer. Undersøgelsen fokuserer på, hvordan den studerende inddrages i en søgningsaktivitet på computeren, og i denne interaktionelle situation lader der til at være en helt særlig deltagelsesramme. Vejleder er den primære bruger (og ejer) af computeren og styrer brugen heraf, og dermed styrer vejlederen også hvordan computeraktivitet skal udfoldes i interaktionen. Vejleder kan derfor bestemme, hvornår og hvordan den studerende skal inviteres til at deltage i aktiviteten på computeren – hvis den studerende *overhovedet* skal deltage. Studiet vil undersøge nærmere, hvordan og hvornår vejleder inviterer den studerende til at deltage i søgningsaktiviteten. I den forbindelse er der tydelige rolleskift forbundet med dette, hvilket jeg kommer

nærmere ind på i analysedelen. Her lægger jeg vægt på, hvornår der synes at forekomme en invitation fra vejleder til den studerende om at deltage i en aktivitet, som netop lader til at ændre deltagelsesrammen.

2.5. Objekter i interaktion

Da der er fokus på, hvordan den studerendes inddrages i søgningsaktiviteten på computer, er det relevant at kigge på, hvordan objekter håndteres, og hvordan deltagere interagerer med eller orienterer sig mod objekter, eller hvordan disse på anden vis kan påvirke eller optræde i interaktionen. Objekter kan bruges til at skabe handling og forståelse eller til at opnå en fælles forståelse af, hvad objektet er, og hvordan objekter er relevante og signifikante for deltagerne i fællesaktiviteter (Nevile et al. 2014). I denne undersøgelse er det en bærbar computer, som er omdrejningspunktet, og i den forbindelse forklarer Heath og Luff følgende om studiet af teknologibrug i CA:

In contrast to the substantial research within the cognitive and computer sciences concerned with system use and interaction between people and computers, research that is largely experimental and prioritizes individual users and their cognitive abilities, these [CA] studies address the ways in which tools and technologies feature in the collaborative production of social action and activities. It explores how the use of tools and technologies is embedded within, and sensitive to, the actions of the co-participants. Moreover, that 'interaction' with the system is inseparable from, and accomplished through, interaction with others (Heath og Luff 2013, 303).

Fra et CA-perspektiv er der altså ikke fokus på den faktiske interaktion med et objekt, fx hvordan en person bruger computeren rent teknisk, eller hvad dette siger om vedkommendes kognitive færdigheder. I stedet er der fokus på, hvordan brugen af computer optræder og fungerer som en del af deltagernes interaktionelle handlinger og i interaktionen generelt. Inden for CA-traditionen hører beskrivelser af objekters interaktionelle rolle under begrebet multimodalitet. Multimodale analyser viser, på samme måde som analyser af tale gør, hvordan andre ressour-

cer optræder og bearbejdes meningsfuldt og struktureret i interaktionen. Andre ressourcer ud over objekter kan være aspekter såsom blikretning, gestus og anden kropslig opførsel (Heath og Luff 2013). I institutionelle settings kan objekter derudover fungere som redskaber, når deltagere skal udføre opgaver (Nevile et al. 2014). Objekters rolle i institutionelle interaktioner har derfor været omdrejningspunktet i flere undersøgelser: Nielsen (2014) beskriver brugen af computer i læge-patientinteraktion, Hazel og Mortensen (2014) undersøger brugen af skriveredskaber i studievejledningssamtaler, og Svinhufvud og Vehviläinen (2013) beskriver papirers rolle i specialevejledningssamtaler.

Min undersøgelses tilgang til analysen minder om den, som Nielsen (2014) fremlægger. Nielsen (2014) viser, hvordan læger benytter computer under patienters problemfremlægning i konsultationer. I sin undersøgelse viser han, hvordan orienteringen mod et skift fra og til, hvad han kalder *computeroriented side sequences*, sker på en meningsfuld måde, og hvordan det sker i samarbejde med patienten. I sit studie udpensler han bl.a., hvordan lægen med sin kropssposition kan invitere til, at patienten skal deltage i computeraktiviteten. Jeg vil ligeledes kigge på, hvordan vejleder kan invitere den studerende til at deltage, hvilket jeg vil kategorisere som inddragelse i en computersøgningsaktivitet – både fysisk fx i form af objektets "muligheder" og verbalt gennem vejleders ytringer. I den forbindelse taler man om objekters *affordances* (se Hutchby 2001), som netop omhandler hvilke handlingsmuligheder et givent objekt tilbyder.

Gennem grundig og dybdegående analyse af interaktionen, vil jeg dermed undersøge, hvordan studievejledere inddrager studerende i en søgningsaktivitet på computeren. Dette vil jeg undersøge med udgangspunkt i CA, hvor der ligeledes inddrages viden om interaktionens deltagelsesramme og multimodalitet. Viden om institutionelle settings og helt konkret vejledningssamtaler danner rammen, og endelig vil jeg gennem anvendt CA udlede analyseresultaternes potentielle betydning for praksis.

3. DATA OG METODE

Som tidligere nævnt tager studiet udgangspunkt i CA. Denne tilgang studerer mindre sekvenser af interaktion, hvor disse analyseres ved at kigge på ture, handlinger m.m. med det formål at skabe single case-analyser (Pomerantz og Fehr 1997). Et grundprincip for CA er, at man ikke tilgår data med præfabrikerede spørgsmål, men i stedet er det observationer i data som igangsætter spørgsmålene (Steensig 2001) og dermed danner fokus i analyserne. Analyserne tager udgangspunkt i optagelser af autentisk samtaledata, som transskriberes detaljeret med det formål at støtte analysen (se underafsnittet *transskription* længere nede). Single case-analyserne kan bruges til at skabe bredere analyser og generaliseringer (Sidnell 2013), hvor målet er at finde tilbagevendende og signifikante mønstre af interaktionel organisering. Denne undersøgelse er et kvalitativt eksplorativt studie, hvor single case-analyserne dermed ikke benyttes til at skabe generaliseringer. Derimod bruges analyserne til at undersøge, *om* og *hvordan* der kan ses forskelle i den studerendes inddragelse i en søgningsaktivitet. Disse analyser kan efterfølgende bruges til at undersøge nærmere, om der netop er et eller flere fænomener, hvor der kan opstilles kriterier i en såkaldt eksempelsamling (Steensig 2015). I diskussionsafsnittet foreslår jeg løbende konkrete idéer til fremtidige undersøgelser, som kan laves på baggrund af dette studies resultater, og derudover er der ligeledes afsat et selvstændigt underafsnit til samme formål i diskussionsafsnittet.

I de følgende afsnit kommer jeg først ind på baggrunden for undersøgelsen, hvor jeg i den sammenhæng inddrager min egen baggrundsviden. Herefter præsenterer jeg den institutionelle setting og undersøgelsens deltagere, og herudover forklarer og uddyber jeg rammerne og konteksten for vejledningssamtalen. I denne sammenhæng forklarer jeg derudover de metodiske overvejelser forbundet med at filme interaktion. Derefter gennemgås de etiske overvejelser, som har formet dataindsamlingen og været særligt relevante for den type af potentielt sensitivt data, som undersøgelsen arbejder med. Som førnævnt tager CA udgangspunkt i transskriptioner af data, hvorfor jeg forklarer, hvilken transskriptionsnøgle jeg har benyttet, og herudover argumenterer jeg for mine metodiske valg i denne sammenhæng. Afslutningsvist definerer jeg søgningsaktivitetsbegrebet og afgrænser, hvad jeg har inddraget i undersøgelsen og begrundet hvorfor.

3.1. Baggrund

Inden det konkrete datasæt introduceres, vil jeg i dette afsnit komme nærmere ind på, hvad der ligger til baggrund for studiet, da det er relevant i et større etnografisk perspektiv og det anvendte CA-perspektiv af undersøgelsen. Interessen for at undersøge studievejledningssamtaler startede først og fremmest gennem min stilling som studenterstudievejleder på Aarhus Universitet i kombination med min store interesse for og erfaring med CA. Denne type af institutionelle samtaler syntes interessant at undersøge nærmere, da jeg gennem min stilling og deltagelse i Aarhus Universitets vejlederuddannelse for studenterstudievejledere på forhånd vidste, at der netop var fokus på forskellige samtaleaspekter, herunder samtalens forløb gennem en række faser, spørgsmålsformater og formidling af råd (Aarhus Universitet 2019a). Vejlederuddannelsen havde et omfangsrigt og konkret fokus på vejledningssamtalen, men der blev ikke taget udgangspunkt i autentisk interaktionelt data fra praksis, og argumentationen for eksempelvis bestemte samtaleteknikker var heller ikke funderet i realistisk samtaledata. Dette vækkede en frustration hos mig som samtaleanalytiker, da dette virkede oplagt, og dermed var idéen om at studere vejledningssamtaler født, hvor jeg netop ville basere mine resultater på klassisk CA-måner; i naturligt forekommende interaktionelt data.

Gennem min stilling som studenterstudievejleder havde jeg naturligvis en række kontakter, som gjorde det muligt for mig at lave aftaler om at optage vejledningssamtaler på Aarhus Universitet. Jeg kendte til systemet og kunne derfor præsentere min idé om at undersøge studievejledningssamtaler for den pågældende afdelingsleder. Dette skabte først en modvillighed, hvor seriøse etiske overvejelser skulle tages i betragtning, og desuden måtte optagelserne ikke være en ekstra byrde for de involverede studievejledere og for kvaliteten af praksis. Efter en længere korrespondance fik jeg lavet en aftale, hvor jeg fik lov til at filme en række samtaler, og derudover havde jeg frie rammer for undersøgelsen. Det er derfor ikke på forhånd aftalt, hvad jeg skulle eller ville undersøge, da jeg netop ville undgå at stille præfabrikerede spørgsmål men i stedet lade data vise vejen.

Efter jeg påbegyndte analysen af data, var jeg i kontakt med afdelingslederen angående adgang til materiale fra vejlederuddannelsen, som jeg gerne ville benytte i undersøgelsen. I den forbindelse stillede jeg spørgsmålstegn ved, om og hvordan vej-

lederne forholdt sig til brugen af computer under vejledningssamtalen. Her blev der givet udtryk for, at der i vejledningssenheden blev brugt en del energi på at drøfte, hvordan de studerende selv kunne finde oplysninger på fx Studieportalen (Aarhus Universitet 2019b), men at det ikke var så tit, at de havde de store metodiske drøftelser om fx anvendelse af computer i vejledningen. Desuden fik jeg materiale fra studenterstudievejledernes vejlederuddannelse, hvor dette aspekt heller ikke var et punkt, og den ansvarlige for uddannelsen bekræftede ligeledes, at det ikke havde fyldt i løbet af uddannelsesdagene.

Afslutningsvist skal det påpeges, at min viden som studenterstudievejleder ikke er det bærende i undersøgelsen. Jeg bruger min viden på den måde, at jeg supplerer med information, når det synes relevant i bestemte sammenhænge eksempelvis i implementeringsdelen af undersøgelsen. På denne måde respekterer jeg stadig CA-perspektivet, hvor der er fokus på deltagerne, deres ytringer, og hvad de anser og giver udtryk for som værende meningssskabende i interaktionen. Men i denne sammenhæng kan det ofte være relevant at inddrage etnografiske metoder, især når man arbejder med institutionelle settings (Maynard 2003). Maynard argumenterer for, at det i mange tilfælde kan være relevant og til tider afgørende for forståelsen af interaktionen, at man kender (mere af) konteksten. Så selvom CA udelukkende fokuserer på, hvad der bliver givet udtryk for i interaktionen, så kan konteksten tit bidrage til et bredere perspektiv, som kan give en bedre forståelse for og af hvilke forudsætninger, som deltagerne bringer med ind i interaktionen. Jeg har ikke udført nogle supplerende undersøgelser såsom interviews, spørgeskema eller lignende, men gennem min stilling som studenterstudievejleder har jeg en etnografisk viden, som jeg inddrager i løbet af undersøgelsen, hvor det synes relevant.

3.2. Studievejledningssamtalen

Undersøgelsen tager udgangspunkt i studievejledningssamtaler på Faculty of Arts, Aarhus Universitet. Studievejledningen varetages af ca. 45 studenterstudievejledere og 9 fuldtidsansatte studievejledere (Aarhus Universitet 2019c). Studenterstudievejlederne har vejledningssamtaler med studerende, hvor de samtidigt selv er studerende på en bestemt uddannelse på Arts, Aarhus Universitet, og dermed kan de give fagnær vejledning i uddannelsens studieprogram. De fuldtidsansatte studievejledere er derimod ikke tilknyttet en bestemt uddannelse, og de drøfter

ofte tungere og mere omfattende problemstillinger, end studenterstudievejlederne gør. Det er vejledningssamtaler mellem studerende og de fuldtidsansatte studievejledere, som danner daggrundlaget for undersøgelsen. I den forbindelse skal det påpeges, at studenterstudievejlederne og de fuldtidsansatte studievejledere arbejder og vejleder ud fra de samme principper.

Datasættet består konkret af 6 videooptagelser af vejledningssamtaler filmet med kameraet Panasonic HDC-HS700. I forbindelse med dataindsamling omhandlende optagelser af personer taler man om fænomenet *observer's paradox*. Labov (1972, 113) forklarer fænomenet på følgende måde: "To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed". Der opstår altså her et paradoks mellem, at man i forskningsverdenen gerne vil observere, hvordan personer agerer, når de ikke bliver observeret. Inden for CA vil man gerne have så autentiske data som muligt, altså hvor personerne er så upåvirkede som muligt af at blive filmet, men samtidigt er det ikke muligt at filme personer uden samtykke grundet etiske årsager. Men at deltagerne forholder sig til udefrakommende påvirkning, er netop autentisk og foregår ligeledes metodisk og interaktionelt (Steensig 2001). I de uddrag jeg har valgt at fokusere på, udviser deltagerne umiddelbart ikke observerbar opmærksomhed på, at de bliver observeret. I denne sammenhæng skal det påpeges, at generelt vænner deltagerne sig hurtigt til at blive filmet (Heath et al. 2010), og derfor vil jeg ikke komme yderligere ind på paradokset, eller i hvilken grad deltagerne er påvirket af at blive observeret.

I hver vejledningssamtale deltager én studerende og én fuldtidsansat studievejleder fra Vejledning og Studieinformation (VEST), Arts Studier, Aarhus Universitet (Aarhus Universitet 2019d). Det er den studerende, som har initieret samtalen ved, at vedkommende har booket en vejledningstid på 35 minutter hos en studievejleder gennem et online-system. Den studerende kan enten booke en tid ved en bestemt vejleder eller blot booke en vejleder, som er ledig den pågældende dag. Den studerende kan i et felt kort skrive, hvad henvendelsen drejer sig om, hvilket vejleder kan bruge til at forberede sig til samtalen, men derudover er der ingen faste rammer for samtaleens indhold. Vejleder har oftest printet denne henvendelse ud, som vedkommende, sammen med en bærbar computer og kuglepen, har med til samtalen. Jeg har ikke haft adgang til denne information angående den studerendes henvendelse men blot fået at vide, at den

studerende havde udtrykt, at jeg gerne måtte filme vedkommendes samtale. Vejledningssamtalen kan omhandle alt fra studieplanlægning og studiemæssige udfordringer til manglende trivsel på studiet (Aarhus Universitet 2019c). I begyndelsen af samtalen, vil den studerende i fællesskab med vejleder afstemme, hvad samtalen skal handle om. Vejledningssamtalen foregik i et lokale, hvor vejleder og den studerende sad sammen ved et bord, hvor kameraet var placeret på et trebenet stativ overfor. I den forbindelse har jeg forsøgt at placere stolene på en sådan måde, så kameraet bedst muligt har kunnet opfange begge deltagers ansigtsudtryk, kropssprog osv. De er dog ikke blevet bedt om at sidde på en bestemt måde, men jeg har ved placering af stolene forsøgt at påvirke placeringen ift. kameravinkel. Her skal det påpeges, at jeg naturligvis har respekteret, hvordan personer normalt ville være placeret under en vejledningssamtale.

3.3. Ethiske overvejelser

Al information, som kan føre til identifikation af deltagerne, er anonymiseret, og af samme grund vil deltagerne blive refereret til som hhv. den studerende og vejleder. Deltagerne har underskrevet samtykkeerklæringer, som netop garanterer deres anonymitet, og at datahåndtering overholder de gældende regler for databeskyttelse i henhold til EU's databeskyttelsesforordning 2016 (Retsinformation 2019). Derudover vil videooptagelser og samtykkeerklæringer ikke vises til nogen, som ikke har underskrevet en fortrolighedserklæring om tavshedspligt. Erklæringen sikrer desuden, at der ikke videregives oplysninger om deltagerne til nogen, som ikke har underskrevet denne fortrolighedserklæring.

Inden optagelserne er studievejlederne blevet nøje informeret om optagelsernes omfang og formål. Det er dem, som har haft kontakten til de studerende, og de har spurgt de studerende i forbindelse med de bookedede vejledningssamtaler, om de ville indvillige i at få sin samtale filmet. Denne forespørgsel er foregået på mail, hvor jeg har udarbejdet en mindre beskrivelse om rammerne, formålet og overholdelse af de gældende regler for databeskyttelse, som vejlederne sendte ud til de studerende. Vejlederne gav udtryk for, at der var visse studerende, som de ikke ville kontakte, da deres vejledningssager og -forløb var komplicerede, og vejlederne mente derfor, at det var for sårbart at filme. Derfor har vejlederne lavet en individuel vurdering af hver booket samtale, om det gav mening at bede om indvilligelse til at optage samtalen. Lige inden samtalen har både vejleder og

den studerende underskrevet de førnævnte dokumenter og ligeledes haft muligheden for at stille endelige spørgsmål til undersøgelsen.

3.4. Transskription

Data er transskriberet ud fra Gail Jeffersons transskriptionsnøgle, som gennemgået af Hepburn og Bolden (2013). Transskriptionerne adskiller sig fra denne nøgle ved, at der bruges pile til at markere ytringsintonation: En skrå opadgående pil indikerer en stigende intonation, en skrå nedadgående pil markerer en nedadgående intonation, og endeligt markerer en ligeudgående pil en jævn intonation. Dette er valgt af overskuelighedsmæssige årsager. Derudover skal det tilføjes, at få ord i transskriptionen afviger fra dansk standardortografi for at afspejle autentisk talesprog. Dette gælder fx *og*, som oftest vil blive skrevet som *å*.

