

Doktoravhandling

Doktoravhandling ved NTNU, 2022:329

Tone Holten Kvistad

# Samtale som undervisningstema i norskfaget

En studie av eksplisitt samtaleundervisning  
på 7. trinn

**NTNU**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Avhandling for graden  
philosophiae doctor  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Tone Holten Kvistad

# **Samtale som undervisningstema i norskfaget**

En studie av eksplisitt samtaleundervisning på  
7. trinn

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Avhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

© Tone Holten Kvistad

ISBN 978-82-326-5850-3 (trykt utg.)

ISBN 978-82-326-6213-5 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181 (trykt utg.)

ISSN 2703-8084 (online ver.)

Doktoravhandling ved NTNU, 2022:329

Trykket av NTNU Grafisk senter

## Forord

Denne avhandlingen tematiserer samtensing i gruppesamtaler. Denne tematikken passer også godt for å beskrive arbeidsprosessen som ligger bak, da forskningsperioden har bestått av mange utviklende og kritisk-konstruktive samtaler i gruppeformat. To jeg har møtt jevnlig for å teste ut tentative ideer med, er mine dyktige veiledere Synnøve Matre og Irmelin Kjelaas. Jeg vil takke dere begge for god og tett oppfølging, grundig respons, inspirerende møter og store doser faglig engasjement gjennom disse fem årene. Dere har vært en enestående duo å samtene med om interaksjon og samtale!

Jeg vil også takke mine gode kolleger på norskseksjonen ved Institutt for lærerutdanning, for deres interesse for prosjektet og for gode diskusjoner. Flere har lest eller tilbudt seg å lese tekstutkast underveis, og det har jeg satt stor pris på. Jeg er glad for å være i et miljø der kolleger støtter hverandre og banker på kontordøra bare for å høre hvordan det går.

Jeg har vært heldig som har fått tilbringe stipendiatperioden som en del av felleskapet i Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). Gjennom NAFOL har jeg både knyttet faglige kontakter og blitt kjent med flotte folk. Jeg har fått presentere og diskutere arbeidet mitt i møte med mange ulike respondenter på en rekke seminarer og konferanser, noe som har vært en viktig drivkraft for framgangen i prosjektet.

Videre vil jeg takke midtveisleser Caroline Liberg og sluttleser Marie Dahl Rasmussen for grundige og konstruktive innspill under de viktigste milepæl-seansene underveis i avhandlingsarbeidet. En spesiell takk må også rettes til læreren som så gjestfritt inviterte meg inn i sitt klasserom, og som var villig til å samarbeide tett med meg i den perioden utprøvingen i 7A foregikk.

Til slutt vil jeg takke min søster og kollega Anne Holten Kvistad, som jevnlig har bidratt med gode innspill og invitert til sene skrivekvelder hjemme hos seg. Min svoger og kollega Trygve Kvithyld har også vært en viktig diskusjonspartner om stort og smått i avhandlingsarbeidet, og jammen endte vi ikke opp med å gå nærmest likt i mål med avhandlingene våre. Det skal bli fint å snakke om andre ting enn tekstlige utfordringer på neste familieferie! Og sist, men virkelig ikke minst: En stor takk til min mann Petter og min sønn Vemund, for at dere har vært så makeløst fleksible og heiende, fra start til slutt. Det har vært fint å ha to så stødige karer på hjemmebane gjennom et slikt arbeid.



## Sammendrag

Denne avhandlingen tematiserer eksplisitt arbeid med samtale i norskfaget på mellomtrinnet. Formålet med studien har vært å undersøke og drøfte potensial og utfordringer med en undervisningstilnærming som har til hensikt å fremme elevers utforskende samtaleferdigheter i grupper. Studien er en kvalitativ kausstudie med trekk fra pedagogisk designforskning, og følger en intervensjon med ti undervisningsøkter om samtale i én klasse på syvende trinn. Undervisningen ble designet med inspirasjon fra *Thinking Together*-tilnærmingen, et undervisningsprogram der utforskende samtale (eng. *exploratory talk*) er samtaleideal. I denne tilnærmingen undervises det eksplisitt i samtaleferdigheter, og det etableres samtaleregler for utforskende samtale.

Studiens primærmateriale er lyd- og videoopptak av elevenes interaksjon og metasamtaler gjennom de ti undervisningsøktene i intervensjonen. Jeg har undersøkt hvordan undervisningen så ut til å sette spor i elevenes gruppesamtaler, og hvilke forståelser av god samtale som ble utviklet og forhandlet om. Det overordnede forskningsspørsmålet i studien er: *Hva kjennetegner elevenes gruppesamtaler og refleksjoner i en periode med eksplisitt samtaleundervisning med vekt på utforskende samtale?* Studien er forankret i sosiokulturelle og dialogiske perspektiver på interaksjon, meningskaping og læring.

Avhandlingen består av tre empiriske delstudier, som på ulike måter belyser hva som foregår når elevgruppa møter den nye muntligdidaktiske praksisen. I den første delstudien undersøker jeg hvordan elevene operasjonaliserer samtaleregler når de administrerer gruppesamtalene sine. I den andre delstudien studerer jeg tre gruppers meningsforhandling om en skjønnlitterær tekst. Her diskuterer jeg elevenes mangfoldige og kreative meningsforhandling opp mot den definisjonen av utforskende samtale som lå til grunn for undervisningen. I den tredje delstudien analyserer jeg elevenes metasamtaler og skriftlige refleksjoner om samtalenormer gjennom undervisningsforløpet. Her undersøker jeg spenninger mellom elevenes forståelser og de føringene som ble lagt for samtalene i intervensjonen.

Et overordnet funn er at elevenes gruppesamtaler var preget av utprøving og motstand på samme tid. Elevene tok ansvar for å administrere samtalene etter intervensjonens føringer, for eksempel ved å spørre om andres meninger eller be om begrunnelser, og de minnet hverandre på samtalereglene underveis. De så ut til å bli mer samtalebevisste og til å utvikle et metaperspektiv på produktiv samtaledeltakelse. Samtidig oppstod det også forhandlinger om hvilke samtaleregler som virket hensiktsmessige og meningsfulle. Elevene vurderte

samtalereglene kritisk, og stilte seg både spørrende og avvisende til dem. Studien fokuserer på elevenes agens i arbeid med å lære nye samtalenormer, og diskuterer mulig utvikling i klassens samtalekultur. Et annet sentralt funn er at elevenes veier mot felles forståelse var mer komplekse, lekpregede og kreative enn det som ofte beskrives i teori om utforskende samtale, og studien peker derfor på at det er behov for en utvidet forståelse av utforskningsbegrepet.

Avhandlingen har en utforskende og kritisk tilnærming til den formen for undervisning som prøves ut, og i alle de tre delstudiene diskuteres forholdet mellom samtaleidealer og klasseromspraksis. Studien belyser nødvendigheten av å ha et nyansert og kritisk blikk på de idealformer for samtale som beskrives i forskningslitteraturen og i undervisningsressurser. Studien løfter fram betydningen av en kontekstsensitiv, balansert og elevorientert samtaledidaktikk, og av viktigheten av å starte tidlig på barnetrinnet med å arbeide med samtale i undervisningen. Gjennom oversiktsanalyser og næranalyser av et rikt datamateriale, der det blant annet dras veksler på forståelser fra dialogisk tenking, bidrar studien både empirisk, metodisk og teoretisk til en mer nyansert forståelse av samtaleundervisning og elevers ulike måter å skape mening på i gruppesamtaler.



## Summary

This dissertation focuses on explicit teaching of oracy skills in the subject Norwegian (L1) at the upper level of primary school. The aim of the study has been to examine and discuss potentials and challenges in a teaching approach designed to promote exploratory talk in peer groups. The design of the study is a qualitative case study that shares several features with educational design research, designed as an intervention that involves a series of ten lessons in a 7<sup>th</sup> grade (12–13 years). The series of lessons was inspired by Talk Lessons from the *Thinking Together* approach, which involves establishing ground rules to promote exploratory talk.

The primary data of the study consists of audio and video-recordings of student interaction and metatalk during the ten lessons of the intervention. The students' operationalization of the discourse norms taught in the intervention was explored, as well as the development regarding their notions of productive talk. The overarching research question is: *What characterizes students' peer group talk and reflections during a talk intervention focusing on exploratory talk?* The study is based on sociocultural and dialogical perspectives on interaction, meaning making and learning.

The dissertation consists of three empirical sub-studies which all shed light on the students' encounter with the new oracy classroom practice. In sub-study 1, I examine how the peer groups operationalized the ground rules in their group talk. In sub-study 2, I explore negotiation of meaning by three peer groups during the discussion of a fiction text. Here, the complexity and creativity in the group talk is discussed against the ideal of exploratory talk. In sub-study 3, I explore the students' understandings of and attitudes to talk, doing an analysis of their metatalk and written reflections from the lessons. This analysis focuses on tensions between the students' understandings and the discourse norms taught in the intervention.

A main finding of the research is that the group talk and reflections were characterized by both experimenting and resistance. The students were managing their talk in line with the discourse norms taught in the intervention, e.g., by asking for opinions and reasons, and reminding each other to follow the ground rules. The intervention lessons seemed to stimulate their awareness of productive participation in group talk. Yet, the lessons also led to negotiations on discourse norms. The students evaluated the ground rules critically, both questioning them and rejecting their importance. The study focuses on students' agency when

learning new discourse norms, and it discusses possible developments of the classroom talk culture. Another central finding in the study is that the groups' ways to shared understanding were more complex, playful, and creative than what is often described in definitions of exploratory talk. Therefore, the study highlights the need for an extended understanding of exploratory talk.

The dissertation has an exploratory approach, and critically discusses the relationship between ideals and classroom practice in oracy education. The study argues that there is a need for a more nuanced and critical view on the ideal forms of talk described in the research literature and in teaching resources. The study highlights the need for a context sensitive, balanced and student-oriented oracy education, also emphasizing the importance of explicitly teaching oracy skills from the first years in school. Through both overview and close analyses of a rich set of data, and building on dialogic perspectives, the study contributes empirically, methodically, and theoretically to a more nuanced understanding of the teaching of talk and students' various approaches to develop shared understanding in peer groups.

