

Tonje Lien Smedbråten

## «Men etter vi diskuterte hva som skjedde, skjønte jeg mer»

En studie av tre grupper tiendeklasseelevers  
samtaler om den grafiske romanen  
*Dagen vi drømte om*

Masteroppgave i norskdidaktikk (5-10)

Mai 2019



Tonje Lien Smedbråten

## «Men etter vi diskuterte hva som skjedde, skjønte jeg mer»

En studie av tre grupper tiendeklasseelevers  
samtaler om den grafiske romanen

*Dagen vi drømte om*

A study of tenth grade students' dialogues about the  
graphic novel *Dagen vi drømte om*

Masteroppgave i norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Synnøve Matre

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan tre grupper med tiendeklasseelever samtaler om, og skaper mening ut av, den ambivalente grafiske romanen *Dagen vi drømte om*, for å få større innsikt i samtalens potensial som læringsstrategi. Studien kombinerer trekk fra kasusstudier og pedagogisk designforskning. Undervisningsopplegget som presenteres har elevstyrte gruppesamtaler som den viktigste læringsaktiviteten.

Problemstillingen for oppgaven er: Hva kjennetegner samtaler om den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* i tre grupper med tiendeklasseelever, og i hvilken grad åpner disse samtalene opp for en bredere tolkning og forståelse av romanen?

Problemstillingen besvares ved at jeg først presenterer en oversiktsanalyse av de tre utvalgte samtalene med fokus på rollefordeling og deltakerstrukturer samt spørsmålstyper. Deretter gjør jeg en næranalyse av utvalgte samtaleutdrag for å undersøke hvordan deltakerne utdyper og utvikler ulike temaer fra den grafiske romanen. I analysene støtter jeg meg til begrep og teori fra Linell og Gustavsson (1987), Matre (2000) og Svennevig (2000). Jeg benytter også Mercer (2000) sin beskrivelse av kumulative, disputtpregede og eksplorerende samtaler. Funnene fra analysene blir drøftet opp mot teori om felles meningsskaping og dialog (Vygotskij, 1934/2001; Bakhtin, 1953/2005; Mercer, 2000). I tillegg bruker jeg utvalgte begrep fra hermeneutikken for å beskrive hvordan deltakerne veksler mellom deler og helhet av teksten i meningsskappingsprosessen.

Datamaterialet illustrerer at elevgruppene samtaler på svært ulike måter, og velger ulike strategier for å tolke og forstå den grafiske romanen. De gruppene som går inn i det dialogiske rommet (Wegerif, 2011, s.180), der den kollektive meningsskappingsprosessen blir viktigere enn å hevde sine egne individuelle meninger, ser ut til å nå en bredere tolkning og forståelse av den grafiske romanen. Disse samtalene har flere utforskende og kumulative trekk. Den gruppa som i mindre grad evner å utvikle mening i fellesskap, gir færre adekvate responser og tematiske utdypninger, og lytter mindre til hverandre. Disse elevene oppnår en mer begrenset tolkning og forståelse av den litterære teksten, og deres samtale har flere disputtpregede trekk.

Ulikhetene mellom de tre samtalene i datamaterialet, illustrerer en stor didaktisk utfordring i norske klasserom. Oppgaven skisserer muligheter for bedre utnyttelse av samtalens læringspotensial, inkludert eksplisitt samtaleopplæring og bevisstgjøring rundt samtalen som læringsstrategi.



## Abstract

This master thesis study how three groups of tenth grade students converse and extract meaning from the ambivalent graphic novel *Dagen vi drømte om* to gain increased insight in dialogues' potential as a learning strategy. The work combines features from case studies and educational design research. The presented educational approach primarily targets group dialogues controlled by the students.

The thesis targets the following research problem: What characterizes dialogues about the graphic novel *Dagen vi drømte om* by three groups of tenth grade students, and to what extent do these dialogues contribute to a deeper interpretation and understanding of the novel?

The thesis addresses the research problem by first presenting an overview analysis of the three selected conversations with focus on roles, participant structures and question types. Subsequently, a detailed analysis of selected dialogues excerpts is carried out to study how the participants elaborate and develop various topics from the graphic novel. The analysis employs terms and theory from Linell and Gustavsson (1987), Matre (2000) and Svennevig (2000), as well as descriptions by Mercer (2000) of cumulative, disputational and explorative talk. The findings from the analysis are discussed in relation to theory on collective meaning making and dialogue (Vygotskij, 1934/2001; Bakhtin, 1953/2005; Mercer, 2000). In addition, selected terms from hermeneutics are employed to describe how the participants alternate between considering parts and the entirety of the text, respectively, in the meaning making process.

The data material illustrates that the student groups converse in very different ways and that they choose different strategies in order to interpret and understand the graphic novel. The groups which enter the dialogic space (Wegerif, 2011, s.180), where the collective meaning making process becomes more important than personal claims, appear to reach a deeper interpretation and understanding of the graphic novel. These dialogues display more explorative and cumulative features. The group that is less successful in collective meaning making, produce fewer adequate responses and thematically elaborations and its participants pay less attention to each other. These students gain a more limited interpretation and understanding of the literary text and their dialogue is to a larger degree characterized by disputes.

The differences between the three conversations in the presented data material highlights a significant didactical challenge in Norwegian classrooms. The thesis outlines some possibilities for making better use of dialogues' learning potential, including explicit dialogue training and increased awareness of dialogues as a learning strategy.



## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende, altoppslukende, frustrerende, interessant, krevende, morsomt - og gjerne alt dette på en gang. Det har uansett vært et privilegium å få være masterstudent i norskdidaktikk etter mange år som norsklærer i ungdomsskolen.

Nå når studentdagene mine nærmer seg slutten, er det mange jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke min flotte veileder, Synnøve Matre. Takk for at du er så raus med å dele av din ubegrensede kunnskap og din tid, og for at du har hatt troa på prosjektet mitt hele veien. Ditt faglige engasjement smitter! Jeg vil også takke min biveileder, Tatjana Kielland Samoilow. Takk for ditt gode og tydelige blikk på de litterære delene av denne oppgaven, og for at du introduserte meg for *Dagen vi drømte om*. Dette har vært svært viktig for oppgaven.

Jeg vil også takke medstudentene på lesesalen for spennende faglige diskusjoner, artige pauser og godt samhold gjennom disse to årene.

Elevene i 10x/y og mine to herlige norsklærerkollegaer, tusen takk for at dere ønsket meg velkommen inn i klasserommene deres. Det hadde ikke blitt noen oppgave uten dere. Jeg vil også takke kollegaer og ledelse på arbeidsplassen min for all støtte og tilrettelegging mens jeg har vært student.

Familie og venner, takk til verdens fineste heiagjeng. En spesiell takk til Kaja for interessante innspill og positiv støtte gjennom hele skriveprosessen. Kjære Signe og Ingvild, gulljentene mine. Takk for at dere har hjulpet meg med å koble ut studiene innimellom. Nå er mamma ferdig med oppgaven sin, hurra! Kjære Pål. Uten deg hadde ikke dette gått, takk for at du har lagt alt til rette slik at jeg har fått studere. Takk for alt du gjør, og alt du er.

Kalvskinnet, 16.05.19

Tonje Lien Smedbråten



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn .....	2
1.2	Tidligere forskning .....	3
1.3	Forskningsprosjektet.....	5
1.4	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	6
1.5	Oppgavens struktur og inndeling.....	7
2	Teoretiske perspektiver .....	9
2.1	Felles meningsskapning.....	9
2.1.1	Kumulative, disputtpregede og eksplorerende samtaler .....	10
2.2	Samtaleanalyse .....	12
2.2.1	Samtalens kontekster.....	12
2.2.2	Turtaking .....	14
2.2.3	Deltakerstrukturer, dominans og symmetri .....	14
2.2.4	Initiativ og respons .....	15
2.2.5	Lytting .....	18
2.3	Hermeneutikk .....	18
3	Metode for innsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet.....	21
3.1	Forskningsdesign .....	21
3.2	Valg av den grafiske romanen <i>Dagen vi drømte om</i> .....	22
3.2.1	Å lese en grafisk roman.....	22
3.2.2	Min lesning av <i>Dagen vi drømte om</i> .....	24
3.3	Datainnsamling.....	29
3.3.1	Rekruttering og presentasjon av de to klassene .....	29
3.3.2	Forarbeid og pilot .....	30
3.3.3	Undervisningsdesignet .....	31
3.3.4	Indirekte observasjon gjennom videoopptak.....	33
3.3.5	Datainnsamling i de to klassene .....	34
3.4	Dataanalyse.....	35
3.4.1	Datautvelgelse .....	35
3.4.2	Bearbeiding av datamaterialet.....	36
3.4.3	Analyse kategorier.....	37
3.5	Forskerrollen.....	41
3.6	Reliabilitet og validitet .....	41
3.7	Etikk.....	42
4	Analyse av elevenes samtaler rundt <i>Dagen vi drømte om</i> .....	43
4.1	Samtalelengde og antall turer i de tre samtalerne .....	43

4.2	Ulrik, Jenny, Lene og Nadja i samtale 1 .....	44
4.2.1	Oversiktsanalyse – turfordeling og deltakerstruktur i samtale 1 .....	44
4.2.2	Oversiktsanalyse – spørsmål i samtale 1 .....	44
4.2.3	Næranalyse – utdyping og utvikling av temaer i samtale 1 .....	46
4.2.4	Oppsummering av samtale 1 .....	53
4.3	Noah, Stine, Fredrikke og Lisa i samtale 2.....	54
4.3.1	Oversiktsanalyse – turfordeling og deltakerstruktur i samtale 2.....	54
4.3.2	Oversiktsanalyse – spørsmål i samtale 2.....	55
4.3.3	Næranalyse – utdyping og utvikling av temaer i samtale 2 .....	56
4.3.4	Oppsummering av samtale 2 .....	64
4.4	Nils, Lars, Guro og Nelly i samtale 3 .....	65
4.4.1	Oversiktsanalyse – turfordeling og deltakerstruktur i samtale 3.....	65
4.4.2	Oversiktsanalyse – spørsmål i samtale 3.....	66
4.4.3	Næranalyse – utdyping og utvikling av temaer i samtale 3 .....	67
4.4.4	Oppsummering av samtale 3 .....	71
5	Drøfting av funn og et kritisk blikk på eget prosjekt .....	73
5.1	Drøfting av funn .....	73
5.2	Et kritisk blikk på eget prosjekt.....	82
6	Avsluttende refleksjoner .....	83
6.1	Didaktiske implikasjoner.....	83
6.2	Veien videre og avsluttende kommentar .....	84
	Litteraturliste .....	87
	Vedlegg .....	93

## Bilder

Bilde 1 - s.7 og Bilde 2 - s.89.....	26
Bilde 3 - s.52 .....	27
Bilde 4 - s.73 .....	27
Bilde 5 - 50-51.....	28
Bilde 6 - Forberedelseslogg.....	33

## Tabeller

Tabell 1 - Undervisningsdesign.....	31
<i>Tabell 2 - Spørsmålstyper .....</i>	<i>38</i>
Tabell 3 - Samhandlingskategorier.....	40
Tabell 4 - Spesifiserte initiativer og responser .....	40
<i>Tabell 5 - Oversikt over de tre samtale .....</i>	<i>43</i>
<i>Tabell 6 - Turfordeling i samtale 1 .....</i>	<i>44</i>
<i>Tabell 7 - Spørsmålstyper i samtale 1 .....</i>	<i>45</i>
<i>Tabell 8 - Turfordeling samtale 2 .....</i>	<i>54</i>
<i>Tabell 9 - Spørsmålstyper i samtale 2 .....</i>	<i>55</i>
<i>Tabell 10 - Turfordeling samtale 3 .....</i>	<i>65</i>
<i>Tabell 11 - Spørsmålstyper i samtale 3 .....</i>	<i>66</i>

## Samtaleutdrag

Samtaleutdrag 1.....	46
Samtaleutdrag 2.....	49
Samtaleutdrag 3.....	51
<i>Samtaleutdrag 4 .....</i>	<i>57</i>
Samtaleutdrag 5.....	59
Samtaleutdrag 6.....	60
Samtaleutdrag 7.....	63
Samtaleutdrag 8.....	67
Samtaleutdrag 9.....	69



# 1 Innledning

*«Selv om boka var litt forvirrende var det bra at vi satt sammen og snakket fordi da fant vi ut mye mer»*

*«Det var veldig fint å dele og høre andres mening om boka og finne ut sammen hva den handlet om»*

*«Jeg syntes boka var veldig forvirrende, så det var veldig vanskelig å vite hva som skjedde. Men etter vi diskuterte hva som skjedde, skjønte jeg mer»*

(Elevlogger etter gruppesamtale)

Å samtale er den mest grunnleggende formen for kommunikasjon mellom oss mennesker. Når vi snakker sammen, utvider vi våre oppfatninger og kunnskaper om verden i fellesskap. Gjennom språket formulerer vi det vi vet, det vi ønsker å vite mer om og det vi ikke forstår. I fellesskap med andre kan vi utvide forståelsen vår og skape mening sammen. I denne masteroppgaven møter du tre grupper med tiendeklassinger som gjennom samtalen forsøker å skape mening ut av en utfordrende grafisk roman<sup>1</sup>. Noen av elevenes tanker om denne samtalen er gjengitt over.

Oppfatningen om at læring oppstår i samspillet mellom mennesker gjennom bruk av språket, er sentrale tanker i den sosiokulturelle læringsteorien slik den beskrives hos Lev Vygotskij (1934/2001)<sup>2</sup>. Den norske skolen og læreplanen er i stor grad tuftet på denne teorien, og dermed er dette en grunntanke både i den gjeldende generelle delen (Kunnskapsdepartementet, 1993) og den nye overordnede delen (Kunnskapsdepartementet, 2017), samt fagplanene som læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I denne masteroppgaven presenterer jeg et kvalitativt forskningsprosjekt der felles meningsskaping gjennom samtale står sentralt. Jeg undersøker hvordan tre elevstyrte grupper med tiendeklassinger samtaler for å forstå en krevende grafisk roman. Gjennom å undersøke hva som kjennetegner de ulike samtalene, ønsker jeg å få større innsikt i samtalens potensial som læringsstrategi.

---

<sup>1</sup> Jeg begrunner hvorfor jeg mener denne romanen er utfordrende i kapittel 3.3.

<sup>2</sup> Boka blei originalt utgitt på russisk i 1934. Den norske utgaven fra 2001 er basert på både den russiske originalutgaven og en redigert engelsk utgave fra 1986.

## 1.1 Bakgrunn

Den norske skolen skal forberede elevene på å bli aktive deltakere i samfunnet vårt. Da må elevene beherske de normene for deltakelse som er gyldige i dette samfunnet. Et av norskfagets viktigste formål er å legge til rette for at elevene skal «finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). For ungdomsskoleeleven kan det bety å kunne uttrykke seg på en klar og tydelig måte om ulike temaer, men det kan også bety å være komfortabel med å ytre seg høyt i forsamlinger. Å ha evnen til å utvikle og uttrykke sine egne meninger i samtaler og diskusjoner med andre er også sentralt. Da kan hensikten både være å overbevise, men også å samtale seg fram til ny innsikt. Gjennom å «finne sine egne stemmer»<sup>3</sup> utrustes elevene med noen av de redskapene de trenger for å navigere seg gjennom den vanskelige utviklingsprosessen det er å gå fra å være barn og ungdom, og fram til å bli voksne, aktive samfunnsdeltakere.

Evne til samhandling og felles utforskning for å finne svar på komplekse utfordringer, er en viktig kompetanse i dagens og framtidens arbeidsmarked. Skolen skal forberede elevene på å løse komplekse utfordringer i et framtidssamfunn i stadig endring (NOU 2015: 8, 2015, s. 7ff.) Da må skolen gi elevene muligheter til å utvikle disse kompetansene gjennom systematisk og relevant opplæring og erfaring.

Læreplanen slår fast at muntlige ferdigheter er en grunnleggende ferdighet i alle fag gjennom hele det trettenårige skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Likevel hevder Sylvi Penne og Frøydis Hertzberg (2015) at opplæringen i de muntlige ferdighetene, og deriblant opplæringen i samtale, er mindre systematisk og eksplisitt enn opplæringen i de andre språklige ferdighetene, lesing og skriving. Selv om elevene mestrer de muntlige ferdighetene bedre enn ferdighetene innen lesing og skriving når de begynner på skolen, betyr ikke det at de muntlige ferdighetene er ferdig utviklet. Ferdigheter må vedlikeholdes og videreutvikles gjennom møte med nye og aldersadekvate utfordringer gjennom hele skoleløpet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Flere forskere peker på et uutnyttet potensial for læring gjennom samtalen (Matre, 2000, s.15; Mercer, 2000, s.149). Neil Mercer (2000) argumenterer for at elevene må øves i ulike samtaletyper, og få opplæring i ulike strategier de kan bruke når de skal samtale for å lære.

---

<sup>3</sup> «Å finne sine egne stemmer...» gjelder selvfølgelig også i skriftlig form, men denne oppgaven vektlegger de muntlige ferdighetene, og spesifikt samtalen.



Den nåværende læreplanen i norsk vektlegger samtalen både gjennom formål, hovedområdet muntlig kommunikasjon og utvalgte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2013). Denne masteroppgaven har blitt til mens læreplanverket er midt i sin største endringsprosess siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. I de nye læreplanene, som trer i kraft høsten 2020, blir dybdelæring trukket fram som et sentralt begrep i alle fag. Dybdelæring handler om å utvikle dypere kunnskap og forståelse for å kunne anvende dette i andre sammenhenger, og på tvers av faggrensene (NOU 2015: 8, 2015, s. 10). I en oppsummering av hva som blir nytt i den kommende læreplanen presiseres det at dybdelæring i norskfaget blant annet vil si at elevene skal «arbeide aktivt utforskende i faget. De skal finne ut av, sammenligne, drøfte og reflektere over egne og andres faglige funn» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et av kjerneelementene i den nye norsklæreplanen er viet muntlig kommunikasjon der elevene skal «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Dette understreker den faglige samtalen som en viktig ressurs for dybdelæring.

Min erfaring som norsklærer i ungdomsskolen gjennom mange år har vist meg at det er lite fokus på de muntlige ferdighetene i norskundervisningen, hvis man ser bort fra muntlige framlegg. Samtalen blir oftere vektlagt som en aktivitet i undervisningen, enn som et verktøy for læring og kunnskapsutvikling. Eksplisitt opplæring i å samtale faglig er sjelden tematisert. Gjennom egen praksis har jeg dermed sett et behov for, og hatt et ønske om, å finne ut mer om felles meningsskaping og læring gjennom samtale.

## 1.2 Tidligere forskning

Denne studien bygger på kunnskap og erfaring fra tidligere forskning innenfor ulike typer samtaler, inkludert litterære samtaler, og erfaringer med den grafiske romanen i norskfaget.

Innen samtaleforskning vil jeg trekke fram Synnøve Matre (2000) som har undersøkt samtaler blant barn rundt skolealder. Denne studien viser at barna i denne aldersgruppa skaper mange ulike muntlige tekster sammen, der de mest vanlige er utgreiende, fortellende og heuristiske (utforskende) tekster. I de heuristiske tekstene prøver barna i fellesskap å skape mening av noe de undrer seg over, eller synes er vanskelig. Selv om Matre (2000) sine samtaledeltakere er mye yngre enn deltakerne i min studie, illustrerer hennes studie hvilket potensial samtalen

kan ha som læringsstrategi. Det er dette potensialet for læring gjennom samtalen blant ungdomsskoleelever jeg ønsker å undersøke i denne studien.

En gruppe engelske forskere har blant annet forsket på hvilke samtale typer som oppstår når elever skal løse utfordrende problemstillinger gjennom å samtale (Mercer, 2000; Mercer & Dawes, 2008; Wegerif, 2011 Littleton & Mercer, 2013). De konkluderer med at det er de eksplorerende eller utforskende samtaler som er best egnet for felles meningsskaping og læring. Med utgangspunkt i dette har disse forskerne prøvd ut hvordan såkalte Talk Lessons og Ground Rules påvirker samtaleferdighetene til elevene, og rapporterer om at dette øker graden av utforskende trekk i samtaler. Dette er relevant for min studie siden elevene møter en utfordrende grafisk roman som de skal utforske og skape mening ut av sammen. I tillegg tar også min studie i bruk samtaleregler.

Aslaug F. Gourvenec (2017) har forsket på elevstyrte litterære samtaler<sup>4</sup> hos elever på Vg1. Hun undersøker hvordan elevene samtaler om dikt gjennom en åpen tilnærming der elevene selv velger ut noe de finner interessant ved de aktuelle diktene. Resultatene hennes viser at elevene nærmer seg diktenes tomme rom (Iser, 1981) på sine individuelle måter, og meningsskapingen i fellesskap kombinerer disse. Gjennom samtalen blir også elevenes faglige norskidentitet formet og styrket. Mitt undervisningsdesign har i stor grad blitt påvirket av Gourvenec (2017) sin studie. Jeg undersøker også meningsskaping i fellesskap, men med utgangspunkt i en annen type tekst, nemlig den grafiske romanen.

Litterære samtaler i hel klasse er undersøkt av blant annet Laila Aase (2005) og Michael Tengberg (2011). Selv om disse studiene har studert helklassesamtalen, er de likevel relevante for min studie siden de har fokus på ulike typer spørsmål og responser i samtaler. Måten elevene i Tengberg (2011) sin studie bruker logger i arbeidet med litteratur har også påvirket undervisningsdesignet mitt.

Utvalgte begreper fra bildebokforskningen (Hallberg, 1982) og inndelingen i ulike typer bildebøker (Nikolajeva, 2000) gir meg et metaspråk til å diskutere den utvalgte grafiske romanen. Åse Marie Ommundsen (2017, s. 123) skriver at norske bildebøker ofte er «eksistensielle, naive og komplekse samtidig». Dette kan gi perspektiver til min egen lesning

---

<sup>4</sup> Jeg definerer samtaler i min studie som samtaler om litteratur siden «litterære samtaler» er et veletablert begrep som legger bestemte føringer, og hovedfokuset i denne studien er samtaleanalyse.

av den utvalgte grafiske romanen siden min lesning søker å utforske noe av kompleksiteten i denne. Ole Peder Moy (2014) argumenterer i sin masteroppgave for tegneseriens plass i norskfaget på ungdomstrinnet. Han skriver at tegneserien, og spesielt den grafiske romanen, har en naturlig plass norskfaget gjennom at den utvider litteraturbegrepet, tilbyr rike tolkningsmuligheter, og er en viktig del av samtidslitteraturen til barn og unge. Denne argumentasjonen stiller jeg meg bak.

Penne og Hertzberg (2015) konkluderer, som nevnt tidligere, med at det er lite fokus på de muntlige ferdighetene i norskundervisningen. Dette gjenspeiler seg også i forskningen. Denne masteroppgaven vil være et bidrag for å utvikle kunnskap om ungdomsskoleelevers meningsskapende samtaler.

### 1.3 Forskningsprosjektet

Jeg undersøker elevenes meningsskapende samtaler ved hjelp av et undervisningsdesign der elevstyrte gruppesamtaler er den primære læringsaktiviteten.

Undervisningsdesignet tar utgangspunkt i den grafiske romanen *Dagen vi drømte om*, som er skrevet av Bjørn Arild Ersland og illustrert av Lillian Brøgger (2013). Denne romanen er valgt fordi den har en dagsaktuell tematikk, et spennende bildespråk, og både omhandler og henvender seg til ungdom. Romanen har også det Maria Nikolajeva definerer som motstridende eller ambivalente trekk der bilde og tekst utfordrer, og står i konflikt med, hverandre (2000, s. 21f). Dette vil sannsynligvis gjøre behovet for å samtale for å utvikle forståelse og mening i fellesskap større.

Datamaterialet består av tre gruppesamtaler om den grafiske romanen som er tatt opp på video og deretter bearbeidet gjennom transkripsjon. I tillegg til de transkriberte samtalene benytter jeg også loggene som elevene skreiv før og etter samtalene som støtte i drøftingen.

## 1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne studien er å få innsikt i hvordan tiendeklasseelever samtaler om, og skaper mening ut av, en grafisk roman gjennom å undersøke hva som kjennetegner disse samtale. Problemstillingen for denne masteroppgaven er derfor:

Hva kjennetegner samtaler om den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* i tre grupper med tiendeklasseelever, og i hvilken grad åpner disse samtale opp for en bredere tolkning og forståelse av romanen?

For å kunne svare på denne problemstillingen vil det bli nødvendig å analysere flere ulike trekk ved de innsamlede samtale. Det vil være interessant å se hvilken rollefordeling og hvilke deltakerstrukturer som finnes i de ulike samtale. For å finne ut av dette, vil jeg se på fordelingen av turer, og også fordelingen av lange eller utdypende turer. Med utgangspunkt i turefordelingen, vil graden av symmetri eller asymmetri i samtale tre tydeligere fram.

Siden undervisningsdesignet for denne studien har fokus på å stille spørsmål til den litterære teksten, er det relevant å se på hvilke spørsmål elevene stiller i samtale. Både spørsmålstyper og formålene de tjener i samtalen, vil kunne si noe om hva som karakteriserer samtale og hvordan samtaledeltakerne skaper mening sammen.

Det vil også være interessant å se på hvordan deltakerne går fram når de møter på noe som er vanskelig å forstå i den grafiske romanen. Gjennom å se på hvordan temaene i samtale blir utdypet og utviklet, vil jeg kunne si noe om hvordan samtale åpner opp for tolkning i fellesskap.

For å finne svar på den overordnede problemstillingen har jeg derfor valgt å operasjonalisere den i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan er deltakerstrukturen i samtale med utgangspunkt i antall turer og utdypende turer blant deltakerne?
2. Hvilke typer spørsmål blir stilt, og hvilke formål har disse spørsmålene i samtale?
3. På hvilke måter blir temaene i samtale utdypet og utviklet for å skape mening av teksten, og hvordan går deltakerne fram når forståelsen av teksten stopper opp?

Forskningsspørsmål 1 og 2 vil inngå i oversiktsanalysen som søker å gi en oversikt over hele samtalen, mens forskningsspørsmål 3 inngår i næranalysen som går tett på samhandlingen i utvalgte episoder hos hver gruppe.

## 1.5 Oppgavens struktur og inndeling

Denne masteroppgaven består av seks hovedkapitler. I det første, inneværende, kapitlet presenterer jeg prosjektets bakgrunn, problemstillingen, forskningsspørsmålene og datamaterialet i tillegg til å forankre dette i utvalgte teorier, tidligere forskning og læreplanverket.

I kapittel to legger jeg fram de aktuelle teoretiske perspektivene for oppgaven. Først vil jeg presentere sosiokulturell læringsteori, dialogisme og felles meningssskaping fra Vygotskij (1934/2001), Bakhtin (1953/2005)<sup>5</sup> og Mercer (2000). Deretter vil jeg se nærmere på samtalen og samtaleanalyse med utgangspunkt i Linell og Gustavsson (1987), Matre (2000) og Svennevig (2002). Til slutt presenterer jeg viktige begrep fra hermeneutikken.

Kapittel tre er metodekapitlet. Valget av den aktuelle grafiske romanen får plass her gjennom min lesning av noen utvalgte trekk. Videre beskriver jeg innsamling, bearbeidelse og analyse av datamaterialet på en så transparent og etterprøvbar måte som mulig.

I kapittel fire analyserer jeg datamaterialet fra de tre utvalgte gruppene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og analysekategoriene. Videre, i kapittel fem, drøfter jeg funnene fra analysekapitlet i lys av teoriene som presenteres i kapittel to. Her vurderer jeg også noen av de metodiske valgene i studien med et kritisk blikk.

I det siste kapitlet, kapittel seks, trekker jeg sammen trådene fra de foregående kapitlene, legger fram noen didaktiske implikasjoner og skisserer noen tanker om videre arbeid med dette temaet.

---

<sup>5</sup> Boka blei skrevet i 1953/1954. Den norske oversettelsen fra 2005 er basert på den russiske utgaven fra 1979.



## 2 Teoretiske perspektiver

For å kunne finne ut mer om samhandlingen i samtalene som utgjør datamaterialet mitt, trenger jeg teoretiske begreper og perspektiver som kan hjelpe meg å sortere, kategorisere, analysere, drøfte og forstå. Disse begrepene og perspektivene finner jeg i teori om felles meningsskaping gjennom språket og dialogen, samtaleanalyse og hermeneutisk forståelse.