I transskriptionerne vil multimodale elementer markeres med en tuborgklamme: {. En tuborgklamme indsættes i den linje, hvor den multimodale handling forekommer i ytringen, og herunder optræder en ny linje (uden linjenummer) indledt med samme tuborgklamme, som forklarer hvem, som udfører handlingen, og hvad handlingen er. På denne måde kan det markeres forholdsvist præcis, hvornår noget multimodalt forekommer rent tidsligt i ytringen. Nedenfor har jeg indsat to linjer fra uddrag (1.a) (analyse af uddraget vil blive gennemgået senere i undersøgelsen) som eksempel på transskriptionsmetoden:

```
1    VEJ:      det aldrig muligt å få lov til å tage
2                den ordinære prøve i
3    omprøve{terminen\
           VEJ          {kigger på STU
```

Her kan det ses, hvordan en tuborgklamme er indsat i vejleders ytring i linje 3 før ordet *-terminen*, som dermed indikerer, at her forekommer der noget multimodalt, og at det tidsligt forekommer, når vejleder udtrykker ordet *-terminen*. Det multimodale beskrives i linjen nedenunder, hvor det kan ses, at det er vejleder (VEJ), som gør noget, og i dette tilfælde kigger hun på den studerende (STU).

Det skal påpeges, at der kun er medtaget multimodale elementer, som synes relevante for den pågældende analyse. Derudover er multimodaliteten i optagelserne ikke beskrevet så dybdegående som eksempelvis transskriptionsnøglen af Mondada

(2018) foreslår det. En sådan transskriptionsnøgle er først og fremmest ikke benyttet, da målet med analyserne ikke har været at detaljeret beskrive den tidlige udvikling eller multimodalitet. Transskriptionsmetoden i denne undersøgelse er dog inspireret af Mondadas tidlige aspekt, som repræsenteres i separate linjer. Men det angives ikke hvornår det multimodale stopper, kun hvornår det begynder. Målet med at angive disse multimodale elementer har kun været at beskrive dem, hvis det syntes relevant for det overordnede formål med undersøgelsen; om den studerende inddrages i en søgningsaktivitet, og hvordan dette kan påvirke interaktionen. Man kunne i den forbindelse have optaget skærmaktiviteten på computeren, og hvordan denne spiller sammen med resten af interaktionen. Sådanne optagelser ville kunne bidrage til en større forståelse for interaktionen, da man som analytiker netop har adgang til, hvad deltagerne gør og ser på computerskærmen. Tidligere undersøgelser (se fx Levy og Gardner 2012) har netop vist, at der kan ses tydelige mønstre i samspillet mellem computeraktivitet og deltageres tale. Dette er ligeledes fravalgt, da målet for undersøgelsen ikke har været at detaljeret beskrive dette samspil med computeren. I fremtidige undersøgelser kunne dette derimod være et oplagt perspektiv at undersøge nærmere. Dette uddyber jeg nærmere i diskussionsafsnittet.

3.5. Afgrænsning

For at undgå forvirring vil jeg kort redegøre for min brug af terminologi. Jeg bruger ordet søgningsaktivitet om den aktivitet, hvor studievejlederen søger efter noget på den bærbare computer. Begrebet søgningsaktivitet skal derfor ikke forveksles med lignende begreber som fx ordsøgning (Schegloff et al. 1977, Couper-Kuhlen og Selting 2018), en fysisk søgning efter noget, altså at lede efter noget i lokalet, eller lignende. Søgningsaktivitet skal i denne sammenhæng forstås som en selvstændig aktivitet i interaktionen, hvor jeg i løbet af analysen vil vise, at denne foregår på en ordnet og struktureret måde. Som tidligere nævnt er fokus ikke på, hvordan vejleder rent teknisk bruger computeren, altså hvor hun trykker henne på en hjemmeside, eller hvilke søgeord hun benytter. Derimod er fokus på, hvordan søgningen udfoldes i interaktionen, og hvordan den studerende inddrages herunder. I den sammenhæng kan der drages paralleller til Nilsens (2014) *computer-oriented side sequences*.

Den bærbare computer kan potentielt benyttes flere steder i løbet af vejledningssamtalen. Vejlederen kan bruge computeren

til visuelt at vise den studerende noget eksempelvis en bestemt uddannelsesstruktur eller kontaktinformationer på en bestemt universitetsinstans. De kan vise, hvordan man udfører en konkret handling i et af universitetets systemer, eksempelvis søge om dispensation eller om valgfag. Endeligt kan de henvise til sider, hvor bestemte universitetsregler eller -procedurer er nedfæstet, eksempelvis regler om omprøver eller proceduren for at søge om at tage et gæstefag. Der findes en række hjemmesider, som vejlederne benytter til at finde informationer, hvor det er den enkelte problematik, som afgør, hvilken side som er relevant at vise den studerende. Den primære hjemmeside, som vejlederne benytter, hedder Studieportalen, og denne hjemmeside er ligeledes den, som de studerende er blevet instrueret i at bruge, hvis de mangler informationer af enhver art. Oftest vil det være noget specifikt på denne side, som vejleder søger efter. Mit studie tager udgangspunkt i situationer, hvor studievejlederen har vurderet, at det er relevant at vise den studerende noget på den bærbare computer. Jeg har udvalgt tre eksempler fra data, hvor vejleder først skal søge efter konkret information på computeren, som vejlederen netop bruger til at besvare eller afklare noget bestemt i forhold til den studerendes problematik. Der tages derfor ikke udgangspunkt i computeraktivitet, når denne bruges til eksempelvis blot at vise en bestemt uddannelsesstruktur, men i stedet tages der udgangspunkt i søgning efter mere informationstunge sider som eksempelvis findes på den førnævnte Studieportal. Dette er valgt på baggrund af, at disse informationstunge sider potentielt kunne lægge op til, at en inddragelse af den studerende var særligt relevant. Analysen tager udgangspunkt i tre uddrag, hvor de første to er udvalgt på baggrund af, at de viste forskelle i graden af inddragelse af den studerende, og det sidste eksempel viste, hvordan inddragelse netop kunne påvirke den efterfølgende interaktion.

4. GRADER AF INDDRAGELSE AF DEN STUDERENDE

I dette afsnit præsenteres analyser af de tre udvalgte eksempler på søgningsaktiviteter fra data. Den overordnede søgningsaktiviteten kan som førnævnt inddeles i såkaldte faser eller trin, som er blevet identificeret efter analyserne. Disse trin er: *Søgningsaktivitetsinitiering*, *præ-søgningsaktivitet*, *søgningsaktivitet* og *søgningsaktivitetsafslutning*. Analyserne inddeles ligeledes i disse trin, og dette gøres for at skabe en overskuelighed og for efterfølgende at kunne dykke dybere ned i de enkelte trin og se, hvornår den studerende inddrages i aktiviteten. Uddragene er forholdsvis lange og strækker sig over et stort antal linjer, hvorfor denne inddeling synes særligt oplagt. Som tidligere nævnt tager undersøgelsen udgangspunkt i, hvordan studerende inddrages i den overordnede søgningsaktivitet, og derfor vil dette ligeledes være omdrejningspunktet for analyserne.

4.1. Manglende inddragelse af den studerende

I nedenstående uddrag (1.a) ses en studerende (STU) og en vejleder (VEJ) til en vejledningssamtale. Den studerende har booket samtalen, da vedkommende har fundet ud af, at et kursus på hendes uddannelse er struktureret anderledes end forventet, og derfor ser hun nu et behov for at revurdere sin studieplan. Ved semesterstart har hun fundet ud af, at kursets opbygning gør, at hun vil ende med at læse på fuldtid, hvor den studerende på nuværende tidspunkt bliver nødt til at tage semesteret på nedsat tid grundet psykiske problemer, som kræver et længere behandlingsforløb. På baggrund af hvordan samtalen indledes, er det tydeligt, at den studerende og vejleder har talt sammen tidligere, og formentligt har vejleder og den studerende sammen lagt den nuværende studieplan på nedsat tid, som nu skal revurderes.

I nedenstående sekvens søger vejleder efter en bestemt regel angående omprøver på computeren. Inden sekvensen har den studerende fremlagt en mulighed, hvor hun vil rykke afleveringsfristen for en eksamen men fortsat tage den som første prøveforsøgs prøveform. Denne mulighed kunne ifølge hende være løsningen på at kunne gennemføre semesteret med den nuværende studieplan.

Uddrag (1.a) "Omprøve" [Optagelse 2_1]

Søgningsaktivitetsinitiering

1 VEJ: altså du tænker det her med å aflægge
2 e:n (.) ordinær prøve men i
3 omprøveterminen
4 STU: j:a (.) det har jeg nemlig altså
5 (0.3)
6 STU: jeg havde en ø:h
7 (0.6)
8 STU: reeksamen sidst*e[::*]
9 VEJ: [j_a]
10 (2.2)
11 STU: >fra helt tilbage fra
12 (0.4)
13 STU: b[acheloren]
14 VEJ: [bacheloren] [okay]
15 STU: [j_a]
16 VEJ: jaer
17 STU: hvor at *ø:hm*
18 (0.2)
19 STU: altså det var godt nok det talt godt
20 nok som andet forsøg [men jeg]=
21 VEJ: [j_a]
22 STU: =fik så lov til å:
23 (0.3)
24 VEJ: ·hh okay [{men}]
VEJ {rører ved computeren
25 STU: [gå op] i den
26 STU: ordi[nære (.) form]
27 VEJ: [·h {er det okay jeg]=
VEJ {peger på computer,
åbner den helt, kigger på skærmen
28 VEJ: =lige prøver at slå noget=
29 =[op på]=
30 STU: [ja(selvfølgelig)]
31 VEJ: =min computer for så kan vi i hvert
32 fald lige få afklaret det med det
33 samme
34 (0.4)
35 VEJ: [ø::h]m:
36 STU: [j_a]

Den overordnede søgningsaktivitet indledes med, at vejleder kommer med sin *category understanding* (Schegloff et al. 1977) i linje 1-3. Denne *category understanding* fører konkret tilbage til den studerendes fremlagte forslag. Vejleder søger dermed bekræftelse på, om hun har forstået den mulighed, som den studerende har præsenteret, korrekt, hvilket den studerende be-

kræfter i den efterfølgende linje. Herefter udvider den studerende sin ytring, hvor hun forklarer, at hun tidligere har kunnet gøre dette (linje 4-26). Under denne forklaring kommer vejleder med flere fortsættelsesmarkører (eng. *continuers*) (Schegloff 1982), som netop bidrager til, at den studerende fortsætter med at udfolde denne forklaring. Dette leder op til, at vejleder finder det relevant at bruge sin computer. I linje 24 rører hun ved sin computer og lægger her nonverbalt op til at indlede en computeraktivitet. Hun stopper sin bevægelse igen under den studerendes ytring i linje 25-26, hvorefter hun under sin ytring i linje 27 peger på computeren og verbalt initierer aktiviteten ved at anmode om lov til at slå noget op herpå. Denne anmodning er formet som et ja/nej-spørgsmål, som lægger op til be- eller afkræftelse fra den studerende (Raymond 2003). Anmodningen afsluttes først i linje 33, men den studerende bekræfter den allerede i linje 30 i overlap. Dette kunne skyldes, at ytringen potentielt kunne være afsluttet i linje 29 inden *på* og ligeledes, at vejleder under ytringen pegede på computeren, som kunne elicite respons inden ytringen var færdiggjort. Den færdige ytring modtager ligeledes bekræftelse fra den studerende i linje 36 i overlap med vejleders *[ø::h]m:~* i den efterfølgende linje.

Dette stykke initierer computeraktiviteten, hvor det ses, at vejleder verbalt anmoder om lov til at bruge computeren. Anmodningen er et udtryk for, at vejleder skal bruge en bekræftelse fra den studerende, før hun kan gå i gang med aktiviteten. Men samtidigt ses det, at vejleder allerede nonverbalt har initieret aktiviteten ved først at røre computeren kort (linje 24) for derefter at pege og åbne computeren helt (linje 27), inden hun har modtaget en bekræftelse på sin anmodning. Vejleder anmoder altså her om lov til at udføre en aktivitet, som hun allerede har påbegyndt. Dette virker dog ikke problematisk i interaktionen med den studerende, hvilket understøttes af den studerendes bekræftende ytring. I sin bekræftelse bruger hun (sandsynligvis) ordet *selvfølgelig*, som kan indikere, at den studerende betvivler sin egen autoritet til at afgøre dette (Stivers 2011), hvilket synes at bekræfte vejleder og dennes ret til at bruge computeren med netop det formål at afklare noget, som kommer den studerende til gode.

Præ-søgningsaktivitet

37	VEJ:	·mthh
38		(1.8)
39	VEJ:	fordi det ka→
40		(0.2)

41 VEJ: <godt være jeg kommer bare lige lidt i
 42 tv↑i:vl>↘
 43 (0.1)
 44 VEJ: ·thh
 45 (0.1)
 46 VEJ: °lad os lige prøve å se her°↗

Fra linje 27 er vejleders blik rettet mod den bærbare computer, og computeren er på dette tidspunkt kun vendt mod vejleder, hvilket betyder, at den studerende ikke har adgang til, hvad vejleder ser eller gør herpå. Det førnævnte [ø::h]m:~ i linje 35 lader til at orientere sig mod, at hun nu interagerer med computeren fremfor den studerende, hvilket dermed optager hendes opmærksomhed. Der ses lignende markører af, at en anden aktivitet er i gang, såsom fastholdt blikretning mod computeren, kliklyde (·mthh i linje 37 og ·thh i linje 44) og en længere pause i linje 38. Disse markører har jeg valgt at kalde for *andenaktivitetsmarkører*. Markørerne minder om begrebet self-talk (Goffman 1981), da de nemlig ikke lægger op til respons fra modtageren, og derudover heller ikke får det. Derimod lader de til at understrege, at en anden aktivitet er i gang, at en samtaledeltager netop er optaget af en anden aktivitet.

Mellem disse markører optræder en ytring i linje 39, som indledes med *fordi*, som må føre tilbage (Sacks 1987) til ytringen fra linje 27-33, og vejleder udvider dermed sin tur fra linje 33. Linje 39 afbrydes af en pause i linje 40, hvorefter den afsluttes i linje 42, hvor vejleder dermed kommer med årsagen til, at hun slår det pågældende op på computeren: *det kan godt være, jeg kommer bare i tvivl*. Herefter laver vejleder en klik-lyd og kommer med en ytring i linje 46, *lad os prøve å se her*, som er opbygget som en form for invitation til den studerende om, at de i fællesskab skal se noget. Men den bærbare computer er kun vendt mod vejleder, ytringen er sagt med lav volumen, og der er ikke noget yderligere, som indikerer, at den studerende reelt skal deltage i aktiviteten, eksempelvis ved at se med på computeren, og den studerende behandler det heller ikke således. Men det kan derimod være en invitation til en aktivitet, som kunne omfatte en bestemt arbejdsfordeling undervejs, nemlig at vejlederen skal søge på computeren, og den studerende i mellemtiden venter, indtil søgningen er afsluttet. I denne sammenhæng kan der drages paralleller til, hvordan der på samme måde skal ske en accept af rollerne i forbindelse med historiefortællinger; én indtager rollen som historiefortæller og har dermed taleturen, hvor andre samtaledeltagere skal give plads til dette, afvente historiefortællingens afslutning og dermed aligne (Stivers 2008)

med, at en sådan fordeling skal foregå. Det lader til at være gennemgående i eksemplerne, at denne rolle- eller arbejdsfordeling etableres og accepteres, hvorefter den overordnede søgningsaktivitet fortsætter. Denne samtalebid lader til at være en præ-aktivitet i den overordnede søgningsaktivitet, hvor vejleder klargør den egentlige søgningsfase på den bærbare computer, og gennem den sidste ytring i linje 46 signalerer hun til den studerende, at hun nu er i gang med at finde svaret, at *nu* starter den reelle *søgningsaktivitet*.

Søgningsaktivitet

47 (13.7)
 48 VEJ: ø::hmh↘
 49 (16.5)
 50 VEJ: ·hh
 51 (0.3)
 52 VEJ: hhjaer °(to prøveformer)°↘
 53 (3.4)

Efter linje 46 er den konkrete søgningsfase i gang. Dette tydeliggøres gennem disse andenaktivitetsmarkører, som netop er et udtryk for, at en anden aktivitet er igangværende, og at vejleder interagerer med computeren fremfor den studerende. Disse markører kommer til udtryk som markant lange pauser (linje 47 og 49), ø::hmh↘ i linje 48 og indånding (·hh i linje 50). I linje 52 lader vejleder til stille at bekræfte, gennem sit *jaer* og noget som kunne lyde som *to prøveformer*, at hun har fundet det rigtige sted med de relevante informationer omhandlende prøveformer. Denne ytring søger på samme måde som de førnævnte andenaktivitetsmarkører ikke direkte respons fra den studerende, og det lader ikke til at være problematisk, at de netop heller ikke får det. Strukturæssigt med det indledende *jaer* opfører turen sig som en *second-pair part* (SPP), altså en form for respons, men dette kræver en dertilhørende *first-pair part* (FPP) for at fuldende nærhedsparret (eng. *adjacency pair*) (Sacks et al. 1974). Da der umiddelbart ikke optræder en ytring, som vejleder kan respondere på, lader denne ytring i stedet til at være udtryk for en interaktion, som vejleder har med computeren i et self-talk-format.

Søgningsaktivitetsafslutning

54 VEJ: ne:j altså ifølge den her når der er
 55 to forskellige prøveformer så når
 56 det er↗

57 (0.6)

58 VEJ: den ordinære prøve så det aldrig

59 muligt å få lov til å tage den

60 ordinære prøve i omprøve{terminen}\

VEJ {kigger på STU}

61 (0.1)

62 VEJ: ·h jeg vil meget gerne lige

63 {dobbelttjekke det (.)

STU {kniber øjnene sammen

64 VEJ: efter[følgende] men jeg tror=

65 STU: [okay]\

66 VEJ: =[det blevet] lavet om måske\

67 STU: [(du v-)]→

68 (.)

69 STU: nå: siden det e[ller hvad]↗

70 VEJ: [ja:] det [er]=

71 STU: [okay]\

72 VEJ: =jeg desværre lidt bange for det er

73 men men skal vi ikke sige a- at den

74 del det prøver jeg lige å undersøge\

75 (.)