## Liste over tabeller

Tabell 1. Oversikt over artiklene. ....	8
Tabell 2. Oversikt over empiri. ....	63
Tabell 3. Elevenes samtaleadministrering – kategorier og gjennomgående trekk. ....	73
Tabell 4. Oversikt over kategorisering av elevenes metaytringer. ....	77

## Liste over figurer

Figur 1. Samtenking og meningskaping i fire grupper.....	55
Figur 2. Utdrag fra åpen koding.....	71
Figur 3. Utdrag fra kodingsprosessen.....	76

## Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon .....	1
1.1 Bakgrunn .....	3
1.2 Presentasjon av delstudiene .....	8
1.2.1 Delstudie I.....	9
1.2.2 Delstudie II.....	10
1.2.3 Delstudie III.....	12
1.3 Avhandlingens oppbygging .....	13
2. Thinking Together.....	15
2.1 Tilnærmingens mål og framgangsmåter .....	15
2.2 Teoretisk grunnlag.....	17
2.3 Exploratory talk .....	18
2.4 Thinking Together-intervensjonene .....	20
3. Tidligere forskning om gruppesamtaler i skolen .....	23
3.1 Internasjonale studier om samtaleundervisning.....	23
3.1.1 Ulike tilnærminger til undervisning i samtale .....	23
3.1.2 Studier om metasamtale .....	25
3.1.3 Nyanserende og kritiske blikk på samtaleintervensjoner .....	28
3.2 Nordisk forskning på gruppesamtaler i skolen.....	33
3.3 Oppsummering.....	37
4. Teoretiske perspektiver.....	39
4.1 Mediering, appropriering og agens.....	39
4.2 Dialogisk meningsforhandling .....	41
4.3 Om å kombinere sosiokulturelle og dialogiske perspektiver .....	43
4.4 Kontekst, kontekstualisering og samtalerammer .....	45
4.5 Grupperamtalers kompleksitet og spenninger .....	47
5. Metoder.....	51
5.1 Forskningsdesign .....	51
5.2 Gjennomføring .....	53
5.2.1 Skolen og oppstart av samarbeid .....	53
5.2.2 7A.....	54
5.2.3 Undervisningsforløpet.....	56
5.3 Metoder for datainnsamling .....	60
5.3.1 Lyd- og videoopptak .....	60

5.3.2 Observasjon .....	61
5.3.3 Oversikt over empiri .....	63
5.4 Etske betraktninger .....	64
5.5 Troverdighet og overførbarhet .....	66
5.6. Analytiske grep .....	68
5.6.1 Transkripsjon .....	68
5.6.2 Analytiske grep for å få oversikt.....	69
5.6.3 Analytiske nedslag i delstudiene .....	72
6. Diskusjon .....	79
6.1 Kjennetegn ved samtale i 7A.....	80
6.1.1 Utprøving og motstand .....	80
6.1.2 Proessorientering og produktorientering .....	82
6.1.3 En utvidet forståelse av utforsking.....	84
6.2 Samtale som undervisningstema? Didaktiske implikasjoner og refleksjoner .....	86
6.3 Studiens bidrag .....	90
6.4 Studiens begrensinger og forslag til veier videre .....	92
Litteratur.....	95

## 1. Introduksjon

Gruppesamtaler er en viktig arena for læring i skolen. Gjennom utprøving av egen tenkning i møte med andres kan elevene delta i samkonstruksjon av kunnskap og mening. I tillegg er samtalen en arena for identitetsarbeid i møte med jevnaldrende, for oppøving av samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter, og for trening i å delta i konstruktiv meningsbrytning. Forskning har likevel vist at gruppesamtaler i klasserommet ofte ikke fungerer som arena for utvikling og læring. Man har blant annet sett at det ofte foregår mye utenomfaglig snakk og lite reelt samarbeid i slike situasjoner, og at elever i liten grad går aktivt inn i hverandres tenkning og argumentasjon (Barnes, 2008; Galton et al., 1980, Rojas-Drummond et al., 2010). Det forskes derfor stadig mer på hvordan læringsverdien i samtaler kan økes, og på hvordan man kan gå fram for å planlegge og gjennomføre undervisning som støtter dette (Littleton & Howe, 2010). Flere understreker at elever må tilegne seg de sosiale og diskursive verktøyene de trenger for å delta i læringsfremmende samtaler, fordi vi ikke kan anta at alle elever tilegner seg disse verktøyene utenfor skolen (Mercer et al., 2020). På bakgrunn av dette tar flere forskere til orde for å gjøre intervensjoner der en prøver ut bestemte former for gruppesamtale. Flere studier har vist at slikt systematisk arbeid med samtale – det jeg i denne studien omtaler som «eksplisitt samtaleundervisning» – kan ha positiv innvirkning på elevers samtaleferdigheter og metabevissthet om samtale (f.eks. Christie et al., 2009; Mercer & Littleton, 2007; Newman, 2016).

Behovet for mer eksplisitt og systematisk arbeid med samtale i skolen er utgangspunkt for denne studien, som bygger på en ti-ukers intervensjon i en klasse på syvende trinn.

Undervisningen var inspirert av intervensjonsprogrammet *Thinking Together*, der en legger til grunn at såkalt *exploratory talk*<sup>1</sup>) er svært betydningsfullt for elevers samtenking og kognitive utvikling (Dawes et al., 2004; Mercer & Littleton, 2007). Forskerne argumenterer for at det bør undervises eksplisitt i samtaletrekk forbundet med utforskende samtale, og at det å utvikle elevers metakunnskap om samtale er et viktig ledd i slikt arbeid. I intervensjonen har jeg bygd på anbefalte prinsipper fra dette programmet. Det innebærer at samtale blir satt i forgrunnen som læringsinnhold i en undervisningsrekke med *Talk Lessons*. Det har vært få nordiske

---

<sup>1</sup> Jeg velger å bruke det engelske begrepet *exploratory talk* når jeg refererer til den formen for utforskende samtale som er i tråd med Mercers (2000) definisjon, og som ligger til grunn for *Thinking Together*. Jeg redegjør nærmere for definisjonen av *exploratory talk* i kapittel 2.

studier som har rettet oppmerksomheten mot slike former for didaktisk muntlighetsarbeid, men særlig Thinking Together-tilnærmingen har de siste årene fått økt forskningsoppmerksomhet også i Norden (Dam-Christensen, 2021; Høegh, 2018; Rasmussen, 2020).

Utforskende samtale er ansett som spesielt verdifullt for læring fordi det innebærer at elever tenker sammen gjennom åpen deling av ideer, og ved at de forholder seg både kritiske og konstruktive til hverandres bidrag (Littleton & Mercer, 2013). Et fellestrekk i samtaleforskningen er imidlertid at det er svært utfordrende å fremme slike former for utforskende samtaler i klasserommet (Howe & Abedin, 2013). Utforskende samtaler ser ut til å foregå i liten grad med mindre det legges bestemte forventninger og føringer for det (Patterson, 2016). I Thinking Together gjøres kjennetegn ved utforskende samtale synlig for elevene gjennom eksplisitt undervisning og etablering av konkrete *samtaleregler* som elevene er med på å lage. Samtaletrekkene det blir undervist om kan, med støtte i sosiokulturell teori, betraktes som *kulturelle redskaper* som kan hjelpe elevene med å mestre å samtale i en utforskende modus (Mercer, 2000; Vygotskij, 1978). I denne avhandlingen omtaler jeg noen ganger de utforskende samtaltrekkene som tematiseres og som det forhandles om under intervensjonen som *samtalenormer* (se også Alexander, 2020, omtalt i kap. 3.1.3). Det gjelder i hovedsak tilfeller der jeg trenger et mer overordnet begrep enn de konkrete samtalereglene som ble utarbeidet i klassen.

Studiens overordnede formål er å undersøke potensial og utfordringer med eksplisitt samtaleundervisning gjennom kvalitative analyser av en didaktisk intervensjon. Studien undersøker hvordan undervisningen i utforskende samtale setter spor i elevers gruppesamtaler og refleksjoner om samtale, i en klasse der lærerne over tid hadde opplevd at det var vanskelig å få i gang muntlig refleksjon og diskusjon i undervisningen. Jeg er interessert både i elevenes utvikling av samtaleferdigheter og deres utvikling av forståelser av god samtale gjennom intervensjonen. Spørsmålet som har ledet undersøkelsen har vært: *Hva kjennetegner elevenes gruppesamtaler og refleksjoner i en periode med eksplisitt samtaleundervisning med vekt på utforskende samtale?* Med «refleksjoner» mener jeg i denne sammenhengen elevenes metarefleksjon om samtale og samtaledeltakelse underveis i intervensjonen. Avhandlingen består av tre empiriske delstudier som behandler ulike sider ved elevenes samtaleaktivitet. Delstudiene bidrar alle med å belyse det overordnede spørsmålet, mer spesifikt ved å:

- undersøke hvordan bestemte samtalenormer fra undervisningen setter spor i gruppesamtalene gjennom intervensjonen (delstudie I)



- undersøke og diskutere utforskende trekk i elevenes meningsforhandling om tekst (delstudie II)
- undersøke elevenes oppfatninger, holdninger og refleksjoner i metasamtaler underveis i undervisningsforløpet (delstudie III).

I avhandlingen forholder jeg meg kritisk og utforskende til den teorien og de prinsippene som ligger til grunn for undervisningstilnærmingen som prøves ut. Med sitt rent kvalitative design, utforskende tilnærming og kritiske diskusjoner er studien et bidrag som komplementerer de kvantitative tilnærmingene som ofte blir brukt i samtaleintervensjoner i den delen av forskningsfeltet studien bygger på.

### 1.1 Bakgrunn

Studien legger til grunn at det er viktig å tematisere samtale eksplisitt i undervisningen. Dette har støtte både i forskningslitteratur om læring og muntlighet i skolen, i skolens styringsdokumenter og med utgangspunkt i egne erfaringer som underviser.

Når det gjelder tidligere nordisk forskning, har denne vist at muntlighet sjelden blir løftet fram og gjort til gjenstand for undervisning på eksplisitte måter (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Nordiske funn ser ut til å stemme overens med bildet internasjonalt: Muntlighet i skolen har lavere status enn arbeid med skriftlige ferdigheter og prioriteres i mindre grad i undervisning (Kaldahl et al., 2019). Det ser ut å være lite rom for elevers muntlige utprøving og utforskning i klasseromsamtaler på barnetrinnet, og muntlighet blir av klasseromsforskere omtalt som en blind flekk i opplæringen (Skaftun & Wagner, 2019; Sæbø et al., 2021). Det er gjort få studier om muntlighet sammenliknet med lesing og skriving (Rødnes & Gilje, 2018), og den eksisterende forskningen viser at undervisning i muntlighet i stor grad har vært knyttet til planlagte presentasjoner der man øver på å framføre foran et publikum (Penne et al., 2020; Svenkerud et al., 2012). Hovedvekten på arbeid med planlagte talesituasjoner gjenspeiles også når elever blir intervjuet om hva de selv forstår som undervisning i muntlighet (Svenkerud, 2013).

Elever ser ut til å få mindre veiledning når det gjelder hvordan de kan ha gode faglige samtaler. Mye tyder på at elever trenger slik støtte, og blant annet fant Myklebust (2018) i sin studie av flerspråklige elevers deltakelse i gruppearbeid at elevene så ut til å mangle ferdigheter i å delta i faglige samtaler. Hun vurderte at elevene trenger eksplisitt og eksemplarisk undervisning for å få utbytte av gruppearbeid og faglige gruppesamtaler. Forskningen peker på et behov for mer modellering og støtte fra læreren, for eksempel knyttet til hvordan man helt konkret kan bygge videre på andres argumenter i faglige samtaler

(Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 71). Dette underbygger behovet for studier som undersøker og diskuterer hvordan slike former for samtaleundervisning kan foregå.

Selv om elever trenger støtte for å delta i faglige samtaler i skolen, må det framheves at barn kommer til skolen med mye samtalekompetanse. Haugsted (1999) har trukket fram at «netop det talte sprog er et af de områder i skolen, hvor eleverne møder frem med viden, erfaringer og ressourcer allerede fra første færd» (Haugsted, 1999, s. 53). I førskolealder kan barn ha rike, utforskende og varierte samtaler uten voksenstøtte (Matre, 1997). Slike ressurser og erfaringer – som riktig nok vil være ganske ulike fra barn til barn – er et viktig grunnlag å bygge videre på i klasserommet som en del av den videre undervisningen i muntlige ferdigheter i fagene. Likevel kan forståelsen av at muntlig språk er en primær ferdighet som utvikles fra starten av livet, i motsetninger til skriving som er en sekundær ferdighet, muligens være en ulempe for muntlighetsdidaktikk som fagområde. Forståelsen kan ha bidratt til at arbeid med muntlige ferdigheter både er mer diffust og mindre vektlagt enn arbeid med skriftlige ferdigheter (Berge, 2022). Alexander (2012) understreker at utvikling av muntlige ferdigheter i skoleløpet handler om mer enn at læreren skal følge og støtte en naturlig prosess der elevene utvikler ferdigheter av seg selv. Det handler også om aktivt å planlegge for å stimulere videreutvikling hos elevene, noe som innebærer å drive opplæring i muntlige ferdigheter.