### 2.1 Felles meningsskaping

Denne oppgaven bygger på et sosiokulturelt grunnsyn der jeg ser på meningsskaping som sosiale praksiser som vi utøver gjennom språket. Vygotskij (1934/2001, s. 104) forfekter et slikt syn på forholdet mellom språk og læring når han argumenterer for at «Ord eller andre tegn er de midlene som styrer våre intellektuelle operasjoner, kontrollerer forløpet for dem og kanaliserer dem i retning av løsningen på det problemet vi står overfor». Tankene og språket er dermed knyttet sammen i en gjensidig prosess der «Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem» (Vygotskij, 1934/2001, s. 190).

Videre skiller Vygotskij (1934/2001) mellom indre og ytre språk. Det indre språket er et psykologisk verktøy som vi bruker til å utvikle tankene våre, planlegge og organisere. Det ytre språket er et kommunikativt og kulturelt verktøy som vi bruker til å dele kunnskap med hverandre. Mercer (2000) sine teorier er forankret i disse tankene hos Vygotskij (1934/2001). Når vi mennesker tenker sammen for å løse et problem eller skape mening ut av noe, hevder Mercer (2000) at vi kombinerer tankene til hvert enkelt individ inn i en felles tanke- og forhandlingsprosess som han kaller *interthinking*, eller *sammenking*<sup>6</sup>. Resultatet av denne tanke- og forhandlingsprosessen er større enn bare summen av hvert enkelt individ sine tanker. Vygotskij (1934/2001, s. 166) bruker begrepet *nærmeste utviklingszone* for å illustrere den kunnskapen vi kan nå ved å få støtte og hjelp fra andre og andres tanker. I elevers tilfelle kan dette være både en lærer eller en på samme alder som innehar andre erfaringer enn en selv.

Mikhail Bakhtin (1953/2005) forfekter et syn på læring gjennom dialog. I en dialog, hevder Bakhtin, er den som lytter alltid også aktivt svarende. Lytteren vil stille seg i en «aktiv

---

<sup>6</sup> Heretter bruker jeg *sammenking*.

svarande posisjon i høve til talen: han er einig eller ueinig med den (fullstendig eller delvis), utfyller den, gjer bruk av den, gjer seg klar til å handla på grunnlag av den» (Bakhtin, 1953/2005, s. 10). På samme måte som at lytteren også er svarende, er også taleren svarende siden hans ytring ikke har oppstått i et vakuum, men heller er et svar på tidligere ytringer. Det er dermed ikke snakk om å «overføre» kunnskap fra taleren til lytteren, men heller å skape denne i fellesskap. Ifølge Olga Dysthe (1995, s. 64) er forståelse innen dialogismen alltid «avhengig av at mottakeren aktivt kommer «budskapet» i møte med en eller annen form for reaksjon, og i dette møtet eller samspillet oppstår mening og forståelse». Med dette utgangspunktet skjer læring «alltid i interaksjon, enten det er i dialog med levende stemmer som er til stede der og da, eller det er i dialog med tekster som leses eller høres» (Dysthe, 1995, s. 65).

Ragnar Rommetveit understreker i sin samtale med Eva Maagerø og Elise S.Tønnesen at «den dialogiske tanken går på at når du går inn i virkelig kommunikasjon med et annet menneske, så er adressaten med på å forme din tanke» (Maagerø & Tønnesen, 2001, s. 129). Rupert Wegerif (2011, s. 180) beskriver dette med at deltakerne går inn i *a dialogic space*, et dialogisk rom, der dialogen, og det å finne ut av noe sammen, blir viktigere enn eierskap til ulike ideer. Også Matre (2000, s. 21) deler dette synet når hun skriver at «Lytteren vil alltid vera med og skapa meining saman med talaren». Mercer (2000, s. 5) argumenterer for at grunnen til dette ligger i språket vårt fordi «the meanings of words are not invariable and because understanding always involves interpretation, the act of communicating is always a joint, creative endeavour».

Gjennom å delta i gruppesamtaler med andre elever i klassen, kan forhåpentligvis flere av elevene i studien min nå lengre i sin forståelse av den grafiske romanen, og hjelpe hverandre videre inn i sine respektive utviklingssoner. Språket som både indre og ytre tankeverktøy og den kollektive meningsskapingen gjennom dialogen, er viktige forutsetninger for denne studien, som ønsker å se på elevenes felles utforsking og meningsskaping av den utvalgte grafiske romanen.

### **2.1.1 Kumulative, disputtpregede og eksplorerende samtaler**

Mercer (2000) har forsket på hvordan elever samtaler når de i fellesskap skal finne ut av utfordrende problemstillinger. Med utgangspunkt i disse observasjonene har han beskrevet tre



ulike samtaletyper: *cumulative*, *disputational* og *exploratory talk* eller kumulative, disputtpregede og eksplorerende samtaler.

Kumulative samtaler kjennetegnes, ifølge Mercer (2000), av at de ulike bidragene i samtalen får støtte og positiv respons fra de andre deltakerne. Bidragene blir ofte brukt videre i samtalen uten at de har blitt utfordret gjennom konstruktiv kritikk eller blitt utførlig diskutert.

Disputtpregede samtaler kan bli sett på som det motsatte av kumulative. Mercer (2000) skriver at det som kjennetegner denne samtaletypen er at deltakerne ofte vil være kritiske til hverandres bidrag, og dermed gi hverandre mye motstand. Kritikken vil ikke oppfattes som konstruktiv, siden den ikke er begrunnet. I tillegg er deltakerne mer opptatt av å få fram sine egne meninger, enn å ta den andres perspektiv og lytte til det de sier. Littleton og Mercer (2013, s. 15f) understreker at atmosfæren i en slik samtale ofte blir preget av konkurranse. Det er dermed ofte sekvenser av typen «-Ja! - Nei! -Ja!» i slike samtaler.

Ifølge Mercer (2000) er den eksplorerende, eller utforskende, samtalen den samtaletypen som er best egnet for læring, utvikling og felles meningsskaping. I en utforskende samtale er det rom for å prøve ut tanker. Deltakerne vil ofte bruke de ulike bidragene videre i samtalen, men det er samtidig viktig, og nødvendig, å gi konstruktiv kritikk. Den som kommer med et bidrag begrunner meningene sine, noe som ofte viser seg gjennom en utstrakt bruk av *kausale forbindere* (Iversen, Otnes, & Solem, 2011, s. 117) som for eksempel «fordi», «derfor» og «dermed». De andre deltakerne vil stille oppfølgingsspørsmål hvis noe er uklart. Alle disse kriteriene er viktige for å få til samtinking. Den eksplorerende samtalen er et ideal for hvordan samtaler i klasserommet kan være for å oppnå mest mulig felles meningsskaping og læring.

Mercer (2000) gjennomførte et forskningsprosjekt der han ønsket å øve opp elevenes samtaleferdigheter gjennom *Talk Lessons*. Gjennom samtaleøvingene skulle elevene løse ulike problemstillinger i fellesskap. De fikk spesifikk opplæring og trening i å diskutere gjennom å stille spørsmål, begrunne meningene sine og gi konstruktiv kritikk. Samtalene skulle også reguleres av såkalte *Ground Rules* som skulle sikre produktive diskusjoner (Mercer, 2000, s. 161ff). Elevene som hadde gjennomført samtaleøvingene viste i ettertid at de i større grad begrunnet meningene sine, stilte konstruktive spørsmål til de andre, og dermed diskuterte ulike problemstillinger lengre før de landet på et svar.

Det er viktig å bemerke at denne tredelingen i samtale typer ikke er et kategoriseringsverktøy for hele samtaler. En samtale vil kunne inneholde sekvenser fra alle de tre samtale typene, og de kan også gli over i hverandre. Samtidig påpeker Littleton og Mercer (2013) at mer detaljerte kategorier fort ville blitt uoversiktlig, og at tredelingen dermed kan hjelpe til med å grovsortere et empirisk materiale. Ulike samtaleutdrag kan vise overvekt av trekk fra de ulike samtale typene, og å finne slike overordnede mønstre vil være til hjelp i analysene mine.

## 2.2 Samtaleanalyse

Når jeg bruker begrepet samtale, støtter jeg meg til Jan Svennevig (2002, s. 56) sin definisjon der en samtale er «en muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid». Per Linell og Lennart Gustavsson (1987) er også opptatt av at samtalen er en kollektiv prosess som skapes i interaksjonen mellom deltakerne i samtalen, og at alle parter har et kommunikativt ansvar for å drive samtalen, eller den muntlige tekstproduksjonen, videre. Linell skriver at et grunnleggende trekk ved alle samtaler er «*att varje deltagare förväntas säga något relevant i den aktuella situationen, något som har ett samband med vad som händer där och framför allt med vad den andre eller man själv sagt just innan*» (2011, s. 62). Deltakerne i samtalen er dermed stadig i en forhandlingsprosess om å skape mening, og det er dette som gjør at samtalen er så godt egnet for læring ifølge Svennevig (1999, s. 129).

### 2.2.1 Samtalens kontekster

En samtale er alltid kontekststøttet, og vil bli påvirket av, og påvirke, de ulike kontekstene den inngår i. Linell ser på kontekster som «både resurser för och produkter av de samtalandes aktiviteter» (2011, s. 94). Kontekster er derfor ikke faste enheter, men blir til i vekselvirkning med det som blir sagt innenfor dem. Derfor kan ikke en samtale observeres og analyseres uten å ha kjennskap til kontekstene den inngår i, siden ulike «regler» eller retningslinjer vil gjelde for ulike kontekster.

Bakhtin (1953/2005, s. 1) argumenterer for at «kvar språkbrukssfære utarbeider sine *relativt stabile typer* av slike ytringar, som vi kallar talegenrar». Dette vil si at hver talegenre har sine kjennetegn, men samtidig er genrene *relativt stabile* og blir dermed påvirket av tekstene som blir skapt innenfor dem.

Maagerø (2005, s. 39) presenterer begrepene situasjonskontekst og kulturkontekst om det gjensidige forholdet mellom tekster og kontekster. Begrepene har Maagerø hentet fra Michael Halliday (Halliday, 2014, s. 32f) som igjen baserer seg på Bronislaw Malinowski (Oxford Reference, 2019) sin sosialantropologiske forskning om språk. Den konkrete situasjonen som en tekst blir skapt innenfor, utgjør situasjonskonteksten. Den mer abstrakte konteksten som situasjonskonteksten er en del av, utgjør kulturkonteksten. I min studie blir situasjonskonteksten den aktuelle undervisningstimen med den spesifikke sammensetningen av fire elever som sitter sammen på et rom og skaper en muntlig tekst, en samtale, om *Dagen vi drømte om*, mens de blir filmet. Kulturkonteksten er da for eksempel arbeidsformen gruppearbeid, litteraturundervisning, norskundervisning og den norske skolen mer generelt. Maagerø (2005, s. 39) skriver at teksten, situasjonskonteksten og kulturkonteksten gjensidig påvirker hverandre.

James Paul Gee (2015) skriver om hvordan alle sosialt situerte situasjoner inngår i ulike Diskurser. En Diskurs (med stor D) består, ifølge Gee, av «distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading *coupled* with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, [...]» (2015, s. 171). Han skiller mellom primærdiskurs, som er den første diskursen vi sosialiseres inn i, og tilegner oss mer naturlig, og sekundærdiskurs, som er de diskursene vi sosialiseres inn i løpet av livet gjennom en kombinasjon av læring og tilegnelse (Gee, 2015, s. 187ff). Tiendeklassingene i min studie har lært og tilegnet seg skolediskursen gjennom mange år i grunnskolen. De har derfor erfaring med, og oppfatninger av, hva denne diskursen innebærer.

I denne studien er elevene godt kjent med konteksten, eller talegenren, gruppesamtale. Elevene er en del av skolediskursen, og har deltatt i denne typen samtaler mange ganger før. En del av «reglene» for denne aktiviteten er dermed allerede fastlagt. Dette kan for eksempel være at gruppa, og læreren, forventer at de skal holde seg til temaet, og at alle på gruppa skal bidra. Samtidig er det enkelte trekk ved denne aktuelle situasjonskonteksten som er annerledes. Gruppene blei for eksempel plassert på egne rom der et videokamera skulle ta opp samtalene deres, det var lagt få føringer for hvilke aspekt ved den grafiske romanen de skulle snakke om, og det var heller ikke bestemt på forhånd hvor lenge samtalen skulle vare.

### **2.2.2 Turtaking**

En samtale består av turer. En tur defineres av Svennevig (2002, s. 57) som «den perioden i en samtale da en person har eksklusiv rett til å føre ordet». Linell og Gustavsson skriver at en tur er en «sammanhängande period då en person har ordet» (1987, s. 14). Matre (2000, s. 34) påpeker at en tur ikke nødvendigvis må være verbal, og forklarer at man har turen fram til en annen samtaledeltaker tar over. Ikke-verbale turer kan være nikking eller peking. En replikk er det som blir sagt verbalt innenfor en tur.

Når en annen tar over turen kalles det turskifte (Svennevig, 2002, s. 57f) eller turveksling (Matre, 2000, s. 34). I denne oppgaven bruker jeg turskifte. Ifølge Linell og Gustavsson (1987, s. 17ff) kan turskiftet signaliseres både gjennom verbale signaler, intonasjon eller at en «forståelig» semantisk enhet er fullført.

Ved usikre turskifter, der man ikke vet hvem sin tur det er, kan deltakerne begynne å ytre seg samtidig, med overlappende tale. Som regel vil da den ene deltakeren stoppe, og dermed signalisere at hun overlater turen til den andre. Turskifte kan også oppstå når noen tar turen, gjennom å avbryte den som allerede snakker. Konteksten vil kunne avgjøre om denne avbrytelsen er et uttrykk for engasjement, eller en provokasjon og manglende respekt for den andre samtaledeltakeren (Svennevig, 2002, s. 59f).

### **2.2.3 Deltakerstrukturer, dominans og symmetri**

I mange samtaler vil deltakerne inneha, eller ta, ulike roller. Noen roller vil ta større ansvar for å drive samtalen framover og/eller dominere samtalen på ulike vis. Samtalene vil derfor vise ulike deltakerstrukturer.

Ulike typer roller i samtalen kan være gitt fra samtals situasjonskontekst, som for eksempel i et jobbintervju eller et politiavhør. I skolesammenheng vil læreren, gjennom sin lærerrolle, dominere i en samtale med elevene. I samtaler der det ikke er en gitt rollefordeling ut i fra konteksten, kan dominansen, ifølge Linell og Gustavsson (1987, s. 11f), komme av ulike personlighetstyper eller kompetansenivå. I min studie skal alle elevene i utgangspunktet ha samme rolle i samtalen, ingen elever er tildelt rollen som «ordstyrer» eller gruppeleder. Likevel er det sannsynlig at det viser seg ulike dominans- og ansvarsforhold i samtalen.

I samtaleteori er begrepene symmetri og asymmetri nyttige for å vise ulike typer dominans. Symmetri og asymmetri må ikke oppfattes som binære motsetninger, men heller som begrep langs et kontinuum. Samtaler vil derfor vise ulik grad av symmetri. En symmetrisk samtale er, ifølge Svennevig (2002, s. 73), en samtale der alle deltakerne i like stor grad tar ansvar for å drive samtalen framover, mens en asymmetrisk samtale viser at en eller flere av deltakerne tar ulikt ansvar for denne framdriften. Den mest aktive deltakeren i samtalen kan regnes som samtalsens hovedtaler. I en symmetrisk samtale kan det, naturlig nok, være vanskelig å peke på *en* hovedtaler, understreker Matre (2000, s. 73).

Linell og Gustavsson (1987, s. 237ff) definerer tre ulike dimensjoner for dominans i en samtale. Disse tre er kvantitativ dominans gjennom talemengde, interaksjonsdominans gjennom å styre de andres replikker gjennom sine egne initiativer og responser, og innholdsdominans gjennom å introdusere nytt innhold til samtalen.

Ifølge Linell og Gustavsson (1987) kan altså talemengde være en måte å måle dominans på, og dette er noe jeg vil bruke i denne studien. Da vil samtalsens grad av kvantitativ symmetri eller asymmetri også kunne tre fram. Rømmetveit understreker, i samtale og intervju med Maagerø og Tønnesen, at det ikke alltid er den som dominerer kvantitativt som dominerer det tematiske innholdet i samtalen (2001, s. 132f). Derfor er det viktig å også se på hvordan de ulike deltakerne dominerer samtalen gjennom sine ulike initiativer og responser.

#### **2.2.4 Initiativ og respons**

En tur i en samtale knytter som regel alltid bakover til det som er blitt sagt tidligere, gjennom *respons*, men også framover, gjennom *initiativ* (Linell & Gustavsson, 1987, s. 15). Initiativ og respons er derfor, ifølge Linell og Gustavsson (1987, s. 16) abstrakte analyseenheter.

Å ta initiativ betyr å drive samtalen framover, fordi et initiativ legger opp til, og noen ganger også krever, en respons. Initiativ kan være både sterke og svake. Svennevig (2002, s. 67) definerer et sterkt initiativ som et innspill som krever respons, for eksempel et direkte spørsmål. Svakere initiativ driver ikke samtalen framover i like stor grad, og kan for eksempel være når man legger fram ulike former for påstander (Svennevig, 2002, s. 67). Hvordan et initiativ blir oppfattet handler om både form og innhold, men også kontekstene det inngår i, hevder Linell og Gustavsson (1987, s. 32).

Som nevnt over er spørsmål ofte sterke initiativer som driver samtalen framover. I min studie spiller spørsmålene en stor rolle siden de både er en del av undervisningsdesignet, og en viktig del av samtalene mellom elevene. Martin Nystrand (1997) skisserer hvordan ulike undervisningssituasjoner kan ha monologiske eller dialogiske trekk, og spørsmålstypene som er representert er et av de viktigste trekkene. Monologiske undervisningssituasjoner er ofte preget av *IRE-struktur*<sup>7</sup> (Sinclair & Coulthard, 1975) ifølge Nystrand (1997, s. 12). IRE står for *Initiative, Response, Evaluation*, og viser til at læreren stiller et spørsmål (som han vet svaret på), en elev svarer og læreren evaluerer svaret. Mer dialogiske undervisningssituasjoner vil i større grad være preget av autentiske spørsmål der svaret ikke er gitt på forhånd. Dialogiske undervisningssituasjoner legger best til rette for læring, men er samtidig underrepresentert i datamaterialet til Nystrand (1997). Debra Myhill (2006) presenterer lignende resultater fra en lengre observasjonsstudie som undersøker hvordan lærere brukte spørsmål i helklassesamtalen som støtte for læring og forståelse. Spørsmålene lærerne stilte blei sortert i fire spørsmålskategorier: spørsmål med forhåndsbestemte svar, spørsmål uten forhåndsbestemte svar, prosedurale spørsmål og spørsmål om læringsprosessen. I min studie er samtalene elevstyrt, men kunnskapen om spørsmålsstilling i helklassesamtaler vil likevel være relevant som støtte i utviklingen av analysekategoriene.

Dysthe (1995, ss. 214-216) og Nystrand (1997, ss. 6-7) skriver at *opptak og høy verdsetting av elevsvar* er viktige trekk ved responsen i dialogiske undervisningssituasjoner. Opptak vil si at man bruker et elevsvar i det neste spørsmålet slik at det kan reflekteres videre rundt dette svaret. Høy verdsetting handler om å bygge videre på elevsvarene «slik at det styrer samtalen videre forløy» (Dysthe, 1995, s. 215). Selv om Dysthe har forsket på helklassesamtalen, påpeker hun at opptak og høy verdsetting også er viktig for å skape gode elevstyrte gruppediskusjoner. Det er sjelden elevstyrte grupper lykkes med dette, men de som gjør det, ser ut til å bygge på et mønster fra lærerens praksis av dette i klasserommet (Dysthe, 1995, s. 215). Dette understreker viktigheten av modellering av, og øving i, samtaleferdigheter, ikke ulikt Mercer (2000) sine Talk Lessons.

Siden respons alltid peker bakover til tidligere replikker, er den også styrt av de tidligere replikkene, skriver Linell og Gustavsson (1987, s. 42). Dette kan jamføres med Bakhtin (1953/2005) sin tanke om at alle ytringer er svar på andres tidligere ytringer. Responsen kan

---

<sup>7</sup> Både IRE- og IRF-struktur blir brukt om hverandre i litteraturen. E= evaluation F= feedback. Videre bruker jeg IRE-struktur.

både knytte tilbake til turen rett foran, til egen tidligere tur eller til noe som har blitt tematisert tidligere. Hvis responsen tar tak i noe som har vært hovedtema tidligere kaller Linell og Gustavsson (1987, s. 42ff) dette for en *fokal tilknytning*. Hvis responsen derimot tar tak i noe som kun har vært mer perifert i samtalen og gjør det til et hovedtema, kalles dette en *ikke-fokal tilknytning*. I forbindelse med en slik respons vil det ofte bli en *temaglidning* (topic drift) (Hobbs, 1990) til et nytt tema. I tillegg til den tematiske tilknytningen vist gjennom fokale og ikke-fokale tilknytninger, kan også responser være *lokale* eller *ikke-lokale*. En lokal tilknytning knytter an til den nærmest foregående turen, mens en ikke-lokal tilknytning knytter an til en tidligere tur (Linell & Gustavsson, 1987, s. 42ff).

I samtaler er det ofte mange korte responser av typen «ja», «mhmm» og «javel». Svennevig (2002) skiller mellom minimale responser og tilbakekoplingssignaler. Minimale responser bekrefter det den andre sier, mens tilbakekoplingssignaler er et signal for å vise at man følger med, eller at den andre kan fortsette (Svennevig, 2002, s. 69). Det kan være vanskelig å avgjøre om en respons av denne typen, er en minimal respons eller et tilbakekoplingssignal. Da er det konteksten som avgjør dette.

Linell og Gustavsson (1987, s. 49) konstaterer at responsen er adekvat hvis samtaledeltakerne aksepterer den, og deretter går videre med et nytt initiativ. Til ikke-adekvate responser regner Linell og Gustavsson (1987, s. 50) manglende responser, partielle (delvise) og inadekvate responser. Manglende respons er når den som forventes å gi respons ikke gjør det, selv om initiativtakeren helt klart har lagt opp til det. Delvise og inadekvate responser handler om de tilfellene der den som skal gi respons «saknar vilja, förmåga (förstår inte vad som krävs av honom) eller kunnskap» (Linell & Gustavsson, 1987, s. 53) til å gi en respons som regnes som adekvat av initiativtakeren.

Koherens handler om hvor stor grad av sammenheng det er i samtalen. Svennevig (2002, s. 72) skriver at de mest koherente samtalene består av replikker som både knytter tydelig bakover, gjennom respons, og tydelig framover, gjennom initiativ. Hvis initiativer ikke blir fulgt opp av adekvate responser, vil samtalen bli mer fragmentert. Dette er relevante aspekt å se på i min studie når jeg undersøker hvordan deltakerne utforsker den grafiske romanen. Det er rimelig å anta at en utforskende samtale vil ha høy grad av koherens siden meninger må begrunnes, og det ofte vil stilles oppfølgingsspørsmål.

### 2.2.5 Lytting

For å kunne være med å drive samtalen framover, må deltakerne lytte til hverandre.

Hildegunn Otnes (2007, s. 105) definerer lytting slik: «Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening»<sup>8</sup>. Gjennom denne definisjonen viser hun at lytting handler både om vilje og ferdigheter, men også om å kunne gi ulike typer respons. Vilje og ferdighetene utgjør de såkalte intrapersonelle komponentene av lyttebegrepet, mens de interpersonelle komponentene handler om den sosiale delen av lyttebegrepet, å gi respons til samtalepartneren sin (Otnes, 2016, s. 74). Denne responsen gir man gjennom *lyttemarkører* Otnes (2007, s. 106). Lyttemarkører kan være både verbale, gjennom ord, og non-verbale, gjennom for eksempel blick eller kroppsspråk. I min studie var en av samtalereglene som ble etablert at «Alle skal lytte og respektere innspill». Hva deltakerne da legger i lyttebegrepet, om de inkluderer både intrapersonelle og interpersonelle komponenter, vil kunne påvirke samtalen.

## 2.3 Hermeneutikk

Formålet med denne oppgaven er å se hvordan grupper av tiendeklasseelever skaper mening ut av, eller fortolker, en grafisk roman i fellesskap. Da kan det være nyttig å se på denne fortolkningsprosessen i lys av begreper fra hermeneutikken.

Hermeneutikk er læren om fortolkning og har sin opprinnelse i teksttolkning av *Bibelen* og antikkens klassikere (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 134) Hermeneutikken har utviklet seg videre fra å kun handle om tekstfortolkning til å være relevant for fortolkning av alt som er menneskeskapt. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer argumenterer for at vi fortolker alt rundt oss hele tiden, og dette er en del av det å være et menneske i verden (som presentert i Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2011, s. 220). Da må det også understrekes at all fortolkning er historisk, og et produkt av sin egen tid (Jordheim et al., 2011, s. 205). Elevenes fortolkning av den grafiske romanen i min studie, vil dermed være påvirket av elevenes samtid.

Et sentralt begrep i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkelen der «delen kan endast forstås ur helheten och helheten endast ur delarna» (Alvesson & Sköldbberg, 2017, s. 134).

---

<sup>8</sup> Kursivert i Otnes (2007).



Den hermeneutiske sirkelen kan bli forstått som en spiral der tolkningen av delene gir større forståelse for helheten, som igjen gir større forståelse for delene, slik at hver omgang i spiralen gjør at forståelsen øker.

Vi vil alltid ta med vår egen forforståelse og egne fordommer, altså den oppfatningen vi har av noe på forhånd, inn i fortolkningsprosessen. Fordommene og forforståelsen vår utgjør vår forståelseshorisont som vi møter alle mulige fortolknings situasjoner med. Denne forståelseshorisonten vil endre seg i løpet av fortolkningsprosessen gjennom den hermeneutiske sirkelen eller spiralen der forforståelsen vil påvirke forståelsen, som igjen påvirker vår nye forforståelse. Gjennom fortolkningsprosessen vil da forståelseshorisontene våre etter hvert smelte sammen. Dialogen er derfor et viktig begrep i hermeneutikken. Ifølge Jordheim et al. (2011, s. 222) er all forståelse avhengig av språket, og språket må nå «frem til den andre og muliggjør forståelse. Språk er alltid samtale.».

Deltakerne i min studie har med seg sine forståelseshorisonter inn i samtalen, og målet med samtalen er at disse skal smelte sammen til en utvidet tolkning og forståelse av den grafiske romanen. Elevene snakker, leser og skriver om den litterære teksten i flere omganger, og innad i samtalene tar de også opp det samme temaet flere ganger. Jeg undersøker hvordan de utvider forståelsen sin av den grafiske romanen gjennom samtalen. I tillegg skal jeg tolke tekstdataene (samtalene) gruppene produserer, men har samtidig med meg min egen forforståelse og mine egne fordommer inn i denne fortolkningsprosessen.



### 3 Metode for innsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet

Dette er en kvalitativ studie der jeg bruker transkriberte samtaler fra tre elevgrupper som mitt primære datamateriale. Jeg analyserer og tolker disse dataene, og får dermed en fortolkende forskerrolle. I en kvalitativ studie er det sjelden en fastlagt protokoll for hvordan forskeren skal gå fram for å innhente, bearbeide, analysere og drøfte data. Jeg har selv konstruert undervisningsdesignet og bestemt hvordan jeg ønsker å gjennomføre studien. Det er derfor viktig at jeg beskriver prosessen med planlegging av studien, datainnhenting og -bearbeiding, analyseverktøy og -kategorier så nøye og etterrettelig som mulig i dette metodekapitlet.

Først vil jeg vise hvordan studien kombinerer trekk fra ulike typer forskningsdesign. Deretter vil jeg argumentere for at *Dagen vi drømte om* av Ersland og Brøgger (2013) er godt egnet som bokvalg til denne studien. Jeg vil presentere romanen og min lesning av den for å danne et grunnlag for å kunne forstå elevenes lesninger og tolkninger, og også vise hvilke fordommer (jf. 2.3 ovenfor) jeg har med meg når jeg skal analysere og fortolke dataene mine. Etter dette vil jeg presentere prosessen med å hente inn, velge ut og bearbeide samtalene for analyse. Deretter vil jeg legge fram og definere analysekategoriene, og vise hvordan jeg har gått fram for å analysere datamaterialet mitt. Til slutt i kapitlet diskuterer jeg min forskerrolle, studiens reliabilitet og validitet samt aktuelle etiske problemstillinger.

#### 3.1 Forskningsdesign

Denne studien kombinerer trekk fra to ulike forskningsdesign, nemlig kasusstudier og pedagogiske designstudier.

Kasusstudier er studier som går tett på studieobjektet sitt, og utforsker dette gjennom å gi «en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst» (Postholm, 2010, s. 50). Min studie har trekk fra kasusstudier siden jeg har valgt ut tre kasus, tre gruppesamtaler, som mine studieobjekt som jeg skal nærlese og analysere.