76 STU: jaer↗

77 VEJ: ø::hm om de:t om om det rigtig

78 forstået men det det jeg ret sikker på

79 a[t ø:h] at at det faktisk er en=

80 STU: [okay]↗

81 VEJ: =ændring der sket\

82 VEJ: ·hh ø:hm\

83 (1.4)

84 VEJ: formentlig af nogle forskellige

85 årsager\

86 STU: jaer↗

87 (0.4)

88 VEJ: jaer↗

89 (0.1)

90 VEJ: ·h {ø:hm:}\

91 (1.2)

92 STU: ·h altså det bare fordi det giver

93 simpelthen ikke så meget mening for

94 mig at jeg skal sån\

95 (0.2)

96 STU: arbejde [fuld tid indtil jeg (ska)]=

97 VEJ: [nej fuld tid]→

98 STU: =samtidigt med at jeg også kører altså

99 STU: sån rimelig intensivt [behandlings]→

100 VEJ: [m:h]\

101 VEJ: jaer↗

Endeligt afsluttes den overordnede søgningsaktivitet ved, at vejleder når til et resultat af søgningen, som hun bruger til at be-

svare den studerendes fremlagte forslag, som indledte hele søgningsaktiviteten. I dette uddrag begynder *søgningsaktivitetsafslutningen* i linje 54-60, hvor vejleder kommer med en form for sammenfatning af det, hun har fundet og læst på computeren. Denne ytring indledes med et *nej*, som her afkræfter den mulighed, som den studerende fremlagde inden sekvensen, hvilket efterfølges af vejleders parafrasering af tekststykker. Under den sidste del af ordet *omprøvetermen* kigger vejleder op på den studerende, og det er første gang siden søgningsaktivitetens begyndelse, at vejleder gør dette. Dette lader til at indikere, at nu er den konkrete søgningsfase afsluttet, og at interaktionen mellem vejleder og vejledningsøgende genoprettes. Her inddrages den studerende i søgningsaktiviteten, hvor dette foregår verbalt gennem vejleders ytringer, som først afkræfter den studerendes forslag, og herefter parafraserer hun disse tekststykker på skærmen.

Vejleders ændrede blikretning og den efterfølgende pause i linje 61 lader til at søge respons hos den studerende. Den studerende har på dette tidspunkt øjenkontakt med vejleder, men yderligere respons forekommer ikke, og vejleder producerer i stedet en ny ytring i linje 62-64, hvor hun siger, at hun vil dobbelttjekke den fremlagte regel fra linje 54-60. Under ytringen i linje 62-63 kniber den studerende øjnene sammen og giver dermed udtryk for manglende forståelse, hvilket understøttes af hendes efterfølgende uddybende spørgsmål i linje 69. Denne manglende forståelse og søgen efter uddybning lader til at orientere sig mod vejleders brug af *aldrig*, som altså strider imod den studerendes tidligere ytring, hvor hun fortalte, at hun netop havde gjort brug af denne løsning tidligere. Vejleder besvarer den studerendes spørgsmål med en forklaring omhandlende, at det er en ændring, som er sket (linje 79 og 81). I de efterfølgende linjer udtrykker vejleder dog, at hun vil følge op på reglen. Sekvensen afsluttes i linje 101, hvorefter den studerende skifter emne for samtalen og går tilbage til at tale om, hvorfor det ikke er realistisk for hende at følge kurset og tage den dertilhørende eksamen. Afslutningsvist skal det nævnes, at vejleder senere forlader lokalet for at spørge en kollega til råds, som ender med at bekræfte, at det ikke er muligt at tage den ordinære prøve i omprøvetermen.

I dette uddrag blev det først og fremmest præsenteret, hvordan de fire faser hhv. *søgningsaktivitsinitiering*, *præ-søgningsaktivitet*, *søgningsaktivitet* og *søgningsaktivitetsafslutning* kom

til udtryk i den overordnede søgningsaktivitet, og hvilken interaktionel funktion de hver udførte. Derudover kunne det ses, hvordan vejleder kun inddrager den studerende i søgningsaktiviteten under *søgningsaktivitetsafslutningen* rent verbalt gennem afkræftelse af den studerendes fremlagte forslag og i forlængelse heraf gennem parafrasering af tekststykker.

Senere i samme vejledningssamtale optræder nedenstående sekvens, uddrag (1.b). Lige inden har den studerende og vejleder talt om, at den studerende skal træffe et valg ift., hvordan og om hun kan klare den førnævnte eksamen. Den studerende skal altså vurdere og vælge, om hun vil forsøge at tage den ordinære eksamen, eller om hun vil tage omprøven i stedet. Netop inden sekvensen har den studerende fortalt, at hun skal tale med sin behandler og mentor for at kunne tage en endelig beslutning, og i forlængelse af dette spørger vejleder, om der er noget, som den studerende har brug for fra hende i vejledningsøjemed.

Uddrag (1.b) "Omprøve" [Optagelse 2_2]

1 STU: ø:hm\

2 (0.2)

3 STU: hvor er d- hvor er det man kan se det

4 h_enne >det der med< hvor de skr_iver

5 man ik længere kan sø:ge\

6 (0.3)

7 VEJ: ·h[h ja]\

8 STU: [>eller bare hva der sådan<] *er* af

9 ting man kan søge om\

10 VEJ: ø:hm inde på studieportalen\

11 (0.2)

12 STU: jaer\

13 (0.2)

14 VEJ: under omprøver\

15 (0.2)

16 STU: *jaer*→

17 VEJ: jø:hm\

18 (0.3)

19 VEJ: der står det\

I linje 1-5 kommer den studerende med et spørgsmål, som fungerer som en anmodning om information til vejlederen om, hvor hun kan finde den information, som vejleder præsenterede i uddrag (1.a). Anmodningen efterfølges af en pause, hvorefter vejleder i linje 7 producerer en forsættelsesmarkør eller en form for bekræftelse, som kunne indikere, at den studerendes anmodning er relevant. Vejleders ytring optræder i overlap med en udvidelse af den studerendes anmodning fra linje 3-5. Denne udvidelse gør

ytringen mere generel end den fremstod i de tidligere linjer. Første del af ytringen pegede konkret mod den nye regel, og nu peger ytringen mod, hvad der generelt er af ting, man kan søge om. Vejleder responderer på anmodningen ved at angive det sted, hvor hun kan finde informationen *inde på studieportalen* i linje 10. Den studerende lader til at bekræfte informeringen, hvorefter vejleder konkretiserer yderligere, hvorhenne inde på Studieportalen hun kan finde oplysningerne, *under omprøver*. Den studerende bekræfter svagt med endnu et *jaer*, og vejleder udvider sin ytring med et *jø:hm* og *der står det* (linje 17 og 19), som lader til at forholde sig til noget problematisk i interaktionen. Senere udtrykker den studerende tvivl om, hvad vejleder har responderet på i denne sammenhæng – alle reglerne eller blot den nye regel, hvilket lader til at forklare forekomsten af de svage men bekræftende *jaer*'er. Disse ender nu med at få en funktion som fortsættelsesmarkør i stedet, hvor den studerende signalerer, at vejleder skal fortsætte, så det kan blive afklaret, hvilken af de "to" anmodninger vejleder svarer på.

I uddrag (1.b) ses det, at den studerende direkte anmoder om information til vejlederen om, hvor hun kan finde de omtalte oplysninger, som vejleder tidligere brugte til at afkræfte den studerendes forslag. Dette signalerer altså, at der er noget information, som den studerende ikke har fået, som vedkommende giver udtryk for, at der er et behov for. I den forbindelse kan der spekuleres i, at hvis den studerende var blevet inddraget i den overordnede søgningsaktivitet fra uddrag (1.a), så ville vedkommende ikke anmode om disse oplysninger.

4.1.1. Opsummering

I uddrag (1.a) blev det præsenteret, hvordan den overordnede søgningsaktivitet kunne inddeles i fire faser med hver sin interaktionelle funktion. Under *søgningsaktivitetsinitieringen* gøres det klart, at der er forekommet noget i interaktionen, som er søgningsrelevant, hvormed vejleder verbalt og nonverbalt anmoder om lov til at foretage aktiviteten. I *præ-søgningsaktivitet* etableres og accepteres arbejdsfordelingen, hvor vejleder søger på den bærbare computer, og den studerende afventer resultatet. Under den konkrete søgningsfase, *søgningsaktiviteten*, udfører vejleder søgningen på computeren, og der forekommer andenaktivitetsmarkører, som understreger dette. Endeligt i *søgningsaktivitetsafslutningen* kommer resultatet fra søgningen, som bruges til at besvare dét, som igangsatte hele søgningsaktiviteten. Her blev den studerende inddraget gennem vejleders

ytringer, hvor hun parafraserede tekst fra skærmen, som hun brugte til at afkræfte den studerendes fremlagte forslag. Den bærbare computer var kun vendt mod vejleder gennem samtlige faser af den overordnede søgningsaktivitet, hvormed den studerende altså ikke fik eller havde adgang til informationerne om disse regler, som vejleder refererede til på skærmen. Overordnet set berettede dette altså om, at den studerende blev inddraget minimalt i søgningsaktiviteten. Dette viste sig efterfølgende at have været problematisk, da den studerende i uddrag (1.b) konkret anmodede om information om, hvor hun kunne finde disse oplysninger henne. Dette tyder dermed på, at det kunne have været relevant for den studerende at have fået dette at vide tidligere i interaktionen. Vejlederen kunne have givet den studerende disse oplysninger, eksempelvis ved at forklare, hvor hun havde fundet svaret henne eller ved at have vist den pågældende side på den bærbare computer til den studerende.

4.2. Inddragelse gennem skærm, *online explanations*, gennemgang og pegen

I nedenstående uddrag har den studerende (STU) booket en samtale ved studievejlederen (VEJ) for at tale om et sommerkursus, man kan tage i udlandet, som den studerende er interesseret i. I den forbindelse taler de om, hvorvidt den studerende skal søge om forhåndsgodkendelse for at tage dette sommerkursus som et internationaliseringsvalgfag (IV-fag), og i den forbindelse spørger den studerende ind til, hvad disse IV-fag egentlig er. Dette spørgsmål udløser en søgningsaktivitet fra vejleder, hvor vejleder gerne vil vise den studerende eksempler på, hvad IV-fag kunne være.

Uddrag (2) "Sommerkursus" [Optagelse 1]

Søgningsaktivitetsinitiering

```

1   STU:   okay (.) å hva er det for nogen fag så
2         (.) ivfagene\
3         (0.2)
4   VEJ:   ·thh der er sån en liste: ska jeg
5         prøve vise dig {det (å)}→
           VEJ                               {åbner computer
6   STU:   det må du [gerne]\ hh
7   VEJ:   [jah ]\
8         (0.4)
9   VEJ:   jeg tro:r hvis de er kommet op endnu
10        det skal vi selvfølgelig lige tjekke\
11  STU:   ja\

```

12 VEJ: om udbuddet er klar\

13 (1.0)

14 VEJ: *prøver jeg li vil vise dig her h*\

15 (1.1)

16 STU: for så vil det måske være oplagt

17 jeg kobler det sammen med sån(.) et

18 eller andet der mind(er)↗

VEJ {kigger på STU

19 (1.1)

20 VEJ: det ku man jo=

21 =[sagtens altså]\

22 STU: [jaer i samme retning ik]↗

23 (0.3)

24 VEJ: det ku man sagtens det forskelligt

25 hvad folk vælger ud fra [nogen]→

26 STU: [mh]\

27 (0.5)

28 VEJ: vælger jo os å snuse til en helt anden

29 faglighed å tænk (.) ej (.) det lyder

30 os ret spændende det her måske noget

31 man ku tænk sig som tilvalg sienere\

32 STU: [jaer]\

I linje 1-2 stiller den studerende vejleder et spørgsmål om, hvad IV-fag er for noget. Vejleder svarer i linje 4, at der er en liste, og hvorefter hun tilbyder den studerende at vise hende listen. Tilbuddet accepteres af den studerende i den efterfølgende linje 6, hvorefter vejleder kvitterer. Den studerendes spørgsmål og vejleders tilbud initierer den overordnede søgningsaktivitet, og under denne ytring åbner vejleder ligeledes sin computer, hvilket indikerer, at hun netop skal bruge computeren for at kunne vise listen til den studerende. I linje 9-10 og 12 kommer vejleder med en informering, som indeholder en forudsætning for, at hun kan vise den studerende denne liste, at listen skal være offentliggjort, og det skal de tjekke først. Den studerende udtrykker med sit *ja* i linje 11 en forsættelsesaccept, som orienterer sig mod denne forudsætning. Linje 14, *prøver jeg li vil vise dig her*, annoncerer, at vejleder vil finde denne liste og vise den til den studerende, og derudover at en søgningsaktivitet vil finde sted. Denne annoncering modtager ikke respons, hvilket ikke virker problematisk i samtalen. Manglen på respons fra den studerende lader derimod til at acceptere, at vejleder nu i stedet vil interagere med sin computer fremfor hende.

Efter en pause kommer den studerende med en ytring i linje 16-18, som fungerer som et spørgsmål til vejleder om, at hun kan koble IV-fag til noget, som minder om sommerkurset. Dette spørgsmål sætter vejleders søgning på pause, hvor hun altså

ikke fortsætter søgningen, men i stedet har blikket vendt mod den studerende, og det er tydeligt, at hendes fokus nu er på at interagere med den studerende og ikke længere den bærbare computer. Vejleder bekræfter spørgsmålet i linje 20-21 i et ikke-typetilpasset (eng. *type-nonconforming*) (Raymond 2003) og derudover hypotetisk format, som lader til at opretholde en distance til den studerendes spørgsmål. Dette kunne vejleder gøre med henblik på at undgå at påvirke den studerendes valg. Denne ikke-typetilpassede respons kunne være årsagen til, at den studerende søger yderligere bekræftelse på sin ytring i linje 22. Dette bekræfter vejleder ligeledes igen med denne hypotetiske distance, hvorefter ytringen udvides med en påstand om, hvad andre studerende har valgt IV-fag ud fra i linje 24-25 og yderligere i linje 28-31. Den studerende bekræfter denne påstand i linje 32, og vejleder fortsætter med en ny påstand, som indeholder nogle karakteristika af IV-fagene i den efterfølgende linje.

Præ-søgningsaktivitet

```

33 VEJ:    [ø:h ] ·hh {de er jo san de jo=}
      VEJ      {trykker på tastatur}
34 VEJ:    =tværfaglig mange af dem ik ø:h\
35          (0.4)
36 VEJ:    {lolad os li prøv å se hero\
      STU      {læner sig frem og kigger på computer}

```

Efter vejleders påstand i linje 33 trykker hun på en tast på den bærbare computer, hvilket initierer den overordnede søgningsaktivitet igen. Efter en pause kommer vejleder med en ytring i linje 36, *la os li prøv å se her^o*, som lader til at understrege, at nu er den reelle søgning i gang. I begyndelsen af denne ytring læner den studerende sig frem mod computeren, hvilket tyder på, at den studerende bekræfter denne igangsættelse af aktiviteten. Computeren er på dette tidspunkt ikke rettet direkte mod den studerende. Ytringen er struktureret som en invitation, men computeren er kun vendt mod vejleder, så det kan ikke være en konkret invitation til den studerende, om at vedkommende skal deltage. Ytringen lader derimod til at være denne tidligere nævnte form for self-talk, som i stedet inviterer til denne type aktivitet, som omfatter den bestemte fordeling, hvor vejleder søger, og den studerende afventer i mellemtiden.

Søgningsaktivitet

```

37          (0.3)
38 VEJ:    ·hh

```

39 (1.7)
 40 VEJ: ·th
 41 (6.1)
 42 VEJ: †ø::hm↘
 43 (0.4)
 44 VEJ: ·th
 45 (0.3)
 46 VEJ: ·hh ((snøfter))

Linje 37-46 tydeliggør, at søgningen er i gang, hvilket udfoldes gennem de førnævnte andenaktivitetsmarkører som indånding (·hh i linje 38 og 46), kliklyde (·th i linje 40 og 44), †ø::hm↘ i linje 42 og flere længere pauser (linje 37, 39, 41, 43 og 45). Disse markører modtager ikke respons men understreger, at en reel søgning er i gang, og at vejleder interagerer med computeren fremfor den studerende. Som førnævnt lader disse markører til at markere, at en anden aktivitet er i gang, og at vejleder dermed er optaget med udførelsen af denne.

Søgningsaktivitetsafslutning

47 VEJ: {ne:j vi er du kan faktisk ikke se=
 VEJ {vender computer mod den studerende
 48 VEJ: =dem endnuh (.) men de =kommer til å
 49 ligge *herinde*
 50 {(1.1)
 STU {nikker stille, kigger på skærmen
 51 STU: °okay°↗
 52 VEJ: ·th her du kan se jeg er gået
 53 {indunder den der hedder tilvalg=
 VEJ {peger på skærmen
 54 VEJ: =valgfag med †videre {så under humfag→
 VEJ {peger på skærmen
 55 (0.5)
 56 VEJ: å der står der >nemlig det der< fra
 57 efteråret nit[ten] bliver=
 58 STU: [mhh]↘
 59 VEJ: =humfagene erstattet af de her
 60 engelsksprogede↘
 61 (0.3)
 62 VEJ: ·hh {internationaliseringsvalg[fag]↘
 VEJ {peger på skærmen
 63 STU: [jaer]↘
 64 (0.4)
 65 VEJ: hh {å de udbydes på tværs af=
 VEJ {peger på skærmen
 66 VEJ: =fakulteterne og de kan ha et
 67 internationalt perspekt†iv↘
 68 (0.2)

69 VEJ: ·hh det kan også være af
70 *forskningsaktuel eller tvær[faglig]=
71 STU: [mh]\

72 VEJ: =karakter*\

73 (0.1)

74 VEJ: hhh og så kommer der simpelthen et
75 udbud derinde i {god tid inden=
VEJ {kigger på STU

76 =øh maj\

77 STU: jaer\

78 VEJ: hvor du hvor I skal søge↗
79 (0.4)

80 VEJ: ·th (.) å så ø:h du kan se dem der var
81 i efteråret å det er jo så lidt
82 anderledes for de var på dansk\

83 (0.4)

84 STU: jaer\

85 VEJ: mange af dem ik↗
86 (0.1)

87 VEJ: hh ø:hm\

88 (0.7)

89 VEJ: ·th jah\

90 (0.8)

I linje 47 kommer vejleder med en ytring og vender samtidigt den bærbare computer mod den studerende, og dermed afsluttes den konkrete *søgningsaktivitet*. Med denne bevægelse vender vejleder altså tilbage til interaktionen med den studerende. Vejleder vender computeren samtidigt med en ytring, som afkræfter den tidligere forudsætning fra linje 9-12, og hun afkræfter dermed, at udbuddet af IV-fag er offentliggjort endnu. Dermed kan hun altså ikke bruge den førnævnte liste til at besvare den studerendes spørgsmålet fra linje 1-2, som indledte hele sekvensen og søgningsaktiviteten. Ytringen fra linje 47 afsluttes i 49 med en påstand om, at udbuddet kommer til at ligge på den pågældende side, som hun er ved at vise til den studerende. Den studerende bekræfter først med nik og derefter med *okay* i linje 50-51. I linje 52-54 forklarer vejleder, hvordan hun er kommet ind på den pågældende side. Dette gøres både verbalt ved, at hun fortæller hvilke sider, hun er gået ind på og ligeledes nonverbalt gennem pegen. Dette minder om *online explanations*, som især bruges inden for læge-patientsamtaler (Heritage og Stivers 1999). Her fortæller lægen, hvad vedkommende fysisk gør ved patienten, *mens* vedkommende gør det for at sikre, at patienten er med på, hvad der sker under undersøgelsen. I dette tilfælde lader vejleder til at gøre noget lignende: Hun forklarer eksplicit, hvor hun har trykket henne på hjemmesiden for

at finde frem til den pågældende side, og den dertilhørende pege-
pen supplerer forklaringen. Dette lader til at inddrage den stu-
derende yderligere i aktiviteten, da den studerende dermed får
forklaret, hvordan vejleder har fundet disse sider, og pege-
inviterer til et fælles opmærksomhedspunkt (Goodwin 2003). Det
fælles opmærksomhedspunkt fungerer som en invitation til, at
den studerende skal orientere sig et bestemt sted på den pågæl-
dende side sammen med vejleder, hvilket ligeledes bidrager til
og argumenterer for denne yderligere inddragelse af den stude-
rende. Her ses det dermed, at den studerende reelt deltager i
interaktionen med computeren sammen med vejleder.