Å delta i faglige diskusjoner vil ikke falle like naturlig for alle elever i skolen (Barnes, 2008). Selv om de fleste barn får rike og varierte språkerfaringer gjennom livet, vil slike erfaringer variere mye: «[...] in some homes rational debates, logical deductions, reflective analyses, extended narratives and detailed explanations may never be heard» (Mercer & Littleton, 2007, s. 2). Noen kan ha svært få erfaringer med at voksne inviterer dem inn i samtaler der de får uttrykke sine tanker og meninger om en sak. Studier har vist at slike erfaringer – eller mangel på erfaringer – har innvirkning på barns språkutvikling og deres muligheter til å lykkes videre i skole og utdanningsløp (Roy et al., 2014; Wells, 2009). Skolen som institusjon reflekterer gjerne middelklassens sosiale og språklige normer, og derfor kan barn fra andre bakgrunner oppleve skolens «ways with words» (Heath, 1993), eksempelvis verdsatte måter å bidra i faglig diskusjon, som uvante og fremmede. Siden samtaleerfaringer og samtaleferdigheter er ujevnt fordelt, vil eksplisitt samtaleundervisning kunne fungere sosialt utjevne for elever med ulike sosiokulturelle bakgrunner. Dette gir skolen en viktig oppgave når det gjelder utjevne undervisning: «A prime aim of education should [...] be to help children learn

*how to talk together such that language becomes a tool for thinking, collectively and alone»* (Mercer & Littleton, 2007, s. 68).

Samtale er grunnleggende i alle læringsprosesser, men i faglitteraturen løftes sjelden muntlighetens egenverdi fram. Det muntlige er ofte så tett sammenknyttet med fagenes tekstarbeid og tenkning at muntligheten i seg selv ikke blir løftet i framgrunnen. I stedet omtales muntligheten ofte – direkte eller indirekte – som viktige støtteferdigheter og «lim» i undervisningen. Talespråket er i tillegg så hverdagslig og basalt for oss at vi ikke legger merke til det – vi er *i* talespråket (Høegh, 2018) uten nødvendigvis å ha et metaperspektiv på hva vi gjør. Selv mye forskning på muntlighet handler om muntlighet som læringsredskap, er det også en del av forskningen som argumenterer for muntlige ferdigheter som sentralt læringsinnhold i seg selv (Knight, 2020), og som framhever behovet for å «establish and boost oracy also as a discipline on its own» (Kaldahl et al., 2019, s. 2). Wilkinson (1965, 1970) utviklet *oracy*-begrepet i et forsøk på å gi muntlige språkferdigheter status på lik linje med lesing, skriving og regning. Han definerer *oracy* som «the ability to use the oral skills of speaking and listening» (Wilkinson, 1965, s. 13), og han presenterte dette som en viktig kompetanse med stor betydning for menneskers livskvalitet og personlige utvikling. Wilkinson (1970, s. 74) var opptatt av at opplæringen i muntlighet skulle være en naturlig og integrert del av undervisningen i morsmålsfaget, der elevene kunne få trening i varierte muntlige situasjoner som krevde at de ytret seg både situasjonsbevisst og kreativt. Helklassesamtaler ville gi for lite rom til slik utprøving, og Wilkinson trakk fram gruppesamtale der «ideas get discussed and pushed around» som en «basic situation for development of oracy» (1970, s. 75). Alexander (2012) har i senere tid argumentert for at *oracy*-begrepet er godt egnet for å referere til didaktisk arbeid med muntlighet. Han definerer *oracy* på en bred måte, som «what the school does to support the development of children's capacity to use speech to express their thoughts and communicate with others, in education and in life» (s. 10). Ifølge Milliard og Menzies (2016) handler bevisst *oracy*-undervisning om å finne møtepunkter mellom å lære *gjennom* samtale og å lære *å* samtale. Dette er også beskrivende for undervisningen som prøves ut i denne studien: Elevene gis anledninger til å utvikle forståelser og kunnskap gjennom samtale med andre, samtidig som samtalene støttes på en slik måte at elevene kan utvikle kunnskap og metabevissthet om det muntlige språkets funksjoner i samhandling.

Norskfaget har ifølge Kunnskapsløftet «et særlig ansvar for å utvikle elevers muntlige ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019), og faget står dermed i en særstilling når det

gjelder didaktisk arbeid med muntlighet. «Muntlig kommunikasjon» er også løftet fram som ett av seks kjerneelementer i norskfaget. I denne avhandlingen omtaler jeg ofte norskfaget som et *morsmålsfag*, selv om svært mange elever som deltar i norskundervisning i skolen ikke har norsk som sitt morsmål. Jeg har bruk for termen morsmålsfag først og fremst for å kunne plassere det som det faget i skolen som tradisjonelt har mest ansvar for den eksplisitte undervisningen i muntlige ferdigheter (Alexander, 2020 Mercer et al., 2020) – slik danskfaget har i Danmark, engelskfaget har i England, og så videre. Selv om morsmålsfagene på tvers av landegrenser kan være ulikt oppbygd og vekte fagkomponenter ulikt (Aa et al., 2021), vil det å utvikle elever til å bli trygge og fleksible muntlige språkbrukere være sentralt.

En utfordring for didaktisk muntlighetsarbeid er at muntlighet av natur er flyktig, den kan ikke fryses og dokumenteres på samme måte som med skrift (Ong, 2012). Denne flyktigheten gjør det utfordrende å forholde seg til opplæring og utvikling på samme måte som vi gjør med elevens lese- og skrivekompetanse (Gibbons, 2014). Like fullt kan man i læreplanens formuleringer lese en forventet progresjon i hvordan elevene skal samtale i faget. På småskoletrinnet skal elevene kunne «lytte, ta ordet etter tur og begrunne egne meninger» (2. trinn). På mellomtrinnet skal elevene ta mer aktivt stilling til hva andre sier, gjennom å «følge opp andres innspill og stille oppklarende og utdypende spørsmål» (4. trinn). Etter hvert skal de kunne «videreutvikle innspill fra andre og begrunne egne standpunkter» (7. trinn) (Kunnskapsdepartementet, 2019). På ungdomstrinnet framheves i tillegg bruk av fagspråk og saklig argumentasjon i diskusjoner (10. trinn). Dersom vi skal kunne veilede og gi tilbakemeldinger på slike spontane kommunikative ferdigheter, krever dette at det etableres klare forventninger til elevenes samtaler, og at man sammen med elevene har et metaspråk til rådighet for å snakke om samtale.

Det å arbeide bevisst med å fremme kvalitet i samtale er likevel ikke en interesse som er avgrenset til norskfaget. Å kunne bruke samtale til å tenke sammen er en fagovergripende og viktig kompetanse for fremtiden. Dette var ett av poengene Ludvigsen-utvalget vektla i sin utredning om behovene i framtidens skole tilbake i 2015. Evne til kommunikasjon, samhandling og deltakelse ble i utredningen trukket fram som viktige framtidskompetanser. I NOU-en framheves betydningen av *samhandlingskompetanse*: «Elevene i framtidens skole vil ha behov for å lære strategier og metoder for å utføre oppgaver og nå mål sammen», og de skal trene på «å delta i diskusjoner og samarbeidsprosesser der de må undersøke ulike synspunkter og prøve argumenter mot hverandre» (2015, s. 30). I LK20 finner vi igjen disse perspektivene blant annet i beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *demokrati og*

*medborgerskap*. Elevene skal i forbindelse med dette temaet «øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe samtalen er en naturlig øvingsarena for i fagene. Med innføringen av LK20 har den gjennomgripende vektleggingen av utforskende tilnæringer til faginnhold også gitt ny aktualitet til utforskende klasseromssamtaler på tvers av faggrensene. Det å etablere gode rammer for elevers meningsbrytning og refleksjon i gruppesamtaler vil være viktig for å støtte opp under utforskende prosesser i fagene. Undervisning i muntlige kommunikasjonsferdigheter er dermed en grunnleggende del av skolens større dannelsesprosjekt: Å ruste elever til deltakelse i demokratiet. Alexander (2020) argumenterer for at den økte polariseringen i samfunnet gjør det mer sentralt enn noen gang at elever får øving i å dele sine synspunkter og forhandle om dem gjennom konstruktiv samtale med andre.

Betydningen av undervisning i samtale har også blitt aktualisert gjennom mine egne erfaringer. Som lærer på barnetrinnet og underviser på lærerutdanningen, har jeg lenge hatt en interesse for den muntlige dimensjonen i norskfaget. Jeg har også opplevd at lærerstudenter og lærere etterspør mer kunnskap om hvordan de kan arbeide med muntlige ferdigheter på systematiske og eksplisitte måter. Det var her kimen til dette prosjektet ble lagt. Jeg startet med å gjennomføre en pilotstudie på 9. trinn, der jeg gjennom en ukes observasjon ble klar over hvor mye av elevenes utforskning, tenkearbeid og refleksjon som foregikk i grupper, og at helklassesamtalen i kontrast fortonet seg som et mer eller mindre oppsummerende ritual der noen få i klassen tok ordet på vegne av alle. Etter denne piloten dreide interessen min seg over til meningsforhandling og utforskning i smågrupper. Jeg utviklet også et ønske om å planlegge undervisning som tematiserte samtaleferdigheter eksplisitt for elevene.

En viktig del av bakgrunnen for at jeg valgte Thinking Together-tilnærmingen som ramme for intervensjonsarbeidet i studien, er at den er prøvd ut i anerkjente forskningsprosjekt som hatt stor påvirkningskraft i feltet gjennom et stort antall publikasjoner (f.eks. Mercer et al., 1999; Mercer, 2000; Mercer & Littleton, 2007). Den er også blitt mye omtalt i nordisk sammenheng det siste tiåret. Thinking Together-tilnærmingen blir ofte referert til i fagdidaktiske tekster og forskningsarbeider der muntlighet og samtale tematiseres, spesielt i forbindelse med utforskende samtaler og ideen om å utforme samtaleregler for å bevisstgjøre elevene. Jeg hadde tro på at det å innlemme tilnærmingen i norskundervisningen ville ha betydning for elevenes samtaleferdigheter og utvikling av metaforståelse om samtale. Selv om jeg hadde tro på potensialet i undervisningstilnærmingen, var jeg også ambivalent til enkelte normative elementer i den. Tilnærmingen er nemlig omdiskutert og den har møtt kritikk, blant annet for

å være for normativ og lite kontekstsensitiv (se kap. 3.1.3). Det har vært lite rom for kritisk utforskning og helhetlig utprøving av prinsippene i tilnærmingen i norsk sammenheng. Jeg ønsket på bakgrunn av dette å designe et prosjekt der jeg kunne prøve ut og utforske tilnærmingen i bruk.

## 1.2 Presentasjon av delstudiene

Avhandlingens overordnede forskningsspørsmål belyses gjennom tre delstudier, der jeg med ulike innganger undersøker hva som kjennetegner gruppesamtalene og metasamtalene i klasserommet i intervensjonsperioden. I tabell 1 viser jeg en innledende oversikt over de enkelte delstudienes forskningsspørsmål, empiriske grunnlag og funn. Videre gir jeg en mer utdypende presentasjon av hver artikkel.