Siden jeg, gjennom denne studien, prøver ut et spesifikt undervisningsdesign, har studien også trekk fra pedagogisk designforskning. Dette er forskning som er tett knyttet sammen med pedagogiske praksiser, og ønsker å påvirke disse gjennom utvikling av ny kunnskap (Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006, s. 3ff.).

## 3.2 Valg av den grafiske romanen *Dagen vi drømte om*

Dagens læreplanverk legger til grunn et bredt og utvidet tekstbegrep som «inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1). I kompetansemålene etter 10.trinn skal elevene både kunne samtale, lese, analysere og skrive et bredt utvalg av tekster. De skal også kunne beskrive hvordan ulike estetiske virkemidler spiller sammen i sammensatte tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9). Grafiske romaner og bildebøker, som kombinerer verbaltekst og bilder, er en viktig del av dagens tekstkultur. At elevene tilegner seg forskjellige typer lese- og tolkningskompetanse vil være avgjørende for at de skal kunne bli reflekterte og aktive samfunnsdeltakere. Å arbeide med en grafisk roman i norskfaget er derfor relevant for å nå flere ulike kompetansemål, samtidig som det kan være en del av skolens overordnede dannelsingsoppdrag.

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan ungdomsskoleelever samtaler med hverandre for å skape mening ut av en grafisk roman. Dette fordrer at jeg velger en grafisk roman som legger til rette for utforskning og utprøving. Videre vil jeg diskutere hva det innebærer å lese en grafisk roman og argumentere for hvilken type grafisk roman som egner seg til min studie. Deretter vil jeg begrunne hvorfor jeg mener at *Dagen vi drømte om* fyller disse kriteriene gjennom å gjøre min lesning av utvalgte trekk ved denne romanen

### 3.2.1 Å lese en grafisk roman

Å lese en grafisk roman<sup>9</sup> handler om å lese *ikonoteksten*, altså samspillet eller sammensmeltningen mellom de ulike semiotiske systemene verbaltekst og bilde (Hallberg, 1982, s. 165). Denne sammensmeltningen blir til en større helhet som formidler noe annet enn det bildene eller teksten formidler hver for seg.

Wolfgang Iser (1981, s. 105) argumenterer for at tekster blir aktualisert gjennom at de blir lest, og «teksten må åpenbart frembyde en hel række aktualiseringsmuligheter». Dette betyr at teksten har *tomme rom* som leseren vil fylle gjennom sin lesning (Iser, 1981, s. 110). Men

---

<sup>9</sup> Grafisk roman og bildebok er begrep som ofte blir brukt om hverandre. Ifølge Hallberg (1982, s. 164) er en bildebok «en barnbok med en eller flere bilder på varje oppslag». Teksten og bildene er som regel integrert på oppslaget. En grafisk roman, tegneserieroman, graphic novel eller *graphic narrative* er ifølge Chute (2008, s. 453) «a book-length work in the medium of comics». Videre i teksten vil jeg bruke begrepet grafisk roman, siden *Dagen vi drømte om* kan defineres som det (se videre utdyping 3.2.2). Det er likevel relevant for denne studien å bruke teoretiske begrep fra bildebokforskning.

leseren kan ikke fylle disse tomme rommene med hva som helst, det er tekstens strukturer som legger føringer for de ulike aktualiseringsmulighetene, eller tolkningene. Clementine Beauvais (2015) argumenterer for det samme når hun viser til «the gap», eller åpningen, som finnes mellom verbaltekst og bilder i en grafisk roman. Leseren må bruke sin fantasi og forestillingsevne for å fylle denne åpningen, men det er likevel ikonoteksten som vil legge føringer for aktuelle tolkninger. Beauvais (2015, s. 6) skriver at «The freedom of the reader to fill in the iconotextual gap loses meaning when it overlooks the more or less gentle pushes of the iconotext, everywhere around the gaps, towards certain interpretations.» Dette gjør enkelte tolkninger mer sannsynlige og relevante enn andre, og hvis vi ikke klarer å se disse føringene, vil vi miste en viktig del av tekstens mening (Beauvais, 2015, s. 7).

Nikolajeva (2000) kategoriserer bildebøker etter forholdet som finnes mellom verbaltekst og bildene i ikonoteksten. Bøkene plasserer seg langs et kontinuum som går fra fullstendig redundans mellom verbaltekst og bilde i de *symmetriske bildebøkene* til *kompletterende bildebøker* der bilde og verbaltekst utfyller hverandre. Videre fra *ekspanderende/forsterkende bildebøker* der verbaltekst og bilde er avhengige av hverandre og forsterker hverandre til *kontrapunktiske bildebøker* der bilde og verbaltekst utfordrer hverandre og ikke er forståelig uten hverandre, og *motstridende/ambivalente bildebøker* der det er konflikt mellom verbaltekst og bilde<sup>10</sup> (Nikolajeva, 2000, s. 21f).

Å lese ikonoteksten i en grafisk roman krever en annen type lese- og tolkningskompetanse enn andre tekster. Dette kan gi mestring og utfordringer til både svake og sterke lesere. En grafisk roman vil kunne gi mestring til lesesvake ungdomsskoleelever siden disse bøkene har meningsbærende bilder og mindre verbaltekst. For elevene som er sterke lesere av verbaltekst, vil den grafiske romanen kunne gi utfordringer gjennom kombinasjonen av tekst og bilde (jf. Moy, 2014). En gruppe forskere fra OsloMet er i gang med et forskningsprosjekt som heter *Challenging Picturebooks in Education* der de nettopp undersøker «hvilken forskjell kognitivt utfordrende bildebøker kan gjøre» for skolens leseopplæring (OsloMet, 2019). Resultat fra pilotforsøkene tyder på at bildebøker både kan gi økt motivasjon for å lese, og en bredere tolkningskompetanse i møte med ulike typer tekster.

---

<sup>10</sup> Mine oversettelser av Nikolajeva (2000) sine begrep.

Min erfaring som lærer tilsier at grafiske romaner sjelden blir brukt i norskundervisningen i ungdomsskolen, selv om jeg har observert at mange ungdomsskoleelever foretrekker denne sjangeren når de selv får velge litteratur. Å velge en grafisk roman kan derfor være motiverende for elevene ved at litteraturvalget får *subjektiv relevans*. Subjektiv relevans handler, ifølge Jon Smidt (1988), om at litteraturen må oppleves som relevant og viktig for den enkelte eleven.

Til denne studiens formål var det hensiktsmessig å velge en grafisk roman som hadde trekk der forholdet mellom verbaltekst og bilder kunne defineres som motstridende eller ambivalent. Da ville romanen også ha mange tomme rom med ulike tolkningsmuligheter som elevene kunne utforske sammen gjennom samtalen. I tillegg burde romanen ha en tematikk og et visuelt uttrykk som vekket nysgjerrighet, og dermed kunne appellere til ulike typer elever.

### **3.2.2 Min lesning av *Dagen vi drømte om***

*Dagen vi drømte om* er en grafisk roman som er skrevet av Bjørn Arild Ersland og illustrert av Lillian Brøgger. Romanen blei gitt ut av Cappelen Damm i 2013. Valget av denne romanen som samtalemne til denne studien blei gjort etter anbefalinger fra veilederne mine, samtaler med noen utvalgte elever<sup>11</sup> og eget rekognoseringsarbeid.

Romanen er på 91 sider. Flesteparten av oppslagene har flere bilder, som i en tegneserie, mens noen oppslag har ett bilde som fyller hele oppslaget. Fargene som er brukt på bildene er i stor grad grå, grønn, beige, svart og blå. Det er også brukt enkelte sterke farger, som rød som framhevende og dramatisk kontrast, på enkelte bilder. Fugleperspektiv blir brukt i mange av de heldekkende bildeoppslagene. Detaljer blir ofte blåst opp i nærbilder. De voksne skikkelsene i boka er tegnet uforholdsmessig mye større enn ungdommene, og understreker det asymmetriske maktforholdet mellom dem i romanen.

I denne grafiske romanen møter vi de tre ungdommene Lukas, Lalah og Adam. Det er Lukas som forteller historien i første person. De tre ungdommene bor på et mottak for barn og unge som ledes av en «bestyrinne». Det blir ikke fortalt hva som har skjedd før ungdommene kom til mottaket, bortsett fra at de har flyktet dit og har bodd der i tre år. Tilværelsen på mottaket er monoton og trøstesløs. Beboerne må gjennom ulike typer tester i et endeløst,

---

<sup>11</sup> Disse elevene deltok ikke i studien.

militærliknende byråkrati før de kan få dra videre. De tre ungdommene venter på å få gjennomført «den siste sjekken», og endelig en dag er det deres tur. De må forflytte seg til fots til en annen leir og går i mange timer langs ei jernbanelinje gjennom et forlatt landskap. På turen møter de tre jenter med tomme blikk og blødende munn, som kommer fra den retningen de er på vei.

Ungdommene kommer endelig fram til leiren der den siste sjekken skal gjennomføres. Leiren virker forlatt og skremmende, og de bestemmer seg for å dra tilbake da de møter en ustelt og møkkete tannlege. Adam blir utsatt for tortur av tannlegen når han sitter i tannlegestolen. Tannlegen blir angrepet og får ledningen til tannlegeboret rundt halsen. Det ser ut som om han blir drept. Lukas og Lalah rømmer fra leiren, og når Lukas drar tilbake for å lete etter Adam har både Adam og tannlegen forsvunnet. Noen har blitt gravd ned i kjøkkenhagen, men Lukas makter ikke å sjekke hvem. Uten å ha noen andre steder å dra, returnerer Lukas og Lalah til det opprinnelige mottaket og må jobbe for bestyrinnen. Bestyrinnen drar for å sjekke hva som har skjedd med tannlegen når hun ikke har hørt fra han på en stund. Da hun kommer tilbake blir Lukas bedt om å skrive ned alt han så den gangen.

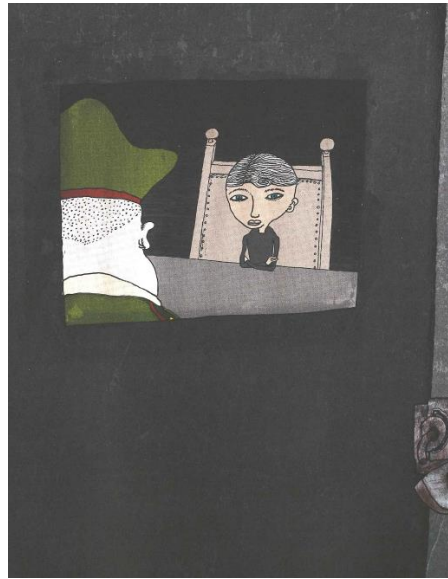
Boken avsluttes med et oppslag som ligner det aller første oppslaget i boka (bilde 1) der det ser ut som Lukas sitter i avhør (bilde 2). Lukas blir spurt om hvilket forhold han har til Lalah, hva som skjedde med tannlegen og hvor Adam har blitt av. Han forteller at han og Lalah bare er venner, men at han gjerne vil være i et forhold med henne, at Adam drepte tannlegen og at han ikke vet hvor Adam har blitt av. Han får også vite at Lalah har sagt det motsatte, at det er hun og Lukas som er kjærester og at det var Lukas som drepte tannlegen.

Denne boka har mange trekk som gjør at den egner seg for felles meningsskapning gjennom samtale. Videre vil jeg diskutere bokas upålitelige forteller, de motstridende eller ambivalente trekkene i forholdet mellom tekst og bilde, samt tematikken for å vise at denne romanen egner seg for denne studien.

Det er mange tomme rom i denne romanen som leserne må finne ut av gjennom aktivt fortolkningsarbeid. De ulike historiene Lukas og Lalah forteller, viser at denne romanen er fortalt av en upålitelig forteller. Som leser er det vanskelig å vite hvem eller hva man kan «stole på». Det er først når vi leser slutten at det aller første oppslaget gir mening.



Bilde 1 - s.7



Bilde 2 - s.89

Denne slutten snur opp ned på den tidligere forståelsen og fortolkningen av boka, og leseren må gå tilbake for å lese andre oppslag på nytt for å forstå. Dette illustrerer hvordan fortolkning er en hermeneutisk prosess der delene kan forstås ut i fra helheten, og helheten ut i fra delene (jf. 2.3 ovenfor). Gjennom disse to bildene, og også gjennom markering med kursivert tekst og gjengivelse av replikker fra Lukas og den uniformskledde mannen på slutten av boka, kan hele boka leses som Lukas sin framstilling av hva som skjedde den dagen.

At Lukas skylder på Adam for drapet på tannlegen, ikke aner hvor Adam har blitt av, og avviser et kjærlighetsforhold med Lalah, kan plausibelt tolkes som om han forsøker å avkrefte at han har noe med drapet å gjøre, og også avskrive et mulig motiv for dette. Romanen gir ikke svar på hva som egentlig skjedde med Adam, om han rømte eller om han også er død. Dette er også et tomt rom i teksten.

Gjennom nærlesing av ikonoteksten, er det mulig å finne ambivalente eller motstridende trekk mellom verbaltekst og bilder flere steder i romanen. Verbalteksten forteller en ting, mens bildene viser noe annet. Den første gangen dette skjer er i bilde 3 under. Dette bildet viser at Lukas og Lalah går hånd i hånd i front, mens Adam går bak. I verbalteksten står det motsatte «Adam rakte Lalah hånda. Hun fulgte med ham inn i leiren. Jeg gikk noen skritt bak.» (Ersland & Brøgger, 2013, s. 52).





Bilde 3 - s.52

Den andre gangen bilde og tekst er motstridende er i det mest dramatiske øyeblikket i boka, der tannlegen blir angrepet. I verbalteksten står det at «Tannlegen snudde seg forvirret. Adam kastet seg over ham og surret slangen fra boret rundt halsen hans, og så begynte han å bore.» (Erslund & Brøgger, 2013, s. 73). I løpet av fire sekvensielle bilder (bilde 4) ser man imidlertid at det er Lukas som kveler tannlegen, uten hjelp fra noen av de andre.

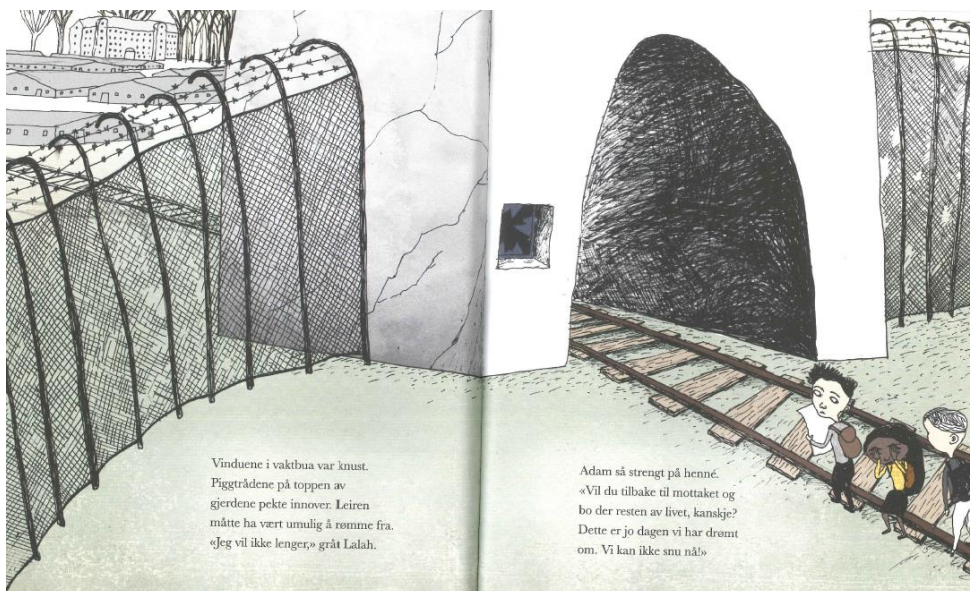


Bilde 4 - s.73

Konfliktene mellom verbaltekst og bilder underbygger tolkningen om at verbalteksten er Lukas sin framstilling av hendelsene. Lukas fungerer som en personal forteller gjennom verbalteksten, mens bildene fungerer som en aural forteller. En plausibel tolkning kan da være at bildene forteller det som skjedde, og verbalteksten er Lukas sitt forsøk på å slippe unna skyld for drapet.

Også tematisk egner boka seg for samtale siden den tar opp dagsaktuelle temaer som flyktninger og samfunn i krise. Vaskeseddelen bakpå boka karakteriserer *Dagen vi drømte om* som en «gjennomillustrert fabel som viser en skremmende og fremmed verden, med tydelige paralleller til vårt eget samfunn.» (Ersland & Brøgger, 2013). Flere anmeldere har pekt på at boka er en kommentar til dagens flyktningsituasjon (Larsen, 2013; Fanø, 2014).

Illustrasjonene kan vekke assosiasjoner til konsentrasjonsleirer fra andre verdenskrig. På bilde 5 under kan man se jernbanelinjene som går inn i en leir med høye piggrådsgjerder, lave brakker og vakttårn som kan minne om bilder fra konsentrasjonsleirene. Tatjana K. Samoilow (2018, s. 162) argumenterer for at bildene etablerer en slik sammenheng til konsentrasjonsleirene, men at også verbalteksten legger opp til dette ved å kalle ungdommenes første bosted for et mottak og tannlegens tilholdssted for en leir.



Bilde 5 - s. 50-51

Denne grafiske romanen utfordrer leseren på flere nivå. Innholdsmessig tar den opp flere vanskelige temaer som barn og unge som bor i flyktingleirer og er på flukt, et samfunn i

kollaps der barn og unge står alene i verden, og der de voksne karakterene representerer byråkrati og likegyldighet. I tillegg inneholder den inngående skildringer av psykisk og fysisk mishandling og tortur, og også drap. Mange av bildene er utfordrende å se på fordi de skildrer denne groteske virkeligheten. Romanen utfordrer også gjennom sine tomme rom og møtet mellom tekst og bilde som står i et konfliktfullt, motstridende og ambivalent forhold til hverandre der det ikke er gitt at leseren kan stole på fortelleren. På bakgrunn av dette, var *Dagen vi drømte om* et velegnet valg for denne studien.

### 3.3 Datainnsamling

I dette delkapittelet vil jeg presentere hvordan jeg samlet inn og bearbeidet samtalene som utgjør primærdataene i studien min. Jeg beskriver rekrutteringen av deltakere, innholdet i forarbeid og pilot, og diskuterer valgene i undervisningsdesignet nøye. Deretter drøfter jeg det metodiske valget om å ta opp samtalene på video. Til slutt beskriver jeg hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk.

#### 3.3.1 Rekruttering og presentasjon av de to klassene

I forkant av masterprosjektet mitt tok jeg kontakt med norsklærerne på tiende trinn på skolen der jeg selv underviser for å høre om de var interessert i å delta i studien. Jeg ønsket å bruke tiendeklassinger som deltakere siden de er de mest erfarne tekstleserne på ungdomstrinnet. I tillegg kjenner jeg ikke disse elevene fra før, siden jeg ikke har undervist på dette trinnet selv, og det anså jeg som en fordel for å få distanse til datamaterialet.

Norsklærerne var positive, og vi fant ut i fellesskap at det var lurt å samle inn data fra to av klassene for å sikre at jeg fikk nok datamateriale. I tillegg så de to lærerne på deltakelsen i studien som et bidrag til skolens utviklings- og delingskultur, og ønsket derfor begge å delta.

Ifølge lærerne er de to klassene ganske ulike når det gjelder faglig nivå i norsk, og hvor aktive de er i muntlige undervisningssituasjoner. Klasse 10x er svakere faglig, både i muntlig og skriftlig norsk, enn 10y. Begge klassene liker å arbeide med litteratur, men klasse 10x trenger mye støtte i dette arbeidet. I begge klassene arbeidet de med de multimodale sjangrene reklame og tegneserie på åttende trinn. Utover dette har elevene, ifølge lærerne, lite erfaring med multimodale tekster i norskfaget.

### 3.3.2 Forarbeid og pilot

I forkant av datainnsamlingen ønsket jeg at klassene skulle ha et *forarbeid* og gjennomføre en *pilot*. Hensikten med *forarbeidet* var at norsklærerne og jeg ønsket å introdusere elevene for noen aktuelle fagbegreper som kunne være nyttige i samtalene om den grafiske romanen. I tillegg ønsket vi å avklare noen samtaleregler sammen med elevene. Hensikten med *piloten* var at elevene skulle bli kjent med undervisningsdesignet og den planlagte opptakssituasjonen. I tillegg kunne dette åpne opp for å gjøre eventuelle tilpasninger før endelige opptak.

#### *Forarbeid*

Forarbeidet besto i at lærerne og jeg gikk gjennom begrepet *ikonotekst*. I tillegg viste vi eksempler på ulike typer bildebøker og grafiske romaner, med utgangspunkt i Nikolajeva (2000) sin kategorisering.

Elevene og lærerne utarbeidet også samtaleregler i fellesskap:

- Alle på gruppa skal få snakke
- Alle skal lytte og respektere innspill
- Alle skal begrunne meningene sine
- Alle kan spørre om begrunnelser
- Alle skal underbygge meningene sine med eksempler fra boka

#### *Pilot*

Etter forarbeidet gjennomførte klassene en tidskomprimert<sup>12</sup> pilot av undervisningsdesignet der vi brukte boka *Det svarte pianoet* (2015), skrevet av Gaute Heivoll og illustrert av Lisa Aisato, som eksempeltekst.

Det viste seg at undervisningsdesignet med fokus på elevstyrte samtaler appellerte, men at elevene var uvant med å få så lite føringer for samtalens innhold. Lærerne og jeg håpet at erfaringen de fikk med denne samtaleformen under piloten ville gjøre dette enklere under selve datainnsamlingen. Samtalegruppene i piloten besto av fem elever. Dette fant vi ut at blei for mange siden noen deltakere valgte å ikke delta i samtalene, mens andre deltakere brukte mye av samtaletiden på å få dem til å delta. Vi bestemte derfor at vi ville redusere gruppestørrelsen til maksimum fire elever.

---

<sup>12</sup> Piloten varte i 60 minutter. Datainnsamlingen varte i 90 minutter. Ellers fulgte piloten det samme undervisningsdesignet som er presentert i tabell 1.

### 3.3.3 Undervisningsdesignet

Noen dager etter piloten skulle elevene samtale om *Dagen vi drømte om* mens de blei filmet. En skjematisk og kronologisk framstilling av undervisningsdesignet, slik det så ut under datainnsamlingen er presentert i Tabell 1. Under tabellen diskuteres de metodiske valgene.

Tabell 1 - Undervisningsdesign

Tema	Organisering	Tidsbruk
Oppstartslogg	Elevene skriver individuelt (se vedlegg 1).	5 min
Høytlesning av hele boka	Forsker leser boka høyt. Bokoppslagene på smartboard. <sup>13</sup>	25 min
Forberedelseslogg	Elevene skriver individuelt (se vedlegg 1).	10 min
Organisering til samtale	Lærer organiserer gruppene. Elevene flytter seg sammen i klasserommet eller på grupperom. Forsker setter i gang videoopptak.	5 min
Gruppesamtale	Elevene samtaler om boka uten lærer/forsker tilstede. Elevene styrer tidsbruken selv.	Opptil 30 min
Oppsummerings-og evalueringslogg	Elevene skriver individuelt (se vedlegg 1).	10 min
Oppsummering og avslutning av økta	Lærer oppsummerer kort i helklasse.	5 min
Totalt		90 min

Et viktig metodisk valg i denne studien var om samtalene skulle være elevstyrte eller ha lærer/forsker tilstede. Ifølge Åsmund Hennig (2012, s. 126ff.) vil samtaler om litteratur i elevstyrte grupper ofte bli mer komplekse, fordi elevene i større grad vil dele sine tanker og meninger om teksten med de andre elevene på gruppa når læreren ikke er til stede. Videre argumenterer Hennig (2012) for at læreren alltid vil påvirke samtalen hvis hun deltar, og at samtalen da ofte vil ende opp med å få en IRE- struktur. Dette vil også føre til mindre samtale mellom elevene. Tengberg (2011, s. 162ff.) viser til liknende erfaringer i sin forskning.

<sup>13</sup> Det var ikke mulig å anskaffe klassesett av denne romanen.

Hvis læreren derimot deltar i samtalene, kan hun bidra både med sin litteraturkunnskap og sin kompetanse som samtaleleder, dette vektlegges spesielt av Aase (2005). Hennig (2012) argumenterer for at læreren heller kan bruke sin litteraturkunnskap til å ramme inn elevenes samtaler og følge opp temaer elevene tar opp.

I min studie valgte jeg å la elevene gjennomføre gruppesamtalene uten lærer eller forsker til stede. Dette valget blei tatt med bakgrunn i formålet med studien. Gjennom de elevstyrte samtalene ville jeg kunne «muliggjøre studier av den praksisen elevene trer inn i når de i stor grad selv kan velge fremgangsmåter og samtals innhold» (Gourvenec, 2017, s. 79). For å kunne studere disse samtalene blei de tatt opp på video. Dette metodiske valget blir diskutert i 3.3.4 nedenfor.

Samtalegruppene var satt sammen av lærerne på forhånd med tre-fire elever på hver gruppe. Hennig (2012, s. 101ff.) mener at heterogene grupper bør bli sett på som en ressurs når litteratur skal diskuteres med utgangspunkt i elevenes personlige tanker og meninger rundt teksten. Gruppene i min studie var til en viss grad heterogene ved at de ikke var satt sammen med bakgrunn i faglige prestasjoner i norskfaget. Det viktigste kriteriet for gruppesammensetningen i de gruppene som skulle filmes, var at elevene likte å diskutere. Det viste seg at faglig sterke og middels sterke elever var i flertall i disse gruppene.

De to lærerne ønsket at jeg skulle lese romanen høyt for elevene, siden jeg kjente den best. Jeg valgte å lese romanen med innlevelse, og brukte blant annet intonasjon, stemmевolum, pauser og ulike stemmer som virkemiddel. Det var artig å høre fra ei av elevgruppene at «du hørtes ut som ei lydbok når du leste». Jeg ønsket at min tolkende opplesning kunne bidra til en begynnende tolkning og forståelse av den litterære teksten. Hvordan dette også kunne påvirke elevenes tolkninger, blir diskutert i kapittel 3.5 nedenfor.

Gruppesamtalene blei rammet inn av flere loggskrivingsøkter der elevenes egne tanker og meninger om den grafiske romanen blei satt i fokus. Å skrive refleksjonstekster i flere stadier av arbeidet med en litterær tekst er inspirert av Tengberg (2011) sin studie. I *oppstartsloggen* (se vedlegg 1) valgte jeg å la elevene reflektere rundt forsiden og tittelen til boka før høytlesningen for å bevisstgjøre dem på viktigheten av å lese både verbaltekst og bilde sammen, altså ikonoteksten. I tillegg ville dette forberede elevene og, forhåpentligvis, vekke

nysgjerrigheten deres slik at loggen fungerte som en førlesningsstrategi (som forklart i Roe, 2006).

I *forberedelsesloggen* (se bilde under og vedlegg 1) skulle elevene reflektere over sine egne tanker om, og spørsmål til, boka etter de hadde hørt den bli opplest. Gjennom loggskrivningen skulle de forberede seg til samtalen etterpå.

Forberedelseslogg: Spørsmål og tanker om boka som du vil ta med deg til samtalen

Skriv ned

- Hva la du spesielt merke til da vi leste boka? (noe som var interessant/spennende/vanskelig/uklart/merkelig/provoserende eller noe helt annet? Skriv gjerne ned flere ting.)
- Var det noe du ikke forsto eller lurer på? Har du noen spørsmål *til* boka eller tanker *om* boka du vil diskutere med de andre?

*Bilde 6 – Forberedelseslogg*

Loggskrivningen samsvarer med Hennig (2012) sine tanker om å aktivere elevene i møtet med en litterær tekst, og at elevenes egne valg om hva de synes er interessant kan være motiverende når de skal samtale om teksten. Denne åpne tilnærmingen anerkjenner dermed at det finnes mange ulike aspekt ved teksten som kan være interessante å diskutere med andre. Gourvenec (2017) forfekter også en slik åpen tilnærming til samtaler om litteratur. I hennes doktorgradsavhandling fikk elevene i oppgave å velge noe i det aktuelle diktet som fanget oppmerksomheten deres og presentere dette for samtalegruppa (Gourvenec, 2017, s. 80).

I *oppsummerings- og evalueringsloggen* (se vedlegg 1) fikk elevene mulighet til å reflektere over egen læring, samtalesituasjonen og undervisningsdesignet som helhet.