I de efterfølgende linjer (56-72) lader vejleder til at pege kon-
kret på sætninger på siden, hvor hun samtidigt parafraserer
disse. Her udfører hun altså en gennemgang af en række infor-
mationer på siden, hvilket kun modtager minimal respons fra den
studerende. Dette virker ikke problematisk, da den studerendes
blikretning er vendt mod skærmen, hvilket accepterer vejleders
invitation til den studerende om netop at deltage i interaktionen
med computeren sammen med hende. Denne gennemgang led-
sages igen af pegepen, som også kunne ses tidligere med de før-
nævnte *online explanations*, hvilket netop har denne inddra-
gende funktion i interaktionen. Gennemgangen afsluttes i linje
72, og i linje 74-76 udtrykker vejleder en konsekvens angående
udbuddet af IV-fag: at fagene kommer til at ligge derinde i god
tid inden maj. Under denne ytring vender vejleder blikket mod
den studerende, hvilket inviterer til en potentiel afslutning af
computerinteraktionen. Den studerende bekræfter denne kon-
sekvens i linje 77, men fastholder sit blik på computeren, hvilket
afviser vejleders invitation til at vende tilbage til deres indbyrdes
interaktion uden computer. Vejleder udvider sin ytring i linje 78,
og denne ytring modtager ikke respons, hvilket synes at med-
føre, at vejleder derfor kommer med endnu en ytring i linje 80-
82. Efter en pause bekræfter den studerende, og vejleder udvi-
der sin potentielt afsluttede tur i linje 85. Pauserne i linje 86 og
88 sammen med *øhm* og *'th jah* virker til at udtrykke en proble-
matiskhed, som kunne forholde sig til, at den studerende ikke
bekræftede vejleders invitation til at afslutte computerinterakti-
onen. Men der sker samtidigt en orientering mod computerskær-
men, som kunne lade til at have den studerendes opmærksom-
hed. Efter linje 90 kommer den studerende med et nyt spørgs-
mål, som indleder en ny sekvens.

4.2.1. Opsummering

I dette uddrag kunne det ses, hvordan den studerende blev inddraget på flere måder under den overordnede søgningsaktivitet. Denne inddragelse skete primært under *søgningsaktivitetsafslutningen*, hvor vejleder først og fremmest vendte sin computer mod den studerende og dermed gav den studerende adgang til de informationer, som stod på siden. Derudover blev det også forklaret, hvordan dette netop inviterede den studerende til at deltage i en interaktion med computeren sammen med vejleder. Derudover forklarede vejleder gennem *online explanations*, hvordan hun var kommet frem til den pågældende side. Dette lod til ligeledes at have en inddragende funktion af den studerende, i forhold til hvordan informationerne på computerskærmen kunne findes. Disse *online explanations* blev ledsaget af pegen, som skabte et konkret fælles opmærksomhedspunkt for både vejleder og den studerende, som netop inviterede den studerende til at deltage og orientere sig et bestemt sted sammen med vejleder, hvilket ligeledes inddrog den studerende yderligere i den overordnede søgningsaktiviteten. Endeligt sås det, hvordan vejleder gennemgik teksten på den pågældende side for den studerende. Dette foregik gennem parafraser af tekststykker ledsaget af pegen. Denne gennemgang inddrog yderligere den studerende i søgningsaktiviteten ved, at indholdet bliver sprogliggjort, og derudover inviterede pegen igen til et fælles opmærksomhedspunkt og orientering, hvor den studerende netop kunne læse med på skærmen. Uddrag (2) beretter dermed overordnet set om, at den studerende i høj grad inddrages i den overordnede søgningsaktivitet.

4.3. Den studerende stiller skærminitierede spørgsmål

Nedenstående uddrag er fra samme samtale som uddrag (2) omhandlende et sommerkursus i udlandet, som den studerende er interesseret i. På det her tidspunkt i samtalen taler de om muligheden for, at den studerende kan søge om at få forhåndsgodkendt sommerkurset og tage det i stedet for det førnævnte IV-fag. I dette afsnit behandler jeg et længere samtaleuddrag som to separate enheder, hhv. uddrag (3.a) og uddrag (3.b). Dette er valgt, da jeg mener, at hvert afsnit viser hver sin pointe, hvor uddrag (3.b) bygger videre på eller nærmere er en konsekvens af uddrag (3.a). Dette uddyber jeg nærmere i slutningen af afsnittet. Først gennemgår jeg en analyse af det første uddrag, (3.a), og herefter gennemgår jeg analysen af den anden

del, (3.b). Sekvensen indledes med, at den studerende spørger ind til, hvordan hun søger om forhåndsgodkendelse, hvilket udløser en søgningsaktivitet fra vejleder.

Uddrag (3.a) "Sommerkursus" [Optagelse 1]

Søgningsaktivitetsinitiering

```
1   com:      computeren er vendt mod VEJ og STU
2   STU:      {men hvordan søger jeg så forårs→
   VEJ        {rækker ud efter computer
3             (0.3)
4   STU:      [°godkendelse°          ]↗
5   VEJ:      [·th det gør man inde] på=
6             ={mit au {dk↘
   VEJ        {fjerner hånd fra tastatur
   VEJ        {kigger på STU
7             (0.4)
8   STU:      ↑okay↘
9             (0.1)
10  STU:      °ja° (.) det kan jeg godt rode med
11           s[elv det] tror jeg godt=
12  VEJ:      [ja  ]↘
13  STU:      =[hh  ]↘
```

I linje 2-4 spørger den studerende, hvordan hun søger om forhåndsgodkendelse. Allerede under starten af denne ytring (linje 2) rækker vejleder ud efter sin computer og initierer dermed, at hun vil bruge denne, og det dermed potentielt er relevant at vise den studerende noget på computeren. På dette tidspunkt er det dog uklart, hvad vejleder vil benytte computeren til, da den studerende endnu ikke har færdiggjort sit spørgsmål, og desuden lader ytringerne forinden umiddelbart heller ikke til at have udløst relevansen for computeraktivitet. Vejleder svarer på den studerendes spørgsmål i linje 5-6, hvor hun her fjerner sin hånd fra computeren og ændrer blikretning mod den studerende. Denne ændring i blikretning, og at vejleder fjerner sin hånd, lader til at afbryde computerinteraktionen, og vejleder orienterer sig i stedet mod interaktionen med den studerende. Den studerende kvitterer for vejleders respons i linje 8, og efterfølgende kommer hun med en informering i linje 10 og 11 indeholdende en type løfte eller forpligtelse omhandlende sine evner til at kunne navigere på denne hjemmeside, mit.au.dk. Dette løfte kan potentielt aflyse, at den studerende har behov for videre hjælp i denne sammenhæng. Men denne informering fremstår tvivlsom først og fremmest gennem den studerendes *ja* sagt med lav volumen, som fremstår svag, og efterfølgende hendes brug af *rode*, som indikerer, at det vil kræve en vis arbejdsbelastning fra hende.

Denne del af informeringen bekræfter vejleder i overlap i linje 12. Den studerendes informering efterfølges af en nedvurdering i formatet *tror jeg*, hvor hun dermed yderligere lader til at betvivle sin egen formåen. Dette efterfølges af et efterstillet grin (Jefferson 1984), som synes at indikere, at der er noget potentielt problematisk på færde. Den studerendes vage og problematiske ytringer initierer den overordnede søgningsaktivitet, og det lader dermed til, at vejleder netop forstår disse som værende utilstrækkelige, hvorfor hun højst sandsynligt finder det relevant at vise den studerende noget på computeren.

Præ-søgningsaktivitet

```

14 VEJ:    {[de:r] *ø::h* der står=
      VEJ    {kigger på computer
15 VEJ:    =s{impelthen >°nu *skal jeg lige=
      VEJ    {rører ved touchpad
16 VEJ:    =prøve å se°< her↗

```

Vejleder ændrer blikretning mod computeren, og hun kommer i linje 14-15 med en halvfærdig ytring, hvor hun under ordet *simpelthen* rører ved computerens touchpad. Ytringen projicerer dermed noget yderligere omhandlende, hvad der reelt står, men denne del stoppes, og i stedet optræder *nu skal jeg lige prøve å se her*. Den sidste del kan orientere sig mod, at vejleder vil finde ud af, hvad der præcist står, men ytringen orienterer sig ligeledes mod, at hun nu påbegynder den overordnede søgningsaktivitet og fungerer som en information til den studerende om, at vejleder netop igangsætter aktiviteten. At aktiviteten her igangsættes, understøttes ligeledes af hendes berøring af touchpaden under ytringen. Dermed lader den sidste del af ytringen til at udsætte dét, som den første del af ytringen projicerer, altså hvad der står. På samme måde som i de tidligere uddrag fastsættes og accepteres rollefordelingen i denne fase, hvorefter vejleder kan påbegynde den næste fase, *søgningsaktivitet*.

Søgningsaktivitet

```

17      (1.0)
18 VEJ:    ↑ø::h:↘
19      {(1.1)
      VEJ    {bevæger læber, trykker på touchpad
20      (6.8)
21 com:    en hund gør i baggrunden
22 VEJ:    der er simpelthen hund herude=
23      =hh[h he he he                ]↘
24 STU:    [ja jeg så det godt hh hjeg] synes

```

25 det var [lidt] spøjst\

26 VEJ: [ja]\

27 (0.1)

28 VEJ: (håb) (.)

29 [må være en der lige som har=]

30 STU: [meget hyggeligt a man kan tage den

31 med]\

32 VEJ: =hh jeg ved det ikke\

33 (0.1)

34 VEJ: ·hh må være en der lige som (.) hhar

35 den med på arbejde\

36 (0.9)

37 VEJ: ø:hm::\

38 (0.5)

39 VEJ: ·th

40 (2.7)

41 VEJ: ·th

42 (0.4)

Fra linje 17 er den konkrete søgningsaktivitet reelt i gang, hvilket understreges af andenaktivitetsmarkører som de markant lange pauser (linje 17 og 20) og *↑ø::h::* (linje 18), hvor både vejleder og den studerende kigger på computeren. Under denne fase er der en hund, som gør i baggrunden, hvilket vejleder pointerer i linje 22, og der initieres en mindre sidesekvens fra linje 22-35, som orienterer sig mod dette. Under sidesekvensen er den overordnede søgningsaktivitet fortsat i gang. Vejleder benytter touchpaden, og hverken vejleder eller den studerende fjerner blikket fra computeren. Efter denne sidesekvens ses en orientering kun mod søgningsaktiviteten, som igen understreges af andenaktivitetsmarkører som pauser (linje 36, 38, 40 og 42), *ø:hm::* (linje 37) og kliklyde (linje 39 og 41). Disse søger som førnævnt ikke respons hos samtalepartneren, men orienterer sig i stedet mod, at en anden aktivitet er i gang, og den studerende skal være i denne afventende position, indtil vejleder har fundet resultatet af søgningen.

Søgningsaktivitetsafslutning

43 VEJ: {godt du kan se her\

VEJ {peger på skærmen

44 (0.1)

45 VEJ: {m::\ ·th

VEJ {kører fingeren på skærmen

46 (0.4)

47 VEJ: (°nogen der°) kurser som ikke er

48 {*forhånds{godkendte*\

VEJ {rykker computer mod STU

VEJ {peger på skærmen
 49 VEJ: det sådan et du kan søge [om]\
 50 STU: [*jæ*]\
 51 VEJ: ·hh
 52 (0.4)
 53 VEJ: {ø:hm:\ ·th
 VEJ {peger på skærmen
 54 (0.1)
 55 VEJ: søger om det kan
 56 {↑indgå\
 VEJ {peger et ny sted på skærmen
 57 (0.3)
 58 VEJ: å der skal være en→
 59 (0.2)
 60 VEJ: {ects over (.) mæssig=
 VEJ {fjerner finger fra skærmen
 61 VEJ: =overensstemmelse {det vil sige for=
 VEJ {kigger på STU
 62 VEJ: =eksempel hvis=
 63 VEJ: [=du havde valgt nordkurs på syv]\
 64 STU: [>(havde)< ti (.) der]
 65 så skal det (.) gå [gå op i jæer]\
 66 VEJ: [å du havde ti]
 67 jam så duede det {ikke men når det ti=
 VEJ {kigger på computer
 68 VEJ: =til ti så: [så lever] du op til=
 69 STU: [så det fint]\
 70 VEJ: =den del i hvert fald\
 71 STU: *jæer*\
 72 (0.2)
 73 VEJ: ø:hm så går du ind via den der via mit
 74 au dk å søger om forhåndsgodkendelse
 75 af→
 76 (0.1)
 77 VEJ: gæstefag\
 78 (0.4)
 79 STU: °okay°\
 80 (0.1)
 81 VEJ: ø:hm:\
 82 (4.3)

I linje 43 kommer vejleder med en ytring, som indikerer at den overordnede søgningsaktivitet er afsluttet. Hendes *godt* lader netop til at signalere en afslutning, og *du kan se her* inviterer den studerende til at se noget på skærmen. Derudover lader denne ytring til at fortsætte den tidligere ytring fra linje 14-15 fra *præsøgningsaktiviteten*. Under ytringen i linje 43 peger hun på skærmen og lokaliserer dermed et sted på skærmen, som den studerende skal orientere sig mod på samme måde, som

det sås i det tidligere uddrag (2). I linje 45 kører vejleder sin finger på skærmen, som lader til at være sætninger, som hun følger med fingeren. *M::* og *'th* sammen med den efterfølgende pause lader til signalere, at hun leder efter noget bestemt på siden, hvilket hun finder og læser højt i linje 47-48. Under denne ytring rykker hun computeren en anelse mere mod den studerende og peger på skærmen, som både giver yderligere plads til og inviterer den studerende til at orientere sig et bestemt sted på skærmen sammen med hende. Her ses igen en inddragelse af den studerende først og fremmest gennem adgang til skærmen, som den studerende har haft i løbet af hele den overordnede søgningsaktivitet. Derudover gennemgår hun igen indholdet på skærmen, som netop inddrager den studerende i det pågældende indhold, og på samme måde som tidligere ledsages denne gennemgang af pegningen, som ligeledes bidrager til og argumenterer for denne yderligere inddragelse af den studerende.

Ytringen i linje 48 og 49 er en informering til den studerende om en bestemt type fag, som den studerende kan søge om, hvilket bekræftes af den studerende i linje 50. I de efterfølgende linjer (51-54) ses der en mindre søgningsaktivitet, hvor det lader til, at vejleder søger efter noget bestemt, som hun vil videreforsende til den studerende. Der ses igen andenaktivitetsmarkører i form af indånding (linje 51), pauser (linje 52 og 54), *ø:hm:~* og kliklyd (linje 53). Pauserne i denne mindre søgningsaktivitet er dog markant kortere end pauserne fra den tidligere og større søgningsaktivitet. Under *ø:hm:~* peger vejleder på skærmen og lokaliserer dermed igen et bestemt sted på skærmen, som inviterer den studerende til at orientere sig mod dette, og dermed inddrages den studerende igen. I linje 55-56 kommer vejleder med en ytring, som lader til at være noget tekst, som hun enten læser op eller parafraserer. Herefter peger hun et nyt sted på, som dermed lokaliserer et nyt sted på skærmen, som hun og den studerende orienterer sig mod. Efter en pause kommer hun med en informering i linje 58-61, som indeholder de bestemte rammer for at kunne få godkendt forhåndsgodkendelsen. Denne ytring kunne bære præg af, at hun taler ud fra en bestemt formulering på skærmen, hvilket kommer til udtryk gennem hendes genstart i begyndelsen af linje 61. Sidste halvdel af denne ytring påbegynder en forklaring på de rammer, vejleder netop har introduceret. Denne forklaring indledes med *det vil sige*, og under *det* kigger vejleder på den studerende, og hun vender dermed tilbage til interaktionen med den studerende. Denne forklaring strækker sig fra linje 61-67, hvor den studerende undervejs og i

overlap præsenterer sin forståelse af informeringen fra linje 61. Under vejleders forklaring har den studerende sit blik rettet mod computeren og afviser på denne måde vejleders invitation til at forlade computeraktiviteten, men den studerende deltager i interaktionen verbalt med disse overlappende ytringer. Vejleder kommer med en ny informering i linje 67-70, hvor hun forklarer, at den studerende netop lever op til disse krav. Lige inden dette skifter vejleder blikretning mod computeren igen, hvilket indikerer, at hun nu orienterer sig mod skærmen igen. Den studerende vurderer positivt vejleders informering i overlap 69, hvormed hun endeligt bekræfter den afsluttede informering i linje 71.