Tabell 1. Oversikt over artiklene.

	Delstudie I	Delstudie II	Delstudie III
Tittel	«Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget.	Forhandling om tekst og kontekst. En studie av interaksjonen mellom 7. trinns-elever i intendert utforskende gruppesamtaler.	Eksplisitt samtaleundervisning i 7A: Elevers refleksjoner i møte med normer for utforskende samtaler.
Forskningsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hva kjennetegner elevenes måte å administrere gruppesamtaler på?</li> <li>Hvilke funksjoner har de samtaleadministrerende ytringene og metakommentarene?</li> </ul>	Hva kjennetegner elevenes meningsforhandling om en skjønnlitterær tekst i intendert utforskende gruppesamtaler?	Hvilke spenninger kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner om utforskende samtale, og hvordan kan disse spenningene forstås?
Empirisk grunnlag	49 samtaleutdrag fra ni undervisningsopplegg. Feltnotater.	Tre samtaleutdrag fra den niende undervisningsøkten. Videooptak. Feltnotater.	Opptak av muntlige refleksjonssamtaler fra øktene (122 min.). Skriftlige refleksjonslogger (n=43). Gruppeintervju. Feltnotater.
Inngang til analyse	Kategorisering av ulike samtaleadministrerende handlinger med den konstant komparative metoden.	Næranalyser av tre samtaleutdrag med <i>samtaledimensjoner</i> og <i>samtalerammer</i> som sentrale analysebegrep.	Koding og kategorisering av metaytringer i tråd med refleksiv tematisk analyse.
Funn	Den eksplisitte samtaleundervisningen ser ut til å stimulere elevenes metabevisthet om egen	Elevenes meningsforhandling er kompleks og dynamisk. Elevene bidrar med	Elevene stiller spørsmål ved og viser motstand mot noen av samtalenormene som blir forsøkt fremmet i

	<p>og andres samtaledeltakelse. Gjennom ulike former for samtaleadministrering viser elevene at de tar ansvar for samtalenes kvalitet. Samtaleadministreringen virker i flere tilfeller mekanisk og prosedural, men utprøvingen tyder likevel på at elevene er i ferd med å mestre nye kulturelle redskaper for samtanking. Et annet funn er at gruppesamtalene preges av et <i>enighetstrykk</i> som ser ut til å være kontraproduktivt med tanke på at samtalereglene skal stimulere til utforskende samtale.</p>	<p>tentative tolkninger som åpner rom for utforskning. De orienterer seg mot ulike samtalerammer og tar i bruk ulike interaksjonelle og innholdsmessige ressurser, slik at utforskningen i gruppene blir mer sammensatt, kreativ og lekpreget enn det som ofte beskrives i teori og empiri om utforskende samtale.</p>	<p>undervisningen. Elevenes forståelser av god samtaledeltakelse ser ut til å være tett knyttet til det å lytte, vise respekt og ikke avbryte, og i mindre grad til aktiv argumentasjon og meningsbrytning. Elevenes metaytringer omhandler i stor grad <i>produktet</i> av gruppesamtalene framfor prosessen. I metasamtaler ytrer elevene seg positivt til å samtale sammen i grupper, men avviser at samtalereglene har betydning for dem.</p>
--	---	--	---

### 1.2.1 Delstudie I

**Kvistad, T. H. (2021).** «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1).

Denne artikkelen handler om hvordan elevene i 7A operasjonaliserte de normene for utforskende samtale som ble tematisert i klassen. Jeg undersøker hvordan de etablerte samtalereglene satte spor i gruppesamtalene gjennom analyse av kjennetegn ved det jeg kaller elevenes *samtaleadministrering*. Jeg presenterer og diskuterer seks ulike former for samtaleadministrering og funksjonene disse ser ut til å ha i gruppesamtalene. Disse er *etterspørring av andres meninger, krav om argumentasjon, sjekkpunkter, kommentarer om organisering, krav om deltakelse og irettesettelser for brudd på samtaleregler*. På bakgrunn av disse formene for samtaleadministrering identifiserer jeg tre gjennomgående trekk ved elevenes administrering i samtalene: 1) elevene som samtaledetektiver, 2) utprøving av administrerende rolle og 3) enighetstrykk. Elevene opptrer som samtaledetektiver som er oppmerksomme på og kommenterer produktive og mindre produktive bidrag i gruppesamtalene. Jeg finner også at de driver utprøving av administrerende rolle. Noen ganger bærer denne utprøvingen preg av at samtaletrekkene som er vektlagt i undervisningen

brukes instrumentelt, eksempelvis ved å be hverandre om begrunnelser uten at dette ser ut til å ha en naturlig funksjon i samtalen på tidspunktet. Dette fortolkes i artikkelen som at elevene var i en prosess der de mestret å ta i bruk nye kommunikative redskaper, men at disse ikke var approprierte (jf. Wertsch, 1998). Det siste overordnede trekket jeg framhever er at samtaleadministreringen til elevene var preget av et enighetstrykk. Dette begrepet blir utviklet i delstudien for å beskrive at elevene raskt forsøkte å drive samtalene mot enighet.

I artikkelen fortolker jeg elevenes aktive samtaleadministrering som tegn på at undervisningen stimulerer til mer bevissthet hos elevene, og at de er villige til å ta aktivt ansvar for samtalens kvalitet. I utforskende samtale er det viktig at elevene kan ta ansvar for å overvåke deltakelse, opprettholde en kritisk innstilling og styre retningen av samtalen på egen hånd (Newman, 2016). Samtidig diskuterer jeg noen av kjennetegnene ved elevenes samtaler kritisk, blant annet at samtalene framsto som prosedurale og at de var preget av et enighetstrykk – noe som så ut til å påvirke samtalenes koherens. Jeg løfter i forlengelsen av dette fram noen didaktiske utfordringer knyttet til hvordan man kan tematisere «god samtale» for elevene, og argumenterer for at dette må variere mellom fag og kontekster. Jeg relaterer dette til at åpne oppgavetyper, som for eksempel norskfaglige tekstsamtaler, vil lede til andre former for deltakelse enn problemløsningsoppgaver med forventning om eksplisitt resonnering og tydelig argumentasjon. Et viktig poeng som utledes av analysen, er at det vil være uheldig dersom elever utvikler en forståelse av at enighet skal være målet i alle former for samtale. I drøftinga løfter jeg fram at det ligger en didaktisk utfordring i hvordan man som lærer kan engasjere elever til å drive samtalen framover og engasjere seg i hverandres synspunkter uten å samtidig stimulere til et enighetstrykk.

### 1.2.2 Delstudie II

**Kvistad, T. H., Kjelaas, I. & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinns-elevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2).**

Denne artikkelen inneholder næranalyser av tre gruppers interaksjon mot slutten av undervisningsforløpet. Jeg og medforfatterne undersøker hva som kjennetegner meningsforhandling om tekst i tre samtaleutdrag fra den niende undervisningsøkten i intervensjonen. I denne økten fikk elevene diskusjonsoppgaver knyttet til et utdrag fra ungdomsboka *Hun & han* av Katarina von Bredow (2015). Mens delstudie I fokuserte på



bestemte samtalehandlinger på tvers av øktene i intervensjonen, går denne delstudien mer i dybden på hvordan elevene skaper mening sammen i et utvalg samtalesekvenser. I samtaleutdragene som analyseres i artikkelen, har elevene et driv til å finne ut av teksten sammen, og enighetstrykket (jf. delstudie I) som ofte førte til korte og oppstykkede samtaler ellers i materialet, så ikke ut til å være den viktigste kraften for framdriften i diskusjonene.

I analysen utforsker vi hvordan elevenes meningsforhandling foregår i og beveger seg mellom ulike samtalerammer (Goffman, 1974). Noen av disse likner det vi omtaler som «lærerinitiert samtaleramme» – det vil si samtale som ligger nært de normene for meningsutveksling som ble vektlagt i intervensjonen. Men vi finner også at elevene deltar i kreative, utprøvende og erfaringsdelende samtalerammer, der de trekker veksler på ulike ressurser for meningsskapning i møter mellom teksten og hverandre. Samtalene kjennetegnes av samtalesekvenser som kan beskrives som *lekende, utprøvende og perspektiverende*, og alle disse så ut til å representere veier mot delt forståelse i gruppene. Nye samtalerammer ble forhandlet fram i elevenes engasjement rundt teksten og hverandre, og elevene dro veksler på ulike kontekstuelle ressurser og kunnskapsreferanser i disse rammene. De setter erfaringer fra hjemme- og jevnaldringssfæren (Dyson, 1993) i spill i den skolske gruppesamtalsituasjonen, og bruker seg selv og egne liv som ressurser i utforsking av teksten.

I artikkelen benytter vi Lefsteins (2010) ulike samtaledimensjoner – den *ideasjonelle, interpersonelle, metakommunikative og estetiske*, til å analysere meningsforhandlingen (se kap. 4.5.). Vi finner at interpersonelle og metakommunikative prosjekter er tett sammenvevd med den ideasjonelle tekstutforskingen i elevenes samtaler. Vi finner også at innslag av performativitet, gjennom stemmebruk og dramatisering, synes å være en viktig ressurs for elevene når de presenterer sine tolkninger for hverandre og forhandler om dem. Dette siste ser vi som en del av den estetiske samtaledimensjonen (jf. Lefstein, 2010).

Omdreiningspunktet i diskusjonen er hvorvidt elevenes samtaler kan betraktes som utforskende, sett opp mot både Mercers et al. (1999) sin definisjon av exploratory talk som kritisk-konstruktiv samtinking gjennom resonnering, og mer utvidede og dialogiske orienterte forståelser av hva utforsking kan innebære. Utforskingen som analyseres i artikkelen, likner mer på «kreative refleksjonsrom» enn på eksplisitt resonnering fram mot et svar (jf. Wegerif, 2008). Elevene bidrar til meningsforhandling om teksten ved å legge fram sine hypoteser og tentative ideer, men medelevers utsagn eller hypoteser blir ikke nødvendigvis utsatt for direkte motstand eller motargumentasjon, slik man ut fra

samtalenormene i intervensjonen skulle forvente. I stedet legges nye observasjoner til som bekrefter, utvider eller presenteres som alternativer til den forrige ytringen.

Artikkelen belyser at samtanking i gruppesamtaler kan ta andre former enn læreren kan forutse, kontrollere og lære bort eksplisitt. I tråd med Wegerif (2008) argumenterer vi for at verdien av samtale ikke først og fremst kan bestemmes ut fra forekomsten av bestemte formuleringer, slik som begrunnelser og argumentasjon. I stedet må man ha øye for kvaliteten på og relevansen av de dialogiske rommene samtaledeltakerne etablerer, samt hvordan ulike perspektiver behandles på veien mot delt forståelse.

### 1.2.3 Delstudie III

**Kvistad, T. H. (2022)<sup>2</sup>. Eksplisitt samtaleundervisning i 7A: Elevers refleksjoner i møte med normer for utforskende samtaler. I K. Smith (Red.), *Inquiry as a Bridge in Teaching and Teacher Education* (s. 149–167). Fagbokforlaget.**

I den tredje artikkelen er interessen rettet mot å få vite mer om samtaleintervensjonen fra elevenes perspektiver. I artikkelen undersøker jeg derfor elevenes holdninger og forståelser knyttet til samtale og samtaleundervisning underveis i intervensjonen, slik dette kommer til uttrykk gjennom metasamtaler i undervisningsøktene, skriftlige logger og gruppeintervju. Jeg er spesielt interessert i elevenes forståelser av de konkrete forventningene om utforskende samtale som ble tematisert og modellert i undervisningen.