### **3.3.4 Indirekte observasjon gjennom videoopptak**

Siden denne studien ønsker å se på samhandlingen i gruppesamtaler, er det nyttig å bruke observasjon som metode. Charlotta Einarsson og Eva H. Chiriac (2002, s. 9) skriver at observasjon er «en lämplig metod för att få information om händelser i sitt naturlige skeende». Videoopptak kan, ifølge Kaye Haw og Mark Hadfield (2011, s. 9), bli sett på «as a form of ‘indirect’ observation, allowing for detailed coding of individual and group

behaviours». Dette samsvarer med formålet for min studie, og jeg valgte derfor å gjøre videoopptak av gruppesamtalene.

Den åpenbare fordelen med videoopptak er at man kan ta vare på den sosiale situasjonen man ønsker å observere. Videoopptaket kan spilles av så mange ganger man vil, og man kan fokusere på ulike elementer hver gang (Jewitt, 2012, s. 2). Likevel er ikke videoopptaket en fullstendig lagret kopi av den aktuelle sosiale situasjonen. Forskeren har allerede gjort flere valg i forhold til hva kameraet skal fokusere på, og dermed også hva som havner utenfor kameraet sin rekkevidde (Jewitt, 2012). Marte Blikstad-Balas (2016, s. 515f) skriver at videoopptaket gir oss mulighet til å observere interaksjonen mellom deltakerne, men det er ikke mulig å observere hvilke ulike kontekster situasjonen er en del av og dette må forskeren være oppmerksom på (jf. Maagerø, 2005; Linell, 2011).

Reaktivitet, at noen endrer oppførsel fordi de blir observert, er en mulig feilkilde ved observasjon. Blikstad-Balas (2016, s. 514) konstaterer at reaktivitet er en naturlig konsekvens av observasjon gjennom videoopptak, og å forvente at «participants in a video study to hide their awareness of the camera or to pretend that nobody was recording anything would indeed be unnatural».

I min studie blei de gruppene som skulle filmes, plassert på egne grupperom slik at lydforholdene skulle være gode. De måtte sitte på to sider av bordet, to og to ved siden av hverandre, for at kameraet skulle få med alle i bildet. Dette kunne virke unaturlig og annerledes. Videokameraet var lite, men likevel fullt synlig. Selv om jeg ikke var fysisk tilstede under gruppesamtalene, kan deltakerne ha sett på kameraet som en slags substitutt for meg, og bli påvirket av dette. I datamaterialet mitt ser det ut til at noen grupper, tilsynelatende, fort glemmer at kameraet er der. Andre virker i større grad bevisst på kameraet ved at de ser på det, snakker direkte inn i det, skjuler ansiktet sitt og lignende.

### **3.3.5 Datainnsamling i de to klassene<sup>14</sup>**

Begge klassene tok meg godt imot. Elevene virket positive til prosjektet, og mange var spente på at gruppesamtalene skulle filmes. Flere av elevene viste engasjement under opplesningen ved å komme med verbal respons gjennom korte utrop som «æsj» og «hææ, hva skjer», og

---

<sup>14</sup> Gjennomføringen viste seg å bli veldig lik i de to klassene og beskrives derfor sammen.



også ikke-verbal respons i form av ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Noen få elever virket uinteressert i boka og la seg ned på pulten eller kikket ut vinduet. Under loggskrivingsøktene var mange av elevene selvdrevne, men noen strevde med å komme i gang, så både lærerne og jeg gikk rundt og veiledet.

Boka skapte tydelig engasjement under samtalene, og mange elever ville diskutere ulike tolkninger med meg i etterkant. Ei gruppe ringte til og med til forfatteren for å få svar på noen av spørsmålene sine når de ikke var fornøyd med sine egne tolkninger av boka<sup>15</sup>. Under samtalene styrte gruppene tidsbruken selv og avsluttet dermed samtalen når de selv anså seg som ferdig. Samtalelengden varierte derfor mellom 13 og 30 minutt.

Etter datainnsamlingen hadde jeg videoopptak av seks gruppesamtaler, loggene til deltakerne på disse gruppene og mine egne fortløpende notater fra undervisningsøkten. Utvalget av de tre samtalene, og samtaleutdrag fra disse som blir benyttet i analysene, blir diskutert i 3.4 nedenfor.

### 3.4 Dataanalyse

I det følgende delkapittelet vil jeg presentere hvordan jeg valgte ut samtaler og samtaleutdrag, bearbeidet videoopptakene gjennom transkripsjon og analyserte datamaterialet mitt. Jeg har gjort en deskriptiv analyse fordi jeg har brukt ulike typer kategorier for å gjøre datamaterialet mer oversiktlig (Postholm, 2010, s. 91). Noen av kategoriene har blitt til induktivt, gjennom det jeg har sett og funnet i datamaterialet, mens andre har vært bestemt på forhånd og dermed gitt meg en mer deduktiv tilnærming til datamaterialet (Postholm, 2010, s. 36). Siden jeg har arbeidet med datamaterialet i flere omganger, og med ulike perspektiv, har mine analysekategorier blitt til gjennom en kombinasjon av disse to tilnærmingene.

#### 3.4.1 Datautvelgelse

Etter å ha sett gjennom videomaterialet gjentatte ganger valgte jeg ut tre samtaler som jeg transkriberte. Jeg valgte ut disse tre fordi de kunne illustrere ulike måter å samtale på som dermed viste bredde i datamaterialet. Dette blei da et hensiktsmessig utvalg (Postholm, 2010, s. 39), som kunne belyse problemstillingen på en nyansert måte.

---

<sup>15</sup> Den imøtekommende forfatteren oppgav epostadressen sin. Lærerne samlet opp spørsmålene som de sendte til han og fikk svar kort tid etterpå.

I tillegg gjorde jeg også et tematisk utvalg av samtaleutdrag til næranalysen for å kunne svare på forskningsspørsmål 3. Dette utvalget utdypes i 3.4.3 nedenfor.

### **3.4.2 Bearbeiding av datamaterialet**

For å kunne analysere videoopptakene måtte jeg bearbeide dem gjennom transkripsjon. Linell (2011, s. 129) definerer transkripsjon som «en överföring till skriftlig notation av yttranden (av en eller flere talare, i monolog eller samtal), som utföres i syfte att studera samtals interaktionssktruktur, språkliga form och innehåll.» Overføringen til skriftlig form vil alltid medføre at forskeren tar mange valg. Dette kan for eksempel være detaljnivået for transkripsjonen, om transkripsjonen skal følge samtaledeltakernes talemålsvarianter eller korrekt skriftortografi og hvor nøye man skal transkribere typiske samtaletrekk som pauser og nøling. Linell (2011, s. 129) skriver at disse valgene må bli tatt med utgangspunkt i formålet for analysen.

I min studie ønsket jeg å se på interaksjonen mellom deltakerne i samtalen, og dermed ble det viktig for mine analyser å ha med pauser, nøling, overlappende tale og avbrytelser i transkripsjonene. Alexa Hepburn og Galina B. Bolden (2017, s. 8) understreker dette perspektivet når de beskriver «these specific features of delivery - the trailing off, the pauses, the stretched, emphasized and cut-off sounds – are not simply insignificant distractions from the main business of talk, rather they are highly consequential to understanding the actions that talk is performing.». Jeg har derfor valgt å gjøre detaljerte transkripsjoner der jeg har tatt utgangspunkt i Svennevig et al. (2002, s. 14f) sin transkripsjonsnøkkel, men har forenklet og spesifisert den til mitt bruk. Min transkripsjonsnøkkel er presentert i vedlegg 2, og et eksempel på hvordan jeg har transkribert finnes i vedlegg 3.

Transkribert datamateriale skal ivareta samtals autensitet gjennom å følge den muntlige framstillingsformen så tett som mulig (Hepburn & Bolden, 2017, s. 4ff.; Linell, 2011, s. 130ff) samtidig som dette skal balanseres med å ivareta lesbarheten. I mine transkripsjoner har jeg forsøkt å ivareta den muntlige framstillingsformen ved å transkribere en del dialektord lydrett. Dette gjelder spesielt dialektord som sjelden kan misforståes, som for eksempel «æ» for «jeg». Dialektord som er lettere å misforstå, har jeg skrevet på bokmål. Jeg har brukt det vanlige alfabetet og ortografien fra skriftspråket.

Valgene jeg har tatt i transkripsjonsprosessen gjør at transkripsjonen ikke bare er en nedskrivning, men også en transformasjon (Linell, 2011, s. 129), og derfor også det første skrittet i analyseprosessen (Postholm, 2010, s. 104). Transkripsjonen kan gi meg en distanse til materialet som gjør at jeg kan legge merke til andre ting i samtalene enn ved bare å lytte til og se på videoopptakene. I mitt datamateriale så jeg at fokuset for studien min blei tydeligere gjennom transkripsjonene, siden videoopptakene er så spekket med informasjon.

Linell (2011, s. 131) påpeker viktigheten av å bruke både videomaterialet og transkripsjonene parallelt i analysearbeidet, og at transkripsjonene dermed er et analyseredskap. I min studie var det for eksempel vanskelig å definere hva som var et retorisk spørsmål uten å høre på intonasjonen og samtidig observere ansiktsuttrykk og kroppsspråk.

### **3.4.3 Analyse kategorier**

For å finne svar på de tre forskningsspørsmålene, og dermed problemstillingen, har jeg utarbeidet analysekategorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

*Forskningsspørsmål 1: Hvordan er deltakerstrukturen i samtalene med utgangspunkt i antall turer og utdypende turer blant deltakerne?*

Dette spørsmålet omhandler deltakerstrukturen i samtalene der jeg beskriver fordelingen av turer totalt, og også fordelingen av lange turer blant deltakerne. Jeg har derfor talt opp forekomsten av disse per deltaker.

Hva som regnes som en tur er forklart i 2.2.2. Minimale responser eller tilbakekoplingssignaler er ikke talt med som egne turer (jf. Matre, 2000; Svennevig, 2002). Ikke-verbale turer er talt med der de har en betydning som et initiativ for den videre samtalen. Eksempelvis vil det telles som en tur hvis en deltaker peker insisterende på et bilde i boka som de andre deltakerne responderer på.

En lang eller utdypende tur har jeg valgt å definere som turer på over 20 ord. De lange turene er interessante siden de kan gi noen antydninger om hvordan deltakerne på gruppene bygger ut sine resonnementer. Ut i fra turfordelingen, vil jeg kunne trekke noen slutninger om hvilken grad av symmetri eller asymmetri samtalene har.

*Forskningsspørsmål 2: Hvilke typer spørsmål blir stilt, og hvilke formål har disse spørsmålene i samtalene?*

Dette forskningsspørsmålet retter søkelyset mot hvilke typer spørsmål som er representert i samtalene. Jeg observerte at alle samtalene inneholdt mange spørsmål, men det så ut til at de ulike gruppene brukte spørsmål på ulike måter. Dette ga grunnlag for en hypotese om at spørsmålene hadde ulike funksjoner i de forskjellige samtalene. Spørsmål er ofte sterke initiativ som styrer den videre samtalen, så derfor er et nærmere blikk på disse interessant. I tillegg skulle elevene stille spørsmål til teksten i forberedelsesloggen. Dette gjør det naturlig å se nærmere på hvilke typer spørsmål som er brukt i samtalene.

Jeg forsøkte først å kategorisere spørsmålene etter veletablerte kategorier som åpne, lukkede og autentiske spørsmål slik Nystrand (1997) presenterer, og også de fire spørsmålskategoriene Myhill (2006) benytter seg av. Det viste seg at dette ikke ga et nøyaktig bilde av spørsmålenes funksjon i mitt materiale. Kategoriene i denne delen av analysen blei derfor induktivt utarbeidet etter hvilken funksjon de ulike spørsmålene så ut til å ha i samtalene. Kategoriene er presentert og eksemplifisert i tabell 2 under.

*Tabell 2 - Spørsmålstyper*

<b>Spørsmålstype</b>	<b>Forklaring</b>	<b>Eksempel</b>
Tolkende	Legger opp til en tolkning av boka.	«Kor dem kom i fra?»
Oppfølgende	Følger opp det som har blitt sagt for å få utdypning eller forklaring.	«Hvorfor tenkte du på det?»
Utprøvende	Signaliserer usikkerhet, legger opp til å få bekreftelse, ofte ja/nei – spørsmål.	«Det virka ikke som dem hadde det følt der.. på en måte?»
Retoriske	Spørsmål som ikke legger opp til svar eller svaret er gitt på forhånd.	«Men så begynne dem farsken å nakenbade..Lukas og Lalah liksom..ok..kanskje dem er liiitt eldre?»
Prosedurale	Metaspørsmål rundt turfordeling, det samtaletekniske etc.	«Har dere noe mer.. spørsmål.. egentlig.. som dere har tenkt på?»
Opponerende	Opponerer/protesterer tydelig mot det som har blitt sagt. Kan være både kontekstuelle og/eller språklige markører.	«Men hvorfor får dem ikke dra da?»

Spørsmålene blei talt opp og kategorisert, både for samtalen som en helhet og per deltaker. Noen ganger kunne det være utfordrende å plassere enkelte spørsmål inn i riktig kategori, og en slik kategorisering vil alltid innebære skjønsmessige vurderinger. Jeg har derfor analysert og kategorisert spørsmålene i flere (forsøksvis) uavhengige omganger med et tidsrom på to-tre uker i mellom.

*Forskningsspørsmål 3: På hvilke måter blir temaene i samtalen utdypet og utviklet for å skape mening av teksten, og hvordan går deltakerne fram når forståelsen av teksten stopper opp?*

Dette forskningsspørsmålet skal belyse hvordan temaene i samtalen blir utdypet og utviklet for å skape mening, og hvordan deltakerne går fram når de forsøker å forstå motstridende og uklare deler av teksten. I alle de tre samtalen brukte elevene mye tid på hva som kunne ha skjedd med Adam, og uttrykte at dette var vanskelig og noe de ikke forsto. Kvantitativt utgjør dette temaet mellom 35-50% av tekstlinjene i de transkriberte samtalen. Gruppene diskuterer blant annet hvor Adam har blitt av, om han er død, om det var han som drepte tannlegen eller om han er en oppdiktet figur i Lukas sin fantasi. Hva som kan ha skjedd med Adam, blei tatt opp i flere omganger i alle de tre samtalen. Jeg har derfor valgt ut samtaleutdrag som omhandler dette temaet og gjort næranalyser av disse. Ved å velge et gjennomgående tema vil også likheter og forskjeller mellom samtalen bli mer åpenbare, og sammenlignende drøftinger tydeligere.

Samtaleanalysen av disse utdragene er gjort med utgangspunkt i samhandlingskategorier brukt av Linell og Gustavsson (1987, s. 87ff) og Matre (2000, s. 134f), samt med noen egne tilpasninger. Kategoriene som er benyttet er presentert i tabell 3 under. Siden alle replikker har komponenter av både initiativ og respons i seg, vil de kategoriseres ut ifra om de er overveiende det ene eller det andre ved hjelp av kontekstuell informasjon. Et eksempel på hvordan samtalen er analysert finnes i vedlegg 4.

Tabell 3 - Samhandlingskategorier

Samhandlingskategorier		Definisjon/beskrivelse	Symbol
Initiativ /Respons	Sterke initiativ	Innleder nytt tema/ ny samtalesekvens, krever respons	⇒
	Svake initiativ	Fører samtalen videre, utdyper	→
	Minimal respons	Responderer, men fører ikke noe nytt inn i samtalen	~
	Opptak	Gjentar det som har blitt sagt	”
	Tilbakekoplingssignaler	Bekreftelse til taleren om at hun kan fortsette	^
Tilknytning	Lokal og fokal tilknytning	Knytter an til hovedtemaet	←
	Ikke-fokal tilknytning	Knytter an til et mer perifert tema	=:
	Ikke-lokal tilknytning	Knytter an til tidligere replikk	<..
	Brudd på tema	Bryter helt med pågående samtaletema	/

I tillegg har analysearbeidet av datamaterialet vist behovet for noen flere beskrivende begrep som er presentert i tabell 4.

Tabell 4 - Spesifiserte initiativer og responser

Kategorier	Beskrivelse
Ulike typer spørsmål <sup>16</sup>	Ofte sterke initiativ
Undrende påstander <sup>17</sup>	Påstand med markert undring – «Jeg lurer på om..»
Konstaterende påstander <sup>18</sup> <sup>19</sup>	Påstand som er en konstatering - «Tannlegen har tre øya»
Protester	Opponerer mot det som blir sagt
Avbrytelser	Stopper taleren midt i en tur

Mercer (2000) beskriver, som vist i 2.1.1 ovenfor, kumulative, disputtpregede og eksplorerende samtaler gjennom deres respektive trekk og kjennetegn. Disse beskrivende trekkene er også blitt brukt som analysekategorier.

<sup>16</sup> Se tabell 2.

<sup>17</sup> I analysene blir også formuleringen «påstår hun undrende» benyttet.

<sup>18</sup> I talehandlingsteori kalles dette konstativer (Austin, 1975).

<sup>19</sup> I analysene blir også formuleringen «påstår hun konstaterende» benyttet.

### 3.5 Forskerrollen

Under datainnsamlingen var jeg til stede i klasserommet og deltok i noen av aktivitetene. Dette tilsier at jeg inntok en forskerrolle som deltagende observatør (Cohen, Manion, & Morrison, 2018, s. 543). Jeg blei også mer deltagende enn det jeg hadde tenkt å være i forkant. Lærerne ønsket at jeg skulle lese boka høyt for elevene. Man kan argumentere for at jeg viste noe av min egen tolkning av boka gjennom grepene jeg tok under høytlesningen, og dermed påvirket elevenes tolkninger. Det kan selvfølgelig være tilfelle, men jeg mener at det likevel var et bedre alternativ enn at elevene skulle lese en helt ny tekst stille, og dermed favorisere de sterkeste leserne. Under loggskrivningen var jeg med og veiledet elevene. Både høytlesingen og veiledningen undervegs ga meg en mulighet til å etablere relasjoner med elevene. Dette anså jeg som en fordel når jeg skulle sette i gang gruppene med opptak av samtalene etterpå.

Jeg har forsøkt etter beste evne å møte samtalene som utgjør datamaterialet mitt på en åpen måte. Likevel tar jeg med meg mine erfaringer, og dermed min forforståelse og mine fordommer, inn i analyse- og drøftingsarbeidet. Jeg har jobbet som norsklærer i ungdomsskolen i flere år, og bygd opp kunnskap og erfaring om både norskfaget og litteraturundervisning. Jeg har utarbeidet min egen tolkning av den aktuelle grafiske romanen, og også lest mange andre grafiske romaner og bildebøker, noe som også vil være med på å påvirke forforståelsen min. Det er viktig at jeg er bevisst på at dette under både analyse- og drøftingsarbeidet.

### 3.6 Reliabilitet og validitet

Denne studien er en kvalitativ forskningsstudie som ikke følger en fastsatt framgangsmåte. I dette metodekapittelet har jeg derfor forsøkt å beskrive så nøyaktig og detaljert som mulig hvordan jeg har hentet inn, bearbeidet og analysert dataene mine. Dette er viktig for å gjøre hele forskningsforløpet så transparent som mulig, og dermed øke studiens reliabilitet.

For å sikre studiens validitet har jeg valgt å gjøre både en oversiktsanalyse for å få overblikk over samtalene som helhet, og også detaljerte næranalyser av utvalgte samtaleutdrag. I tillegg har jeg gått fram og tilbake mellom «rådataene», i form av videoopptakene og transkripsjonene, og de analyserte dataene for å sikre at tolkningene mine er mest mulig valide. Noen av analysene har jeg gjennomført flere ganger, med et tidsrom på to-tre uker i

mellom. Jeg har også presentert min forståelse av ulike fagbegrep og lagd nyanserte analysekategorier for å unngå misforståelser rundt definisjoner.

### 3.7 Etikk

Det er flere forskningsetiske utfordringer knyttet til denne studien. Jeg har forsøkt å møte disse på en så god måte som mulig, og presenterer mine overveielser rundt dette under.

I min studie var det viktig å ivareta elevene, og være bevisst på at de er i en sårbar fase av livet. Den grafiske romanen jeg valgte til denne studien har en voldsom tematikk og visuelt uttrykk. Dette kan være opprørende for enkelte. Det var derfor viktig at de to norsklærerne fikk lese gjennom og godkjenne boka før vi brukte den i klassene. Da kunne de som kjenner elevene best avgjøre om denne boka var passende for den aktuelle elevgruppa.

Informasjon om studien, og hva det innebar å delta, blei gitt av norsklærerne, meg og gjennom informasjonsskrivet som blei sendt med hjem (se vedlegg 5). Elevene som har deltatt, og deres foresatte, har aktivt gitt sitt informerte samtykke til å delta. Elever og foresatte blei oppfordret til å ta kontakt hvis det var noe de lurte på angående studien, og de kunne når som helst trekke samtykket sitt. Før elevene blei informert hadde rektor ved skolen godkjent studien og informasjonsskrivet. Studien er godkjent av NSD 17.10.18, i forkant av datainnsamlingen (se vedlegg 6).

Personvernet til deltakerne i studien er ivaretatt ved at alle deltakere er anonymisert. Jeg har forsøkt å framstille deltakerne så autentisk og fordelaktig som mulig. Videoopptakene av samtalene er ikke vist til andre. Transkripsjoner og refleksjonslogger er oppbevart på en etisk forsvarlig måte. Alt datamateriale skal slettes når denne studien avsluttes i juli 2019.



## 4 Analyse av elevenes samtaler rundt *Dagen vi drømte om*

I dette kapittelet legger jeg fram analyser av de tre samtaler. Kapittelet innledes med en sammenlignende oversikt over de tre samtaler. Videre presenterer jeg analyser for hver samtale med følgende gjennomgående struktur: oversiktsanalyse med fokus på turfordeling og deltakerstruktur, oversiktsanalyse med fokus på spørsmål, næranalyse med fokus på utvikling og utdyping av samtaletemaer, og til slutt en oppsummering av hovedtendenser i samtalen. Deler av dette analysekapittelet vil få noen drøftende trekk, men videre drøftinger blir presentert i kapittel 5.

### 4.1 Samtalelengde og antall turer i de tre samtaler

I tabell 5 vises en oversikt over de tre samtaler som inkluderer samtalelengde, turer totalt og lange turer. Samtalelengden er den tiden elevene satt alene og samtale, igangsetting og avslutning av opptaket er derfor ikke medregnet. Lengden på samtalen kan være en indikator på hvor inngående gruppene går inn i samtalen, og hvor selvdrevne de er når de sitter alene på et rom og samtaler. En tur er definert i 2.2.2, og en lang tur er definert i 3.4.3 ovenfor.

Tabell 5 - Oversikt over de tre samtaler

	<b>Deltakere</b>	<b>Lengde</b>	<b>Turer totalt</b>	<b>Lange turer</b>
Samtale 1	Jenny, Ulrik, Lene, Nadja	30 min	209	63
Samtale 2	Noah, Stine, Fredrikke, Lisa	11 min	171	8
Samtale 3	Nils, Lars, Guro, Nelly	31 min	309	64

Det er interessant å merke seg at samtale 1 og 3 varer rundt 30 minutter, mens samtale 2 varer 11 minutter. Deltakerne i samtale 2 var de eneste som avsluttet samtalen på eget initiativ, mens de to andre gruppene brukte den tida de hadde til rådighet. Det er også interessant at det totale antallet turer i samtale 1 og samtale 2 er ganske likt, mens den totale samtalelengden er svært ulik. Det vil også si at samtale 1 har merkbart færre turer totalt enn samtale 3, selv om de har lik samtalelengde og like mange lange turer.

## 4.2 Ulrik, Jenny, Lene og Nadja i samtale 1

De fire elevene i denne gruppa er ivrige etter å sette i gang samtalen, og alle har skrevet en del på forberedelsesarket sitt. Hele samtalen deres handler om boka. Når tida de har til rådighet er ute, er de ivrige etter å fortelle meg hva de har funnet ut.

Gruppa tar opp mange aktuelle temaer fra den grafiske romanen. De diskuterer mottaket ungdommene er i først og hva slags sted det er, forflytningen til den andre leiren, de tre jentene hovedpersonene møter på veien, drapet på tannlegen, om Adam finnes eller hva som har skjedd med han, Lukas og Lalah sitt forhold og at tekst og bilde ikke alltid forteller det samme. Samtalen preges av lange episoder som omhandler det samme temaet.

### 4.2.1 Oversiktsanalyse – turfordeling og deltakerstruktur i samtale 1

Tabell 6 under viser fordelingen av turer og lange turer mellom deltakerne i samtale 1.

*Tabell 6 - Turfordeling i samtale 1*

Navn	Antall turer	Lange turer
Jenny	115	53
Ulrik	16	2
Lene	23	2
Nadja	55	6
Totalt	209	63

Jenny er den deltakeren som har ordet i flest turer i denne samtalen. Hun har ordet i over halvparten av det totale antallet turer, og i 53 av de 63 lange turene. Ulrik og Lene er de deltakerne som har ordet færrest ganger. Nadja har ordet i 55 av turene, men av disse er bare seks lange turer. Siden Jenny dominerer kvantitativt i antallet turer totalt, og i enda større grad i de lange turene, kan samtale 1 regnes som en asymmetrisk samtale (jf. Svennevig, 2002) der Jenny er hovedtaler.

### 4.2.2 Oversiktsanalyse – spørsmål i samtale 1

Samtale 1 inneholder mange ulike spørsmål. Tabell 7 viser hvordan spørsmålene fordeler seg i forhold til hvilken funksjon de har i samtalen.

Tabell 7 - Spørsmålstyper i samtale 1

Spørsmålstype	Ulrik	Jenny	Lene	Nadja	Total
Tolkende	2	18	1	4	25
Oppfølgende	2	7	4	2	15
Utprøvende	2	11	1		14
Retoriske		1			1
Prosedurale		1		1	2
Opponerende		1	2		3
Totalt	6	39	8	7	60

Tolkende, oppfølgende og utprøvende spørsmål dominerer i denne samtalen, og alle disse tre kategoriene, er kategorier som handler om å tolke den grafiske romanen. Et eksempel som illustrerer bruken av tolkende og oppfølgende spørsmål følger under.

Jenny: Også.. en ting som æ tenkte på... æ skreiv det som spørsmål.. om Adam faktisk finnes?

Lene: Hvorfor tenkte du på det?

Ulrik: Æ og tenkte på [det]

Jenny: [Fordi].. ikke sant.. dem kjem tilbake, helt på slutten.. fordi det virke som alt som er skjedd før i boka er fortalt i Lukas sitt perspektiv.. ikke sant..

Her innleder Jenny med et tolkende spørsmål om Adam finnes. Lene følger opp med et oppfølgingsspørsmål om hvorfor Jenny har tenkt på dette. Jenny begrunner ved å vise til at boka er fortalt fra Lukas sitt perspektiv. Jennys tolkende spørsmål blir et sterkt initiativ som innleder en lengre episode<sup>20</sup> som forsøker å finne svar på om Adam finnes eller ikke. Lenes oppfølgingsspørsmål viser at hun har lyttet til Jenny, og anser spørsmålet som relevant siden hun vil vite mer. Bruken av spørsmål slik det er vist over, kan stå som et illustrerende eksempel for hvordan deltakerne i denne gruppa tar i bruk tolkende spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å utdype og begrunne tolkningene sine.

Den tredje spørsmålstypen som dominerer i denne samtalen er de utprøvende spørsmålene. Spesielt Jenny stiller mange spørsmål av denne typen. Et eksempel på dette følger under.

Jenny: Ja.. også så ser du dem som får stå i dusjø.. men det virker ikke som om det er noe kjempemange folk der?

Nadja: Nei

Jenny: Og..

<sup>20</sup> Hele episoden analyseres i næranalysen i 4.2.3.

Jenny stiller et ja/nei-spørsmål med utgangspunkt i sin tolkning av noe fra romanen. Nadja responderer med en minimal respons før Jenny da fortsetter med resonnementet sitt. Dette tyder på at Jenny stiller et spørsmål til de andre når hun er usikker på egen tolkning. Hun prøver ut en tanke, og når hun har fått den bekreftende responsen hun trenger, kan hun fortsette. Også pausene i denne turen kan tyde på at hun prøver ut ulike tanker.

#### 4.2.3 Næranalyse – utdyping og utvikling av temaer i samtale 1

I samtaleutdrag 1 nedenfor samtaler gruppa om Adam finnes. Episoden innledes, som vist over, med Jennys tolkende spørsmål. Dette utdraget viser hvordan denne gruppa argumenterer gjennom å prøve ut ulike tolkninger, og at tolkningene alltid tar utgangspunkt i ikonoteksten i den grafiske romanen. Utdraget viser også hvordan de er åpne for ulike tolkningsmuligheter, og signaliserer dette gjennom å eksplisitt uttrykke usikkerhet.