Efter en pause kommer vejleder med en ny informering i linje 73-77 indeholdende en form for instruks. Denne ytring tydeliggør, at vejleder er ved at præsentere et trin, som den studerende skal igennem for at søge denne forhåndsgodkendelse. Dette tydeliggøres gennem, hvordan ytringen indledes med *så går du ind*, hvor *så* grammatisk udtrykker en følgevirkning (Christensen og Christensen 2014). Den studerende bekræfter instruksen i linje 79, hvilket lader til at afslutte søgningsaktivitetsafslutningen. Efter en mindre pause, kommer vejleder med et *ø:hm:~* (linje 81), som efterfølges af en længere pause (linje 62), som minder om disse andenaktivitetsmarkører fra tidligere. Hendes blikretning er mod computeren, hvilket i kombination med de førnævnte markører kunne være et udtryk for, at en ny søgningsaktivitet udføres. Vi ved ikke, hvad hun potentielt kunne søge efter, og et eventuelt resultat præsenteres heller ikke. Dog ses en fælles orientering mod computeren fra både vejleders og den studerendes side.

Ovenfor har jeg præsenteret endnu et eksempel på en søgningsaktivitet, som i høj grad minder om uddrag (2) inddragelsesmæssigt. I de tidligere fremviste uddrag er sekvensen stoppet efter søgningsaktivitetsafslutningen, da der kunne ses et tydeligt skift i interaktionen. Men i direkte forlængelse af uddrag (3.a) sker der noget, som lader til at orientere sig mod eller være en konsekvens af inddragelsen af den studerende. Dette vil jeg uddybe med udgangspunkt i nedenstående uddrag (3.b) og dertilhørende analyse:

Uddrag (3.b) "Sommerkursus" [Optagelse 1]

83	STU:	okay så det {her problemet er at→
	STU	{peger på skærmen
84		(0.1)
85	STU:	det kan være jeg først få:r→
86		(0.2)

87 STU: mit svar [efter]→
88 VEJ: [·th]
89 (0.3)
90 STU: fristen↘
91 (0.1)
92 VEJ: ·th der er der er faste frister for
93 hvornår du må søge om for-
94 forhåndsgodkendelse til efteråret å
95 det er nemlig første april↘
96 (0.4)
97 VEJ: (*n:*)
98 STU: ja å jeg får svar den ottende
99 [apr↑ilh]↘
100 VEJ: [·th] ja det jo det der lige noget
101 der ik↘
102 STU: [ja:]→
103 VEJ: [ø:hm]::↘ ·th ·h
104 (0.4)

Efter pausen i linje 82 kommer den studerende med en ytring ledsaget af pegen på skærmen. Ytringen færdiggøres først i linje 90, hvor den afbrydes af pauser undervejs (linje 84, 86 og 89). Den studerende fremlægger her et problem omhandlende, at hun kan risikere at få svar efter en bestemt frist. Gennem hendes pegen lokaliserer hun, på samme måde som vejleder tidligere har gjort, et bestemt sted på hjemmesiden, som hun ligeledes refererer til gennem *her* i den første linje (83). Denne pegen inviterer vejleder til at orientere sig et bestemt sted på hjemmesiden sammen med den studerende for netop at kunne be- eller afkræfte, hvad den studerende har tolket som et problem. Denne pegen fungerer som tidligere forklaret både som en lokalisering og en invitation, hvormed den studerende og vejleder har et bestemt fokuspunkt, højst sandsynligt en bestemt sætning, som de nu taler ud fra og orienterer sig mod. Ytringen kalder på en form for råd eller i hvert fald afklaring fra vejleder, hvormed der kunne ligge en forventning om, at vejleder skal respondere på en bestemt måde i form af sin institutionelle rolle som studievejleder. I forbindelse med især institutionelle interaktioner taler man om rollerne *advice-seeker* og *advice-giver*, hvor fokus er på problemet og dets egenskaber (Jefferson og Lee 1981). I dette tilfælde ville det være dispræfereret (Schegloff 2007) og bemærkelsesværdigt, hvis vejleder blot anerkendte den studerendes problematik især grundet naturen af hendes institutionelle rolle. Vejleder producerer i linje 92-95 en respons til den studerendes ytring, som fungerer som en informering til den studerende om de generelle frister for at søge om

forhåndsgodkendelse. Denne ytring er umiddelbart ikke formet som et råd til den studerende, som ville være den potentielt tytpetilpassede respons til en rådsøgende ytring. I linje 98-99 bekræfter den studerende vejleders informering og tilføjer, at dét netop er problematisk, da hun først får svar efter denne frist. Denne ytring fungerer som en informering til vejleder, som netop angiver præmissen eller begrundelsen for hendes problemstilling og dermed også hendes rådsøgende ytring (linje 83-90). Ytringen afsluttes med grin, som lader til at indikere, at der en vis problematiskhed på færde. Dette kan skyldes den epistemiske ændring (Heritage 2013), som finder sted i denne sekvens.

Hvis man fortsætter længere hen i samtalen, står det klart, at vejleder ikke kender til denne frist, som den studerende fremlægger i linje 98-99, d. 8. april. Herigennem bliver det tydeligt, at den studerende i linje 83-90 altså først har fremlagt sit problem højst sandsynligt som en *A-statement about AB-events* (Labov og Fanshel 1977), hvor det antages, at de begge har haft adgang til denne viden om fristen for svar på dette sommerkursus. Men senere i interaktionen viser det sig at have været en anden epistemisk situation, nemlig en *A-statement about A-events*, hvor det altså kun er den studerende, som har haft adgang til denne viden. At vejleder netop ikke kender til den samme frist, som den studerende kender til, kunne forklare hendes informering om den generelle frist for at søge forhåndsgodkendelse fra linje 92-95. Der ses altså her et sammenstød i den studerendes formodede viden hos vejlederen og vejleders egentlige viden. Vejleder ender med at bekræfte den studerendes problematik i linje 100-101, og herefter indleder vejleder en mindre sekvens, hvor hun fortæller, at hun vil undersøge, hvad de kan gøre ved problemet, hvormed det egentlige råd gives til den studerendes oprindelige rådsøgende ytring. At vejleder netop først kommer med rådet flere ture efter, den rådsøgende ytring optræder, lader til at understrege, at vejleder ikke kendte til denne frist, som den studerende introducerer i sekvensen. Dette sammenstød mellem den studerendes formodede viden hos vejleder og vejleders egentlige viden lader til at begrunde den studerendes problematiske grin fra linje 99.

Det interessante i denne sekvens er, at den studerende her får fremlagt et problem, mens hun har adgang til og læser med på skærmen. I analysen sås det, hvordan den studerende gennem sin inddragelse fra uddrag (3.a) selv kunne pege på relevante steder på skærmen, som rettede sig mod hendes egen

situation. Inddragelsen af den studerende gennem adgang til skærmen og den efterfølgende gennemgang kan dermed være et springbræt til, at den studerende selv finder informationer på skærmen, som er særligt relevante for hendes problemstilling, hvilket den studerende kan bruge til at stille uddybende spørgsmål. Denne type spørgsmål kalder jeg for skærminitierede spørgsmål. I den forbindelse kan man argumentere for, at hvis den studerende ikke var inddraget på denne måde ved at have adgang til skærmen, så ville dette spørgsmål formentlig ikke være optrådt. Dette uddyber jeg nærmere i diskussionsafsnittet.

4.3.1. Opsummering

I dette afsnit blev det fremlagt, hvordan vejleder på samme måde som i uddrag (2) inddrog den studerende gennem adgang til skærmen. I det første uddrag, (3.a), havde den studerende adgang til skærmen inden *søgningsaktivitetsinitieringen* og var derfor allerede inddraget fra begyndelsen. Derudover blev den studerende inddraget gennem den førnævnte gennemgang af tekstindhold ledsaget af pegen under *søgningsaktivitetsafslutningen*, hvilket netop inviterede den studerende yderligere til at deltage i interaktionen med computeren og ligeledes til at orientere sig konkrete steder på siden sammen med vejleder.

I analysen af det andet uddrag, (3.b), blev det præsenteret, hvordan den studerende på eget initiativ kommer med spørgsmål til informationer, hun har fundet på den pågældende side, såkaldte skærminitierede spørgsmål. Dette kan forklares med, at hvis den studerende har fuld adgang til skærmen, så kan det invitere til, at den studerende kan komme med spørgsmål til teksten, altså informationerne, på skærmen og fremlægge eventuelle problematikker, som kun den studerende har viden om. Analysen viste netop, at der kan forekomme situationer, hvor den studerende sidder med konkret viden, som vejleder ikke besidder, hvormed det er særligt relevant, at den studerende får fremlagt sin problematik. Adgang til skærmen munder dermed ud i, at den studerende studser over en bestemt formulering, hvilket understøttes af hendes pege, som giver anledning til en konflikt mellem to frister. Dette argumenterer for, at inddragelse af den studerende gennem adgang til skærmen kan give den studerende mulighed for at stille relevante spørgsmål til oplysningerne herpå.

4.4. Delkonklusion

Analyserne har overordnet vist, hvordan den studerendes deltagelse eller inddragelse er kommet til udtryk under en søgningsaktivitet. Her kunne det ses, hvordan interaktionen, og dermed deltagelsen, indledningsvist fokuserer på ytringer mellem vejleder og den studerende, hvor deres indbyrdes interaktion er i hovedsædet (*søgningsaktivitetsinitiering*). Herefter sker der et skift, hvor vejleder (oftest) interagerer med computeren alene, hvor den studerende indtager en afventende position og ikke deltager i computerinteraktionen (*præ-søgningsaktivitet* og *søgningsaktivitet*). I disse faser ses en anderledes deltagelsesramme, hvor interaktionen med computeren er i hovedsædet. I denne konstellation er vejleder den primære deltager, og den studerende indtager en mere sekundær periferisk rolle. Endeligt vendes der tilbage til interaktionen med den studerende (*søgningsaktivitetsafslutningen*). Dette kan enten gøres udelukkende gennem ytringer, hvormed interaktionen med computeren definitivt er afsluttet, eller med computeren som udgangspunkt hvor den studerende deltager sammen med vejleder i interaktionen med computeren. Hvordan den studerende inddrages i interaktionen med den bærbare computer kan foregå på forskellige måder:

De første uddrag, (1.a) og (1.b) viste, hvordan den studerende ikke blev inddraget i søgningsaktiviteten ud over inddragelse gennem vejleders ytringer i *søgningsaktivitetsafslutningen*, hvor hun videreformidlede et svar på den studerendes tidligere fremlagte forslag. Den manglende inddragelse af den studerende under den overordnede søgningsaktivitet kunne udløse efterfølgende spørgsmål, som netop efterspurgte konkret information, som kunne være givet, hvis den studerende var blevet inddraget under aktiviteten.

Manglen på inddragelse i (1.a) bliver især tydelig gennem analysen af uddrag (2), hvor den studerende netop blev inddraget. I uddrag (2) gav vejleder den studerende adgang til skærmen ved at vende computeren mod hende under *søgningsaktivitetsafslutningen*, hvilket tydeligt inddrog og inviterede den studerende til at deltage i interaktionen med computeren sammen med vejleder. Derudover benyttede vejleder *online explanations* ledsaget af pegen, hvor hun eksplicit forklarede, hvordan hun var kommet ind på den pågældende side, som hun viste til den studerende. Vejleder lavede en gennemgang af tekstindholdet ledsaget af pegen, som ligeledes inviterede til yderligere delta-

gelse og inddragelse af den studerende. Alle disse elementer pegede mod en større inddragelse af den studerende, end den som optrådte i uddrag (1.a).

Endeligt blev en lignende inddragelse præsenteret i analysen af uddrag (3.a). Her blev den studerende på samme måde som i uddrag (2) inviteret til at deltage i computerinteraktionen sammen med vejleder. Allerede under *søgningsaktivetsinitieringen* havde den studerende adgang til skærmen og kunne følge med i vejleders søgningsaktivitet. Herefter forekom der igen denne gennemgang af informationer på skærmen ledsaget af pege. Uddrag (3.b) viste hvordan adgang til skærmen kunne igangsætte spørgsmål til indholdet herpå, såkaldte skærminitierede spørgsmål. Dette blev et udtryk for, hvilken effekt denne inddragelse kunne have på den efterfølgende interaktion. Modsat (1.b) hvor det efterfølgende spørgsmål omhandlede, at den studerende ikke havde fået den fornødne viden, så omhandlede spørgsmålet i (3.b) en konflikt mellem den studerendes egen viden og informationerne på skærmen. Dermed udsprang spørgsmålet i uddrag (3.b) fra den viden, som den studerende kunne tilegne sig gennem adgang til skærmen.

Single case-analyserne af de forskellige uddrag viser dermed forskellige grader af inddragelse af den studerende, hvor uddrag (1.a) repræsenterer minimal inddragelse af den studerende. Modsat (1.a) så repræsenterer (3.a) maksimal inddragelse af den studerende, hvor den studerende netop er fuldt inddraget, og endvidere havde adgang til skærmen gennem hele søgningsaktiviteten.

5. DISKUSSION

I dette afsnit vil jeg først komme ind på, hvilken betydning det kan have for vejledningspraksis at inddrage den studerende i den overordnede søgningsaktivitet, hvor jeg i denne sammenhæng også vurderer og diskuterer, *hvornår* den studerende inddrages i søgningsaktiviteten og computerens rolle i interaktionen. Derefter vil jeg diskutere implementeringsmulighederne af resultaterne i praksis samt dertilhørende problematikker, og i forlængelse heraf sammenholder jeg implementeringsmulighederne med kritik af anvendt CA. Afslutningsvist kommer jeg med forslag til fremtidige undersøgelser.

5.1. Betydning for praksis

I tidligere afsnit blev det fremlagt, i hvilken grad den studerende kunne inddrages under den overordnede søgningsaktivitet. Der blev identificeret forskellige måder, hvorpå denne inddragelse kunne foregå udover at svare på *dét*, som initierede søgningsaktiviteten. Vejleder kunne inddrage den studerende gennem adgang til skærmen, *online explanations*, gennemgang af tekstindhold og pege. Nedenfor vil jeg vurdere, hvordan dette kan bruges i, og hvad det kan betyde for vejledningspraksis, hvor de forskellige inddragelsesmuligheder vil blive gennemgået individuelt.

5.1.1. Inddragelse gennem adgang til skærmen

I analysen af (1.a) og (1.b) blev det præsenteret, hvordan manglende inddragelse af den studerende i forhold til computer-skærmen kunne påvirke interaktionen. Analyserne viste, at manglende inddragelse senere kunne udløse et spørgsmål fra den studerende, som konkret efterspørger, hvor den studerende kunne finde den information, som vejleder fremlagde i *søgningsaktivitetsafslutningen*. En forudsigelse kunne være, at hvis vejleder havde inddraget den studerende yderligere i *søgningsaktivitetsafslutningen*, så ville et sådan spørgsmål ikke forekomme. I analysen af uddrag (2) og (3.a) gav den studerende ikke udtryk for mangel på informationskilde, hvilket kunne skyldes, at den studerende netop var yderligere inddraget i disse uddrag. Her havde den studerende fuld adgang til at se, hvor vejleder befandt sig henne på computeren, hvormed et sådan spørgsmål virkede overflødigt og måske endda unødvendigt. Derudover

ville sådan et spørgsmål virke særligt unødvendig i uddrag (2), hvor vejleder eksplicit gennem *online explanations* forklarede, hvordan hun var kommet ind på siden. Dette betyder altså, at hvis den studerende inddrages i den overordnede søgningsaktivitet, kan man i vejledningssamtalen undgå sådanne opfølgende spørgsmål. For selve vejledningspraksis betyder det, at man under vejledningssamtalen kan spare tid ved, at disse bestemte typer af spørgsmål netop ikke forekommer og skal bearbejdes. Vejleder og den studerende har som førnævnt en session på 35 min., og afhængigt af bl.a. vejledningssagens kompleksitet og samtalens progression kan dette være sparsomt. I nogle tilfælde kan det kræve længere tid at afdække den studerendes problematik, hvor afdækning netop er essentielt for vejlederne i vejledningssamtalen (Aarhus Universitet 2019c, 2019d), hvilket kan påvirke tiden tilovers til andre aspekter i vejledningen. Det kan derfor være vigtigt, at vejleder koordinerer og dermed styrer samtalen, så tiden bruges så optimalt som muligt. Hvis den studerende inddrages yderligere i *søgningsaktivitetsafslutningen*, kan vejleder både vise den studerende informationskilden på computeren og i dette tilfælde samtidigt afkræfte den studerendes løsningsforslag. Dermed skal vejleder ikke skulle forholde sig til dette senere i interaktionen, hvilket kan frigive tid til vigtigere elementer i samtalen. I den forbindelse skal der udtrykkes usikkerhed om, hvorvidt det havde været nok, hvis vejleder blot havde fortalt den studerende, hvor hun kunne finde informationerne henne uden at give hende adgang til skærmen.

5.1.2. Inddragelse gennem online explanations

I analysen af uddrag (2) kunne det ses, hvordan vejleder inddrog den studerende i *søgningsaktivitetsafslutningen* ved ikke blot at give den studerende fuld adgang til skærmen men ved ligeledes at gennemgå verbalt, hvordan hun var kommet frem til den pågældende side, inden hun besvarede den studerendes spørgsmål, som indledte hele søgningsaktiviteten. Denne navigationsforklaring kunne ses som en form for *online explanation*, som højst sandsynligt er en strategi, der gøres brug af for helt konkret at forklare den studerende, *hvor* man kan finde den pågældende information. Disse *online explanations* var ledsaget af pe-gen, som ydermere understøttede denne forklaring af navigationen. Når vejleder laver denne gennemgang af, hvilke faner på den tidligere nævnte Studieportal hun har trykket på for at komme frem til den endelige side, så kan dette være et led i at give den studerende muligheden for at finde disse informationer

igen. Studieportalen er inddelt i flere forskellige faner med dertilhørende underfaner, hvilket kan være kompliceret at finde rundt i som studerende på trods af, at det er disse sider, som de studerende er blevet instrueret i at skulle bruge, hvis de har brug for information. Studievejlederne kender derimod disse sider godt, da de bl.a. indeholder AU's regelsæt, procedurer, systemer osv., som de dagligt bruger i deres arbejde. At forklare disse indgange kan dermed være med intentionen om at give den studerende muligheden for at kunne finde disse oplysninger igen. Derudover kan der ligge en pointe i at forklare de forskellige indgange, så den studerende kan se og forstå logikken i Studieportalens inddeling. Dette kan den studerende ligeledes gøre brug af efterfølgende, hvis vedkommende i fremtiden skal finde informationer på disse sider. Dette spiller godt ind i studievejledningens hjælp-til-selvhjælpsramme, hvor afdelingslederen netop forklarede, hvordan de i vejledningen bruger en del energi på at drøfte, hvordan de studerende selv kan finde oplysninger på fx Studieportalen.