I analysen fant jeg at elevenes metaytringer gjennom intervensjonen var koblet til følgende fem tematikker: *Sosiale normer, argumentasjon og meningsbrytning, verdsetting av samtale, samtaleens mål og samtaleregler*. Gjennom undersøkelse av hvordan elevene ytrer seg om disse tematikkene, både i prosess-metasnakk og i selvevaluerende metasnakk (jf. Newman, 2016), identifiserte jeg tre ulike spenninger i materialet. Jeg forstår her spenninger som friksjon mellom elevenes forforståelser om samtale og de samtalenormene som ble framhevet i undervisningen. De tre spenningene er: 1) kommunikative normer versus deliberative normer, 2) samtalen som prosess versus enighet som produkt og 3) tidligere samtalekompetanse versus nye samtaleregler.

I større grad enn i de foregående delstudiene gjøres det i artikkelen et poeng ut av elevenes agency, når de fortolker de nye føringene og normene i samtaletilnærmingen. Alexanders

---

<sup>2</sup> Denne artikkelen er antatt, og blir klargjort for trykk på det tidspunktet avhandlingen leveres inn. Artikkelen er forventet publisert juni 2022.

(2020) skille mellom ulike typer samtalenormer (se kap. 3.1.3) er sentrale i analysen. I forbindelse med den første spenningen finner jeg at elevene har mye kunnskap om og forståelse av kommunikative normer, for eksempel betydningen av å ikke avbryte den som snakker og å lytte aktivt. Elevene framstår som mer usikre når de blir bedt om å vurdere deliberative normer knyttet til utforskende samtale, eksempelvis det å spørre andre om begrunnelser eller det å gi motstand når man er uenig i noe. Jeg drøfter om dette kan forstås i sammenheng med at elevenes samtalekunnskap i stor grad er implisitt mediert (jf. Wertsch, 2007) gjennom deres samtaleerfaringer fra lærerledede helklassesamtaler, og at de ikke er like vant til å skulle ta aktivt stilling til medelevers bidrag. Den andre spenningen handler om det å skulle reflektere over og forstå samtalen som prosess. Analysen viste at elevenes selvevaluerende metasnakk i stor grad handlet om *produktet* av gruppesamtalene, altså det å ha blitt enige. Den siste spenningen handler om at elevene i liten grad så ut til å anerkjenne samtalereguleringene som betydningsfulle eller nødvendige.

I artikkelen trekker jeg fram noen kjennetegn ved elevenes metaytringer som jeg fortolker som begynnende bevegelse i klassens samtalekultur (jf. Wegerif, 2020). Selv om elevene i liten grad tar i bruk metaspråk om samtale i metasamtalene, demonstrerer de utover i intervusjonen en økende forståelse for bestemte trekk ved meningsbrytning i samtaler. Metaytringene i de avsluttende intervjuene pekte også mot en økt verdsettelse av læringspotensialet i samtale, noe som i liten grad var synlig i elevenes metasamtaler tidlig i undervisningsforløpet. Artikkelen framhever betydningen av at elever får varierte erfaringer med samtale samt tid og rom til å reflektere over disse. På bakgrunn av spenningene som oppstod i klasserommet vurderer jeg at det kan ligge gevinster i at bevisstgjøringsarbeid og utvikling av metaspråk om samtale kan starte på småtrinnet, og at læreren tidlig framhever samtalen som noe det er verdt å tematisere og øve på i fellesskap.

### 1.3 Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er videre bygd opp slik at kapittel 2 brukes til å redegjøre for hovedtrekk i Thinking Together-tilnærmingen, med vekt på teoretisk bakgrunn, formål og forskning. I kapittel 3 gjennomgår jeg annen relevant forskning om eksplisitt samtaleundervisning i klasserommet, med innsikter både fra nordiske og internasjonale studier. Jeg legger også fram kritiske perspektiver som preger diskusjonene om samtaledidaktikk i forskningsfeltet. I det påfølgende teorikapittelet, kapittel 4, gjør jeg først rede for det sosiokulturelle og dialogiske teorifundamentet for studien, før jeg forklarer sentrale analysebegreper som er brukt i delstudiene. I kapittel 5 gjør jeg rede for metodologiske og metodiske valg i studien. Jeg

drøfter også forskningsetiske spørsmål som er aktuelle i forbindelse med innsamling og behandling av data, og gir en oversikt over det samlede empiriske materialet. I tillegg gjør jeg rede for analytiske framgangsmåter i delstudiene, og behandler validitets- og reliabilitetsspørsmål. I det sjette kapittelet syntetiserer jeg innsikter fra delstudiene og diskuterer studiens bidrag og implikasjoner. Dette innebærer også at studiens begrensninger og didaktiske relevans blir diskutert. I siste del av avhandlingen ligger de tre artiklene som utgjør avhandlingens delstudier.

## 2. Thinking Together

I dette kapitlet presenterer jeg undervisningsprogrammet Thinking Together, som har dannet grunnlag for min studie. Jeg presenterer bakgrunn og historikk for tilnærmingen, viktige prinsipper i undervisningsprogrammet og sentrale forskningsfunn fra intervensjonsstudier der programmet er prøvd ut.

### 2.1 Tilnærmingens mål og framgangsmåter

Thinking Together er et undervisningsprogram som er designet av en gruppe forskere i England. Programmet er prøvd ut gjennom flere intervensjonsstudier, og det er utarbeidet undervisningsressurser på bakgrunn av erfaringene fra forskningen. Intervensjonen i Thinking Together innebærer å etablere klare forventinger for hvordan man skal få utforskende samtale til å skje i klasserommet, og å etablere disse som samtaleregler. Utgangspunktet er, som påpekt i kapittel 1, at elever trenger eksplisitt veiledning i hvordan samtale kan brukes til å tenke sammen på produktive måter. I et ofte sitert funn fra forskningsprosjektet ORACLE viste Galton et al. (1980) at elever nesten alltid ble plassert i grupper, men at de sjeldent arbeidet *som* grupper. Elever delte typisk oppgaver opp i mindre ansvarsområder og jobbet individuelt i stedet for sammen, og mesteparten av tiden de faktisk snakket sammen ble brukt til *off-task talk*. Den dialogisk orienterte klasseromsforskeren Alexander (2020) trekker fram dette funnet som et av de mest kjente eksemplene på manglende samsvar mellom pedagogiske intensjoner og reell praksis. Funnet, som senere er støttet i nyere studier, dannet grunnlag for å hevde at elever trenger konkret veiledning og støtte fra læreren i å samarbeide muntlig i læringssammenhenger.

Gruppesamtalers lave læringsverdi blir i Thinking Together forklart ved at elever vanligvis ikke blir tilstrekkelig opplært i, eller blir eksplisitt innlemmet i, måter å snakke effektivt sammen på (Rojas-Drummond et al. 2010; Mercer & Littleton, 2007). I stedet tas det ofte for gitt at elevene selv fanger opp hva slags samtaledeltakelse læreren forventer av dem: «It seems like teachers often assume that students will know exactly what to do when a teacher asks them to “discuss” a topic, or “talk and work together” to carry out a talk or solve a problem» (Mercer & Howe, 2012, s. 18). Tilnærmingen bygger på en forståelse av at eksplisitt undervisning i samtale kan gjøre at alle elever – uansett språklige erfaringer og bakgrunn – kan lære å mestre betydningsfulle samtaleformer.

En typisk intervensjon i Thinking Together strekker seg over ti undervisningsøkter. Læreren bruker først tid på å snakke med elevene om hva som kan regnes som produktive samtaletrekk. Deretter skal elevene inviteres inn i prosessen med å lage samtaleregler. Mercer

(2000) forstår samtaleregler (*ground rules*) som «the conventions language users employ to carry on particular kinds of conversations» (s. 28). Slike konvensjoner gjøres sjelden eksplisitte, men ligger implisitt i alle samtalsituasjoner, både i private og profesjonelle sammenhenger. Et sentralt poeng for å lykkes med å fremme utforskende klasseromsamtaler er for Mercer nettopp å gjøre konvensjonene for slike samtaler eksplisitte, slik at det kan bygges en felles forståelse hos elever for hvordan man kan bidra med å holde samtalen i klasserommet i et utviklende, utforskede modus.

Samtalereglens utforming og innhold vil variere fra klasserom til klasserom, men i tråd med exploratory talk blir det anbefalt at reglene omfatter at alle i gruppa får si sin mening, at man lytter til hverandre, at man begrunner synspunktene sine og spør andre om å utdype, og at alles synpunkter er vurdert og behandlet før man til slutt prøver å komme til enighet (Dawes et al., 2004). Reglene er ment å fungere som påminnelser og et felles referansepunkt for å reflektere over samtaleprosessene som foregår i klassen, og de skal være tilgjengelige for elevene i klasserommet, gjerne i form av en plakat. Dette kan eksempelvis være regler som «vi begrunner synspunktene våre så andre kan forstå dem», «vi deler ideer og lytter til hverandre» og «vi prøver å bli enige til slutt» (Mercer & Littleton, 2007). Dawes et al. (2004, s. 30) kommer med en rekke forslag til slike regler:

- Dele det man tenker med de andre.
- Støtte påstander og meninger med begrunnelser.
- Diskutere forslag gruppa kommer med, og utfordre hverandre til å forklare mer eller begrunne.
- Prøve å bli enige om et felles svar.
- Sørg for at gruppa ikke tar et valg før man har diskutert alternativer.
- Oppmuntre alle i gruppa til å komme med bidrag.
- Behandle alles bidrag til samtalen med respekt.

I undervisningen får læreren en viktig rolle ved å modellere, instruere og metasamtale med utgangspunkt i slike samtaleregler. Læreren setter tydelige mål for samtaledeltakelsen i timene og gir deretter elevene oppgaver som krever aktivt muntlig samarbeid. Det er også essensielt i tilnærmingen at elevene utvikler metabevisthet om samtale, og det legger stor vekt på at elevene skal få rom til å vurdere hvordan samtalen i gruppa foregår og reflektere over dette. Å bygge opp under dette metaperspektivet er viktig for at elevene skal videreutvikle sine forståelser av hvordan man kan tenke sammen, og dette bidrar i sin tur til å underbygge samtalsformål i klasserommet.

## 2.2 Teoretisk grunnlag

Sosiokulturelle teorier om læring og kommunikasjon danner et viktig bakteppe for Thinking Together-forskningen, og dermed også for denne avhandlingen. Det sosiokulturelle perspektivet innebærer at kvaliteten på faglige samtaler er av avgjørende betydning for elevers læring og utvikling, fordi det muntlige språket er et så grunnleggende kulturelt redskap for menneskelig samtenking. Vygotskij (1896–1934) er en grunnlagsteoretiker når det gjelder samtaleens rolle i utvikling og læring. Han beskrev språk både som et *kulturelt redskap* for utvikling og kunnskapsdeling mellom mennesker, og som et *psykologisk redskap* for å strukturere individuell tenkning. Han hevdet at det er et dialektisk forhold mellom disse to, ved at den intermentale (sosiale, interaksjonelle) aktiviteten danner noen av de viktigste intramentale (individuelle, kognitive) evnene. Menneskers utvikling går slik via aktivitet i det sosiale rom til nye forståelser i individet. Dette innebærer dermed at barns deltagelse i aktiviteter med andre og omgivelsene kan fremme nye måter å tenke på og nye forståelser. Eksempelvis vil elever gjennom eksplisitt samtaleundervisning kunne *appropriere* kulturelle redskaper for argumentasjon og resonnering som kan støtte deres tenkning sammen med andre – og som dermed også i sin tur kan stimulere deres individuelle tenkning. Interaksjonsprosesser på det intermentale nivået, eksempelvis diskusjon og argumentasjon, blir i neste omgang internalisert som grunnlag for elevens intramentale refleksjon og logiske resonnering (Mercer & Littleton, 2007). Denne forståelsen av utvikling fra det kollektive til det individuelle utgjør det teoretiske fundamentet i Thinking Together.