##### *Samtaleutdrag 1*

- 89 Jenny: Også.. en ting som æ tenkte på... æ skreiv det som spørsmål.. om Adam faktisk finnes?  
90 Lene: Hvorfor tenkte du på det?  
91 Ulrik: Æ og tenkte på [det]  
92 Jenny: [Fordi].. ikke sant.. dem kjem tilbake, helt på slutten.. fordi det virke som alt som er skjedd før  
93 i boka er fortalt i Lukas sitt perspektiv.. ikke sant.. sånn om han har sagt det til han som han  
94 sitter og snakker med på slutten der.. ikke sant.. og på det første bildet der sånn.. ikke sant..  
95 for det er på en måte også det som også skjer [helt på slutten]  
96 Lene: [På slutten der]  
97 Jenny: På slutten.. så da tenkt æ på en måte at siden hu der Lalah har sagt noe helt anna.. at Adam  
98 ikke på en måte.. han har ikke vært nevnt en gang av Lalah [virke det]  
99 Nadja: [Ja]  
100 Jenny: som.. så da tenke æ kanskje at Adam va en.. en person som Lukas på en måte fant på for å  
101 beskytte seg sjøl fordi han sa at det var Adam som drept tannlegen og alt det der  
102 Nadja: Ja, men vi kan jo være litt sånn til han.. han derre fyren der spurt jo om det va han som drept  
103 tannlegen  
104 Jenny: Mhmm.. for Lalah hadde jo sagt at det va.. Lukas som hadde drept han og at det va liksom  
105 dem to som va sammen..  
106 Nadja: (NIKKER)  
107 Lene: Ja  
108 Jenny: og det syns æ va veldig rart fordi Lukas og Lalah gjør på en måte alt sammen.. dem to er  
109 nærmere enn Adam og Lalah liksom skulle ha vært hvis dem hadde vært sammen.. og en ting  
110 som æ..æ så men æ va veldig usikker på det.. et bilde som va midt inni boka <P om æ finner  
111 det P> (2.0). Når dem på en måte kom fram til det stedet her så sier hun at Adam rakte..  
112 Nadja: [Ja]  
113 Jenny: [henne] hånda og hun fulgte med han inn i leiren og <SIT jeg gikk noen skritt bak SIT>, men  
114 det er ikke det som skjer her..det er jo Lukas og Lalah som holder hender og Adam som går  
115 bak dem.. så derfor så.. og det gjorde også at æ tenkt på.. at han ikke har vært der i det hele  
116 tatt da..  
117 N+L: Ja

- 118 Jenny: liksom.. men så er det jo også veldig rart.. liksom.. med det her.. når..han skal begynne å sykle  
119 fordi det virker jo ikke som at.. hvis Adam ikke hadde vært der så hadde det jo vært hu som  
120 hadde sitti der.. ikke sant.. men det virke ikke som om hu har.. på en måte.. fått noe skada på  
121 seg i det hele tatt liksom..  
122 Nadja: Nei  
123 Jenny: så jeg veit ikke

Lene utfordrer Jenny sitt spørsmål ved å stille et oppfølgingsspørsmål tilbake om hvorfor Jenny har tenkt på det (linje 90). Dette spørsmålet blir dermed også et initiativ som krever en utdypende forklaring og respons fra Jenny. Ulrik bekrefter med sin tur (linje 91) at han har tenkt på det samme som Jenny, og støtter og forsterker relevansen av hennes innledende spørsmål. Jenny sin respons utdyper og utvider temaet i løpet av flere turer.

I linje 92 viser Jenny til den grafiske romanen og sin tolkning av at hele boka er fortalt fra Lukas sitt perspektiv. Dette er den historien Lukas har fortalt til mannen som han snakker med på det første og det siste oppslaget i boka. Lene viser at hun følger Jenny sitt resonnement i linje 96 når hun og Jenny snakker med overlappende tale, nesten som et opptak som understreker at det Jenny snakker om er «på slutten der» i boka. I linje 97 fortsetter Jenny resonnementet sitt med enda en begrunnelse for at Adam ikke finnes, siden Lalah ikke har nevnt han. Videre følger et argument til (linje 100) som gjør hennes tolkning om at Adam ikke finnes plausibel, når hun forklarer det med at Lukas kan ha diktet opp Adam for å beskytte seg selv, og heller skylder på (den oppdiktete) Adam for drapet på tannlegen.

I linje 102 tar Nadja turen gjennom en minimal respons som bekrefter det Jenny akkurat har sagt i den foregående turen. Deretter innleder hun et nytt initiativ med konjunksjonen «men». Dette kan tyde på at hun kommer med en motforestilling til det som blir sagt. Nadja definerer ikke hva det er hun innvender mot når hun sier «vi kan jo være litt sånn til han». Videre i turen ser det heller ut til at replikken hennes er en presisering som både kan kobles lokalt tilbake til foregående replikk når hun sier at det var «han derre fyren der spurt jo om det va han som drept tannlegen». Samtidig gjør hun også en ikke-lokal tilknytning, ved å koble tilbake til avhøret Lukas har vært i, som Jenny har snakket om tidligere (linje 92). Nadjas tur blir dermed en videre utdyping av argumentasjonen for at Adam ikke finnes.

I turene som starter på linje 108 og 113 fortsetter Jenny denne argumentasjonen ved å henvise til ikonoteksten i romanen. Hun viser til at bilde og tekst er motstridende når det står i verbalteksten at Lalah og Adam holder hverandre i hendene, mens det er Lalah og Lukas som

holder hverandre i hendene på bildet. Hun siterer direkte fra teksten og viser hvordan denne konflikten også kan fungere som et argument for at Adam ikke finnes, siden han da aldri har vært der.

Jenny sine replikker bekreftes av tilbakekoplingssignaler fra Lene og Nadja gjennom hele denne episoden. De bruker verbale tilbakekoplingssignaler (linje 99, 107, 112, 117 og 122) og et ikke-verbalt tilbakekoplingssignal gjennom å nikke (linje 106). Dette gir Jenny støtte til å fortsette resonnementene sine.

Jenny utvikler ulike argumenter for at Adam kanskje ikke finnes gjennom hele denne episoden, og dermed svarer hun også på sitt eget innledende og undrende initiativ. I linje 118 legger hun også fram et motargument ved å resonnerer seg fram til at hvis Adam ikke hadde fantes, ville Lalah hatt skader fra tannlegen i munnen siden hun da ville ha sittet i tannlegestolen først. Også her knytter Jenny dermed påstanden sin til det hun observerer i boka. Nadja støtter dette resonnementet gjennom sin respons i linje 122. Jenny konkluderer og avslutter denne episoden i linje 123 med at hun ikke vet. Likevel er gruppas tolkning og forståelse av romanen sannsynligvis utvidet.

Denne episoden er preget av sterk koherens. Alle turene utdyper, som vist over, tematisk det innledende initiativet, og det er sterke lokale tilknytninger mellom de aller fleste replikkene i episoden. Bruken av kausale forbindere som «fordi» (linje 92, 119) og «derfor» (linje 115) er også et eksempel på samtaletrekk som gir økt grad av koherens.

Jenny er den deltakeren som snakker mest, hennes replikker er gjennom hele episoden lengre og mer utdypende enn de andres. Hun argumenterer både for og mot sitt eget innledende spørsmål. Utenom tilbakekoplingssignalene, har Ulrik og Nadja en annen replikk og Lene to i dette utdraget. Dette stemmer overens med den kvantitative asymmetrien som blei vist i oversiktsanalysen. Gjennom Jenny sin rolle som hovedtaler, er hun den som tar mest ansvar for å drive samtalen, og også meningsskapingen, framover.

Selv om Jenny dominerer samtalen kvantitativt, er det likevel mange trekk som viser at dette samtaleutdraget er dialogisk. Jenny uttrykker eksplisitt usikkerhet rundt sine egne tolkninger. Hun sier for eksempel «det syns æ va veldig rart», «så da tenke æ kanskje», «æ va veldig usikker på det», «fordi det virke som» og «for det er på en måte». Hun bruker også *dempere*

som «kanskje» (Svennevig, 2002, ss. 22-23). De mange korte pausene kan også være uttrykk for det samme, hun prøver å formulere og legge fram argumenter for å svare på sitt eget tolkende spørsmål (Svennevig, 2002, s. 21). Den eksplisitt uttrykte usikkerheten, bruken av dempere og korte pauser kan også tyde på at Jenny prøver ut ulike tanker i forhold til teksten. Det kan virke som om hun ikke har en fastsatt tolkning av hva som har skjedd i boka, men heller utforsker ulike ideer og tanker i samarbeid med de andre. Dette gjør at hun også oppfordrer de andre til å komme med respons, ofte i form av tilbakekoplingssignaler eller minimale responser som gir henne støtte til å fortsette resonnementene sine. På videopptaket kan man se at alle deltakerne i denne samtalen har mye øyekontakt, og at de også viser tydelige lyttemarkører (jf. Otnes, 2007) gjennom blick og kroppsspråk.

Gjennom den utstrakte bruken av henvisninger til oppslag i den grafiske romanen, utforskningen av både for- og motargumenter og den utprøvende, nølende stilen kan man se at denne episoden har en del utforskende eller eksplorative trekk (jf. Mercer, 2000). Lene sitt første spørsmål om at Jenny må begrunne påstanden sin (linje 90) illustrerer også et viktig trekk ved den utforskende samtalen. Den gjennomgående støttende responsen deltakerne møter initiativene med, viser at dette utdraget også har kumulative trekk (jf. Mercer, 2000).

Grappa fortsetter å utforske hva som kan ha skjedd med Adam i samtaleutdrag 2. De to utdragene blir knyttet sammen tematisk ved at deltakerne viser tilbake til det de har snakket om tidligere. Dette utdraget viser hvordan hele gruppa aktivt bidrar til den felles utforskningen, og at de får en økt forståelse for hva som kan ha skjedd med Adam og tannlegen.

### *Samtaleutdrag 2*

- 131 Jenny: Ikke sant.. og (3.0) Kor.. Kor e Adam på i bildet her egentlig?  
132 Nadja: Nei, det e, han e der ikke. (1.0) Er ikke det der [han]  
133 Jenny: [Det der] e han tannlegen..men kor e liksom (BLAR I BOKA).. Adam?  
134 Nadja: Men her så..ee.. skrik jo hu fordi han ha vondt eller no [liksom]  
135 Jenny: [Ja.] .. Så æ syns det va (1.0) æ syns det va veldig rart for det e jo.. (5.0)  
136 Lene: Men e det der det siste vi ser av han?  
137 Jenny: Æ trur [kanskje]..  
138 Ulrik: [Det skjer] nokka her. Men veit ikke om det e han.  
139 Jenny: Det der e .. jo fordi.. vent nå.. (BLAR I BOKA)..nei, det der e jo, det der e jo Lukas.. fordi, ikke  
140 sant.. se på klærne deres.. Adam har på seg svart bukse og svart genser og Lukas har hvit  
141 bukse og grå genser  
142 N+L: [Ja]  
143 Jenny: (PEKER OG PRIKKER PÅ BOKA) (1.0) Wow!

Jenny innleder denne episoden med et tolkende spørsmål når hun spør hvor Adam er på et bilde i boka (linje 131). Nadja responderer (linje 132) på dette ved først å konstatere at han ikke er på det aktuelle bildet, før hun stiller et oppfølgingsspørsmål om «det der er han?». Jenny responderer at det er tannlegen, og blir i boka mens hun stiller sitt innledende spørsmål på nytt. Nadja responderer ikke på dette spørsmålet, men henviser heller til noe annet ved å si «men her så» og uttrykker at Lalah i boka skriker fordi Adam har vondt. Dette blir da en temagliding (jf. Hobbs, 1990) over til et annet tema. Påstanden til Nadja kan knyttes an med en ikke-lokal tilknytning til Jenny sin replikk i linje 118 (fra samtaleutdrag 1) der hun lurer på hvorfor Lalah ikke er skadet av tannlegen. Jenny følger opp Nadja sitt initiativ med en minimal respons og en støttende replikk om at dette var rart. Dette bekrefter dermed relevansen av Nadja sin replikk.

I linje 136 tar Lene turen og gjentar Jenny sitt spørsmål fra linje 131 og 133. Lene henviser til et bilde i boka, og spør om det er siste gangen vi ser Adam. Hun kobler dermed samtaletemaet tilbake til det tidligere temaet i episoden gjennom en ikke-lokal tilknytning. Hennes gjentakelse av spørsmålet kan leses som et opptak, og en bekreftelse på at hun anser dette som viktig siden hun ønsker å koble samtalen tilbake til dette temaet. Jenny responderer på dette ved å uttrykke en undring «Æ trur kanskje...», men fullfører ikke denne replikken fordi Ulrik tar over turen og viser også til noe i boka når han sier «Det skjer nokka her». Jenny følger opp Ulrik sitt initiativ og forsøker å finne svar når hun blir i boka. Hun kommer med en påstand om at det er Lukas som Ulrik peker på, og begrunner dette ved å igjen vise til boka gjennom å påpeke fargene på klærne til Lukas og Adam. Nadja og Lene støtter dette innspillet før Jenny understreker sin egen oppdagelse, både ikke-verbalt ved å prikke i boka og verbalt med utropsordet «Wow!».

Også i dette utdraget henviser alle deltakerne til oppslag i den grafiske romanen for å begrunne argumentene sine. De prøver ut ulike undrende påstander, men viser nøling og usikkerhet gjennom formuleringer som «eller no liksom», «det va veldig rart» og «veit ikke om det e han». Deltakerne gir hverandre også her mye støtte gjennom å bruke de ulike innspillene videre i sine egne replikker, det som Dysthe (1995) kaller høy verdsetting. Jenny innleder og konkluderer denne episoden, men er ikke like tydelig hovedtaler her som i samtaleutdrag 1. Alle deltakerne bidrar til å drive samtalen, og meningsskapingen framover. Dette samtaleutdraget er ikke like koherent som det første på grunn av temaglidingen fra Nadja i linje 134, selv om samtalen knyttes tilbake igjen til det første sterke initiativet ved at



det blir gjeninnført av Lene. I løpet av utdraget har gruppa i fellesskap utviklet sin tolkning av hva som har skjedd med Adam videre, gjennom å ha forstått det motstridende og ambivalente forholdet mellom verbaltekst og bilder i denne romanen. Nå har gruppa kommet fram til tolkningen om at det er Lukas som har drept tannlegen.

Gruppa kommer enda en gang tilbake til temaet om hva som har skjedd med Adam mot slutten av samtalen. Dette vises i samtaleutdrag 3. Dette utdraget illustrerer hvordan gruppa igjen utvider tolkningene sine av boka gjennom å prøve ut mulige tolkninger og argumentere for disse. Ulrik innleder denne episoden med et sterkt initiativ i form av en påstand der han kobler ikke-lokalt tilbake til avhøret av Lukas, som også er nevnt i samtaleutdrag 1 og 2.

### *Samtaleutdrag 3*

- 366 Ulrik: Men sånn i starten.. på det bildet.. med den her generalen eller ka faen det no hete.. (3.0) det  
367 her.. hvis det e starten så må han jo lissom gjenfortell hele skiten
- 368 Jenny: Ja
- 369 Ulrik: Og det står [der]
- 370 Jenny: [Ja og] det e jo det som e boka på en måte
- 371 Ulrik: og da kan det jo vær at han finn opp Adam bare for å slippe skylda?
- 372 Jenny: Eem
- 373 Ulrik: Også.. det e fantasien hans.. og så har han på en måte.. feil i den.. gjenforklarelse.. som gjør  
374 at det høres helt merkelig ut..
- 375 Jenny: Ja.. og så står det jo helt på slutten.. står det på en måte at.. fordi Lalah har sagt noe helt  
376 anna.. hu har sagt at det.. det va Lukas som drepte han oooog.. at det.. det va Lukas og Lalah..  
377 at Adam lissom aldri.. han har jo ikke... hu har jo ikke sagt no om han på en måte..virke det  
378 som
- 379 Ulrik: Ka om teksten e Lukas sin framstilling og bildene e..?
- 380 Jenny: Det som faktisk skjedde på en måte?
- 381 Ulrik: Ja
- 382 Nadja: Ja .. boka også.. den hete jo *Dagen vi drømte om*..
- 383 Jenny: Men det betyr jo kanskje at.. Adam faktisk finnes men at rollene e bytta om på mellom Lukas  
384 og Adam da.. på en måte?

I Ulrik sitt innledende initiativ legger han fram et premiss for sitt videre resonnement. Han viser til det første oppslaget i boka der Lukas sitter i avhør, og konstaterer at «hvis det e starten så må han jo lissom gjenfortell hele skiten». Jenny støtter dette premisset med sin minimale respons, og Ulrik går da videre med å spesifisere, «og det står der». Jenny støtter, og utvider denne forståelsen med å si «det e jo det som e boka».

Ulrik utvider Jenny sin tolkning fra samtaleutdrag 1 om at Lukas har funnet opp Adam for å beskytte seg selv. Han stiller et tolkende spørsmål i linje 371 der han foreslår at Lukas har funnet opp Adam for å slippe skylda (sannsynligvis for drapet på tannlegen). Ulrik prøver ut en mulig løsning på sitt eget spørsmål i linje 373 når han sier at Lukas har fortalt noe feil i

avhøret. Jenny responderer støttende og fortsetter med å referere til motsetningen mellom hva Lalah og Lukas har fortalt i avhør, og at Lalah ikke har nevnt Adam. Det blir da et argument som underbygger påstanden fra både Jenny og Ulrik om at Adam er Lukas sitt fantasiprodukt.

I linje 379 legger Ulrik fram en ny hypotese når han stiller spørsmålet om teksten er Lukas sin framstilling og bildene er noe annet. Ved å stille dette spørsmålet, legger Ulrik en annen tolkning av boka til grunn enn den de har diskutert tidligere. Jenny viser tydelig at hun forstår hva han mener ved å ta over turen når han nøler, og stiller oppfølgingsspørsmålet «det som faktisk skjedde på en måte?». Ulrik bekrefter dette, og det gjør også Nadja som så kommer med et nytt initiativ om tittelen på boka «den hete jo *Dagen vi drømte om*». Dette innspillet virker ikke som det er knyttet an til de foregående, men det er tydelig at Nadja synes det i og med at hun bruker ordene «også» og «jo» i replikken sin. En mulig tolkning kan være at hun setter ordet drøm i sammenheng med fantasi eller oppdiktning.

I linje 383 stiller Jenny et nytt tolkende spørsmål som kan svare på både Ulrik sitt spørsmål i linje 379, og hele det overordnede spørsmålet om hva som har skjedd med Adam. Jenny legger fram en ny hypotese om at Adam faktisk finnes, men at rollene mellom Adam og Lukas er byttet om. Dette underbygger Ulrik sitt forslag om at teksten er Lukas sin framstilling og bildene det som virkelig skjedde.

Også i dette samtaleutdraget er det flere trekk ved samtalen som viser en nølende og utprøvende stil. Både Ulrik og Jenny bruker formuleringer som «kan det jo vær», «på en måte» og «virke det som», noe som signaliserer at de er usikre og uttrykker ulike hypoteser. De korte pausene de begge tar undervegs, kan også være et tegn på at de prøver ut tankene sine, og ikke har en bestemt mening de skal uttrykke før de starter turen sin. Spørsmålene de stiller, signaliserer det samme.

I dette samtaleutdraget kommer deltakerne lengre i sin tolkning og forståelse av teksten. Dette er den delen av hele samtalen hvor Ulrik er mest aktiv. Han bidrar med det sterke initiativet og den nye tolkningen som åpner opp boka, både for han selv og de andre deltakerne. Samtidig bygger han på det de andre deltakerne (og selvfølgelig også han selv) har samtalt om tidligere. Jenny er svært støttende til Ulrik sine innspill og bekrefter disse, mens hun samtidig utvider initiativene videre. Dette utdraget er derfor et eksempel på samtenking (jf. Mercer, 2000) der Ulrik og Jenny er de mest aktive deltakerne.

#### 4.2.4 Oppsummering av samtale 1

Det som karakteriserer denne samtalen er at deltakerne hele veien er undrende og utforskende i forhold til teksten, spesielt gjennom å stille mange spørsmål. Det er mange tolkende, oppfølgende og utprøvende spørsmål i denne samtalen. Det er svært få prosedurale spørsmål, og deltakerne ser sannsynligvis ikke behovet for å bruke denne typen spørsmål.

Samtalens utforskende stil kommer også til uttrykk gjennom måten de formulerer seg på, ved at de bruker ulike dempende utsagn som «kanskje», «på en måte» og «virke det som». Spesielt Jenny får også fram at det er hennes egne tanker hun presenterer når hun bruker formuleringer «en ting som æ tenkte på», «men æ va veldig usikker på det». Samtalen preges også av en del stotrende sekvenser der bruk av pauser og dempende utsagn tyder på at deltakerne ikke har en fastsatt tolkning de forsøker å formidle til hverandre, men heller prøver ut ulike tolkninger.

Alle deltakerne i denne samtalen er gjennomgående støttende og positive til de ulike initiativene som blir lagt fram. De gir hverandre verbale og ikke-verbale minimale responser, men i tillegg tar de også med seg de ulike argumentene inn i sine nye initiativ, det som kan defineres som høy verdsetting (jf. Dysthe, 1995). Denne samtalen har derfor flere kumulative trekk (jf. Mercer, 2000).

Deltakerne er opptatt av å prøve ut ulike tolkninger og lete etter argumenter for disse. Det er gjennomgående at påstander som blir lagt fram blir begrunnet med å vise til det de kan lese i ikonoteksten i boka. De bruker også mange kausale forbindere når de argumenterer. Gjennom alle samtaleutdragene her, og i samtalen som helhet, bygger deltakerne på hverandres innspill og skaper mening sammen. De hjelper hverandre å finne gode argumenter for ulike tolkninger i fellesskap, og samtenker derfor mange steder i løpet av samtalen. Gjennom dialogen deltar alle deltakerne i den felles meningsskapingen, på tross av at denne samtalen er asymmetrisk. Dette viser at denne samtalen også har mange utforskende eller eksplorative trekk (jf. Mercer, 2000).

### 4.3 Noah, Stine, Fredrikke og Lisa i samtale 2

De fire deltakerne på denne gruppa er spente på å bli filmet. Spesielt Noah stiller mange spørsmål om dette. Han henvender seg også flere ganger direkte til videokameraet og «snakker» til det i løpet av samtalen. Fredrikke virker nervøs når opptaket skal starte, hun er opptatt av hvordan hun skal sitte, hvor hun skal se og hun holder forberedelsesarket foran ansiktet. De tre jentene fniser og ler en del i starten av samtalen. Alle deltakerne har skrevet noen setninger i forberedelsesloggen.

Denne samtalen er den korteste av samtalen i det innsamlede materialet. Samtalen er preget av kjappe skifter fra et tema til et annet. Flere ganger i løpet av samtalen uttrykker en eller flere av deltakerne at de er ferdig med å samtale om boka, selv om de fortsetter samtalen etterpå. Gruppa samtaler om mange temaer fra boka: hva som har skjedd med Adam, om Adam har drept tannlegen, om både Adam og tannlegen er døde, hvor Adam har blitt av og hva som egentlig er sant?

#### 4.3.1 Oversiktsanalyse – turfordeling og deltakerstruktur i samtale 2

Tabell 8 nedenfor viser hvordan turene fordeler seg mellom deltakerne i samtale 2.

Tabell 8 - Turfordeling samtale 2

Navn	Antall turer	Lange turer
Noah	50	2
Stine	37	2
Fredrikke	38	1
Lisa	46	3
Totalt	171	8

Noah har 50 turer, og dermed flest turer av alle deltakerne i samtalen, mens Lisa har nesten like mange. Stine og Fredrikke har 37 og 38 turer. Det er bare åtte lange turer i denne samtalen. Turfordelingen viser høy grad av symmetri (jf. Svennevig, 2002) siden deltakerne fordeler det totale antallet turer og de lange turene ganske jevnt mellom seg.

### 4.3.2 Oversiktsanalyse – spørsmål i samtale 2

Samtale 2 har også mange spørsmål og tabell 9 viser fordelingen av dem i forhold til hvilken funksjon de har i samtalen.

Tabell 9 - Spørsmålstyper i samtale 2

Spørsmålstype	Noah	Stine	Fredrikke	Lisa	Total
Tolkende	1	1	3	6	11
Oppfølgende		6	8	5	19
Utprøvende			1	1	2
Retoriske	2			1	3
Prosedurale	12	1		3	16
Opponerende		1	6		7
Total	15	9	18	16	58

Denne samtalen domineres av mange oppfølgende spørsmål fra Stine, Fredrikke og Lisa og mange prosedurale spørsmål, spesielt fra Noah. De oppfølgende spørsmålene kan tyde på at deltakerne ofte vil ha mer informasjon enn det som blir ytret, og derfor etterspør spesifiseringer, begrunnelser og utdypninger. De prosedurale spørsmålene blir ofte brukt til å fordele turen. Lisa stiller flest tolkende spørsmål blant deltakerne på denne gruppa. Fredrikke stiller flest opponerende spørsmål. Spørsmålstypene som blir stilt varierer dermed stort mellom de ulike deltakerne i denne gruppa.

I utdraget under legger Stine fram en undrende påstand om at hun tror Adam drepte tannlegen. Dette utdraget illustrerer hvordan Fredrikke opponerer mot påstanden, og hvordan Stine responderer på dette.

Stine: [Æ trur Adam drepte] [tannlegen]  
Fredrikke: [Men e han] død da?  
Stine: Ja! Se der da! (PEKER PÅ BILDET I BOKA)  
Fredrikke: <F oj! F> Men e han død da?  
Stine: Ja, se der da! Adam drepte tannlegen!

Fredrikke stiller et oppfølgende, men også opponerende spørsmål når hun spør om han er død, og innleder med konjunksjonen «men». Stine responderer ved å henvise til bildet både verbalt og ikke-verbalt med å peke. Fredrikke gjentar spørsmålet sitt. Stine gjentar også sin replikk ved å vise til det de kan se i boka, i tillegg til å konstatere at Adam drepte tannlegen.

Gjentakelsen av spørsmålet forsterker opposisjonen, og gjentakelsen av svaret til Stine blir også forsterket siden hun nå konstaterer, og ikke undrer.

Denne samtalen preges av mange prosedurale spørsmål der deltakerne overleverer turer gjennom å direkte stille spørsmål til hverandre. Dette illustreres i utdraget under.

Noah: Jaaa, og så må vi si derre.. derre greia.. va det noe dere ikke forsto?  
(1.0)  
Lisa: Neei.. egentlig ikke. (1.0) Va det noe du ikke forsto? (HENVENDER SEG TIL NOAH)  
Noah: Ja! Jævli mye! [mmm]  
Lisa: [Ka da?]

I utdraget over stiller Noah først et proseduralt spørsmål til de andre som Lisa besvarer før hun stiller det samme spørsmålet tilbake til Noah. Han besvarer dette med en minimal respons. Da stiller Lisa et oppfølgingsspørsmål for å få han til å spesifisere hva det var han ikke forsto. Det første spørsmålet ser ut til å være en parafrasering fra et av spørsmålene på forberedelsesloggen «Var det noe du ikke forsto eller lurer på?».

Den utstrakte bruken av prosedurale spørsmål kan tyde på at deltakerne, og spesielt Noah, ser behovet for slike spørsmål ved turskifter. Det kan også være en strategi for å få alle på gruppa til å snakke. I utdraget over gir både Lisa og Noah et begrenset svar som i utgangspunktet ikke åpner opp for videre diskusjon eller utforskning. Da vil behovet for prosedurale spørsmål også øke.

En annen form for prosedurale spørsmål som det er mange eksempler på i denne samtalen, er spørsmål som omhandler å avslutte samtalen.

Noah: Da e vi ferdi?

Selv om samtalen dras i gang igjen etter disse spørsmålene, kan man anta at dette vil ha en negativ effekt på samtaleklimaet og videre utdyping av ulike temaer, en kan si at dette kan endre samtalens situasjonskontekst (jf. Maagerø, 2005).

#### **4.3.3 Næranalyse – utdyping og utvikling av temaer i samtale 2**

I samtaleutdrag 4 samtaler gruppa om hva som kan ha skjedd med Adam. Dette utdraget illustrerer hvordan deltakerne til tider er mer opptatt av å fremme sitt eget prosjekt i samtalen,

enn å lytte til hverandre. De knytter i stor grad tilbake til sine egne replikker, og ikke til de andres. Episoden er fortsettelsen på eksempelet om spørsmål i 4.3.2.