Endeligt kan dét, at man som vejleder fortæller den studerende, hvor man er henne, inden man begynder at involvere den studerende i konkrete tekststykker eller lignende, skabe overskuelighed. På denne måde kan vejleder lette overgangen fra *søgningsaktiviteten* og *søgningsaktivitetsafslutningen*, som kan sikre, at den studerende er med på dette skift og ikke rammes af en bølge af information uden at være forberedt herpå. I den forbindelse kunne det være relevant og interessant at undersøge nærmere, hvordan overgangen fra *søgningsaktivitet* til *søgningsaktivitetsafslutning* (kan) udføres.

5.1.3. Inddragelse via gennemgang af tekstindhold

I uddrag (2) og (3.a) kunne det ses, hvordan vejleder gennemgik tekstindhold på skærmen ledsaget af pegen. Dette inddrog den studerende yderligere i *søgningsaktivitetsafslutningen*, hvor den studerende ikke blot fik besvaret sit spørgsmål, som igangsatte den overordnede søgningsaktivitet, men ligeledes fik supplerende information om et konkret emne, i disse tilfælde IV-fag og forhåndsgodkendelse. Derudover inviterede pegen til, at den studerende skulle orientere sig mod konkrete sætninger og potentielt læse disse sammen med vejleder. I uddrag (1.a) gennemgik vejleder ikke tekstindholdet men parafraserede en sætning, som hun brugte til at afkræfte den studerendes fremlagte forslag. Dermed kan der ses en forskel i kompleksiteten af resul-

tatet af den overordnede søgningsaktivitet, hvor vejlederen i uddrag (1.a) kun giver den studerende den information, som er tilstrækkelig for at besvare den pågældende problematik. I uddrag (2) og (3.a) giver vejleder den studerende yderligere information i kraft af denne gennemgang. For vejledningspraksis kan dette betyde, at den studerende har konkrete tekststykker, som vedkommende kan forholde sig til, og dette kan understøtte forståelsen af kompliceret stof fra hjemmesiden. For vejleder kan en sådan gennemgang ligeledes have en støttende funktion i forhold til formidlingen af bestemte regler og procedurer. Ved at tage udgangspunkt i og gennemgå tekstindholdet fra skærmen undgår vejleder at skulle forklare bestemt information med egne ord. Dette har den fordel, at der i kraft af det refereres til de konkrete og officielle udmeldinger og forklaringer fra AU, og vejleder kan dermed undgå at ende i situationer, hvor vedkommende har forklaret en regel eller procedure forkert. Dette kan potentielt føre til fejlvejledninger, som kan have store konsekvenser for både vejleder, den studerende og AU som institution. Endeligt viser en sådan gennemgang også den studerende, hvilket informationsniveau der findes på de pågældende sider, hvilket kan bidrage til en større forståelse for sidernes indhold, og hvad man som studerende kan forvente heraf. Dette kan potentielt støtte de studerende i selv at finde oplysninger i fremtiden, hvilket netop var et omdrejningspunkt for vejledningsenheden.

5.1.4. Den studerende stiller skærminiterede spørgsmål

I den sidste analyse, uddrag (3.b), blev det forklaret, hvordan den studerende, hvis vedkommende havde fuld adgang til skærmen, kunne læse med og stille spørgsmål til hjemmesideteksten. Analysen viste, at den studerende havde en bestemt viden, som hun kunne bringe i spil, hvis det var relevant i forhold til den pågældende tekst. Ved at vejleder giver den studerende adgang til skærmen, så den studerende kan læse med på siden, kan det potentielt udløse sådanne relevante spørgsmål. For vejledningspraksis kan dette betyde, at vejleder kan besvare eller følge op på spørgsmål i selve vejledningssamtalen i stedet for senere. I analyse (3.b) var det en konflikt mellem to svarfrister, som under alle omstændigheder ville have skabt problemer for den studerende. Hvis den studerende ikke havde stillet dette spørgsmål under vejledningssamtalen, så var hun højst sandsynligt vendt tilbage til vejleder senere for at få løst problemet. For vejled-

ningspraksis betyder dette, at vejleder kan bearbejde problematikker under selve vejledningssamtalen og dermed undgå opfølgende spørgsmål. Opfølgende spørgsmål er tidskrævende, fordi vejleder skal bruge tid på at besvare dem efterfølgende eksempelvis på mail, telefonisk eller gennem en ny vejledningssamtale. Tidsligt kan vejleder altså spare en del tid på opfølgende spørgsmål, som i stedet kan bearbejdes i den bookedede vejledningssamtale. Hvis det drejer sig om tidssensitive spørgsmål, som eksempelvis kræver opfølgning, kan det især være en fordel, at de bliver stillet hurtigst muligt i den pågældende samtale, så svartiden forkortes.

5.1.5. Hvornår den studerende inddrages i søgningsaktiviteten

I dette afsnit vil jeg komme nærmere ind på *hvornår* den studerende inddrages i løbet af den overordnede søgningsaktivitet og ligeledes diskutere og vurdere hvilke konsekvenser eller muligheder, det kan have for vejledningspraksis. I analyseafsnittet introducerede jeg en række faser, som jeg havde identificeret gennem deltageret observation af interaktionen, og som jeg kunne se gik igen på tværs af aktiviteterne. Helt konkret drejede det sig om følgende fire faser *søgningsaktivetsinitiering*, *præ-søgningsaktivitet*, *søgningsaktivitet* og endeligt *søgningsaktivetsafslutning*. Faserne er nærmere beskrevet i analyserne, særligt i analysen af uddrag (1.a), så jeg vil ikke gå mere i detaljer med hver enkelt fases interaktionelle funktion.

I analyserne kan der ses en tendens i forhold til, hvornår den studerende inddrages i løbet af den overordnede søgningsaktivitet. Uddrag (1.a) og (1.b) udviste minimal inddragelse af den studerende og er derfor ikke interessant i denne sammenhæng, hvorfor jeg vil fokusere på de andre uddrag. Det andet uddrag, (2), viste, hvordan den studerende blev inddraget under *søgningsaktivetsafslutningen* (adgang til skærm, *online explanations*, gennemgang og pegning). I de sidste uddrag, (3.a) og (3.b), kunne det ses, hvordan den studerende først og fremmest var inddraget allerede under *søgningsaktivetsinitieringen* i form af adgang til skærmen under hele søgningsaktiviteten. Derudover blev den studerende ligeledes inddraget yderligere under *søgningsaktivetsafslutningen* (gennemgang og pegning), hvilket endeligt kunne være springbrættet til at indikere en form for fuld inddragelse gennem den studerendes skærminitierede spørgsmål fra (3.b). I tidligere afsnit har jeg vist, hvordan inddragelse kan have en positiv effekt på vejledningspraksis, men derudover

vil jeg gerne diskutere nærmere, *hvornår* inddragelsen forekommer. Det positive udbytte gennem inddragelse af den studerende i *søgningsaktivetsafslutningen* har jeg argumenteret for gennem analysen af især uddrag (2) og til dels i analysen af uddrag (3.a) og konsekvensen heraf i (3.b). Denne fase er dermed allerede belyst i analyseafsnittene og endvidere i de første afsnit om inddragelsens betydning for praksis. Dette afsnit vil derfor undersøge nærmere, hvilket potentiale det kan have, hvis den studerende inddrages i andre faser.

Den studerende kan potentielt inddrages allerede i *søgningsaktivetsinitieringen* gennem eksempelvis adgang til skærmen. Dog er der i den sammenhæng en række begrænsninger, som kan besværliggøre dette. Denne fase er indgangen til, at en søgningsaktivitet er relevant, og det kan derfor være kompliceret at inddrage den studerende i en aktivitet, som ikke er blevet gjort relevant endnu. Årsagen til at den studerende allerede er inddraget i *søgningsaktivetsinitieringen* i uddrag (3.a) og (3.b) gennem adgang til skærmen er, at der allerede tidligere har været udført en søgningsaktivitet i interaktionen. I den tidligere søgningsaktivitet har vejleder vendt computeren mod den studerende i *søgningsaktivetsafslutningen* og har ikke ændret computerpositionen tilbage, så den igen kun vender mod hende selv. Computeren er derimod forblevet i denne fællesposition, hvor den studerende dermed har beholdt sin adgang. Dermed ses der en forskel mellem uddrag (2) og uddrag (3.a) og (3.b)'s deltagelsesramme i *søgningsaktivetsinitieringen*. Man kan derfor argumentere for, at det ikke umiddelbart er relevant aktivt at inddrage den studerende i *søgningsaktivetsinitieringen*, da der i denne fase netop skal etableres et søgningsrelevant element i interaktionen – dog lader det ikke til at være negativt, hvis den studerende bliver inddraget så tidligt i interaktionen, som det sås i uddrag (3.a) og (3.b). I denne sammenhæng kunne det være relevant at undersøge nærmere og mere dybdegående, om en så tidlig inddragelse påvirker eller har en bestemt effekt på vejledningssamtalen.

Den næste fase er *præ-søgningsaktivitet*, hvor jeg tidligere har forklaret, at der her gøres klar til den næste fase, *søgningsaktivitet*. Her bliver den studerende og vejleders roller fastlagt, hvor vejleder får en rolle som bruger af computeren, hvor hun netop skal søge efter noget, og imens skal den studerende afvente resultatet af denne søgning. Den studerende kunne potentielt inddrages i denne fase, hvilket ses i uddrag (3.a), hvor

den studerende som førnævnt har haft adgang til skærmen allerede under initieringen af den overordnede søgningsaktivitet. Men der ses stadig denne fastsættelse af roller, og det er uklart, om og hvordan det påvirker interaktionen om den studerende inddrages i denne fase. Derudover er denne fase ganske kort og hænger tæt sammen med den efterfølgende konkrete søgningsfase *søgningsaktivitet*. Jeg vil derfor ikke komme nærmere ind på, hvordan den studerende kan inddrages i denne fase, men i stedet dykke ned i den næste fase.

Den studerendes inddragelse under selve *søgningsaktiviteten* lader til at kunne påvirke, hvordan *søgningsaktivitetsafslutningen* udformes. I uddrag (2) blev den studerende ikke inddraget heri, hvormed vejleder efterfølgende forklarer under *søgningsaktivitetsafslutningen* gennem de førnævnte *online explanations*, hvad hun har gjort, eller snarere hvilke sider hun er gået ind på for at finde den bestemte side, som hun viser den studerende. I (3.a) har den studerende haft adgang til skærmen under *søgningsaktiviteten*, og her forklarer vejleder ikke, hvilke sider hun er gået ind på. Dette skyldes formodentligt, at den studerende har kunnet følge vejleders navigation på de forskellige sider, og det lader dermed til at være irrelevant eller overflødigt at forklare dette til den studerende. Man kan derfor argumentere for, at hvis den studerende har adgang til skærmen under *søgningsaktiviteten*, så mindskes behovet for at forklare navigationen eksempelvis gennem *online explanations*. Dette kan have en tidlig fordel, hvor der ikke skal bruges tid i vejledningssamtalen på at forklare navigationen. I den forbindelse skal det påpeges, at nogle informationer kan være sværere at finde på fx Studieportalen, og vejleder kan derfor have behov for at navigere frem og tilbage mellem forskellige sider for at finde den rigtige og konkrete information til den studerende. Dette kan potentielt skabe forvirring hos den studerende, hvormed det kan være mere konkret og overskueligt at benytte *online explanationsteknikken* under *søgningsaktivitetsafslutningen* i stedet. Dette er blot en indledende hypotese, som skal undersøges nærmere for at kunne sige noget definitivt herom. I den forbindelse skal det nævnes, at det ikke kan vides, hvorvidt det reelt er "forvirrende" for den studerende, da CA netop ikke beskæftiger sig med talernes mentale processer (Maynard 2013). Derimod vil en sådan undersøgelse skulle belyses ud fra, om der kan ses en orientering mod noget problematisk i den studerendes ytringer, som kan lade til at vidne om en grad af kompleksitet ved at have været inddraget i *søgningsaktiviteten* med resultat i "forvirring".

5.1.6. Computeren som del af studievejlednings-samtalen

På baggrund af resultaterne fra analysen er det relevant at belyse, hvad disse kan betyde for brugen af computer i vejledningssamtalen. En logisk følgeslutning er, at for at den studerende kan inddrages i en søgningsaktivitet, så skal vedkommende have mulighed for denne inddragelse. Det betyder, at det først og fremmest skal være muligt at kunne give den studerende adgang til skærmen i interaktionen. Dette er umiddelbart ikke et problem i vejledningssamtalen, hvor vejleder og den studerende er tilstede i samme fysiske rum og dermed sidder face-to-face. Men man kunne forestille sig, at i andre vejledningssituationer via andre medier ville dette være en mere kompliceret aktivitet at udfolde eksempelvis under telefonvejledning, hvor den studerende netop ikke kan få adgang til skærmen. Her kunne man forestille sig, at *online explanations* blev særligt relevante. I forlængelse af dette kunne placeringen af samtaledeltagerne og computeren ligeledes have en betydning for interaktionen. I mine analyser har jeg ikke fokuseret på, hvordan vejleder og den studerende er placeret ift. hinanden. Men de har som udgangspunkt siddet på en sådan måde, at det har været nemt for vejleder at dreje den bærbare computer, så den studerende kunne inddrages uden besvær. I den forbindelse kunne det være relevant at dykke ned i, hvordan vejleder og den studerende er placeret i forhold til hinanden, og om dette kunne påvirke inddragelsen af den studerende. Kan der ses en tendens til, at hvis deltagerne sidder langt fra hinanden eller på en måde, som komplicerer inddragelsen, at den studerende så inddrages i mindre grad eller på anden vis?

Endeligt skal søgningsaktiviteten udføres på et medie, som tillader inddragelse af den studerende (jf. objekters *affordances*). Det betyder, at en flytbar computer er oplagt i denne sammenhæng. Den bærbare computer kan flyttes og drejes, hvormed den studerende ubesværet kan inddrages gennem skærmadgang. Det kan dermed være en ulempe at benytte en stationær computer med en dertilhørende skærm, som ikke har en sådan flytbarhed, da dette ikke tillader eller kan komplicere adgangen for den studerende. Dette kan indledningsvist argumentere for, at man netop skal benytte teknologi, som tillader, at man potentielt kan inddrage den studerende under interaktionen. I den forbindelse kunne det være relevant at undersøge nærmere, hvordan en søgningsaktivitet udføres på et mindre

flytbart medie som fx en ikke-flytbar skærm. Kan den studerende inddrages på samme måde, eller påvirker mediet hvordan søgningsaktiviteten så udfoldes?

5.2. Implementering i praksis

På baggrund af resultaterne og de præsenterede pointer, hvordan kan sådan en inddragelse af studerende implementeres? Antaki (2011) påpeger, at det er vigtigt, at der skabes konsensus mellem analytiker, de udøvende og den pågældende problemstilling. Som tidligere nævnt har målet med denne undersøgelse ikke været at løse en konkret problemstilling, målet har derimod været nysgerrigt at zoome ind på interaktionen for at beskrive og analysere et interessant interaktionelt fænomen. At der så undervejs i forløbet bliver givet udtryk for, at den pågældende tematik rent faktisk er et aspekt, som vejledningen beskæftiger sig med i mindre grad, giver et større springbræt til at søge mod interventionsretningen af den anvendte CA. I forhold til implementering foreslår CA-studier intervention på forskellige måder bl.a. gennem træningsvideoer (Heritage og Robinson 2011) og rollespil ud fra autentisk samtaledata (Stokoe 2014). I dette tilfælde vil implementering af undersøgelsens resultater blive gennem et oplæg med workshop-elementer. Her skal vejlederne forholde sig til uddrag fra det indsamlede data og på denne måde reflektere over deres brug af computer i praksis, og hvordan de inddrager de studerende under brugen. Ved netop at tage udgangspunkt i autentisk interaktionelt data fra egen praksis kan vejledernes øge deres bevidsthed om, hvordan de taler og agerer eller opfordres til at videreudvikle deres egne aktiviteter (Lamerichs og te Molder 2011). Anvendt CA kan netop sætte professionelle i stand til at ændre og tilpasse deres kommunikative adfærd ved at bidrage til refleksion over det, de gør, når de taler med hinanden (Steensig og Asmuß 2003). Her har anvendt CA den fordel, at analyser baseres på optagelser af naturligt forekommende interaktion, som bruges til at belyse, hvad der sker i praksis, hvilket netop giver muligheden for vigtige refleksioner over de bedste praksisser, og hvor kommunikationen kan forbedres (O'Reilley og Lester 2019). Tarber forklarer:

Disse observationer skal ikke tjene som en kritik hverken af sagsbehandlerens adfærd eller af de opstillede idealer. Derimod skal de tjene som et redskab til at bevidstgøre sagsbehandlere og andre professionelle råd-

givere om deres interaktionelle handlinger og konsekvenserne heraf og følgelig også gøre det muligt at opstille alternativer (Tarber 2003, 249).

Her giver hun udtryk for, at det først og fremmest er vigtigt i mødet med de professionelle, at der netop udvises en respekt for deres arbejde og de interaktionelle valg, som blev taget i den pågældende vejledningssituation – på trods af at de fremlagte observationer og resultater kunne lade til at påpege, at nogen har handlet "forkert" eller "utilstrækkeligt". Men målet for min undersøgelse har ikke været at opsætte en bestemt måde, som vejlederne *skal* følge i deres vejledningspraksis, men derimod blot at vise hvordan de *kan* gøre, hvilke muligheder det kan åbne, og hvilken betydning det kan have for praksis.

På baggrund af det ovenstående afsnit vil implementeringsforslaget i praksis fokusere på at skabe en bevidsthed og igangsætte refleksion hos vejlederne om den studerendes inddragelse i søgningsaktiviteten på computer. Hvordan og om vejlederne vælger at implementere resultaterne, er op til dem. Derudover vil en sidegevinst være, at omverdenen får et indblik i, hvad CA kan tilbyde og gøre, når det omhandler studievejledningssamtalen. Jeg har kun beskæftiget mig med et ganske lille aspekt af studievejledningspraksissen, og i den sammenhæng findes der adskillige aspekter, som man kunne undersøge nærmere.