Gjennom teorien om den nærmeste utviklingssonen (*the proximal zone of development*), beskrev Vygotskij hvordan voksne eller «more capable peers» gjennom sosial interaksjon kan støtte barn i å strekke seg mot videre utvikling. Dette fordrer at veiledningen rettes inn mot et nivå der barnet er på vei: «Den eneste gode formen for undervisning er «[...] den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne» (Vygotskij, 2001, s. 167). Mercer (2000) bygger videre på Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen ved å føye til at læringsprosessene også bør forstås som dynamisk samspill i en «intermental utviklingsson» (IDZ). Denne sonen kan forstås som at læreren og eleven, eller elevene seg imellom, etablerer en felles forståelse og fokus i kommunikasjon om en konkret faglig aktivitet. Mercer løfter slik fram at forholdet mellom den som lærer bort og den som skal lære, ikke bare må ta utgangspunkt i at eleven står på et bestemt nivå han skal støttes videre fra, men at kvaliteten i

interaksjonen og den kontinuerlige forhandlingen underveis i faglige forløp må tillegges stor vekt.

I forbindelse med opprettelse av felles fokus vektlegger Mercer kvaliteten på *intersubjektive rom* i samtaler. Mennesket som sosialt vesen har en unik evne til å ta andres perspektiv – med andre ord å etablere og opprettholde intersubjektivitet i samspill med andre (Rommetveit, 1998; Wertsch, 1998). Intersubjektivitet kan forstås som at samtaledeltakerne toner seg inn på hverandres forståelser og hensikter. I gruppesamtaler kan man se intersubjektiv forståelse eksempelvis når to elever fullfører hverandres setninger i samtale eller leker med et ord sammen (Maine, 2015, s. 19). En utforskende intersubjektiv orientering, som Thinking Together-tilnærmingen forsøker å stimulere hos elevene, kan for eksempel innebære at man er villig til å endre synspunkt i møte med andre gruppe-medlemmers argumenter.

### 2.3 Exploratory talk

Exploratory talk som idealformat i samtale har sin opprinnelse i studien *Communication and learning in small groups* (Barnes & Todd, 1977, 1995). I denne studien ble det gjort nærstudier av 13 år gamle elevers muntlige samarbeid i diskusjonsoppgaver. Studien bidro til å løfte fram samtalers læringspotensial, ved å synliggjøre at det kan utvikles nye forståelser når elevers ideer brytes mot hverandre:

[...] for most students, talk is the most important way of working on understanding. Talk is flexible: in talk they can try out new ways of thinking and reshape an idea in mid-sentence, respond immediately to the hints and doubts of others, and collaborate in shaping meanings they could not hope to reach alone (Barnes & Todd, 1995, s. 15).

Med utgangspunkt i empiriske observasjoner utviklet Barnes og Todd begrepet exploratory talk. De observerte hvordan samarbeidende elever satte ord på tentative tanker slik at andre kunne lytte til dem og kommentere dem, og fant at dette åpnet muligheter for å videreutvikle ideer og justere egen tenkning. Bidragene til elevene var i slike tilfeller ofte kjennetegnet av «hesitations and changes in direction; tentativeness, assertions and questions in a hypothetical modality that invites modification and surmise, self-monitoring and reflexivity» (1995, s. 9). Tenkningen kunne nærmest observeres mens den utviklet seg, noe som stod i sterk kontrast til de allerede ferdig tenkte og velformulerte bidragene som dominerte i klasserommene når læreren kontrollerte samtalen. På bakgrunn av dette etablerte Barnes og Todd (1977, 1995) et skille mellom *presentational talk* og *exploratory talk*. Gjennom dette skillet kommer det tydelig fram *når* tenkingen til elevene foregår, altså om den utvikles underveis i samtale med



andre (tenkesnakk), eller om den allerede er ferdig gjennomført og formuleres for å bli formidlet klart til en mottaker (presentasjonssnakk).

Mercer og kolleger videreutviklet senere forståelsen av exploratory talk fra å handle om enkeltelevers tenkesnakk til noe som foregår felles i ei gruppe. Inspirert av Vygotskijs tenkning om forholdet mellom det intramentale og intermentale (jf. kap. 2.2) forente de interessen for det kognitive og det sosiale, og etablerte utforskende samtale som redskap for kollektiv tenkning. De etablerte begrepet samtenking (*interthinking*) for å omtale menneskers unike evne til å delta i prosesser der de «[...] collectively and creatively use talk to solve problems and make joint sense of the world» (Littleton & Mercer, 2013, s. 115). Videre definerte de en rekke samtaletrekk som kunne være gode indikatorer på at slik samtenking foregår. Mercers definisjon av utforskende samtale, som er sentral i *Thinking Together*, legger spesielt vekt på at samtenking i grupper skal være synlig (*publicly accountable*) gjennom deltakernes redegjørelser for egen forståelse og videreutvikling av hverandres ideer og innspill. Helt konkret definerte Mercer utforskende samtale slik:

Exploratory talk is that in which partners engage critically but constructively with each other's ideas. Relevant information is offered for joint consideration. Proposals may be challenged and counter-challenged, but if so reasons are given and alternatives are offered. Agreement is sought as a basis for joint progress. Knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk (Mercer, 2000, s. 98).

Utforskende samtale innebærer slik samkonstruksjon av mening gjennom en prosess som både innebærer åpen deling av ideer og konstruktiv motstand. Samtaleformen kjennetegnes av en rekke spesifikke samtaletrekk som ifølge Mercer både kan identifiseres og læres bort eksplisitt i klasserommet, eksempelvis begrunnelser, framlegging av tentative hypoteser og ideer, konstruktiv motargumentasjon og spørsmål om hva andre synes.

For å beskrive utforskende samtalers spesifikke kjennetegn utviklet Mercer og kolleger en tredelt typologi som beskriver ulike måter samtale mellom elever kan foregå på. De tre samtaleformene kan representere ulike intersubjektive orienteringer hos samtaledeltakerne (Mercer, 2000; Wegerif, 2005). Den første formen er *disputtpreget samtale*, som kjennetegnes av uenighet og individuelle beslutninger. I en slik form for samtale gjøres det få forsøk på å dele ideer og forslag eller komme med konstruktiv kritikk. Samtalene består gjerne av flere korte utvekslinger der elevene motsier hverandres utsagn. Den andre samtaleformen er *kumulativ samtale*, som kjennetegnes av at samtaledeltakerne bygger på hverandre på en positiv og støttende måte, uten en kritisk vurderende innstilling til hverandres ideer. De

bygger kunnskap ved å bekrefte, repetere og utdype hverandres innspill. Den tredje måten å samtale på er nettopp *utforskende samtale*, der elevene bygger på hverandres innspill på en aktiv måte som både er kritisk og konstruktiv (Mercer, 2000). Et sentralt tegn på en utforskende orientering er som nevnt at deltakerne kan endre mening i møte med andres argumenter.

Denne tredelte typologien er ikke i utgangspunktet ment som strenge beskrivende kategorier som skal kunne fange alle detaljer i elevers interaksjon. De er heller ment for å være enkle, analytiske kategorier som kan gjøre oss oppmerksomme på ulike modi samtaler kan foregå i. De ulike typene oppstår dessuten sjelden i rendyrket form – samtaler vil ofte bevege seg mellom disse ulike modusene og ha trekk fra flere samtidig. Likevel er det den utforskende samtaleformen som virkelig trekker utviklingen videre hos elevene, ifølge Mercer. Derfor er den ansett som en idealform for samtale, som «a distinctive social mode of thinking» (Mercer & Littleton, 2007, s. 66).

#### 2.4 Thinking Together-intervensjonene

Den opprinnelige Thinking Together-forskningen i England bestod av fire hovedstudier med klasseromsintervensjoner av ulikt omfang. Intervensjonene var tilknyttet ulike skolefag og inkluderte elever i tre forskjellige aldersgrupper: 6–7 år, 9–10 år og 13–14 år. Målet med studiene var å finne sammenhenger mellom samtaleundervisningen elevene fikk gjennom Talk Lessons og læringsutbyttet og resonneringsevnenes deres. Forskningen foregikk i samarbeid mellom forskere og lærere som ble kurset i tilnærmingen, og studiene har blitt beskrevet i en rekke publikasjoner (blant andre Littleton et al., 2005; Mercer et al., 1999; Mercer et al., 2004; Mercer & Sams, 2006). I alle studiene ble Talk Lessons innført i et utvalg klasser, og effekten av intervensjonene ble undersøkt ved å sammenlikne et antall testklasser som hadde fått slik undervisning, med kontrollklasser som ikke hadde deltatt i programmet. Ravens matrisetest, der man skal fullføre ulike geometriske mønstre, ble brukt for å teste barnas logiske resonneringsevner før og etter intervensjonene. Analysene av samtalematerialet foregikk ved hjelp av et omfattende kvantitativt kodingsarbeid av lyd- og videomateriale. I analysene studerte forskerne utforskende trekk ved elevenes gruppesamtaler, og vurderte dette opp mot elevenes individuelle prestasjoner på ulike prøver og resonneringstester. I kodingsarbeidet så forskerne etter bestemte lingvistiske markører som kunne indikere utforskende samtale, spesielt ord som var forbundet med resonnering og sammenlikning av ulike ideer i gruppene, for eksempel *if*, *because*, *I think*, *agree* (Mercer & Littleton, 2007, s. 87). En oversiktsstudie som tar for seg empirisk forskning på

klasseromsinteraksjon gjennom fire tiår (1972– 2011) viser at de fleste studiene i denne perioden har kvantitative analyseinnganger som i *Thinking Together*, der interaksjonen studeres gjennom å måle forekomst av noen forhåndsbestemte samtaletrekk (Howe & Abedin, 2013). Det er samtidig viktig å understreke at Mercer også argumenterer for analysemetoder som kombinerer kvantitative og kvalitative tilnæringer til samtaledata (se f.eks. Mercer, 2004).

De mest sentrale funnene fra studiene var at *Thinking Together*-intervensjonene så ut til å endre måten elevene snakket sammen på. Elevene som hadde fått samtaleundervisning gikk dypere inn i samtaleemnet og holdt seg der over lengre tid, deltok mer grundig og jevnbyrdig, søkte oftere begrunnelser hos hverandre og argumenterte mer for sine egne synspunkter. I alle de fire hovedstudiene fant man at testelevens gruppesamtaler hadde flere slike utforskende trekk enn kontrollelevens (Mercer & Littleton, 2007). Forskerne konkluderte med at intervensjonene virket positivt for elevens samtenking i problemløsningsoppgaver og i oppgaver knyttet til ulike skolefag.