#### *Samtaleutdrag 4*

66 Stine: Ja, se der da! Adam drepte tannlegen!  
67 Noah: Neineinei.. (PRØVER Å TA BOKA)  
68 Stine: (SMEKKER NOAH PÅ FINGRENE)  
69 Noah: [Neineinei]  
70 F+ L: [@@@]  
71 Noah: Han holder på å kvæl han [der]  
72 Lisa: [Ja]  
73 Stine: [For Adam stakk xx]  
74 Lisa: [Hvorfor er det] arma der da?  
75 Stine: Han stakk av fordi han ville at dem [XX]  
76 Lisa: [men arman] da. Dem e jo full av blod..  
77 Noah: Ka slags fingra e det der?  
78 Stine: [<P Men hvem sine hender? P>]  
79 Lisa: [Da kan jo han bare ta han] vet du  
80 Noah: Ja!  
81 Stine: Det e jo ikke rart at fingran til tannlegen er fulle av blod, han har jo akkurat [vært i  
82 kjeften på Adam]  
83 Fredrikke: <F Men hvorfor drept han han? F>  
84 Lisa: Fordi så du ikke hvordan han behandla han, eller?  
85 Stine: Jo, [men bare]/  
86 Noah: [Dere ser] her at tannlegen har ett øye! (1.0)

Noah er uenig i Stine sin konklusjon (linje 66) om at Adam drepte tannlegen og uttrykker dette ved å si «neineinei» (linje 67 og 69). I tillegg forsøker han å ta boka fra henne. Stine responderer med å «smekke» Noah over fingrene. Denne handlingen fungerer som en ikke-verbal respons, som signaliserer at hun ikke vil høre Noah sin protest. Noah responderer med å protestere igjen, mens Fredrikke og Lisa ler av opptrinnet. Noah konstaterer i linje 71 at «Han holder på å kvæl han». Denne påstanden blir kun fulgt opp med en minimal respons fra Lisa.

Stine og Lisa konkurrerer i løpet av flere replikker (linje 73-76) om få fram sine respektive initiativ. Stine påstår i linje 73 at Adam stakk, og hun knytter tilbake til denne påstanden i linje 75 når hun utdyper videre med hvorfor han stakk av. Det er vanskelig å høre hva hun sier i begge disse replikkene, siden de overlapper med Lisa sine replikker. Lisa stiller et direkte spørsmål om hvem sine armer de ser i bildet i linje 74. Denne replikken overlapper med Stine sin påstand i linje 73. Lisa fortsetter i linje 76 med å svare på sitt eget spørsmål med en påstand om at armene er fulle av blod. Det er også tydelig at hun insisterer på sitt tema i stedet for Stine sitt når hun innleder denne påstanden med ordet «men». Hun argumenterer for

hvorfor dette er interessant med å si at «Dem e jo full av blod..». Noah følger opp Lisa sitt tema med de blodige armene ved å stille spørsmålet «Ka slags fingra e det der?». På videoen kan man høre av tonefallet hans at dette er et retorisk spørsmål der han sannsynligvis vil påpeke at fingrene er ekle eller vemmelige.

I linje 78 har Lisa sitt valg av samtaletema vunnet fram når også Stine stiller et spørsmål som er knyttet tilbake til armene og fingrene når hun spør «Men hvem sine hender?». Dette direkte spørsmålet får ingen respons eller oppfølging fra de andre deltakerne fordi Lisa samtidig påstår at «da kan jo han bare ta han vet du». Denne påstanden er det vanskelig å se den åpenbare anknytningen til. Det er sannsynlig at den peker tilbake på Noahs retoriske spørsmål, og hennes egen påstand i linje 76, og handler om å ta noen med hendene. Noah sin entusiastiske minimale respons til denne replikken støtter en slik tolkning.

Stine responderer på Lisa og Noah sine tidligere initiativer om de blodige armene når hun i linje 81 konstaterer at fingrene til tannlegen er blodige fordi de akkurat har «vært i kjeften på Adam». Denne replikken overlapper med Fredrikke sitt initiativ i linje 83 der hun tar opp igjen, og utvider, den opprinnelige samtaletråden i denne episoden om at Adam drepte tannlegen. Hun knytter tilbake til dette temaet med en ikke-lokal tilknytning, når hun spør «Men hvorfor drept han han?» med høy stemme. Lisa responderer i form av et retorisk spørsmål «Fordi så du ikke hvordan han behandla han, eller?». Stine bekrefter dette med en minimal respons (linje 85), og innleder også noe som kan tolkes som en protest eller presisering når hun sier «men bare». Noah avbryter henne med et nytt initiativ som endrer samtaletemaet bort fra Adam og hva som har skjedd med han og tannlegen, til en observasjon om at tannlegen bare har et øye.

Dette samtaleutdraget handler om hvem som er død og hvem som har drept hvem, men det er lav grad av koherens og tilknytning mellom de ulike turene. I stedet knytter deltakerne an til sine egne tidligere turer. Det kan virke som de ulike deltakerne har sine egne samtaleprosjekt som de forsøker å fremme, uten å lytte til det de andre sier. Flere forsøk på initiativ blir ikke fulgt opp av de andre.

Det er også flere tilfeller av overlappende tale i dette utdraget. Ofte kan dette leses som at deltakerne er engasjerte og ivrige i samtalen, men i linje 73-79 ser det ut til at Stine og Lisa er mer fokusert på å få fram sine egne poeng og prosjekt, og dermed snakker i munnen på



hverandre. Fredrikke stiller flere spørsmål (linje 63, 65 og 83), sannsynligvis for å få utdypet det hun lurer på, men responsen fra de andre følger i liten grad opp disse initiativene.

Det er interessant å se at flere av deltakerne på denne gruppa er fokusert på bildet av hendene, og hvem sine hender det er som kveler tannlegen (linje 74, 76, 77, 78). Det kan virke som om deltakerne kommenterer det de ser på bildet, men så går raskt videre uten å trekke dette inn i tolkningen for å forstå hele romanen. På bildet som de diskuterer i dette utdraget, er det Lukas som kveler tannlegen, mens teksten forteller at det er Adam. Å forstå ambivalensen og konflikten mellom tekst og bilde på akkurat dette oppslaget er, i min mening, essensielt for å oppnå en bredere tolkning og forståelse av denne grafiske romanen. At gruppa i dette utdraget ikke klarer å forene seg om ett prosjekt, men snakker i munnen på hverandre uten å lytte til de andre, gjør videre tematisk utdypning vanskelig. Den til tider flåsete, men også konkurrerende tonen i dette utdraget gjør også dette vanskelig.

I samtaleutdrag 5 under vises to eksempler på hvordan denne gruppa strukturerer samtalen sin gjennom tenkespørsmålene som sto øverst på forberedelsesloggen. Dette er et gjennomgående trekk ved denne samtalen.

### *Samtaleutdrag 5*

43	Lisa:	Vi kan si ka vi..lest.. nei.. ka vi syns va spesielt.. og la merke til i boka. (1.0) Noah!
44	Noah:	Mm.. Eemm.. At det va blod i munnene til de tre damene som gikk på togsinna.
45	Lisa:	[Ja]
46	Fredrikke:	[Mm] (2.0)
47	Stine:	<X Ka har du skrevet? X> (7.0)
55	Noah:	Jaaa, og så må vi si derre.. derre greia.. va det noe dere ikke forsto? (1.0)
56	Lisa:	Neei.. egentlig ikke. (1.0) Va det noe du ikke forsto? (HENVENDER SEG TIL NOAH)

I linje 43 ser det ut til at Lisa sitt initiativ tar utgangspunkt i spørsmålet «Hva la du spesielt merke til da vi leste boka?» fra forberedelsesloggen. Etter en kort pause henvender hun seg direkte til Noah for å kreve et svar. Noah nøler først før han konstaterende påstår at han har lagt merke til de tre damene som hadde blod i munnen. Lisa og Fredrikke møter dette initiativet med minimale responser, men følger ikke opp videre. De minimale responsene etterfølges av en pause før Stine spør hva de andre har skrevet før det oppstår en lang pause.

I linje 55 er det også en helt tydelig henvisning til forberedelsesarket i Noah sitt spørsmål om «va det noe dere ikke forsto?». Dette ser også ut til å være en parafrasering av et av

spørsmålene i forberedelsesloggen. Lisa responderer negativt gjennom en minimal respons før hun stiller det samme spørsmålet tilbake.

Noah uttrykker et interessant initiativ om de tre damene i linje 44, men møter lite respons. Det kan være at dette er så tidlig i samtalen at gruppa fortsatt etablerer situasjonskonteksten for samtalen, og at noen derfor er forsiktige med å si noe. Denne replikkutvekslingen ser ut til å ha trekk fra IRE-struktur (jf. Sinclair & Coulthard, 1975) der spørsmålet fra forberedelsesloggen er initiativ, Noah sin replikk er respons, og den minimale responsen er evaluering. Kan det være at dette er en kjent form for spørsmålsstilling for elevene i denne samtalen, og at det er derfor de tyr til denne, også i denne gruppesamtalen? Når initiativene kun blir møtt med minimale responser før samtalen går videre til et nytt spørsmål, blir utdyping og utforskning av temaer vanskelig, og disse utdragene kan stå som illustrerende eksempel på dette.

I samtaleutdrag 6 diskuterer deltakerne hvorfor Adam ikke kommer til det avtalte møtestedet. Dette utdraget illustrerer hvordan deltakerne utfordrer de andres tolkninger, og forsøker å argumentere for sine egne. Episoden innledes med et initiativ i form av et tolkende spørsmål fra Lisa som undrer seg over hvorfor ikke Adam dukker opp på det avtalte møtestedet.

### *Samtaleutdrag 6*

- 111 Lisa: Men hvorfor kom ikke Adam til det derre.. Lukas og La..Lalah satt? (1.0)  
112 Fredrikke: [(HHH)]  
113 Noah: [Fordi..] Han drept seg sjøl.  
114 Fredrikke: Hvem e det? Vi må sjekke..  
115 Lisa og Stine: [Adam]  
116 Stine: For Adam hadde på seg sånn der  
117 Fredrikke: Der er jo klærne til [Adam]  
118 Stine: [Ja] Jo, det e Adam  
119 Lisa: Vent, få se! (3.0)  
120 Fredrikke: Hææ, har Adam skifta klær?  
121 Noah: Hallo, det der e Lukas, eller ka han hete.  
122 Fredrikke: Ja, se der ligg han og [det der]  
123 Noah: [E Adam] Det der e [Adam]  
124 Stine: [Begge] ligg jo [der]  
125 Fredrikke: [E død]  
126 Stine: Dem er død, [begge to]  
127 Lisa: Begge er død! <XXX>  
128 Noah: [Nei, dem].. han der, han e..han holder på med arman sine.. stramma det derre boret  
129 rundt halsen på kisen.  
130 Stine: Begge e død (HENVENDER SEG TIL KAMERA)  
131 Fredrikke: Men det e jo akkurat likedan farge som.. ja  
132 Noah: Ja, visst begge e død, da hadde jo begge ligget der når han kisen [kom tilbake]

133	Fredrikke:	[Å ja] Han ligg under der ja.
134	Stine:	Det e sant, det må vi finn ut av..
135	Fredrikke:	Ka da?
136	Stine:	Kor va dem når han kom tilbake? (1.0) Dem va jo ikke der. (2.0)
137	Lisa:	Hmm?
138	Stine:	Han gikk tilbake.. dem gikk [tilbake]
139	Noah:	[Da blar du] et par sida tilbake
140	Stine:	Her så va han borte! (1.0)
141	Noah:	Ja, for at en av dem ikke er død, skjønner du ka æ mener? (1.5)
142	Stine:	Adam e ikke død, Adam tok tannlegen og gjemt han.. og så stakk han.. (3.0)
143	Lisa:	Det e masse blod der til og med! (7.0) Ka fader, æ skjønne ikke noe!

Det innledende initiativet følges opp med en fleipete respons fra Noah i linje 113 når han foreslår at Adam har drept seg selv. Lisas initiativ blir ikke fulgt opp videre av de andre deltakerne før senere i episoden. I linje 114 stiller Fredrikke det tolkende spørsmålet om «Hvem e det?» og henviser til et bilde i boka. Hun oppfordrer også til at dette må sjekkes opp. Lisa og Stine responderer i kor med en minimal respons at det er Adam, før Stine fortsetter og utdyper responsen sin med å begrunne med hva Adam hadde på seg. Fredrikke opponerer forsiktig mot dette ved å henvise til noe annet og sier at «Der er jo klærne til Adam». Stine bekrefter igjen at det er Adam.

Etter en lengre pause i linje 119 stiller Fredrikke et tolkende spørsmål om Adam har skiftet klær. Hun knytter dermed dette initiativet tilbake til replikken før pausen. Noah responderer med en konstaterende påstand som motstrider det som har blitt sagt tidligere ved å vise til hvem som er Lukas på bildet. Noah sitt innledende «Hallo» tyder på at han protesterer mot det de andre har sagt. Fredrikke bekrefter Noah sitt initiativ i linje 122 og utdyper dette ved å henvise til boka og si «se der ligg han og det der». Noah avbryter Fredrikke og konstaterer at det er Adam. Stine bekrefter Fredrikke og Noah sine innspill gjennom sin respons i linje 124 om at begge to ligger der. Fredrikke utvider dette med å si «E død». Stine og Lisa gjør så et opptak av dette, noe som forsterker og verdsetter dette innspillet.

I linje 128 protesterer Noah mot denne tolkningen ved å innlede initiativet sitt med «Nei,» og forklare at han ene strammer boret rundt halsen på «kisen». Stine protesterer mot dette ved å henvende seg til kameraet og igjen konstatere at «Begge e død». Fredrikke sin replikk i linje 131 kan knyttes ikke-lokalt tilbake til de tidligere replikkene om klærne når hun igjen påpeker «Men det e jo akkurat likedan farge som.. ja». Noah responderer ikke på dette, men knytter sin replikk ikke-lokalt tilbake til Stine sin konstaterende påstand fra linje 130 om at begge er død. Han argumenterer for at det er umulig at begge er død, siden da ville begge ligget der når

Lukas kommer tilbake. Fredrikke og Stine godtar, og bekrefter, dette resonnementet i sine turer i linje 133 og 134. Stine understreker også at «det må vi finne ut av...». Fredrikke stiller spørsmål om hva de må finne ut, og kan derfor ikke ha forstått Noah sitt argument. Stine utdyper dette med å stille det undrende spørsmålet «Kor va dem når han kom tilbake?» og utdyper også premissene for dette spørsmålet ved å si «Dem va jo ikke der». Lisa kommer med en spørrende minimal respons, og Stine forsøker å forklare videre at han (Lukas) gikk tilbake. Også Noah følger opp dette ved å henvise til at de kan vise fram det de snakker om i boka ved å bla et par sider tilbake. Dette blir en slags metakommentar til Stine for å støtte forklaringa hennes. Stine henviser da direkte til en side i boka og konstaterer «Her, så va han borte!». Noah utdyper dette videre med å stadfeste at en av dem da ikke er død, og spør «skjønner du ka æ mener?». Noah knytter dermed tilbake til Stine sine forklaringer og sitt eget argument i linje 132 om at en av dem ikke kan være død.

I linje 142 konkluderer Stine på nytt (jf. hennes motsatte konklusjon i linje 130) at «Adam e ikke død, Adam tok tannlegen og gjemt han.. og så stakk han». Lisa følger opp denne konklusjonen med å beskrive og henvise til alt blodet på bildet i boka. Etter en lang pause utbryter hun «Ka fader, æ skjønne ikke noe!».

Dette utdraget viser hvordan deltakerne på gruppa utfordrer hverandres tolkninger. De bruker mange konstaterende påstander for å få fram meningene sine, dette impliserer at de ser på sin tolkning som «den rette». Det er også flere initiativ (linje 111 og 131) som ikke blir fulgt opp av de andre deltakerne. I tillegg er også dette utdraget preget av kjappe skifter og overlappende tale som fører til at ikke alle deltakerne klarer å henge med. Alt dette bidrar til at videre utdypning av temaene blir vanskelig. Likevel har dette samtaleutdraget en ganske høy grad av koherens. De fleste replikkene knytter lokalt tilbake til foregående replikker, selv om det også her er noen sekvenser der deltakerne snakker forbi hverandre (et eksempel kan være Noah og Stine i linje 128 og 130). I dette utdraget er det større grad av argumentasjon der deltakerne henviser til bildene i boka, og når de gjør det indikerer de en større vilje til å finne ut av ting sammen. Gruppa utvikler sin tolkning av hva som har skjedd med Adam videre, ved at de nå har funnet ut at det er umulig at både Adam og tannlegen er døde.

Samtaleutdrag 7 følger direkte etter utdraget over. Dette samtaleutdraget illustrerer hvordan denne gruppa i deler av samtalen har problemer med å argumentere fordi de ikke alltid evner å begrunne påstandene sine.

### Samtaleutdrag 7

144 Fredrikke: Det va litt forvirrende (2.0)  
145 Noah: Det va ikke forvirrende!  
146 Lisa: Ja?  
147 Noah: Han.. sant, det e ikke Adam som e kisen.. Det der e Adam  
148 Lisa: Nei, det der e [Lukas]  
149 Noah: [Neineinei]..  
150 Lisa: Jo, Lukas  
151 Noah: Nei, hu dama sa jo at Lukas var han kisen der  
152 S+F+L: Neeei  
153 Lisa: Det e Adam  
154 Fredrikke: Det der e Adam og [det der e Lukas]  
155 Noah: [<F Det der e Lukas! F>]  
156 Fredrikke: For det der e jeg-personen og det er Luk..Lukas  
157 Noah: Neineineineinei  
158 Lisa: JO!  
159 Fredrikke: Jo!  
160 Lisa: Jo, det e sant  
161 Noah: Ka e gæli med denne boka her no?  
162 Lisa: @@@ (2.0)  
163 Noah: Jaja, da e vi ferdi? Ikke sant? (2.0)  
164 Lisa: Daa kom vi fram til at..  
165 Noah: Tannlegen er død.. Ferdi! (HENVENDER SEG TIL KAMERA)

Fredrikke responderer (linje 144) på Lisas utrop om at hun ikke forstår noe fra linje 143 i forrige samtaleutdrag, med å bekrefte at hun også synes det var forvirrende. Noah opponerer mot dette i linje 145 der han bastant konstaterer at det ikke var forvirrende. Lisa sitt oppfølgende «Ja?» indikerer at hun ønsker en begrunnelse eller forklaring fra Noah. Noah argumenterer med å henvise til bildene i boka, og hvem som er Adam. Lisa protesterer mot dette, og mener at den samme figuren er Lukas. Videre følger mange protester der Noah har en mening og Lisa, Fredrikke og Stine en annen mening om hvem som er hvem av Adam og Lukas. Mange av replikkene er kun korte protester i form av ja eller nei, men det er også noen forsøk på argumentering. I linje 151 forsøker Noah å forklare at «hu dama» (sannsynligvis forskeren) forklarte hvem som var hvem. Videre forsøker Fredrikke i linje 156 å argumentere for at jeg-personen er Lukas, men også dette initiativet etterfølges av mange korte protester. I linje 161 virker det som Noah gir seg når han spør «Ka e gæli med denne boka her no?». Dette tilsier at han avslutter diskusjonen, selv om de ikke har blitt enige. Noah og Lisa konkluderer episoden i fellesskap med at tannlegen er død, og at de er ferdig med samtalen.

Dette utdraget viser flere trekk fra disputtpregede samtaler (jf. Mercer, 2000). Deltakerne viser liten vilje til å forsøke å forstå hverandres synspunkter, og er mer opptatt av å hevde sin

egen mening enn å lytte til de andres. Det er også markert mange utropstegn i dette utdraget, som illustrerer hvordan deltakerne roper ut protestene sine. I linje 155 snakker Noah med ekstra sterk stemme, sannsynligvis for å forsøke å overdøve de andre.

#### **4.3.4 Oppsummering av samtale 2**

Samtale 2 er preget av mange korte turer og få utdypende turer. Mange av initiativene er konstaterende påstander som i liten grad legger opp til undring og utforsking. Det er også mye overlappende tale i denne samtalen, noe som kan tilsi at deltakerne til tider er mer opptatt av å få sagt sin egen mening enn å lytte til de andre. Samtalen blir dermed preget av disputtpregede deler, som gjør felles meningsskaping vanskelig.

Deltakerne i samtalen henvender seg til hverandre direkte gjennom prosedurale spørsmål. Spesielt Noah stiller mange spørsmål av denne typen. Fredrikke stiller mange opponerende og oppfølgende spørsmål, men disse initiativene blir sjelden møtt med utdypende responser fra de andre. Noah og Fredrikke representerer dermed ulike roller i samtalen, der Noah er den som avslutter ulike temaer ved å stille et nytt proseduralt spørsmål, mens Fredrikke i større grad forsøker å utdype temaene.

Det er karakteristisk for denne samtalen at mange initiativer kun blir møtt med minimale responser. Disse delene av samtalen har trekk av IRE-struktur. Samtidig viser gruppa, for eksempel i samtaleutdrag 6, at de klarer å tenke sammen når de tar utgangspunkt i bilder i boka for å begrunne påstandene sine. Da kommer de også lengre i tolkningen sin om hva som kan ha skjedd med Adam, selv om de ikke ser hvordan verbaltekst og bilder står i konflikt med hverandre.

#### 4.4 Nils, Lars, Guro og Nelly i samtale 3

Deltakerne i samtale 3 virker spente når samtalen skal starte. Guro og Nelly stiller flere spørsmål om hvordan de skal forholde seg til kameraet, om de skal se i det eller se på hverandre. Nils og Lars blir i boka før opptaket starter. Alle fire har skrevet en del på forberedelsesarket.

I løpet av samtalen snakker de om hva som kan ha skjedd med Adam, hvem som har drept tannlegen, hvorfor bilde og tekst ikke alltid forteller det samme, hvorfor ungdommene var på mottaket og hvorfor de måtte dra til tannlegen? Hele samtalen kretser rundt boka, og etterpå er de ivrige etter å fortelle meg hva de har funnet ut.

##### 4.4.1 Oversiktsanalyse – turfordeling og deltakerstruktur i samtale 3

Fordelingen av turer i samtale 3 vises i tabell 10.

*Tabell 10 - Turfordeling samtale 3*

Navn	Antall turer	Lange turer
Nils	101	9
Lars	6	0
Guro	131	33
Nelly	71	22
Totalt	309	64

Tabellen viser at samtalen har en asymmetrisk rollefordeling (jf. Svennevig, 2002). Lars har oppsiktsvekkende få turer med bare seks i løpet av hele samtalen, og ingen av disse er utdypende turer. Guro er den som har flest turer, 131, og også flest av de lange turene med 33. Nils har flere turer totalt enn Nelly (101 mot hennes 71), mens hun har flere lange turer enn han (22 mot hans 9).

#### 4.4.2 Oversiktsanalyse – spørsmål i samtale 3

Også i samtale 3 stilles det mange spørsmål og tabell 11 under viser hvordan spørsmålene fordeler seg etter hvilken funksjon de har i samtalen.

Tabell 11 - Spørsmålstyper i samtale 3

Spørsmålstype	Nils	Lars	Guro	Nelly	Total
Tolkende	12		12	6	30
Oppfølgende	9		5	2	16
Utprøvende	1		2	1	4
Retoriske					
Prosedurale					
Opponerende	5		4	1	10
Total	27	0	23	10	60

Flesteparten av spørsmålene er tolkende. Det er også mange oppfølgende og opponerende spørsmål. Dette kan tyde på at deltakerne på denne gruppa lytter til hverandre og det som blir sagt, og både ønsker spesifiseringer og mer informasjon gjennom oppfølgende spørsmål, men at de også opponerer hvis de er uenige. Det er ingen prosedurale spørsmål i denne samtalen, gruppa ser tydeligvis ikke behovet for denne typen spørsmål.

Eksempelet under er et typisk utdrag som viser hvordan denne gruppa bruker tolkende spørsmål. Guro innleder en samtalesekvens med to tolkende spørsmål om hvor ungdommene i boka kom fra og hvorfor de er på mottaket.

Guro: Og så va æ litt sånn.. kor.. kor kom dem egentlig fra.. sånn koffer va dem på det derre mottaket der?

Nelly: Ja.. det så jo nesten ut som om dem bare va der og venta på å bli drept nesten... fordi dem.. det kan jo hende det var meninga. Dem skulle jo bare tydeligvis være til tannlegen og så bare gå rundt der. . sånn som dem jentan gjør

Guro: Ja

Nils: Men va dem flyktninga?

Nelly responderer på Guro sine spørsmål med sin tolkning av at de var på mottaket for å vente på å bli drept (sic). Nils stiller et tolkende oppfølgingsspørsmål der han, ut i fra Guro sine innledende spørsmål og Nelly sin respons, trekker en slutning om at de kanskje er flyktninger. Når Nils kommer med dette initiativet i form av et spørsmål, viser at han ikke er skråsikker på sin egen tolkning, og også vil at de andre skal bekrefte dette. I og med at han innleder



spørsmålet sitt med «men» kunne man antatt at han også ønsker å opponere mot det som er sagt, men konteksten spørsmålet kommer i, og intonasjonen på videoopptaket, støtter en tolkning av dette spørsmålet som et oppfølgingsspørsmål. Når Nils introduserer sitt spørsmål om de var flyktninger, utvider han også forståelsen gruppa har av den grafiske romanen.

#### 4.4.3 Næranalyse – utdyping og utvikling av temaer i samtale 3

I samtaleutdrag 8 diskuterer gruppa hvorfor bilde og tekst viser ulike ting, og hva det har å si for forholdet mellom Lukas, Lalah og Adam. Dette utdraget viser hvordan gruppa undrer seg over noe de har sett i romanen, og hvordan de gir gjennomgående positiv og støttende respons. Samtaleutdraget innledes med et initiativ fra Guro der hun viser noe hun har tenkt på fra boka. Hun tar utgangspunkt i oppslag fra romanen, og viser at bilde og verbaltekst forteller ulike ting.

##### *Samtaleutdrag 8*

- 33 Guro: Åsså en ting til æ tenkt på va inni her når dem (BLAR) prøve å finn bilde (3.0) her så sto det  
34 <SIT Adam rakte Lalah hånda SIT> men på bildet så e det Lukas og Lalah som held i [hender]  
35 Nils: [Ja]  
36 Nelly: Ja æ og reagert på det  
37 Guro: Så va æ sånn hææ?  
38 Nils: Mhmm  
39 Guro: Og her så e det liksom.. Adam går litt bak?  
40 Nelly: [Ja]  
41 Nils: [Ja] han gjør det  
42 Guro: så.. ee. @ja@  
43 Nils: Merkelig (3.0)  
44 Nelly: Det.. det virke jo liksom som om allerede der som Lukas på en måte ikke har.. eller han sier  
45 liksom litt sånne ting som ikke har skjedd da  
46 Guro: Ja  
47 Nils: Mhmm  
48 Guro: At han ikke snakke helt sant.. og at han si mer det han/  
49 Nils: Æ skjønne ikke koffer Lalah skal si det på slutten  
50 Guro: Ja  
51 Nils: At det va han Lukas.. hvis hu likt han bedre enn Adam  
52 Guro: Ja  
53 Nils: og koffer hu sa til Lukas at hu likt Adam i stedet for Lukas  
54 Nelly: Mhmm  
55 Guro: Også tenke æ sånn at hvis Lalah sie det at det va Lukas og Lalah som va kjæresta.. og at det va  
56 Lukas som drept tannlegen.. eehmm.. vil det da si at Lukas.. assa.. som vi sa så e jo hele basert  
57 på Lukas sitt synspunkt på historien  
58 Nils: Mhmm  
59 Guro: at han da enten har.. fortrent det på noen måte eller at han sier noe anna for å ikke få noe..  
60 skyld da  
61 Nelly: [Ja]  
62 Nils: [Mhmm]

Nils bekrefter Guros innledende initiativ med en minimal respons, mens Nelly støtter Guro sin undring ved å si at hun også reagerte på det samme. Guro viser videre hvordan hun lurer på det ved å si «Så va æ sånn hææ?». Etter en minimal respons fra Nils fortsetter Guro med et spørsmål som igjen viser tilbake til bildet i boka når hun viser at det er Adam som går bak de andre. Både Nelly og Nils støtter dette innspillet, og Nils uttrykker i linje 43 at han også synes dette er merkelig.

I linje 44 forsøker Nelly å utdype Guro sin undring med en tolkning av hvorfor bilde og verbaltekst forteller ulike ting ved å foreslå at Lukas sier ting som ikke har skjedd. Både Guro og Lars støtter denne tolkningen med minimale responser. Deretter gjør Guro en utdypning, og også et slags opptak av Nelly sin replikk, når hun sier at Lukas ikke snakker helt sant. Dette bekrefter og støtter Nelly sin tolkning.