5.2.1. Problematiske aspekter ved implementering

På baggrund af især min egen viden om praksis som fungerende studenterstudievejleder vil jeg i dette afsnit pege på og diskutere nogle potentielt problematiske aspekter ved implementeringen af undersøgelsens resultater.

5.2.1.1. Hensynet til den enkelte studerende

Det er vigtigt, at der udvises respekt for, at der i den enkelte vejledningssamtale kan være mange faktorer i spil, som påvirker interaktionen, som den gør. Peräkylä reflekterer over CA's rolle i egen praksis og forklarer:

...each patient brings in particular themes and problems, understanding of which characterises of the therapists' choices of action... With each client, and at each moment, the therapist may have to assemble a particular way to proceed (Peräkylä 2011, 241).

Han anerkender altså, at det ikke altid er muligt at implementere bestemte interaktionelle anbefalinger, da hver enkelt session er forskellig, hvilket netop påvirker, hvordan interaktionen udspiller sig. På trods af at Peräkylä arbejder med psykoterapi, og nærværende studie omhandler studievejledningssamtaler, kan der drages paralleller. I studievejledningssamtalen tages der på samme måde udgangspunkt i den enkelte studerende, hvor studievejledningssenheden forklarer det således:

Studievejledningen på Arts tilbyder professionel, personlig vejledning. Vi tager udgangspunkt i dig, dine spørgsmål, udfordringer, bekymringer, ønsker og mål og vi lytter, også når studielivet er svært. Vi træffer ikke valgene for dig, men du kan bruge os til sparing, refleksion og udvikling (Aarhus Universitet 2019c).

Det er altså den studerendes oplevelser og perspektiv, som er styrende for interaktionen, og vejleders centrale opgave er at afklare den studerendes ønsker, tanker, mål og muligheder gennem interaktionen (Aarhus Universitet 2019c). Dette kan betyde, at der kan forekomme vejledningssager, som er komplekse, eksempelvis som det kunne ses i uddrag (1.a) og (1.b). I dette eksempel havde den studerende nogle psykiske problemer, som påvirkede hendes evne til at gennemføre sit studie. Der forekommer lignende sager i vejledningen, hvor studievejlederen i interaktionen skal bearbejde hårde situationer såsom depression, stress og ensomhed (jf. vejledernes udvælgelsesproces af deltagere til optagelserne). Sådanne tilfælde kan netop påvirke udfoldelsen af interaktionen. Derudover kan det forekomme, at der ikke er konkrete vejledningssider at referere til, hvilket kan komplicere inddragelsen af den studerende i den overordnede søgningsaktivitet. Dette kunne være forklaringen på, at vejleder ikke inddrager den studerende i uddrag (1.a). Der kan dermed forekomme vejledningssager, som har en kompleksitet, som gør, at der er uklare aspekter, hvor det ikke er muligt at henvise den studerende til konkrete sider. Hvis vi kigger nærmere på uddrag (1.b) igen, så fortsætter sekvensen på følgende måde:

Uddrag (1.b, fortsat) "Omprøve" [Optagelse 2_2]

20 (0.4)
21 STU: altså hv*a:* >altså< reglerne for hva
22 man kan søge dispensation °(for x)°\n
23 VEJ: der står ikk*e: (x)* sort jeg tror ik

24 der st \bar{a} r ik du vil ik f \bar{i} nde sort p \bar{a}
25 hvidt \bar{a} lle reglerne \setminus
26 STU: nej \setminus
27 VEJ: \bar{o} :hm \setminus
28 (0.7)
29 VEJ: d- du m \bar{a} ogs \bar{a} gerne pr \bar{o} ve \bar{a} (.) \bar{a} s \bar{o} ge
30 men men (.) men nu hvor du ligesom
31 sn \bar{a} kker med mig \bar{a} \rightarrow
32 (0.2)
33 VEJ: \bar{a} jeg s \bar{a} ved fra min koll[ega] a den=
34 STU: [j \bar{a} er] \setminus
35 VEJ: =ikke ligesom k \bar{o} mm \bar{e} r til at [g \bar{a}]=
36 STU: [j \bar{a} er] \setminus
37 VEJ: =igennem [s \bar{a} det] s \bar{a} det mest=
38 STU: [j \bar{a} er] \setminus
39 =derfor \setminus
40 STU: j \bar{a} er \setminus
41 VEJ: jeg er lidt i tvivl om det faktisk
42 st \bar{a} r her vi kan l \bar{i} ge pr \bar{o} ve a tj \bar{e} kke
43 det \setminus
44 STU: m:h \rightarrow

Her tydeliggør vejleder netop den pointe, at ikke alle regler eller procedurer kan findes på Studieportalen. Efter dette uddrag starter en ny overordnet søgningsaktivitet, hvor vejleder i søgningsafslutningen forklarer, at kun noget af det, som hun har fået fortalt af sin kollega, står på den side, som hun har fundet. Her påpeger vejleder igen, at der findes viden, som ikke står på Studieportalen. Det kan derfor være nødvendigt for vejleder at vurdere i den enkelte situation, om den studerende skal inddrages, eksempelvis grundet manglende information på hjemmesiden. I forlængelse heraf kunne det være oplagt og relevant at undersøge dette som en praksis, hvordan vejleder netop behandler denne form på information i interaktionen.

I forbindelse med de førnævnte komplekse vejledninger kan der netop forekomme vejledningssager, hvor vejleder vurderer, at den studerende ikke har overskud til at skulle deltage yderligere i den overordnede søgningsaktivitet eksempelvis grundet psykiske lidelser såsom stress og depression. I sådanne tilfælde kan vejleder strategisk udvælge, hvilken side vedkommende vil invitere den studerende til at deltage i, eller hvilket tekstindhold der er særligt relevant, hvor nogle sider og noget information kan være vigtigere ift. den pågældende problematik. Vejleder kan også vurdere, at det ikke er muligt at inddrage den studerende overhovedet, hvis vejledningssagen er særligt problematisk eller sensitiv. Disse strategier kan vælges med henblik på at undgå at belaste den studerende yderligere. På samme måde

som der kan være særligt sårbare studerende, som ikke har overskud eller lignende til at orientere sig på de pågældende sider, så findes der ligeledes velforbredte studerende i vejledningen. Her defineres en velforbredt studerende som én, der kender og har orienteret sig på relevante sider forinden vejledningssamtalen. I en sådan situation kan det være overflødigt og unødvendigt at inddrage den studerende i den overordnede søgningsaktivitet og dermed forklare, vise og gennemgå sider. Her vil det være op til vejleder i den enkelte vejledningssituation at forsøge at gennemskue og vurdere ud fra den studerendes ytringer, især den studerendes spørgsmål og problemfremlægning, om vedkommende har orienteret sig på de pågældende sider. I begge scenarier, henholdsvis vejledning af særligt sårbare og af velforbredte studerende, kan vejleder adressere dette aspekt og ganske enkelt spørge den studerende ad. Den studerendes efterfølgende respons herpå vil afgøre, hvordan interaktionen herefter (kan) udfoldes ift. inddragelse af den studerende.

Dermed forekommer der i hver vejledningssamtale en orientering mod den enkelte studerendes situation, hvilket kan åbne op for eller begrænse mulighederne for inddragelse af den studerende. Målet for undersøgelsen er som førnævnt ikke at opsætte en bestemt måde, som vejlederne *skal* følge i deres vejledningspraksis, men derimod blot vise hvordan de *kan* gøre, hvilke muligheder det kan åbne og hvilken betydning det kan have og samtidigt udvise respekt for begrænsningerne fra og for den enkelte vejledningssituation.

5.2.1.2. Forventningssammenstød

Da studievejledningssamtalen repræsenterer institutionel interaktion, kan der være en bestemt forventning til studievejlederen fra den studerende i forhold til, hvem der bør og skal vide hvad. På studievejledningens generelle hjemmeside står der: "Alle vejledere har et overordnet kendskab til uddannelserne på Faculty of Arts og er opdaterede på de generelle love og regler, som kan have betydning for dig" (Aarhus Universitet 2019c). Det virker som en selvfølge, at vejleder skal have kendskab til de gældende regler inden for området, men det kan potentielt påvirke vejledningssituationen. I interaktionen kan der forekomme denne tydelige skelnen mellem rollerne som hhv. *vejleder* og *studerende*, hvor hver rolle har sit eget tydeligt afgrænsede ansvarsområde – som især er kendt af studievejlederen ift. de gældende og alment retningslinjer for vejledningspraksis. I nogle tilfælde vil

vejleders formidling af en sides indhold være nok til at informere den studerende, men i andre tilfælde kan det være nødvendigt, at den studerende orienterer sig på bestemte sider, aktivt selv kontakter relevante instanser eller søger i bestemte systemer, hvormed visningen af den pågældende side er særligt relevant. I den forbindelse kan der ske et sammenstød mellem den studerendes forventninger til vejleder og vejleders forventninger til den studerende. Potentielt kunne der forekomme en situation, hvor den studerende ikke er interesseret i, hvad vejleder vil vise vedkommende på computerskærmen. Det kan være den studerende anser det som værende vejleders job at orientere sig på disse sider, og dermed har vedkommende ikke en interesse i at orientere sig i sidens indhold. Hvis vejleder så inviterer den studerende til at deltage på skærmen, kan dette være potentielt problematisk for interaktionen, hvilket kan udløse manglende alignment og affilering (Stivers 2008) eksempelvis gennem modvillighed til at deltage eller negativ respons fra den studerende, som skal bearbejdes i interaktionen. For at undgå sådanne situationer vil det være nødvendigt for vejleder at vurdere den enkelte vejledningssituation og forsøge at gennemskue, om en sådan modvillighed er tilstede hos den studerende. Derudover kan det i en sådan situation være nødvendigt for vejleder at påtale og påpege den gældende ansvarsfordeling, at den studerende derfor bliver nødt til at orientere sig, og at denne visning af skærmen er ment som en hjælp. I den forbindelse kunne det være interessant at se, om der findes sådanne eksempler fra praksis, hvor den studerende udviser disalignment og dis-affilering, altså en form for modvillighed mod og uenighed i forhold til at orientere sig på skærmen, og dermed undersøge, hvordan dette behandles og bearbejdes i samtalen.

5.2.1.3. Det tidslige aspekt

Endeligt skal det påpeges, at inddragelsen af den studerende tager ekstra tid, hvilket umiddelbart kan anses som værende et negativt aspekt. Hvis man forestiller sig en tidslig skala, hvor den hurtigste udførelse af den overordnede søgningsaktivitet ville være blot at give den studerende svaret uden at inddrage vedkommende på nogen anden måde, så vil en inddragelse med adgang til skærmen med dertilhørende *online explanations*, gennemgang af indholdet og pegning ligge i den tidskrævende ende på en sådan skala. I den forbindelse skal det påpeges, at "fuld" inddragelse ikke er tidskrævende på en sådan måde, at der

umiddelbart skal bruges flere minutter, som påvirker, hvor meget tid der er tilbage til andre potentielt mere presserende og vigtige elementer af vejledningssamtalen. Et modargument mod det tidskrævende aspekt ville være, at den studerende får et positivt udbytte ud af inddragelsen, og ligeledes at der kan spares tid på ikke at skulle bearbejde opfølgende spørgsmål. Denne undersøgelse er som førnævnt et kvalitativt eksplorativt studie, og det undersøges derfor ikke kvantitativt, hvor længe bestemte dele af interaktionen varer. Inden for CA tillægges sådan et kvantitativt aspekt normalt ikke en central rolle, da der i stedet arbejdes ud fra en kvalitativ tilgang. Dog er der nogen inden for feltet, som er tilhængere af at belyse CA-studier fra en mere kvantitativ vinkel (se fx Heritage 1999). Derimod kigges der mere på, hvordan problematiske elementer bearbejdes i interaktionen, hvilket ofte kommer til udtryk ved, at der optræder yderligere taleturer, som orienterer sig mod det problematiske eksempelvis gennem reparatur. Dette må naturligvis tage længere tid end en ikke-problematisk sekvens, men normalt er det tidslige aspekt ikke med i CA-analyser som en faktor. Dog findes der studier, som medregner det tidslige aspekt, eksempelvis hvordan konflikt kan påvirke varigheden af en bestemt aktivitet i interaktionen (Heinemann 2009) og måling af pauselængder (Jefferson 1989). I den forbindelse kunne man på samme måde som Heinemann (2009) forsøge at undersøge, og derfor måle, hvordan en søgningsaktivitet tidsligt påvirker interaktionen.

5.2.2. Kritik af anvendt konversationsanalyse

Antaki (2011) påpeger, at hvis en praksis' opgaver gennemføres (udelukkende) gennem tale, så er forhindringerne for at udføre interventionistisk anvendt CA mindre end ved mere fysiske praksisser som inden for eksempelvis medicin og arkitektur. Dette taler for, at det inden for vejledningsinteraktion er oplagt at udføre intervention, da vejledning netop tager udgangspunkt i *samtalen* mellem vejleder og den studerende. Men en generel problematik forbundet med anvendt CA er, at netop den dybdegående undersøgelse af selv de mindste detaljer af interaktionen gør, at det kan være svært at implementere resultaterne i praksis. Peräkylä (2011, 223) kommer med følgende påstand: "People make myriad of choices in any social interaction, but usually they are not aware of these choices". Dette citat forholder sig til netop dét faktum, at i social interaktion er deltagere ofte ikke bevidste om, hvilke interaktionelle "valg" de tager. I langt de fleste interaktionelle situationer foregår tale hurtigt og spontant,

hvilket er naturligt, men dette gør, at der ofte ikke er en bevidsthed om, hvordan en deltager eksempelvis formulerede et konkret spørgsmål eller svar. Dette kan komplicere implementering af resultater fra CA-analyser, da disse netop bygges på detaljerede analyser af selv de mindste dele af interaktionen. I den forbindelse fortsætter Peräkylä (2011, 224), som tidligere nævnt netop reflekterer over sin egen praksis: "Choices of action – for example in terms of how to respond to the patient's talk – appeared to take place in a non-reflected way" og senere i kapitlet

..it has offered an understanding that much of what I do is beyond my reflexive awareness, yet ordered at all points (...) and as interactional practice, accessible to the methods of CA research (Peräkylä 2011, 241).

Han forklarer her, hvordan hans egne interaktionelle valg og handlinger skete på en ureflekteret måde, på trods af at han selv besidder en CA-baggrund. I den forbindelse påpeger han dog, at hans ytringer alligevel fulgte de interaktionelle strukturer, som CA har identificeret gennem tiden. Peräkyläs udsagn om sine egne oplevelser med CA i praksis kan være en vigtig pointe i diskussionen om, hvorvidt og hvad CA reelt kan tilbyde i praksis. I Peräkyläs kapitel og især i ovenstående citater ligger der en grundantagelse om, at man derfor ikke kan forholde sig til alt, man gør rent interaktionelt. På vejledneruddannelsen får studenterstudievejlederne at vide, at det kan være nødvendigt at fokusere på én interaktionel ting, som man vil arbejde med eller afprøve i løbet af en vejledningssamtale fx enten at fokusere på rammesætning af samtalen, afdækning af vejledningssøgendes problemstilling eller visualisering (tegne og skrive med den studerende). Uden at have et dybere blik i det teoretiske fundament for uddannelsen så lader dette netop til at orientere sig mod den spontanitet, som forekommer i samtaler, og som gør det svært at være bevidst om alle de interaktionelle valg, man som vejleder står overfor. Derfor vil denne undersøgelse fortsat kun forsøge at skabe en øget bevidsthed hos studievejlederne.

5.3. Forslag til fremtidige undersøgelser

Dette studie lægger op til, at man dykker nærmere ned i søgningsaktiviteten og forsøger at udarbejde mulige eksempelsamlinger (jf. metodeafsnittet) af konkrete fænomener, praksisser og generelt undersøger den overordnede søgningsaktivitet nærmere. I dette afsnit vil jeg give bud på aspekter, som potentielt

kunne være fokus i fremtidige undersøgelser. Undervejs i diskussionsafsnittet har jeg allerede givet konkrete bud på sådanne undersøgelser, men i dette afsnit vil jeg udfolde yderligere tre bud. Under den konkrete søgningsfase *søgningsaktivitet* er det relevant at undersøge denne form for self-talk nærmere, hvor vejlederen bruger, hvad jeg kalder, andenaktivitetsmarkører, hvor jeg i analyserne har identificeret indånding, kliklyde og *ø:hm:~*, som forekommer i samtlige konkrete søgningsfaser. I den forbindelse kunne det være interessant at se, om lignende markører optræder i andre søgningsaktiviteter på tværs af interaktioner, og om det kan siges at være et kendetegn for denne type aktivitet. Keevallik (2018) har vist, hvordan ytringer under aktiviteter bliver opfattet som self-talk og dermed ikke får opmærksomhed fra andre deltagere i interaktionen, hvis taleren producerer ytringerne mumlende, lænet forover og med nedadvendt blikretning i forbindelse med den pågældende aktivitet. Der kan drages lignende paralleller til søgningsaktiviteten, hvor vejleder eksempelvis i uddrag (1) netop siger en ytring med lav volumen, er "lænet" mod og kigger på computeren. Det ville være oplagt at undersøge dette fænomen nærmere og beskrive dets interaktionelle struktur og funktion. Derudover lægger *ø:hm:~*, som forekommer under hver konkret søgningsfase, *søgningsaktivitet*, ligeledes op til at blive undersøgt nærmere, da der ikke findes beskrivelser af netop denne type. Andre typer af *øh(m)* er beskrevet (se Brøcker et al. 2012 eller Samtalegrammatik.dk 2014), men den type, som optræder i dette datasæt, har en særlig form, position og funktion i interaktionen, som ikke hidtil er beskrevet, hvorfor det er oplagt at undersøge denne type nærmere.