I tillegg fant de at elevene som hadde gjennomført intervensjonene også skåret signifikant bedre enn kontrollelever på individuelle resonneringstester (Ravens matrisetest). Dermed ble et mer oppsiktsvekkende funn løftet fram: Elevene som hadde fått opplæring i å diskutere og tenke sammen med andre ble også bedre til å resonnerere og løse problemer på egen hånd. Den kritiske og konstruktive samtaleformen elevene hadde øvd på i grupper så ut til å kunne overføres til indre tankeprosesser som stimulerte individuell problemløsning. Dette funnet har forskerne fortolket som en støtte til Vygotskijs teorier om sammenhengen mellom sosial aktivitet og utvikling i individet, altså at menneskers høyere psykologiske prosesser oppstår gjennom sosial interaksjon (Mercer & Littleton, 2007). Funnene tydet på at testelevene tilegnet seg normer for utforskende samtale, og at dette igjen så ut til å gjøre dem bedre i stand til å føre «a kind of silent, rational dialogue with themselves» (s. 94).

Selv om dette funnet uten tvil er det mest hardtslående og mest siterte fra forskningsprosjektene, er det også mindre omtalte funn som er relevante. Blant annet gjelder dette funn knyttet til inkludering, engasjement og deltakelse i samtale. Lærerne som gjennomførte *Thinking Together* rapporterte om mer engasjert og konstruktiv muntlig deltakelse i undervisningen. I forbindelse med intervensjonen hos de yngste elevene ble det dessuten gjennomført en kassustudie som fulgte gruppa til en bengali-talende fokuselev. Eleven Nuresha hadde før intervensjonen virket svært passiv i gruppesamtaler. Hun satt taus, vendt delvis bort fra gruppa, og deltok kun med nikking eller risting på hodet. Utover i

intervensjonen begynte hun å sitte framoverlent, være mer deltakende og stille spørsmål, og hun ble i større grad forsøkt inkludert av medelevene. Kasusstudien framhever betydningen av å tilgjengeliggjøre normer for utforskende gruppesamtaler for alle elever, slik at elever som Nuresha også kan bli «helped to find a voice» (Mercer & Littleton, 2007, s. 100).

Hovedvekten i analysene i Thinking Together-studiene ble lagt på logisk resonnering i fag som naturfag og matematikk. I studien med de eldste elevene (13–14-åringer) fikk elevene riktig nok i oppgave å vurdere den overbevisende kraften i et utvalg sakprosattekster. I tillegg til opptak av gruppediskusjoner om tekstene, samlet forskerne skriftlige besvarelser fra elevene for å kunne vurdere deres individuelle tekstforståelse. Forskerne fant i korte trekk at elevene i testklassene engasjerte seg i lengre, mer dyptgående samtaler om tekstene, og at samtalenes deres inneholdt flere utforskende trekk enn kontroll elevenes samtaler på samme tidspunkt (Mercer & Littleton, 2007, s. 102). Testelevene skåret i tillegg signifikant bedre på sine skriftlige besvarelser enn kontroll elevene, noe forskerne mente kunne underbygge at undervisning i hvordan man kan bruke samtale til å tenke sammen også kan ha positiv betydning for elevers læringsprosesser i tekstarbeid i morsmålsfaget. I min sammenheng er det samtaler i norskfaglig kontekst som er i fokus. Dette representerer et potensiale til å supplere tidligere forskning på Thinking Together.

I tillegg til disse fire hovedstudiene, samarbeidet Mercer og hans kolleger med et forskningsmiljø i Mexico om å utvikle liknende samtaleintervensjoner i meksikanske klasserom. Dette krevde tilpasninger i intervensjonen, da det var store kulturelle forskjeller mellom England og Mexico når det gjaldt normer for muntlig argumentasjon i klasserommet, eksempelvis knyttet til å uttrykke uenighet i klasseromsdiskusjoner. I analyser fra disse utprøvingene fant forskerne forbedrede ferdigheter på resonneringstester (Rojas-Drummond & Mercer, 2003) på linje med tidligere forskningsfunn, og også forbedring i resultater på individuelle leseforståelsestester (Rojas-Drummond et al., 2014).

I etterkant av intervensjonene ble det utarbeidet undervisningsressurser for lærere med oppbygging av undervisningsrekker med Talk Lessons. Disse inneholder forslag til organisering av timene, refleksjonsspørsmål og diskusjonsoppgaver koblet til en rekke skolefag og alderstrinn (eks. Dawes et al., 2004). Det er prinsipper og framgangsmåter herfra jeg har bygd på i denne studien. Tilpassede versjoner av tilnærmingen er senere prøvd ut i flere andre land, og denne avhandlingen skriver seg inn som et slikt bidrag. Detaljer rundt hvordan tilnærmingen og prinsippene i den er tilpasset og brukt i mitt prosjekt, gjør jeg rede for i metodekapittelet (kap. 5).

### 3. Tidligere forskning om gruppesamtaler i skolen

I dette kapitlet presenterer jeg forskning om samtaleundervisning i skolen, som supplerer, utdyper og/eller kritiserer perspektiver fra Thinking Together-forskningen (presentert i kap. 2). Målet med kapitlet er å posisjonere min studie i forhold til tidligere forskning, og gjøre rede for innsikter og funn som det er relevant å se studien i sammenheng med. I første del tar jeg for meg internasjonal forskning og plasserer Thinking Together i forhold til denne. Jeg redegjør for særlig relevante innsikter fra studier om metasamtale i samtaleundervisning, før jeg tar for meg innvendinger og kritikk mot Thinking Together og liknende samtaleintervensjoner. Perspektivene jeg presenterer her, er et viktig grunnlag for de kritiske diskusjonene i delstudiene og i kapittel 6. I andre del av kapitlet tar jeg for meg nordisk forskning på gruppesamtaler, med særlig vekt på intervensjonsstudier i en morsmålsfaglig kontekst.

#### 3.1 Internasjonale studier om samtaleundervisning

Klasseromssamtaler og eksplisitt samtaleundervisning har fått stor forskningsmessig oppmerksomhet internasjonalt de siste tjue årene, særlig i Nord-Amerika, Australia og Europa. En del studier har likhetstrekk med forskning på exploratory talk, slik Mercer definerer det (jf. kap. 2), men plasserer seg innenfor andre forskningstradisjoner og/eller bruker andre betegnelser. Innledningsvis i dette delkapitlet gir jeg en kort presentasjon av noen av de mest toneangivende av disse tradisjonene, for å plassere exploratory talk-tradisjonen, og dermed Thinking Together-tilnærmingen, i forhold til disse. Andre studier retter et særskilt fokus mot metasamtaler og deres rolle i eksplisitt samtaleundervisning. Slike «samtaler om samtale» står sentralt i Thinking Together-programmet og i min studie. I delkapitlets andre del gjør jeg derfor rede for et utvalg studier som har dette som fokus.

##### 3.1.1 Ulike tilnærminger til undervisning i samtale

I tillegg til exploratory talk (Barnes, 2008; Mercer 2000) har også andre forskningsmiljøer utviklet egne begreper og definisjoner om produktive samtaler, for eksempel *accountable talk* (Resnick et al., 2018) og *collaborative reasoning* (Reznitskaya et al., 2009). Disse danner utgangspunkt for pedagogiske utprøvinger og samtaleprogrammer. Disse har mye til felles, både når det gjelder i beskrivelser av læringsfremmende samtaler, og i argumentasjonen om betydningen av å legge til rette for slike (Howe & Abedin, 2013; Warwick & Cook, 2020). Mange av samtaleformene som omtales i forskningslitteraturen er til dels synonyme og overlappende (Myhill et al., 2022), og samlet er det bred konsensus på tvers av ulike retninger. Eksempelvis er det konsensus om betydningen av å fremme såkalt dialogiske

samtaleformer, der elevene får være aktive deltakere og bryte meninger og ideer mot hverandres:

[...] children sharing their ideas openly, reasoning using evidence, building on and challenging ideas of others – and the modelling and support of such features of dialogue by the teacher in interactions with students – are actions through which it seems classroom dialogue may be developed (Warwick & Cook, 2020, s. 121).

Flere studier har forsøkt å gi oversikt over feltet og undersøke likheter og ulikheter mellom de ulike samtaleformene som omtales i forskningen (f.eks. Kim & Wilkinson, 2019). Erickson (2019) beskriver at de ulike samtaleforskningsmiljøene har som felles mål å fremme «intellectually substantive classroom dialogue» (s. 210). Andre fellestrekk er at de, på ulike måter, er inspirert av en sosiokulturell forståelse av undervisning og læring, og at de bygger sine modeller på langvarig samarbeid med praksisfeltet gjennom forsknings- og utviklingsprosjekter.

Det er eksempelvis mange likheter mellom *exploratory talk* og beskrivelser av filosofiske samtaler i *Philosophy for Children*-programmet (P4C) (Lipman, 2003). I likhet med Thinking Together er P4C et opplæringsprogram utviklet for å tilrettelegge for kritisk og konstruktiv samtenking mellom elever. Elever skal i P4C diskutere og debattere ulike verdier og synspunkter (Hardman & Delafield, 2010). Dette programmet skiller seg imidlertid ut fra andre samtaleprogram ved å vektlegge elevgenererte, filosofiske diskusjonsspørsmål. Phillipson og Wegerif (2016) har sett potensial for å sette tilnærmingene i tettere dialog med hverandre, og har utviklet undervisningsideer som kombinerer prinsipper fra de to programmene.

Videre har *exploratory talk* mange fellestrekk med det amerikanske samtaleforskere kaller *accountable talk* (Michaels et al., 2007; Resnick et al., 2018). Også i *accountable talk* legges det mye vekt på at elevens ideer og tenkning skal gjøres synlige i samtale, og at ideer skal kunne begrunnes og argumenteres for. Det opereres med klare standarder for gode diskusjoner. Elevene har både ansvar for å holde diskusjonen kunnskapsbasert gjennom faktabaserte argumenter, og for å underbygge resonnementene med begrunnede påstander. I tillegg er elevene i et ansvarsforhold overfor hverandre og klassefelleskapet – de må vise respekt for hverandres bidrag i diskusjonene. Disse ansvarsområdene blir presentert som «the three accountabilities» (Resnick et al., 2018). Til forskjell fra Thinking Together's hovedvekt på gruppesamtale mellom jevnaldrende, er det imidlertid mer vekt på lærerledede klasseromssamtaler i *accountable talk*-forskningen.

*Collaborative reasoning* (Reznitskaya et al., 2009) er en annen tilnærming til gruppesamtaler. I likhet med Thinking Together vektlegger denne tilnærmingen elevstyrte gruppesamtaler, der læreren skal være igangsetter, men ellers ha en tilbaketrukket rolle i selve samtalerne.

*Collaborative reasoning* er basert på en prosess med syv trinn, der elever skal diskutere et provoserende spørsmål eller et moralsk dilemma med utgangspunkt i lesing av en felles tekst. Elevene skal forklare og utdype meningene sine, bygge videre på og utfordre hverandres ideer, og til slutt gjennomføre avstemning og evaluering av samtalen (Knight, 2020). I min studie har jeg hovedsakelig konsentrert meg om forskning på exploratory talk, men har også funnet nytte i innsikter fra andre deler av forskningsfeltet. Jeg bygger eksempelvis på erfaringer fra *accountable talk*-forskning (Michaels et al., 2007) i delstudie III.

### 3.1.2 Studier om metasamtale

Metasamtaler – altså samtale om samtale – står sentralt i eksplisitt undervisning om samtale. Slike samtaler går ofte ut på at læreren sammen med elevene tematiserer bestemte trekk ved samtaler, slik som ulike former for initiativ og responser. En slik tilnærming er grunnleggende i Thinking Together-programmet. I denne delen gjør jeg rede for funn fra et utvalg britiske og australske intervensjonsstudier som har vektlagt akkurat dette aspektet (Edwards-Groves og Davidson, 2017, 2020; Newman, 2016, 2017; Sutherland, 2006, 2015). Disse studiene bidrar med å belyse metasamtalens potensial i muntligundervisning, og samtidig vise ulike metodiske muligheter når samtalen skal settes i framgrunnen som undervisnings- og analyseobjekt i klasserommet.