I linje 49 avbryter Nils Guro med et nytt initiativ ved å legge fram noe han ikke forstår, nemlig hvorfor Lalah sier det hun sier på slutten. Han får også her støtte fra Nelly og Guro gjennom deres minimale responser. Nils utvider sitt eget initiativ med mer informasjon om det Lalah har sagt, og hvorfor hun til sa til Lukas at hun likte Adam (linje 51 og 53). Både Guro og Nelly støtter også disse utvidelsene med minimale responser. I linje 55 legger Guro fram en tolkning der hun sammenfatter både det spørsmålet Nils har stilt, og også kobler tilbake til det foregående spørsmålet som hun stilte selv i starten av utdraget. Hun resonnerer seg fram til to ulike plausible tolkninger ved at enten har Lukas fortrent noe, eller så forsøker han å unngå skyld, men at boka uansett er basert på Lukas sin synsvinkel. Nelly og Nils støtter dette resonnementet.

Dette samtaleutdraget preges av at de tre deltakerne Nils, Guro og Nelly i stor grad støtter hverandres initiativ med minimale responser. Selv når Guro blir avbrutt av Nils i linje 49, støtter hun hans nye initiativ. Utdraget viser at det er rom for at deltakerne stiller spørsmål, kommer med forslag til tolkninger og viser at de lurer på noe. Deltakerne markerer eksplisitt at de presenterer sine egne tanker ved å uttrykke «en ting til æ tenkt på», «det virke jo liksom som» og «æ skjønne ikke». Dette gjør de ulike innspillene mindre konstaterende, og mer utprøvende. Samtaleutdraget har sterk koherens, og deltakerne knytter sine nye initiativ tematisk inn i hovedtemaet for samtalen, altså hvorfor bilde og tekst forteller ulike ting. Turene blir også stort sett koblet lokalt tilbake til den foregående replikken. Den utstrakte støtten de gir hverandre tyder på et trygt samtaleklima mellom disse tre deltakerne. Dette

samtaleutdraget viser flere kumulative trekk (jf. Mercer, 2000). Guro sin tolkning om at hele boka er basert på Lukas sin synsvinkel (linje 55), utvider forståelsen av den grafiske romanen for hele gruppa.

I samtaleutdraget over deltar ikke Lars verken verbalt eller ikke-verbalt i samtalen. I samtaleutdrag 9 under viser han hvordan han likevel kan være en viktig bidragsyter i samtalen med både verbale og ikke-verbale initiativ. Utdraget innledes med et ikke-verbalt initiativ fra Lars der han legger ned boka og peker insisterende på et av bildene.

### *Samtaleutdrag 9*

- 93 Lars: (BLAR I BOKA OG PEKER PÅ EN SIDE)  
94 Guro: Der! Der e det jo på bildet. E ikke det der..eller e det Adam?  
95 Nils: Det e Lukas det der. E det ikke?  
96 Guro: Ja.. vent da  
97 Lars: (BLAR I BOKA) jo det e Lukas jo  
98 Guro: Det e Lukas som tar rundt halsen på..  
99 Nelly: Oj  
100 Guro: tannlegen.. det så æ ikke  
101 Nils: Så det e Lukas  
102 Guro: Så det Lalah si e sant  
103 Nils: Ja  
104 Guro: Det e faktisk Lukas som drept tannlegen. For det og syns æ va litt rart assa koffer.. Adam va jo  
105 helt be.bevisstløs  
106 Nils: Ja  
107 Lars: Det e sikkert det her.. Adam. Nei Lukas fortelle. Og bildan her vise det som egentlig skjedde.  
108 Guro: Mhmm  
109 Lars: Eller det som har skjedd

Guro responderer på Lars sitt initiativ ved å bekrefte at det er noe viktig på dette bildet. Hun stiller et oppfølgende spørsmål om det er Adam på bildet. Nils responderer med å si at det er Lukas, men også han viser en viss usikkerhet ved å stille spørsmålet «E det ikke?». Guro uttrykker en minimal respons, mens Lars blar i boka og bekrefter at det er Lukas når han har funnet riktig side. I linje 98 utdyper Guro hva de ser på bildet, at det er Lukas som tar rundt halsen på tannlegen. Hun trekker da slutningen om at det som Lalah sier er sant. Nils bekrefter dette med et opptak om at det er Lukas (linje 101), og en minimal respons (linje 103). Guro gjentar sin egen utdypning om at det er Lukas som drepte tannlegen i linje 104, og underbygger dette videre med at Adam var bevisstløs. I linje 107 uttrykker Lars en tolkning av hvorfor bilde og tekst forteller ulike ting, ved å si at teksten er det Lukas forteller og bildene det som egentlig har skjedd. Guro bekrefter denne tolkningen med sin minimale respons i linje 108.

Lars viser med sine turer i dette samtaleutdraget at man kan komme med avgjørende bidrag til gruppas tolkning og forståelse av hele romanen, uten å dominere samtalen kvantitativt. Hans turer i samtaleutdraget over åpner opp forståelsen av romanen for både han selv og resten av gruppa. Det hadde ikke vært mulig hvis han ikke hadde vært en lyttende deltaker til resten av samtalen. Lars viser svært få lyttemarkører i løpet av samtalen, slik Otnes (2007) vektlegger som en viktig del av lyttingen. Lars har ingen verbale, minimale responser, han har også svært få ikke-verbale responser. Videoopptaket viser at han følger nøye med i boka når de andre viser fram noe i den. Store deler av samtalen sitter han også selv og blar i boka. Likevel viser utdraget over at han er en del av samtalen, men som en verbalt passiv deltaker.

Lars sitt ikke-verbale initiativ kan være vanskeligere for de andre deltakerne å respondere på enn et verbalt initiativ, siden de er avhengig av å forstå hva han forsøker å formidle når han bare peker på en side i boka. Siden det visuelle er så meningsbærende i en grafisk roman, er det sannsynligvis enklere å respondere på et slikt ikke-verbalt initiativ i denne samtalen, enn i en samtale som omhandler en tekst som kun inneholder verbaltekst.

Det er likevel ikke alltid at et ikke-verbalt initiativ vil bli oppfattet av de andre, som vist i eksempelet under.

Guro: Koffer va dem så fjern?  
Nils: Dem hadde jo sikkert akkurat samme mål som Adam og Lalah og Lukas hadde  
Lars: (BLAR I BOKA OG LEGGER FRAM EN SIDE SOM HAN PEKER PÅ)  
Guro: Ja  
Nelly: Men dem så jo ut som om dem va helt borte vekk.. virka som om dem nesten ikke merka at det kom noen mot dem.. dem sto jo der bare helt på samme sted

Lars peker på en side (videoen viser ikke klart hvilken side). Guro responderer med en minimal respons når hun bekrefter «ja», før Nelly fortsetter å snakke om det opprinnelige initiativet fra Guro. I dette tilfellet virker dermed ikke Lars sin peking som et sterkt initiativ.

I refleksjonsloggen skriver Lars at han synes det var synd at de ikke fikk lest den grafiske romanen selv før samtalen, og at det var vanskelig å snakke om ei bok han bare hadde hørt/sett opplest en gang. Gjennom hele samtalen blar han i boka, og det virker som han leser boka på nytt før han ønsker å dele i gruppa. De tre andre på gruppa henvender seg ikke direkte til Lars for at han skal si noe. Dette kan tyde på at deltakerne kjenner hverandre godt og at

Lars også kan tilhøre en elevtype som synes det er utfordrende å delta aktivt i en slik gruppesamtale?

#### **4.4.4 Oppsummering av samtale 3**

Guro, Nelly og Nils støtter hverandres bidrag i samtalen med positive, minimale responser og utdypninger gjennom hele samtalen. De bruker boka som utgangspunkt for tolkningene sine. De er ofte enige med hverandre i hva som er vanskelig å forstå, og tolkningene de kommer fram til. Denne samtalen har derfor mange kumulative trekk (jf. Mercer, 2000). Noen ganger blir de så støttende til hverandre, at de ikke kommer videre enn å konstatere at noe er vanskelig.

Lars er i store deler av samtalen en verbalt passiv deltaker. Han bidrar likevel med noen replikker og ikke-verbale turer som ser ut til å utvide hele gruppas tolkning og forståelse av romanen. Dette tyder på han lytter til samtalen, selv om han ikke viser kommunikative lyttemarkører.

Grappa kommer videre i sin tolkning og forståelse av den grafiske romanen i løpet av samtalen. Fra å kun påpeke at bilder og verbaltekst viser ulike ting, kommer de fram til en begrunnet tolkning om at verbalteksten er det Lukas forteller at skjedde, mens bildene er det som egentlig skjedde.



## 5 Drøfting av funn og et kritisk blikk på eget prosjekt

Felles meningsskaping gjennom samtalen handler om å delta i en forhandlingsprosess (Svennevig, 1999, s. 129). Dette innebærer at man, bevisst eller ubevisst, benytter forskjellige strategier i denne forhandlingen. De tre gruppene illustrerer ulike måter å samtale på, og dermed også ulike typer strategier og bruk av disse. I dette kapittelet løfter jeg fram særtrekk og gjennomgående mønstre ved de tre samtalene, og drøfter dem opp mot hverandre, og relevant teori for å kunne svare på problemstillingen. Deretter ser jeg på min egen studie med et kritisk blikk, og peker på noen metodiske utfordringer som kunne vært løst på en annen måte.

### 5.1 Drøfting av funn

Jeg har valgt å strukturere dette kapittelet tematisk under følgende temaer: føringer for samtalen og situasjonskonteksten, ulike typer spørsmål og responser, argumentasjon, utprøving, deltakelse samt tolkning og forståelse av teksten. Noen av temaene vil kunne gå delvis inn i hverandre, siden ulike samtaletrekk ofte henger sammen. Gjennom denne drøftingen vil jeg svare på oppgavens problemstilling: Hva kjennetegner samtaler om den grafiske romanen *Dagen vi drømte om* i tre grupper med tiendeklasseelever, og i hvilken grad åpner disse samtalene opp for en bredere tolkning og forståelse av romanen?

#### ***Føringer for samtalen og situasjonskonteksten***

Før elevene skulle delta i gruppesamtalen, skulle alle skrive en individuell forberedelseslogg (se vedlegg 1). Der skulle de notere ned hva de la spesielt merke til, og om de hadde noen spørsmål til boka. Denne forberedelsesloggen påvirket de tre samtalene på ulikt vis. I samtale 1 kan man finne mange av spørsmålene denne gruppa samtalte om i Jenny sin forberedelseslogg. Dette viser at Jenny allerede før samtalen, går i dialog med, og svarer på, den ytringen som romanen, ifølge Bakhtin (1953/2005), er.

«Har Lukas laget en fiktiv person for å beskytte seg selv? Eller er det Lalah som lyger fordi hun er sint på Lukas? Finnes Adam? Lukas og Lalah gjør alt sammen, det er som Adam ikke er der engang?»

(Utklipp fra Jennys forberedelseslogg)

Mange av de tolkende spørsmålene til Jenny utløser lengre samtaleepisoder der gruppa i samspill forsøker å skape mening. Spørsmålene til Jenny blir brukt som et støttende stillas for

samtalen, og også tolkningene av romanen i denne gruppa. I samtale 3 kan man se trekk av det samme siden mange av samtaleepisodene i denne samtalen innledes med sterke initiativ der deltakerne bruker notater fra forberedelsesloggene sine for å kommentere noe de har lagt merke til, eller synes er merkelig med den grafiske romanen.

I samtale 2 blir spørsmålene fra forberedelsesloggen brukt som et strukturingsverktøy i samtalen. Flere av de prosedurale spørsmålene som preger denne samtalen inneholder parafraseringer av formuleringene i forberedelsesloggen, og elevene følger også rekkefølgen på disse i sin samtale. Det kan virke som at elevene har lest forslagene på loggarket som et sett med direkte spørsmål som de skal søke svar på. Dermed får denne samtalen preg av IRE-struktur (Sinclair & Coulthard, 1975). IRE-strukturen, med et proseduralt spørsmål som initiativ, fører ofte til en fragmentert og lite koherent samtalestil som gjør felles meningsskaping vanskelig. Kan det være at denne gruppa er så vant med IRE-strukturen gjennom mange år i skolediskursen (jf. Gee, 2015) at de automatisk bruker denne strukturen, også når læreren ikke er tilstede? Og at de dermed tar med seg den samtalestilen inn i denne spesifikke situasjonskonteksten (jf. Maagerø, 2005) fordi den er en del av den overordnede kulturkonteksten «skole»?

De tre samtalene innledes også på ulikt vis, men det ser ut til at den som tar ordet først legger premisene for den videre samtalen. I samtale 1 tar Jenny ordet umiddelbart og stiller et tolkende spørsmål. Videre i samtalen viser det seg at de aller fleste episodene i denne samtalen innledes med tolkende spørsmål, uansett hvilken deltaker som tar det innledende initiativet. Samtale 2 innledes med et proseduralt spørsmål, og mange av de følgende episodene innledes på samme måte. I samtale 3 innledes den første episoden med en undrende påstand om noe som var rart i romanen, og dette gjentar seg også mange ganger videre i samtalen. Kan det være slik at den første som tar ordet i en gruppesamtale, i stor grad påvirker den videre samtalestilen? Linell (2011) sin teori om at vi både påvirker, og påvirkes av, de kontekstene samtalen inngår i, kan belyse og forklare dette. Dette kan tyde på at den deltakeren som først tar ordet slår an tonen for samtalen og dermed påvirker situasjonskonteksten (Maagerø, 2005) slik at det er større sjanse for at de videre initiativene tar en lignende form.



### *Ulike typer spørsmål og responser*

Det er ulike spørsmålstyper som dominerer i de tre samtale. I samtale 1 er det mange tolkende, oppfølgende og utprøvende spørsmål som legger til rette for at alle elevene deltar i et tett samarbeid gjennom samtalen, selv om Jenny dominerer kvantitativt. Alle deltakerne på denne gruppa er støttende og gir gjennomgående positive responser. Mange ulike typer respons er representert: tilbakekoplingssignaler, minimale responser, ikke-verbale responser, opptak, høy verdsetting, spørsmål til, og utviding av det som har blitt sagt. Dette tilsier at alle deltakerne er aktive i samtalen, og dermed også i den felles meningsskapingen. De setter seg i en «aktiv svarande posisjon» (Bakhtin, 1953/2005, s. 10) til ytringene i dialogen og går dermed inn i det dialogiske rommet (Wegerif, 2011) der de skaper mening sammen.

Samtale 2 er den samtalen som i størst grad inneholder, og blir preget av, prosedurale spørsmål. De aller fleste av disse handler om å fordele turen, ofte ved å markere dette med å henvende seg direkte til en av deltakerne. Disse initiativene blir i mange tilfeller møtt med minimale responser, før turen blir fordelt videre med et nytt proseduralt spørsmål. Dette fører ofte til korte og fragmenterte samtaleepisoder. Eksempelet under illustrerer dette.

Noah:           Jaaa, og så må vi si derre.. derre greia.. va det noe dere ikke forsto?  
(1.0)  
Lisa:           Neei.. egentlig ikke. (1.0) Va det noe du ikke forsto? (HENVENDER  
SEG TIL NOAH)

De prosedurale spørsmålene blir også en måte å utøve dominans på i samtalen, siden de signaliserer at et tema er «ferdig», ved at et nytt spørsmål stilles. De prosedurale spørsmålene som ikke brukes til å fordele turer, handler om å spørre om samtalen er ferdig, og underforstått også uttrykker et ønske om det. Dette påvirker, og mest sannsynlig hindrer, meningsskapingen i det videre samarbeidet i samtalen. Mange av responsene som blir gitt i denne samtalen har også begrensede muligheter til å føre samtalen videre. Dette fører til færre tematiske utdypninger. I eksempelet under møtes Noah kun med minimal respons på sitt initiativ om noe han hadde lagt merke til i boka.

Lisa:           Vi kan si ka vi..lest.. nei.. ka vi syns va spesielt.. og la merke til i  
boka. (1.0) Noah!  
Noah:          Mm.. Eemm.. At det va blod i munnene til de tre damene som gikk  
på togsinna.  
Lisa:           Ja

Med manglende tematisk respons stopper samtalen opp, og gruppa fører ofte samtalen videre gjennom å introdusere et nytt proseduralt spørsmål. Både mengden prosedurale spørsmål og den manglende viljen, eller evnen, til å følge opp en del initiativ med utdypende responser, gjør at deler av denne samtalen mangler det samarbeidet som Svennevig (2002, s. 56) vektlegger i sin samtaledefinisjon. Å lytte til hverandre betyr at man skal «respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening» (Otnes, 2007, s. 105). Måten det responderes på i denne samtalen gjør det vanskeligere å etablere felles mening, da de minimale responsene ikke legger opp til å utdype samtaletemaene videre eller komme budskapet i møte. Det kan derfor diskuteres om man har etablert felles mening når man kun gir minimale responser, og kan slike responser da egentlig regnes for å være adekvate? Å delta i dialog handler ifølge Dysthe (1995, s.64) om at «mottakeren aktivt kommer «budskapet» i møte». De minimale responsene gjør kanskje ikke dette?

I samtale 3 brukes det mange tolkende spørsmål. Mange av episodene i denne samtalen følger et mønster der en deltaker stiller et tolkende spørsmål (eller legger fram en undrende påstand) om noe som var rart i den grafiske romanen. De andre deltakerne responderer støttende og positivt, ofte gjennom å bruke opptak av det som blir sagt. I tillegg gir de mange minimale responser. Det er mindre fokus på å diskutere *hvorfor* det de har bemerket er rart eller merkelig. En videre utforskning av dette, kunne sannsynligvis gjort deres tolkning og forståelse av romanen mer omfattende. Denne samtalestilen er karakteristisk for denne gruppas samtale der tre av deltakerne<sup>21</sup> viser stor enighet og skaper konsensus rundt ulike temaer i boka gjennom positive former for respons. Dette gjør at denne samtalen viser mange kumulative trekk (jf. Mercer, 2000).

Opptak og høy verdsetting av svar, er sentrale trekk for å verdsette innspill og skape dialogiske undervisningssituasjoner, ifølge Dysthe (1995). De tre mest aktive deltakerne i samtale 3 bruker opptak av det de andre sier gjennomgående i hele samtalen, men de bruker sjeldnere høy verdsetting ved å ta i bruk det andre har sagt. Opptakene i samtale 3 fungerer dermed som støttende, positiv respons som verdsetter de ulike innspillene. Når deltakerne ikke tar med seg innspillene i videre replikker og utdypes temaene videre, gjør dette at temautviklingen stopper opp. I samtale 1 benytter deltakerne i større grad høy verdsetting av andres innspill for å argumentere videre, og det virker som om denne strategien er med å

---

<sup>21</sup> Den fjerde deltakeren sin rolle i samtalen drøftes nedenfor under *Deltakelse*.

utvide tolkningene deres av den grafiske romanen. Det kan virke som at høy verdsetting er en type respons som i enda større grad bidrar til å ta samtalen inn i det dialogiske rommet (jf. Wegerif, 2011).

### ***Argumentasjon***

Det er store kontraster mellom hvordan gruppene argumenterer, eller forsøker å argumentere for tolkningene sine. I samtale 1 blir påstander gjennomgående begrunnet med å henvise til ulike oppslag i den grafiske romanen. Det blir også brukt kausale forbindere (Iversen et al., 2011) for å vise mulige sammenhenger. Det er også flere eksempler i denne samtalen der deltakerne legger fram motargumenter, og dermed viser at de ikke har en bestemt tolkning eller oppfatning klar. Henvisningene til den grafiske romanen for å begrunne påstander, bruken av kausale forbindere og viljen til å se på både for- og motargumenter viser at dette er en samtale med flere utforskende trekk (jf. Mercer, 2000).

I samtale 2 benytter deltakerne i stor grad påstander, men de begrunner sjelden disse påstandene. Da blir det vanskeligere å finne ut av ting sammen. Når deltakerne er uenige forsøker de å overbevise hverandre med å gjenta påstandene sine, og ofte også heve stemmen. Dette illustreres i eksempelet under.

Noah:	Han.. sant, det e ikke Adam som e kisen.. Det der e Adam
Lisa:	Nei, det der e [Lukas]
Noah:	[Neineinei]..
Lisa:	Jo, Lukas
Noah:	Nei, hu dama sa jo at Lukas var han kisen der
S+F+L:	Neeei
Lisa:	Det e Adam
Fredrikke:	Det der e Adam og [det der e Lukas]
Noah:	[<F Det der e Lukas! F>]

Det er plausibelt å tro at forvirringa rundt hvem som er hvem i dette eksempelet kommer av at bildene og verbalteksten forteller ulike ting, og det dermed er et motstridende forhold mellom dem. Deltakerne begrunner ikke her sine egne påstander, og de forsøker heller ikke å ta hverandres perspektiv gjennom å spørre hverandre hvorfor de andre tenker som de gjør. Påstandene oppfattes dermed veldig konstaterende, og dette skaper lite rom for å utforske eller komme nærmere en felles forståelse eller tolkning av romanen. Det kan virke som om deltakerne ikke går inn i det dialogiske rommet (jf. Wegerif, 2011), og er mer opptatt av å hevde sin egen individuelle stemme i samtalen. De stiller seg dermed ikke i en svarende

posisjon, slik Bakhtin (1953/2005) beskriver det. Det ser ut som det blir viktigere å «vinne» diskusjonen enn å i fellesskap finne ut og forstå hvorfor de er uenige. Utdraget over er et eksempel på det Mercer (2000) beskriver som en disputtpreget samtale. I tillegg illustrerer dette eksempelet også hvordan deltakerne på denne gruppa ikke klarer å omstille det de måtte ha av tanker og forståelse av hvem som er hvem, altså sitt indre språk, til ytre språk som kan kommunisere dette i den sosiale samtalesettingen slik Vygotskij (1934/2001) forfekter.

I samtale 3 henviser deltakerne ofte til ikonoteksten i den grafiske romanen. De påpeker, som nevnt over, noe de synes er merkelig. Det er sjelden at de går videre med utdypninger av det de påpeker. Denne måten å bruke ikonoteksten på, står i kontrast til deltakerne i samtale 1, som i større grad bruker henvisningene til ikonoteksten som begrunnelse eller svar på påstander og spørsmål som de presenterer.

### *Utprøving*

I samtale 1 er det stor vilje til å prøve ut ulike tolkninger. Dette viser seg eksplisitt i språket. Eksempelet under illustrerer hvordan Jenny prøver ut en tanke og finner argumenter for tolkningene sine undervegs i tankerekken.

Jenny: Så.. da begynte på en måte æ å tenke på at det va kanskje noe anna.. for hva skulle det ha vært?.. (3.0).. fordi æ tror.. æ e litt usikker.. må sjekke.. æ tror at .. at.. dem si noe om at.. jo.. det står liksom.. <SIT Den siste sjekken skulle vi ta i en leir litt i utkanten av hovedstaden SIT> .. det betyr jo at.. (2.0).. det dem skal gjøre hos den tannlegen e å ta den siste sjekken..

Pausene, nølingen, bruken av verb som «tror» og dempende utsagn som «æ e litt usikker» tyder også på at tankene hennes utvikler seg undervegs. Dette er derfor et godt eksempel på hvordan «Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; den blir til gjennom dem» (Vygotskij, 1934/2001, s. 190). Denne utprøvingen fungerer også som invitasjon til de andre deltakerne slik at de kan komme med sin respons og delta i dialogen. Denne samtalen er også den som har flest utprøvende spørsmål som også bidrar til å åpne opp for flere mulige tolkninger.

Samtale 3, representert med utdraget under, viser også en del av disse utprøvende trekkene.

Guro: Også tenke æ sånn at hvis Lalah sie det at det va Lukas og Lalah som va kjæresta.. og at det va Lukas som drept tannlegen.. eehmm.. vil det da si at

Lukas.. assa.. som vi sa så e jo hele basert på Lukas sitt synspunkt på historien

Nils: Mhmm

Guro: at han da enten har.. fortrenget det på noen måte eller at han sier noe anna for å ikke få noe.. skyld da

I samtale 2 finnes det færre av disse utprøvende trekkene, samtalen er mer preget av konstaterende påstander som, jeg har vist over, ikke alltid legger opp til videre utdypninger eller tolkninger.

### *Deltakelse*

Analysene av de tre samtalene viser at de har ulike grader av symmetri og asymmetri. Både samtale 1 og 3 har jeg karakterisert som kvantitativt asymmetriske samtaler, mens samtale 2 har større grad av kvantitativ symmetri. Gruppene fikk ikke føringer for hvordan de skulle organisere samtalen, bortsett fra gjennom samtalereglene som de selv var med å etablere. Når samtalene likevel viste seg å bli svært ulike, kan dette delvis forklares ut i fra situasjonskonteksten (Maagerø, 2005) som blei etablert i de ulike gruppene. Deltakelsen til den enkelte kan ha bli påvirket av for eksempel forholdet mellom elevene på gruppa, og også den uvante situasjonen med at samtalen skulle bli tatt opp på video.

Lars i samtale 3 deltar lite i samtalen verbalt, og han viser også svært få synlige lyttemarkører, slik Otnes (2007) argumenterer for at er en viktig del av lytteprosessen. Gjennom store deler av samtalen blir og leser han i boka. Likevel bidrar han med viktige initiativ som åpner opp forståelsen for det motstridende eller ambivalente forholdet mellom verbaltekst og bilder i den grafiske romanen. Han peker på et av de avgjørende oppslagene som viser konflikten mellom verbaltekst og bilde, og han gjør en plausibel tolkning av hele boka som Lukas sitt forsvarsskrift. Det er avgjørende at de andre deltakerne forstår hva han ønsker å, bokstavelig talt, peke på, og responderer på dette ikke-verbale initiativet. Gruppa har snakket om hva som har skjedd med Adam flere runder i forkant, og de har også ulike tolkninger om hva som kan ha skjedd med ham. Dette viser også hvordan tolkningsarbeidet deres veksler mellom å diskutere små detaljer på et oppslag som fører til at de endrer syn på hele romanen, før de går tilbake til detaljene med et nytt fokus og en ny forforståelse. Gjennom samtalen og fortolkningsprosessen beveger de seg dermed gjennom flere runder i den hermeneutiske spiralen (Jordheim et al., 2011) og utvider stadig forståelsen sin av teksten. Det er vanskelig å forestille seg at Lars kunne kommet med det avgjørende bidraget hvis han ikke hadde lyttet til samtalen mellom de andre deltakerne, selv om han ikke markerer at han lytter.

Jenny har rollen som hovedtaler i samtale 1. Analysene av samtalen og drøftingene over, viser likevel hvordan alle deltakerne bidrar til fortolkningsprosessen. Ulrik er den deltakeren som har minst taletid i denne samtalen, i lengre utdrag bidrar han kun med ikke-verbale, minimale responser og lyttemarkører. Likevel får også han en avgjørende rolle når gruppa tolker seg fram til det ambivalente forholdet mellom bilder og verbalteksten. I forberedelsesloggen til Ulrik er det ingenting som tyder på at han har noen tanker om dette før samtalen, så det er plausibelt å tro at denne utvidede tolkningen har han kommet fram til gjennom samtalen med de andre.

Samtale 2 er en, kvantitativt, symmetrisk samtale. De ulike deltakerne tar likevel ulike roller i samtalen. Noah er den som stiller flest prosedurale spørsmål som avslutter et tema og starter opp et nytt, mens Fredrikke stiller mange oppfølgende og opponerende spørsmål og dermed forsøker å utdype temaer. I deler av samtalen tar Lisa på seg en ordstyrerrolle.

### ***Tolkning og forståelse av teksten***

De tre gruppene tolker den grafiske romanen ulikt. I næranalysen valgte jeg ut sekvenser som handler om hva som kan ha skjedd med Adam. Romanen gir ikke svar på dette, men både deltakerne i samtale 1 og 3 gjør seg rimelige tolkninger ut ifra hva tekstens strukturer (jf. Iser, 1981; Beauvais, 2015) har lagt opp til at kan ha skjedd. De kommer fram til at Lukas sannsynligvis drepte tannlegen, og at verbalteksten i boka er hans forsvarstale der han legger skylda over på Adam. Deltakerne i samtale 2 tolker seg også fram til at det er tannlegen som er død, men at det er Adam som har drept han. De diskuterer ikke det konfliktfylte forholdet mellom verbaltekst og bilder i boka, eller at Lukas kan være en upålitelig forteller.

Alle gruppene kommer innom hva som kan ha skjedd med Adam flere ganger i løpet av samtalen, de går fram og tilbake mellom små detaljer på enkelte oppslag og større sammenhenger i romanen som en helhet. For hver gang de tar opp temaet, for hver «omgang» i den hermeneutiske spiralen, utvider de tolkningene sine. I samtale 1 går de fra tolkningen om at Adam kanskje er diktet opp av Lukas, til tolkningen om at Lukas og Adam sine roller er byttet om i verbalteksten, siden Lukas forsøker å komme seg unna med drapet på tannlegen og dermed er en upålitelig forteller. Deltakerne i samtale 3 viser lignende tolkninger når de går fra å tenke at Adam drepte tannlegen, til at Adam var bevisstløs og Lukas drepte tannlegen, men at når Adam senere våknet opp, begravde han tannlegen.