Som tidligere nævnt i transskriptionsafsnittet kunne det være interessant at undersøge nærmere, hvordan den verbale interaktion spiller sammen med aktiviteten på computeren. Levy og Gardner (2012) fandt tydelige mønstre i samspillet mellem produktionen af ytringer og computeraktivitet, hvor de bl.a. kunne se, hvordan en mere krævende computeraktivitet medførte pauser i interaktionen i forbindelse med deltageres samarbejde om computeropgaver. I forhold til denne undersøgelse kunne det først og fremmest støtte den nuværende analyse at have adgang til skærmen, hvormed det ville kunne ses helt konkret, hvornår en overordnet søgningsaktivitet begynder og afsluttes, og hvordan dette spiller sammen med den verbale interaktion. Derudover kunne det være interessant at undersøge i dybden eksempelvis, *hvad* vejleder vælger at udpege som relevant at vide for

den studerende på den pågældende side, og om der kan ses et mønster i den forbindelse, og ligeledes *hvordan* tekststykker parafraseres. Sidstnævnte vil dermed dykke ned i ytringernes lingvistiske struktur, og hvordan lingvistiske ressourcer benyttes i interaktionen til at formidle tekst, såkaldt *reported text* (Brown et al. 2018). En sådan videre undersøgelse ville være oplagt at belyse ud fra en interaktionel lingvistisk (eng. *Interactional Linguistics*) (Couper-Kuhlen og Selting 2018) vinkel, hvor de interaktionelle lingvistiske ressourcer netop er i centrum.

Tidligere i diskussionsafsnittet berørte jeg kort, hvordan vejleder giver et mere komplekst svar til den studerendes søgningsaktivitetsinitierende ytring via gennemgang af tekstindholdet. I den sammenhæng kunne det være interessant at dykke dybere ned i handlingsformaterne i den overordnede søgningsaktivitet. Hvordan er den søgningsaktivitetsinitierende ytring struktureret, og hvad vil den dertilhørende typetilpassede respons (Raymond 2003) være, og hvad er den faktiske respons? I uddrag (1.a) var det den studerendes fremlagte forslag, som initierede søgningsaktiviteten, hvilket lagde op til be- eller -afkræftelse af forslaget. I uddrag (2) og (3.a) var det den studerendes informationssøgende hv-spørgsmål (Heinemann 2010), henholdsvis *hvad er det for nogen fag så (.) iv-fagene*, og *hvordan søger jeg så forhåndsgodkendelse*. Disse hv-spørgsmål lagde op til et svar indeholdende et bestemt stykke information. Derudover var det disse spørgsmål, som fik en udvidet og mere kompleks respons, og den studerende var ligeledes inddraget i den overordnede søgningsaktivitet i disse tilfælde. Her kunne det være relevant at undersøge, om der kan ses nogle tendenser mellem handlingsformater, respons og søgningsaktivitetsrelevans. Modtager informationssøgende hv-spørgsmål oftere et mere udvidet komplekst svar end andre typer af søgningsaktivitetsinitierende ytringer, og er informationssøgende hv-spørgsmål generelt mere søgningsaktivitetsrelevante end andre typer?

6. KONKLUSION

I denne undersøgelse har jeg med udgangspunkt i single case-analyser af videooptagelser fra studievejledningssamtaler belyst, hvordan studerende kan inddrages i en computersøgningsaktivitet. Analyserne viste, hvordan dette kunne gøres i højere eller mindre grad gennem forskellige metoder. Studievejlederen kunne inddrage den studerende gennem adgang til computer-skærmen, *online explanations* og gennemgang af tekstindhold ledsaget af pegen. Adgang til skærmen inddrog den studerende på en sådan måde, at vedkommende havde mulighed for at se informationerne på skærmen. *Online explanations* og pegen forklarede eksplicit, *hvor* den studerende kunne finde informationerne herne eksempelvis på en bestemt hjemmeside, hvilket herudover kunne skabe overskuelighed i aktivitetsskiftet. Gennemgang af tekstindhold og pegen konkretiserede indholdet og gav et mere komplekst og udvidet svar på det søgningsrelevante element fra *søgningsaktivitetsinitieringen*. Dette gav den studerende muligheden for at stille skærminitierede spørgsmål, som tog udgangspunkt i informationer på skærmen og den studerendes viden om sin egen situation.

Inddragelse af den studerende betød for vejledningspraksis, at den studerende fik et bedre udgangspunkt for at finde informationer fra skærmen igen. Derudover kunne vejleder bearbejde opfølgende spørgsmål i samtalen i stedet for senere. Dette lod til at betyde et øget og positivt vejledningsudbytte hos den studerende. For vejleder kunne dette spare tid på opfølgende spørgsmål og støtte de studerende i at selv kunne finde informationer i fremtiden og derudover skabe gennemsikuelighed og forståelse for de pågældende vejledningssider. I forlængelse heraf blev det diskuteret, hvorvidt det kunne have en betydning, *hvornår* den studerende blev inddraget i den overordnede søgningsaktivitet. I uddragene kunne der ses en tendens til, at den studerende primært blev inddraget under *søgningsaktivitetsafslutningen*. I ét tilfælde var den studerende allerede inddraget under *søgningsaktivitetsinitieringen*, da computeren fortsat var vendt mod den studerende fra en tidligere søgningsaktivitet. Her kunne det ses, at hvis den studerende havde adgang til skærmen før *søgningsaktivitetsafslutningen*, kunne det udelade behovet for *online explanations*. Det lod dog til, at når inddragelsen fandt sted under *søgningsaktivitetsafslutningen* havde det størst potentiale. Derudover blev computerens rolle diskuteret. Her var

det relevant, at den overordnede søgningsaktiviteten blev udført med en teknologi, som tillod inddragelse af den studerende gennem adgang til skærmen, og ydermere at samtaledeltagerne placeres så denne adgang er mulig, og teknologien derfor er flytbar.

Implementering af resultaterne i praksis skulle udføres med det forbehold, at det skal foregå i overensstemmelse med en orientering mod den enkelte studerende og dennes situation. Dette betød, at i hver enkelt vejledningssituation skal vejleder vurdere og beslutte, om det giver mening at inddrage den studerende i den overordnede søgningsaktivitet og hvordan. Dette var især relevant i forhold til særligt sårbare eller kompetente studerende og i forbindelse med komplekse vejledningssager. Derudover kan en øget inddragelse tage længere tid, hvilket kan mindske tiden til andre vigtige elementer i vejledningssamtalen, men dette aspekt kunne opvejes af de førnævnte fordele ved inddragelse af den studerende, og at inddragelse kunne vinde tid på andre områder. Implementeringen i praksis vil fokusere på at øge vejledernes bevidsthed om de interaktionelle valg, de foretager i forbindelse med søgningsaktiviteter på computeren. Denne bevidsthed skabes ved at vise dem autentisk interaktionelt data fra egen praksis, som skal invitere til refleksion over deres egen ageren og dermed være springbræt til at forbedre kommunikationen.

LITTERATUR

- Antaki, Charles (2011): Six Kinds of Applied Conversation Analysis. I: Charles Anaki (red.): Applied Conversation Analysis – Intervention and Change in Institutional Talk, 1-14. New York: Palgrave Macmillan.
- Aarhus Universitet (2019a): AU's interne vejlederuddannelse. Aarhus (Tilsendt materiale fra uddannelsen i foråret 2019).
- Aarhus Universitet (2019b): Studieportal – ARTS. Web: 12. maj 2019. <http://studerende.au.dk/studier/fagportaler/arts/>
- Aarhus Universitet (2019c): Studievejledningen på Arts. Web: 4. februar 2019. <https://studerende.au.dk/studier/fagportaler/arts/studievejledning/studievejledere/>
- Aarhus Universitet (2019d): Arts Studier. Web: 2. juni 201. <https://medarbejdere.au.dk/fakulteter/ar/administrationscenter-arts/arts-studier/>
- Brown, Barry, Kenton P. O'Hara, Moira McGregor & Donald MacMillan (2018): Text in Talk: Lightweight Messages in Co-Present Interaction. ACM Transactions on Computer-Human Interaction, 24 (6), 1-25.
- Brøcker, Karen Kiil, Magnus Glenvad Tind Hamann, Maria Jørgensen, Simon Bierring Lange, Nicholas Hedegaard Mikkelsen & Jakob Steensig (2012): Samtalesprogets grammatik: Fire fænomener og nogle metodiske overvejelser. NyS, 42, 10-40.
- Christensen, Robert Z. & Lisa Christensen (2014): Dansk Grammatik (3. udg.). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Cipolletta, Sabrina, Eleonora Frassoni & Elena Faccio (2017): Construing a therapeutic relationship online: An analysis of videoconference sessions. Clinical Psychologist, 22 (2), 220-229.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Margret Selting (2018): Interactional Linguistics: Studying language in social interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul & John Heritage (1992): Analyzing talk at work: An Introduction. I: Paul Drew & John Heritage (red.): Talk at Work: Interaction in Institutional Settings, 3-65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Goodwin, Charles (2003): Pointing as Situated Practice. I: Sotaro Kita (red.): Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet, 217-241. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Hazel, Spencer & Kristian Mortensen (2014): Embodying the institution – Object manipulation in developing interaction in study counselling meetings. *Journal of Pragmatics*, 65, 10-29.
- He, Agnes W. (1994): Withholding Academic Advice: Institutional Context and Discourse Practice. *Discourse Processes*, 18 (3), 297-316.
- Heath, Christian, Jon Hindmarsh & Paul Luff (2010): *Video in Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Heath, Christian & Paul Luff (2013): Embodied Action and Organizational Activity. I: Jack Sidnell & Tanya Stivers (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*, 281-307. Oxford: Blackwell.
- Heinemann, Trine (2009): Managing unavoidable conflicts in caretaking of the elderly: Humor as a mitigating resource. *International Journal of the Sociology of Language*, 200, 103-127.
- Heinemann, Trine (2010): The question–response system of Danish. *Journal of Pragmatics*, 42 (10), 2703-2725.
- Hepburn, Alexa & Galina B. Bolden (2013): The Conversation Analytic Approach to Transcription. I: Jack Sidnell & Tanya Stivers (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*, 57-76. Oxford: Blackwell.
- Hepburn, Alexa, Sue Wilkinson & Carly W. Butler (2014): Intervening With Conversation Analysis in Telephone Helpline Services: Strategies to Improve Effectiveness. *Research on Language and Social Interaction*, 47 (3), 239-254.
- Heritage, John (1999): Conversation Analysis at Century's End: Practices of Talk-in-Interaction, Their Distributions, and Their Outcomes. *Research on Language and Social Interaction*, 32 (1-2), 69-76
- Heritage, John (2013): Epistemics in conversation. I: Jack Sidnell & Tanya Stivers (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*, 370-394. Oxford: Blackwell.
- Heritage, John & Jeffrey D. Robinson (2011): 'Some' versus 'Any' Medical Issues: Encouraging Patients to Reveal Their Unmet Concerns. I: Charles Antaki (red.): *Applied Conversation Analysis – Intervention and Change in Institutional Talk*, 15-31. New York: Palgrave Macmillan.
- Heritage, John & Tanya Stivers (1999): Online commentary in acute medical visits: a method of shaping patient expectations. *Social Science & Medicine*, 49 (11), 1501-1517.

- Hutchby, Ian (2001): *Conversation and Technology: From the Telephone to the Internet*. Cambridge: Polity Press.
- Jefferson, Gail (1984): On the organization of laughter in talk about troubles. I: John M. Atkinson & John Heritage (red.): *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 346-369. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jefferson, Gail (1989): Preliminary notes on a possible metric which provides for a 'standard maximum' silence of approximately one second in conversation. I: Derek Roger & Peter Bull (red.): *Conversation: An interdisciplinary perspective*, 166-196. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jefferson, Gail & John R. E. Lee (1981): The rejection of advice: Managing the problematic convergence of a 'troubles-telling' and a 'service encounter'. *Journal of Pragmatics*, 5 (5), 399-422.
- Keevallik, Leelo (2018): Sequence Initiation or Self-Talk? Commenting on the Surroundings While Mucking out a Sheep Stable. *Research on Language and Social Interaction*, 51 (3), 313-328.
- Kitzinger, Celia (2013): Repair. I: Jack Sidnell & Tanya Stivers (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*, 229-256. Oxford: Blackwell.
- Labov, William (1972): Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1 (1), 97- 120.
- Labov, William & David Fanshel (1977): *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press.
- Lamerichs, Joyce & Hedwig te Molder (2011): Reflecting on Your Own Talk: The Discursive Action Method at Work. I: Charles Antaki (red.): *Applied Conversation Analysis – Intervention and Change in Institutional Talk*, 184-206. New York: Palgrave Macmillan.
- Levinson, Stephen C. (2013): Action Formation and Ascription. I: Jack Sidnell & Tanya Stivers (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*, 103-130. Oxford: Blackwell.
- Levy, Mike & Rod Gardner (2012): Liminality in multitasking: Where talk and task collide in computer collaborations. *Language in Society*, 41 (5), 557-587.
- Maynard, Douglas W. (2003): *Bad News, Good News: Conversational Order in Everyday Talk and Clinical Settings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Maynard, Douglas W. (2013): Everyone and No One to Turn to: Intellectual Roots and Contexts for Conversation Analysis. I: Jack Sidnell & Tanya Stivers (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*, 11-31. Oxford: Blackwell.

- Mondada, Lorenza (2018): Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51 (1), 85-106.
- Nevile, Maurice, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (2014): On the interactional ecology of objects. I: Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (red.): *Interacting with objects: Language, materiality and social activity*, 3-26. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Nielsen, Søren Beck (2014): "I'll just see what you had before": Making computer use relevant while patients present their problems. I: Maurice Nevile, Pentti Haddington, Trine Heinemann & Mirka Rauniomaa (red.): *Interacting with objects: Language, materiality and social activity*, 79-97. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- O'Reilley, Michelle & Jessica Lester (2019): Applied conversation analysis for counselling and psychotherapy researchers. *Counselling & Psychotherapy Research*, 19 (2), 97-101.
- Peräkylä, Anssi (2010): Shifting the perspective after the patient's response to an interpretation. *The International Journal of Psychoanalysis*, 91, 1363-1384.
- Peräkylä, Anssi (2011): A Psychoanalyst's Reflection on Conversation Analysis's Contribution to His Own Therapeutic Talk. I: Charles Antaki (red.): *Applied Conversation Analysis – Intervention and Change in Institutional Talk*, 222-242. New York: Palgrave Macmillan.
- Pomerantz, Anita & Barbara J. Fehr (1997): *Conversation Analysis: An Approach to the Study of Social Action as Sense Making Practices*. I: Teun A. van Dijk (red.): *Discourse as Social Interaction*, 64-91. London: Sage Publications.
- Raymond, Geoffrey (2003): Grammar and Social Organization: Yes/No Interrogatives and the Structure of Responding. *American Sociological Review*, 68 (6), 939-967.
- Retsinformation (2019): Databeskyttelsesloven. Web: 22. april 2019. <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=201319>
- Sacks, Harvey (1984): Notes on methodology. I: John M. Atkinson & John Heritage (red.): *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. 21-27. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey (1987) [1973]: On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. I: Graham Button & John

- R. E. Lee (red.): Talk and Social Organisation, 54-69. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sacks, Harvey (1992a): Lectures on conversation, (Bind 1). Gail Jefferson (red.). Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey (1992b) Lectures on conversation, (Bind 2). Gail Jefferson (red.). Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey, Emanuel A. Schegloff & Gail Jefferson (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (1), 696-735.
- Samtalegrammatik.dk (2014): Øh(m). Web: 14. maj 2019. <http://samtalegrammatik.dk/opslag/artikel/ohm/>
- Schegloff, Emanuel A. (1982): Discourse as an Interactional Achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. I: Deborah Tannen (red.): *Analyzing Discourse: Text and Talk*, 71-93. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Schegloff, Emanuel A. (2007): *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A., Gail Jefferson & Harvey Sacks (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.
- Sidnell, Jack (2013): *Basic Conversation Analytic Methods*. I: Jack Sidnell & Tanya Stivers (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*, 77-99. Oxford: Blackwell.
- Silverman, David, Anssi Peräkylä & R. Bor (1992): Discussing safer sex in HIV counselling: assessing three communication formats. *AIDS Care*, 4 (1), 69-82.
- Steensig, Jakob (2001): *Sprog i virkeligheden: bidrag til en interaktionel lingvistik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Steensig, Jakob (2015): *Konversationsanalyse*. I: Svend Brinkmann & Lene Tangaard (red.): *Kvalitative metoder. En grundbog*, 321-247. København: Reitzel.
- Steensig, Jakob & Birte Asmuß (2003): *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceudvikling: en introduktion*. I: Birte Asmuß & Jakob Steensig (red.): *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceudvikling*, 9-31. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Stivers, Tanya (2008): Stance, Alignment, and Affiliation During Storytelling: When Nodding Is a Token of Affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41 (1), 31-57.

- Stivers, Tanya (2011): Morality and question design: 'Of course' as contesting a presupposition of askability. I: Tanya Stivers, Lorenza Mondada & Jakob Steensig (red.): *The Morality of Knowledge in Conversation*, 82-106. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, Tanya & Jack Sidnell (2013): Introduction. I: Jack Sidnell & Tanya Stivers (red.): *The Handbook of Conversation Analysis*, 1-8. Oxford: Blackwell.
- Stokoe, Elizabeth (2014): The Conversation Analytic Role-play Method (CARM): A Method for Training Communication Skills as an Alternative to Simulated Role-play. *Research on Language and Social Interaction*, 47 (3), 255-265.
- Stommel, Wyke (2012): Salutations, closings and pronouns: Some aspects of recipient design in online counselling. *Communication & Medicine*, 9 (2), 145-158.
- Stommel, Wyke (2016): Information giving or problem discussion? Formulations in the initial phase of web-based chat counseling sessions. *Journal of Pragmatics*, 105, 87-100.
- Svinhufvud, Kimmo & Sanna Vehviläinen (2013): Papers, documents, and the opening of an academic supervision encounter. *Text & Talk*, 33 (1), 139-166.
- Svinhufvud, Kimmo, Liisa Voutilainen & Elina Weiste (2017): Normalizing in student counseling: Counselors' responses to students' problem descriptions. *Discourse Studies*, 19 (2), 196-215.
- Tarber, Christel (2003): Vejledende eller ledende? Idealer og praksis i professionel rådgivning. I: Birte Asmuß & Jakob Steensig (red.): *Samtalen på arbejde – konversationsanalyse og kompetenceudvikling*, 248-269. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Thell, Nataliya & Anssi Peräkylä (2018): 'What are you taking away with you?' Closing radio counselling encounters by reviewing progress. *Discourse Studies*, 20 (3), 377-396.
- Vehviläinen, Sanna (2001): Evaluative Advice in Educational Counseling: The Use of Disagreement in the "Stepwise Entry" to Advice. *Research on Language and Social Interaction*, 34 (3), 371-398.
- Vehviläinen, Sanna (2003): Avoiding providing solutions: orienting to the ideal of students' self directedness in counselling interaction. *Discourse Studies*, 5 (3), 389-414.