I samtale 2 tolker de seg først fram til at både tannlegen og Adam er døde, før de konkluderer med at det er Adam som har drept tannlegen. Det er interessant å se hvordan Lisa i denne samtalen går fra å uttrykke ganske bastant at «æ skjønne alt, det e ikke så mye mer å si» til senere i samtalen å uttrykke at «Ka fader, æ skjønne ikke noe!». Dette illustrerer at samtalen og de andres innspill har rokket ved hennes opprinnelige forståelse av teksten, og sannsynligvis gjort at hun faktisk har en utvidet forståelse for den etter samtalen, selv om hun ikke selv uttrykker det slik.

Ingen av deltakerne i samtale 1 og 3 nevner i forberedelsesloggen sin noe om at bildene viser at Lukas drepte tannlegen, mens verbalteksten sier at det er Adam. Noen deltakere nevner et annet oppslag (se bilde 3, s.27) der det er konflikt mellom bilde og verbaltekst, der det står at Adam leide Lalah inn i leiren, mens bildet viser at det er Lukas. De som har lagt merke til dette oppslaget, tar da med seg en annen forforståelse av romanen inn i samtalen. Det er sannsynlig at de raskere vil tolke seg fram til andre oppslag med liknende motstridende innhold i bilde og verbaltekst. Likevel må tolkningen til gruppe 1 og 3 om at bildene er det som egentlig skjedde, og verbalteksten er Lukas sin forvrenging av historien, ha kommet fram i løpet av samtalen. Dette viser hvordan samtenkingen har ført til en bredere forståelse av den litterære teksten.

De tre samtale viser ulike trekk fra de tre samtaletypene som Mercer (2000) presenterer, men ingen av dem kan fullt ut karakteriseres som utforskende, kumulative eller disputtpregede. Samtale 1 har mange utforskende trekk. Samtale 2 følger delvis et mønster av IRE-struktur, og har også disputtpregede trekk i deler av samtalen. Samtale 3 preges av gjennomgående konsensus, og mange kumulative trekk.

Gruppe 1 og 3 som i størst grad evner å gå inn i det dialogiske rommet (jf. Wegerif, 2011) og stiller seg i en «aktiv svarande posisjon» (Bakhtin, 1953/2005, s. 10) viser dette gjennom spørsmålstypene de stiller, responsene de gir, måten de argumenterer, og at de prøver ut ulike tolkninger i fellesskap. Disse strategiene, som faller sammen med trekk fra kumulative og eksplorerende samtaler, bidrar til felles meningsskaping, og en bredere tolkning og forståelse av den grafiske romanen. Dette støtter også hypotesen jeg hadde før jeg startet datainnsamlingen. Samtale 2 er i større grad preget av individuelle meninger som ikke blir begrunnet eller utdypet, og da blir det vanskeligere å skape mening sammen.

## 5.2 Et kritisk blikk på eget prosjekt

Gjennom forskningsprosessen har jeg reflektert over metodiske utfordringer ved studien som kunne vært løst på en annen måte, og jeg legger fram disse nedenfor.

Lars har i denne oppgaven blitt presentert som en ganske passiv deltaker i samtale 3, men som likevel bidro med avgjørende turer. I oppsummeringsloggen sin skriver han at han helst ville lest boka selv, og gjerne flere ganger, før samtalen. Med flere gjennomlesninger ville alle deltakerne kunne fortolket teksten på andre måter siden de ville utvidet både forforståelsen og forståelsen sin gjennom hver lesing. At boka bare blei opplest en gang, mener jeg er en svakhet ved undervisningsdesignet mitt. Elevstyrte gruppesamtaler kan være en vanskelig arena for elever som er lite muntlige aktive, og det er viktig at læreren på best mulig måte skaper trygges rammer gjennom for eksempel gruppesammensetning og gode faglige forberedelser før samtalsituasjonen slik Lars fra samtale 3 peker på.

I forkant av samtalen, utarbeidet lærerne samtaleregler sammen med elevene (se 3.3.2 ovenfor). Etter arbeidet med analysene ser jeg at spesielt regelen om at «Alle skal underbygge meningene sine med eksempler fra boka» burde vært modellert tydeligere for elevene. Denne regelen blei foreslått av lærerne og meg, og spesielt deltakerne i samtale 2 benytter denne regelen sjelden. Dette kan tyde på at de kanskje ikke forsto den.

Analysekategoriene er definert med bakgrunn i forskningsspørsmålene mine, og analysene omfatter kun en liten del av samtalenes kompleksitet. Det er derfor andre aspekt ved disse samtalen som det kunne vært interessant å studere nærmere, som for eksempel ulike typer kohesjonsmekanismer eller språklige handlinger deltakerne bruker.

Denne studien er en kvalitativ studie som jeg har planlagt, gjennomført og analysert. Min subjektivitet vil alltid kunne prege det utvalget og de fortolkningene jeg har gjort av datamaterialet mitt (Postholm, 2010, s. 127). Det vil si at en annen forsker ville kunne fortolke datamaterialet mitt på en annen måte. Gjennom hele analyseprosessen har jeg gjort skjønnsmessige vurderinger som har blitt preget av min forforståelse og mine fordommer. Selv om jeg har utarbeidet kategorier for å definere nyanser i datamaterialet, vil en del av kategoriseringen likevel basere seg på skjønn. Metodekapittelet presenterer derfor alle valg og vurderinger så nøyaktig, transparent og etterprøvbart som mulig.



## 6 Avsluttende refleksjoner

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan tiendeklasseelever samtaler om en utfordrende grafisk roman. Mitt datamateriale viser at det er mange måter å gjøre dette på, men at enkelte strategier er mer egnet enn andre for å utforske og skape mening sammen, og dermed bidra til en bredere tolkning og forståelse av den grafiske romanen. At samtalene endte opp med å bli svært ulike, illustrerer den store faglige spennvidden vi norsklærere møter i klasserommet. Videre vil jeg skissere hvordan vi kan møte denne didaktiske utfordringen samt skissere noen tanker om veien videre gjennom en avsluttende kommentar.

### 6.1 Didaktiske implikasjoner

Samtalereglene og loggskrivningen la noen føringer i forkant av samtalene, som jeg trodde skulle sikre større grad av utforsking. Analysene og drøftingen viser likevel at ikke alle gruppene i like stor grad utforsker teksten. Det er sannsynlig at noen av elevene i studien i utgangspunktet mestrer den utforskende samtalsjangeren i norskfaget bedre enn andre. Det er også sannsynlig at noen av elevene allerede har bedre kompetanse i å lese multimodale tekster enn andre. Det kan også være trekk fra situasjonskonteksten som påvirket samtalestilen i disse samtalene. Men når tre samtaler som har hatt helt like føringer, kan ende opp med å være så forskjellige, hvordan møter vi lærere denne didaktiske utfordringen i klasserommet?

Funnene mine har forsterket min oppfatning om at elever trenger øvelse, veiledning og opplæring i samtalsituasjoner, der både lærere og andre elever kan være modeller (jf. Vygotskij, 2001). Mercer (2000) konkluderer med at Talk Lessons og samtaleregler er viktige verktøy for at elevene skal utvikle samtaleferdighetene sine. Vygotskij (1934/2001) argumenterer også for at all læring må skje gjennom deltakelse i sosiale praksiser, og det vil da også gjelde samtalen. Likevel er det viktig å bemerke at samtalen, som er en kompleks og dynamisk samhandlingsaktivitet, ikke kan «reduseres» til et sett med regler. Det vil derfor være avgjørende å finne en balanse mellom å gi elevene frihet til å samtale på den måten som er naturlig for dem i deres møte med tekster, samtidig som de skal introduseres for, og få erfaringer med, ulike verktøy de kan benytte seg av i disse samtalene. Dette vil være viktig for at elevene skal (videre)utvikle gode strategier for å tolke og forstå litterære tekster. Lærerens rolle blir da å bruke sin kompetanse som kvalifisert leser og samtaleleder til å modellere ulike strategier og «ramme inn» elevenes samtaler med annet arbeid knyttet til den litterære teksten

(jf. Hennig, 2012). Ikke minst må læreren være en god rollemodell for hvordan vi kan samtale om litterære tekster. Kanskje kunne modellering, veiledning og opplæring i ulike samtaleverktøy og måter å møte tekster på, gjort at deltakerne i samtale 2 fra denne studien også ville gått «lengre inn» i det dialogiske rommet for å skape mening i fellesskap?

Bruk av eksplisitt opplæring vil også gi elevene et metaspråk til å snakke om samtalen, som også kan benyttes til bevisstgjøre dem på samtalens potensial som læringsstrategi. Da kan elevene i større grad overvåke sin egen læringsprosess, noe som er i tråd med intensjonene bak dybdelæringsbegrepet i den kommende læreplanen (NOU 2015: 8, 2015).

Både samtalene og loggene fra datamaterialet mitt, og observasjonene jeg gjorde under innsamlingen, viste at boka vekket stort engasjement hos de fleste elevene, og dermed viste seg å være subjektivt relevant (Smidt, 1988). Nils fra Samtale 2 uttrykte mot slutten av samtalen «her er sånn tenkebøker som du aldri blir ferdig med.. vi kan tenk i dagesvis vi.. men sånn bøker som du blir ferdig med, dem bli så lett dem..». Denne uttalelsen kan tyde på at han synes «tenkebøker» gir han noe mer, enn bøker som «du blir ferdig med», som da kanskje har åpenbare tolkninger og få tomme rom. Dette illustrerer hvor viktig det er at norsklæreren gjør veloverveide tekstvalg som utfordrer elevene enten gjennom tema, form og/eller innhold.

## 6.2 Veien videre og avsluttende kommentar

Selv om denne studien har trekk fra kasusstudier, og dermed ikke kan brukes som utgangspunkt for generalisering, vil jeg tro at mine funn er gjenkjennelige for andre lærere. Undervisningsdesignet og de didaktiske implikasjonene som er diskutert over, kan skissere noen muligheter for hvordan muntlig utforskning gjennom samtalen kan foregå i litteraturdelen av norskfaget. Jeg vil derfor hevde at dette undervisningsdesignet legger til rette for dybdelæring slik den kommende læreplanen forfekter.

Over skisserte jeg at eksplisitt samtaleopplæring og bevisstgjøring av samtalen som læringsstrategi, kan være en vei å gå for å gi elevene flere strategier å benytte seg av i faglige samtaler. Det ville være interessant å undersøke dette videre med et dybdelæringsperspektiv.

Elevene i min studie møtte det samme undervisningsdesignet to ganger. I oppsummeringsloggene sine har mange av dem skrevet at de likte disse norsktimene godt

fordi de opplevde dem som annerledes fra deres vante norskundervisning. Det ville være spennende å se hvordan deltakernes samtaler om litterære tekster ville utviklet seg videre hvis de møtte dette undervisningsdesignet jevnlig over tid.

Denne oppgaven har vist at faglige samtaler om litteratur i norskfaget, kan bli veldig forskjellige. Dette er en didaktisk utfordring i de fleste klasserom. Samtidig kan denne utfordringen også bli sett på som en mulighet til å løfte fram samtalen som faglig læringsstrategi gjennom både eksplisitt undervisning, aktiv modellering og spennende samtaletemaer.

Jeg vil avslutte oppgaven med et elevsitat, som også er blitt brukt i oppgavens tittel, fordi det understreker samtalens potensial for å finne ut av vanskelige ting sammen.

*«Jeg syntes boka var veldig forvirrende, så det var veldig vanskelig å vite hva som skjedde. Men etter vi diskuterte hva som skjedde, skjønte jeg mer»*



## Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Litterære samtalar. I L. Aase, & B. K. Nicolaysen (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. (s. 106-124). Gjøvik: Det Norske Samlaget.
- Akker, J. v., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. I J. v. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Red.), *Educational Design Reserarch* (s. 1-8). Oxon: Routledge.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955* (2. utg.). Oxford: Clarendon Press.
- Bakhtin, M. (1953/2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. T. Slaatelid, Overs.) Oslo: Kopinor Pensum A/S.
- Beauvais, C. (2015, Januar 1). What's in "the gap"? A glance down the central concept of picturebook theory. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6(1), s. 1-8. Hentet fra [https://www.idunn.no/blft/2015/01/whats\\_in\\_the\\_gap\\_a\\_glance\\_down\\_the\\_central\\_concept\\_of\\_p](https://www.idunn.no/blft/2015/01/whats_in_the_gap_a_glance_down_the_central_concept_of_p)
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification and representation. *International Journal of Research and Method in Education*, 40(5), s. 511-523.
- Chute, H. (2008, Mars). Comics as Literature? Reading Graphic Narratives. *Publications of Modern Language Association of America*, 123(2), s. 452-465. Hentet fra [https://www.jstor.org/stable/25501865?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/25501865?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). New York: Routledge.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Einarsson, C., & Chiriac, E. H. (2002). *Gruppobservasjoner: Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ersland, B. A., & Brøgger, L. (2013). *Dagen vi drømte om*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fanø, S. (2014, Januar 6). *Den dag vi drømte om*. Hentet fra <https://www.bogbotten.dk/boganmeldelse/den-dag-vi-droemte-om/>
- Gee, J. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Routledge.

- Gourvennec, A. F. (2017). *"Det rister litt i hjernen": En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis.* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*(3-4), s. 163-168.
- Halliday, M. A. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). (C. M. Matthiessen, Red.) Oxon: Routledge.
- Haw, K., & Hadfield, M. (2011). *Video in social science research: functions and forms.* Oxon: Routledge.
- Heivoll, G. (2015). *Det svarte pianoet.* Oslo: Cappelen Damm.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen: Innføring i litterære samtaler.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hepburn, A., & Bolden, G. B. (2017). *Transcribing for social research.* London: Sage Publications Ltd.
- Hobbs, J. (1990). Topic Drift. I B. Dorval (Red.), *Conversational Organization and its Development* (s. 3-22). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Iser, W. (1981). Tekstens appelstruktur. I M. Olsen, & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning* (G. Kelstrup, Overs., s. 102-133). Holstebro: Borgens Forlag.
- Iversen, H., Otnes, H., & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk .* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jewitt, C. (2012, Mars). An Introduction to Using Video for Research. *National Centre for Reserach Methods Working Paper, 12*(03), s. 1-25. Hentet fra [http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM\\_workingpaper\\_0312.pdf](http://eprints.ncrm.ac.uk/2259/4/NCRM_workingpaper_0312.pdf)
- Jordheim, H., Rønning, A.-B., Sandmo, E., & Skoie, M. (2011). *Humaniora: En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1993). *Generell del av læreplanen.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer i fag.* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

- Larsen, S. (2013, Desember 28). *Anderledes børnebog fortæller om livet som flyktning*. Hentet fra <https://politiken.dk/kultur/boger/art5491786/Anderledes-b%C3%B8rnebog-fort%C3%A6ller-om-livet-som-flygtning>
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikative verksamhetstyper i samhället (Volym 1)*. Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för kultur och kommunikation.
- Linell, P., & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons: Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Tema Kommunikation.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Oxon: Routledge.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Tønnesen, E. S. (2001). Ragnar Rommetveit. I E. Maagerø, & E. S. Tønnesen, *Samtaler om tekst, språk og kultur* (s. 121-141). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn: Om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Mercer, N. (2000). *Words & Minds: How we use language to think together*. Oxon: Routledge.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2008). The Value of Exploratory Talk. I N. Mercer, & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes* (s. 55-71).
- Moy, O. (2014). *Undervisning med og om tegneserier på ungdomstrinnet*. (Mastergradsavhandling) Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8442/119500310.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Myhill, D. (2006, Mars). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), s. 19-41.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nystrand, M. (1997). Dialogic Instruction: When Recitation Becomes Conversation. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur, & C. Prendergast, *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (s. 1-29). New York: Teachers College Press.

- Ommundsen, Å. (2017). Utfordrende bildebøker i klasserommet. I N. G. Garmann, & Å. Ommundsen (Red.), *Danne og utdanne. Litteratur, språk og samtale* (s. 119-140). Oslo: Novus AS.
- OsloMet. (2019). *Challenging Picturebooks in Education: Rethinking Language and Literature Learning*. Hentet fra <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsgrupper/cpe>
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp: Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. (Doktorgradsavhandling) NTNU, Trondheim.
- Otnes, H. (2016). Lyttehandlinger og lytteformål - perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (s. 71-87). Bergen: Fagbokforlaget.
- Oxford Reference. (2019). *Context of situation*. Hentet fra <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095634862>
- Penne, S., & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaseystudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. (2006). Leseopplæring og lesestrategier. I E. Elstad, & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 67-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Samoilow, T. K. (2018). Images of Catastrophe in Contemporary Norwegian Narratives. *Comparative Studies in Modernism*, 13, s. 157-172.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Svennevig, J. (1999). Forståelse og misforståelse i samtale. I F. Hertzberg, & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk* (s. 129-142). Tano Aschehoug.
- Svennevig, J. (2002). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik, & W. Vagle, *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55-122). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Svennevig, J., Sandvik, M., & Vagle, W. (2002). *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (3. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.



- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. (Doktorgradsavhandling) Göteborgs universitet, Göteborg.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Muntlige ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/muntlige-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, Mars 18). *Hva er nytt i fagene?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Vygotskij, L. S. (1934/2001). *Tenkning og tale*. (T.-J. Bielenberg, & M. T. Roster, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6, s. 179-190. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187111000435>



## Vedlegg

Vedlegg 1:	Oppstartslogg, forberedelseslogg, oppsummerings- og evalueringslogg	s. 94
Vedlegg 2:	Transkripsjonsnøkkel	s. 96
Vedlegg 3:	Eksempel transkripsjon	s. 97
Vedlegg 4:	Eksempel samtaleanalyse	s. 98
Vedlegg 5:	Informasjonsskriv og samtykkeskjema	s. 99
Vedlegg 6:	Godkjenning fra NSD	s. 102

Vedlegg 1: Oppstartslogg, forberedelseslogg, oppsummerings- og evalueringslogg

## Oppstartslogg til arbeidet med *Dagen vi drømte om*

1. Hva tenker du på når du ser forsidebildet til boka og hører tittelen «Dagen vi drømte om»? Hva tror du boka handler om?
2. Tror du boka er morsom, trist, rar, spennende, skremmende eller kanskje noe helt annet? Hvorfor tror du det?

## Forberedelseslogg: Spørsmål og tanker om boka som du vil ta med deg til samtalen

Skriv ned

- Hva la du spesielt merke til da vi leste boka? (noe som var interessant/spennende/vanskelig/uklart/merkelig/provoserende eller noe helt annet? Skriv gjerne ned flere ting.)
- Var det noe du ikke forsto eller lurer på? Har du noen spørsmål *til* boka eller tanker *om* boka du vil diskutere med de andre?

## Oppsummering- og evalueringslogg etter gruppesamtale om *Dagen vi drømte om*

1. Hva snakket dere om? Hvilke temaer eller spørsmål fra boka diskuterte dere mest?
2. Hvordan synes du det var å delta i gruppesamtalen, og hvordan fungerte samtalen? (hvem bidro, hvem bestemte hva dere skulle snakke om, begrunnet alle meningene sine, var det noen som stilte spørsmål)
3. Hva tenker du nå at boka handler om?
4. Hva synes du om boka? Begrunn gjerne svaret ditt.
5. Hva kan man lære av å jobbe med litteratur på denne måten?
6. Hva likte du og hva likte du ikke med denne norsktimen? Begrunn svaret ditt.

## Vedlegg 2: Transkripsjonsnøkkel

<i>Tegn</i>	<i>Forklaring</i>
.	Hevdende intonasjon
,	Fortsettelsesintonasjon
?	Spørrende intonasjon
...	Kort pause (opptil 1 sekund)
(2.0)	Lengre pause (oppgitt i sekunder)
/	Avbrytelse
(H)	Tydelige/markerte innpust
(Hx)	Tydelige/markerte utpust
(HOST)	Ikke-språklige lyder fra taleorgan
(KOMMENTAR)	Kommentarer, kroppsspråk (PEKER)
@	Latter (ett @ per «stavelse»)
X	Uhørbar stavelse
<@ ord @>	Lattermild tale
<SIT ord SIT>	Lesende sitatstemme
<F ord F>	Høy stemmestyrke
<P ord P>	Lav stemmestyrke
<X ord X>	Usikker transkripsjon

## Vedlegg 3: Eksempel transkripsjon

### Transkripsjon av samtale 1: Ulrik, Jenny, Lene, Nadja

Tonje: Da er det 19.oktober 2018 og jeg sitter her med en fin gjeng av folk. Og de heter?  
Ulrik: Ulrik  
Tonje: En gang til  
Ulrik: Ulrik  
Jenny: Jenny  
Lene: Lene  
Nadja: Nadja  
Tonje: Jaa.. og dere skal snakke om boka Dagen vi drømte om  
Alle: (NIKKER)  
Tonje: Eee.. å da skal jeg gå ut så dere skal få være i fred for meg.. og så kommer dere og finner meg når dere føler at dere er ferdig. Ok? (1.0) lykke til.. hade  
Lene: Hade.. så noen kan start å si noe de har på hjertet  
Jenny: Æ kan.. æ kan sikkert start @@ fordi.. assa.. det første æ tenkte på når vi begynt å les boka var jo..e.. kor dem kom i fra?  
L+N: [Ja] (NIKKER)  
Jenny: [Fordi] dem snakka jo om at dem hadde rømt til det stedet der.. for tre år siden.. fra et anna.. og da va dem ikke sammen.. da va dem hver for sæ  
Nadja: Mmm (2.0)  
Jenny: Eee, så.. æ lurt veldig på ka.. kor dem kom i fra og ka dem egentlig va på no.  
Lene: Ja, [skjønte ikke helt)  
Jenny: [Dem sa at det ] va et mottak, men.. et mottak for ka da? På en måte..  
Nadja: Ja  
Lene: Først så tenkte æ at det var militæret faktisk for det så litt [sånn med det] (PEKER PÅ PANNA)  
Jenny: [Ja, det gjorde det!]  
Nadja: Mmm  
Jenny: Siden han hadde sånn drakt på sæ.. og sånn..  
Lene: Men så blei æ litt usikker og.. når dem sto.. fordi dem sto liksom på rekke og skulle dusje og..  
J+N: Mmm  
Jenny: Det synes jeg også va litt rart.. at det va på en måte ikke skilt jenta og gutta på en måte.. det va bare.. [det va]  
Lene: [Ja]  
Ulrik: Minte meg litt om den filmen.. kampen av..nei faen.. Kongen av Bastøy.  
Jenny: Ja, [det gjorde det]  
Lene: [Ja, æ og] tenkt på det  
Jenny: Også så.. det e jo et.. det virka ikke som dem hadde det fælt der.. på en måte?  
L+N: Nei  
Jenny: Det så jo ikke ut som om det va no.. ille liksom..det så ut som det bare va..  
Lene: Og når han.. (1.0). huske ikke helt hvem det va..om det va han Lukas som va og snakka med bestyreren..trur æ..  
Jenny: Ja  
Lene: Så virka det jo hyggelig.. virka ikke [no]  
Jenny: [Ja]..det så..assa..hu bestyreren prøvd jo å hjelp han og.. liksom.. syns ikke dem hadde det nødvendigvis.. dårlig der..

# Vedlegg 4: Eksempel samtaleanalyse

			U	J	L	N
Nadja	Ja (2.0)					
Ulrik	Men sånn i starten.. på det bildet.. med den her generalen eller ka faen det no hete.. (3.0) det her.. hvis det e starten så må han jo liksom gjentfortell hele skiten	↗				
Jenny	Ja		2			
Ulrik	Og det står [der]	↔				
Jenny	[Ja og] det e jo det som e bokka på en måte		↔			
Ulrik	og da kan det jo vær at han finn opp Adam bare for å slippe skylda?	↔				
Jenny	Eem		2			
Ulrik	Også.. det e fantasien hans.. og så har han på en måte.. feil i den.. gjenforklarelse.. som gjør at det høres helt merkelig ut..	↖	↖			
Jenny	Ja.. og så står det jo helt på slutten.. står det på en måte at.. fordi Lalah har sagt noe helt anna.. hu har sagt at det.. det va Lukas som drepte han ooooo.. at det.. det va Lukas og Lalah.. at Adam liksom aldri.. han har jo ikke... hu har jo ikke sagt no om han på en måte.. virke det som		↔			
Ulrik	Ka om teksten e Lukas sin framstilling og bildene e..	↔	↔			
Jenny	Det som faktisk skjeddde på en måte?		↔			
Ulrik	Ja	2				



Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## ***Datainnsamling til masterprosjektet ”Utforskende samtaler i møte med ei bildebok”?***

### **Til foresatte i 10x/y**

Jeg heter Tonje Lien Smedbråten, og er lærer ved xxx ungdomsskole. I tillegg er jeg masterstudent ved NTNU, Institutt for Lærerutdanning i masterprogrammet «Norskdidaktikk 5-10». Jeg skal gjennomføre et kort forskningsprosjekt ved skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

### **Formål**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å se på elevenes muntlige samtalekompetanse i norskfaget. Jeg ønsker å undersøke dette ved å se på hvordan ungdomsskoleelever snakker og skriver om ei bildebok. Resultatene fra studien vil bli brukt i masteroppgaven min ved NTNU.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, Institutt for Lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er professor Synnøve Matre.

### **Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?**

Jeg har etablert samarbeid med norsklærerne på 10.trinn ved skolen, og hele klassen til ditt barn har blitt valgt ut til å delta i studien (etter samtykke fra dere foreldre).

### **Hva innebærer det for ditt barn å delta?**

Norsklæreren i klassen og jeg skal gjennomføre et undervisningsopplegg i løpet av to norsktimer. Som en del av opplegget skal elevene delta i samtalegrupper og skrive logger. Hvis ditt barn deltar i prosjektet, innebærer det at samtalene blir tatt opp med lyd-/videoopptak og at loggene leveres inn.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du samtykker til at ditt barn deltar, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt barns personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til de formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun jeg og mine veiledere vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet vil kunne diskuteres med medstudenter, men da i anonymisert form.
- Lyd-/videoopptak vil lagres på en kryptert harddisk.
- Skriftlige logger vil lagres innelåst.
- I masteroppgaven vil alle navn bli byttet ut med pseudonymer, og skole og klasse vil bli anonymisert.
- Navnlisten vil lagres i en passordbeskyttet fil adskilt fra det andre datamaterialet.

På bakgrunn av disse tiltakene vil ikke deltakerne i prosjektet kunne bli gjenkjent i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juli 2019. Alle innsamlede data vil da bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?**

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU, Institutt for Lærerutdanning ved Mari-Ann Igland ([mari.a.igland@ntnu.no](mailto:mari.a.igland@ntnu.no))
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon (55 58 21 17).

Hvis du vil ha ytterligere informasjon kan du ta kontakt med meg på epost ([tonjelie@stud.ntnu.no](mailto:tonjelie@stud.ntnu.no)) eller telefon (92418492).

Vennligst returner svarslippen på neste side til kontaktlærer så fort som mulig.

Med vennlig hilsen

Tonje Lien Smedbråten  
Student

Synnøve Matre  
Veileder/prosjektleder

## Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Utforskende samtaler i møte med ei billedbok», og har fått anledning til å stille spørsmål.

**Ja, jeg samtykker til at mitt barn \_\_\_\_\_ kan delta i prosjektet** gjennom samtaler med lyd-/videoopptak og innlevering av skriftlige logger. Jeg/vi samtykker til de innsamlede dataene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1.juli 2019. Jeg/vi har snakket med barnet som også samtykker til å delta i prosjektet.

**Nei, mitt barn \_\_\_\_\_ kan ikke delta i prosjektet.**

Dato/Sted

-----  
Deltaker (elevens) underskrift

-----  
Foresattes underskrift

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD



**NSD sin vurdering**

**Prosjekttittel**

Utforskende samtaler i møte med ei billedbok

**Referansenummer**

451756

**Registrert**

06.09.2018 av Tonje Lien Smedbråten - tonjelic@stud.ntnu.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Synnøve Matre, synnove.matre@ntnu.no, tlf: 73559894

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Tonje Lien Smedbråten, tonjelic@stud.ntnu.no, tlf: 92418492

**Prosjektperiode**

15.10.2018 - 01.07.2019

**Status**

17.10.2018 – Vurdert

**Vurdering (1)**

---

## **17.10.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 17.10.18. Behandlingen kan starte.

### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.19.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante ognødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylleformålet

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art.

19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare status for behandlingen av opplysningene.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