I et stort aksjonsforskningsprosjekt ledet av Sutherland (2006) var målet å forbedre kvaliteten på 11–12-åringers gruppesamtaler, blant annet ved hjelp av å innføre samtaleregler og gi elevene utfordrende gruppeoppgaver. 180 elever og deres seks *trainee teachers* deltok i studien. Ved å sammenlikne lydopptak fra før og etter samtaleundervisningen, fant Sutherland at kvaliteten på elevenes samtaler hadde utviklet seg betydelig, blant annet ved at tekstsamtalene deres var mer preget av «analysis, synthesis and evaluation» (Sutherland, 2006, s. 111). Sutherland mener den økte kvaliteten på elevenes tenkearbeid i samtalerne var en følge av lærernes eksplisitte undervisning, og at elevene ble «encouraged to reflect on their developing talk» (2006, s. 113). I en senere aksjonsstudie i fire klasser, ble det gjennomført rollespill som en del av samtaleundervisningen (Sutherland, 2015). Elevene ble bedt om å dramatisere mislykkede gruppesamtaler, for deretter å utforme hensiktsmessige samtaleregler på bakgrunn av disse erfaringene. Samtalereglene ble deretter brukt aktivt i morsmålsfaget utover i skoleåret, eksempelvis i forbindelse med samtaler om tekster. Sutherland fant at

elevenes samtaler utviklet seg til å bli mer utdypende, mer utforskende og mer selvstendige. Det mest slående med studien er likevel Sutherlands beskrivelser av at klasserommene hadde «gone meta» i løpet av intervensjonen (2015, s. 52). Det ble snakket mye *om* samtale, både under planlagte metasamtaler der elevene skulle reflektere over og evaluere egen deltakelse, men også spontant underveis i gruppesamtaler. Sutherland (2015) hevder at elevenes framgang når det gjaldt å utvikle utforskende samtale hadde sammenheng med elevenes og lærernes metasamtaler, «reflecting on and gaining a conscious control over new discourses» (s. 64).

Også Newman (2016, 2017) argumenterer for at metasamtaler bør ha en nøkkelfunksjon i arbeid med å utvikle kvaliteten på gruppesamtaler mellom jevnaldrende. Hun er opptatt av elevenes metakognitive prosesser og selvregulering i samtale – og hevder at synliggjøring av produktive og mindre produktive samtalebidrag kan motivere elever til å engasjere seg på nye og mer bevisste måter. Hun gjennomførte en studie med ti intervensjonsøkter i to klasserom der elevene var 13–15 år gamle. Elevene skulle bruke et rammeverk med kjennetegn på produktive gruppesamtaler som støtte for å analysere transkripsjoner og videoopptak av andres samtaler. Eksempelvis skulle de studere en transkripsjon fra en autentisk gruppesamtale fra ungdomstrinnet, to kontrasterende versjoner av en dramatisert dialog, samt gruppediskusjoner hentet fra kjente TV-serier. Newman hadde selv utviklet rammeverket som ble brukt til analyse, og dette framstiller gruppesamtale som en interpersonell prosess med aktiv deltakelse (*participating*), forståelsesarbeid (*understanding*) og administrering (*managing*) (Newman, 2016). Til hver av disse tre aspektene var det knyttet spesifikke kvalitetskjennetegn, blant annet «build on other people's ideas» (deltakelse), «use questions to explore ideas and ensure understanding» (forståelsesarbeid) og «encourage others to contribute» (administrering) (2016, s. 109). Elevene i Newmans studie viste i starten enkle forståelser av «gode» versus «dårlige» gruppesamtaler, men de utviklet etter hvert en mer nyansert forståelse av gruppesamtalen som prosess. Newman så også utvikling i elevenes metakognitive engasjement i egne samtaler. Blant annet prøvde elevene hyppigere ut administrerende turer (eng. *managing turns*), det vil si samtaleturner der elever oppmuntrer hverandre til å delta eller styrer samtalen mot et felles mål (2016, s. 126). I min studie bruker jeg blant annet innsikt fra Newmans studie som støtte for at elevs samtaleadministrering (jf. delstudie 1) er relevant å undersøke.

Newman (2017) bidrar også med et skille mellom *process metatalk* og *self-evaluative metatalk*. Prosess-metasnakk (min oversettelse) er metasamtale om hvordan samtaler bør



foregå, mens selvevaluerende metasnakk (min oversettelse) er tilbakeskuende refleksjoner rundt «the nature and quality of one's participation» (s. 5) i samtaler som allerede er gjennomførte. Dette skillet tydeliggjør at metasamtaler kan tjene elevers bevissthet knyttet til både framoverskuende og tilbakeskuende formål: Både til å snakke normativt og eksplisitt sammen om hvordan framtidige samtaler i klasserommet kan og bør foregå, og til å kritisk evaluere hvordan en samtale man har deltatt i har foregått. Dette skillet har jeg funnet særlig nyttig i forbindelse med den tredje delstudien.

I tillegg til studier med elever på det som tilsvarer norsk mellomtrinn og ungdomstrinn, har det blitt utført liknende studier med elever på 5–6 år. I en australsk studie (Edwards-Groves & Davidson, 2017, 2020) skulle tolv lærere utforme aksjonsforskningsprosjekter i samarbeid med forskere med mål om å videreutvikle dialogiske praksiser i klasserommene sine. I to klasserom på småtrinnet forsøkte lærerne å trekke elevenes oppmerksomhet mot hvordan man deltar muntlig i diskusjoner. Lærerne samtalte eksempelvis med elevene om turtaking, og om hvordan man kan bygge på hverandres bidrag i samtaler. Forskerne som studerte aksjonen, fant at elevene, som bare hadde gått to måneder på skolen, senere benyttet seg av denne metakunnskapen i faktiske samtalesituasjoner med jevnaldrende. De overførte altså kunnskapen om samtale fra lærerens metaundervisning i helklasse til sin egen utprøving når læreren ikke var til stede. Gjennom undervisningen ble det utviklet et felles grunnlag i form av et metaspråk til å snakke om samtale, slik at elevenes «shared understandings about talk and interaction were both produced and distributed among them *as* they were talking and interacting with one another» (Edwards-Groves & Davidson, 2020, s. 135). Studien viser at elever som blir vant til å evaluere og snakke om samtale sammen med lærer og medelever, eksempelvis om turtaking og hvordan man bygger på hverandres bidrag, ikke bare utvikler en metaforståelse, men også kan ta denne kunnskapen i bruk i reelle samtalesituasjoner. Forskerne argumenterer derfor for å løfte samtale til et felles anliggende i klassen: «Talk and interaction must be heightened as being everyone's business, with both teachers and students looking out for, and drawing upon, interactional moves that they can *notice, name and produce*» (s. 135).

Et aspekt som ikke handler direkte om samtalekunnskap og metabevisssthet, men som likevel er tett sammenknyttet med dette, er elevers oppfatninger av gruppesamtalers verdi, altså om deres verdsettelse av gruppesamtalen som læringsarena. Det er ingen selvfølge at elever anerkjenner at de kan lære noe av å samtale med jevnaldrende (jf. kap. 2). I forbindelse med

videreutvikling av samtalekulturen i en klasse kan slike oppfatninger representere en utfordring for læreren. Mercer og Howe (2012) understreker at kunnskap om samtalers funksjoner og potensiale er et viktig læringsinnhold i morsmålsfaget. Det å vektlegge verdien av samtale som felles tenkeressurs – eksempelvis gjennom å bruke tid på metasamtale i timene – kan gjøre at samtalen verdsettes høyere som læringsaktivitet. Da øker også sannsynligheten for at elever anstrender seg for å leve seg inn i hverandres tenkning og gå hverandres argumenter i møte (Mercer & Howe, 2012, s. 18).

### 3.1.3 Nyanserende og kritiske blikk på samtaleintervensjoner

Et intervensjonsprogram som er utviklet for å hjelpe elever å forstå hvordan de kan samtale på produktive måter i grupper, virker i utgangspunktet lite kontroversielt. Samtidig er feltet preget av at det finnes ulike perspektiver på slike former for undervisning, og spesielt når det gjelder hvor normativ og prosedural undervisning i samtale bør være. I enkelte miljøer er denne typen intervensjoner, som bygger på ideer om «ideelle samtaler», «effektiv resonnering» og «ground rules», kontroversielle: «[...] For some educators there are strong ideological reasons why they would not advocate adopting a “ground rules” approach to the promotion of productive dialogues» (Littleton & Howe, 2010, s. 268). I det videre redegjør jeg for deler av fag- og forskningslitteraturen som har stilt nyanserende eller kritiske spørsmål til den formen for eksplisitt samtaleundervisning som er prøvd ut i denne studien. De nyanserende spørsmålene og kritikken handler for eksempel om betydningen av et videre blikk på verdifull samtending i grupper, og om språkideologisk basert kritikk knyttet til etableringer av samtaleregler i klasserommet.

Når det gjelder ground rules – eller samtaleregler – mener Alexander (2020, s. 138) at denne termen kan gi assosiasjoner til lærerkontroll og ensartethet heller enn til fasilitering og diversitet. Han foretrekker i stedet å snakke om *samtalenormer* når det gjelder det enkelte klasseroms eksplisitte forventinger til samtaledeltakelse. Han foreslår følgende tredeling av ulike typer samtalenormer:

1. *Kommunikative normer*: Omhandler fordeling av ordet, eksempelvis «vi lytter oppmerksomt til hverandre», «vi har øyekontakt», «vi gir hverandre tenketid» «vi oppmuntrer hverandre til å bidra» og «vi avbryter ikke hverandre».
2. *Deliberative normer*: Normer som dreier seg om diskusjon, vurderinger og argumentasjon, eksempelvis «vi begrunner det vi påstår», «vi kan endre mening i møte med andres innspill» og «vi er klare for å spørre hvorfor og utfordre det som blir sagt».

3. *Epistemiske normer*: Normer som er knyttet til samtalens fagspesifikke innhold, og som dermed er ulike mellom skolefag og mellom temaer innad i samme fag. (Alexander, 2020, s. 139, min oversettelse)

Å undervise eksplisitt om samtale vil uansett innebære å måtte etablere noen former for skiller mellom produktive og mindre produktive samtalebidrag. Hos dialogisk orienterte samtaleforskere – som er mer interesserte i å undersøke hvilke ressurser mennesker bruker for å skape mening enn i å etablere normer for hvordan slik kommunikasjon *bør* foregå (Linell, 2011) – finnes mange kritiske stemmer mot konstruksjoner av ideelle samtaleformer, både for helklasse- og gruppesamtaler. Det hevdes at idealene som fremmes er smale, og at hva som kan regnes som såkalte produktive, effektive eller utforskende samtaler vil variere ut fra kontekster, deltakere og ikke minst fagdiskurser (f.eks. Swann, 2007). Fra dette perspektivet vil ikke kjennetegn og punktlister med gode samtaletrekk i en best praksis-tradisjon være hensiktsmessig. Kritikken er også rettet mot det analytiske fokuset på interaksjonell form når man skal vurdere utvikling av samtalekvalitet blant elever. Det advares mot at det å vurdere samtalekvalitet og samtalekompetanse på bakgrunn av forekomst av bestemte trekk i elevs argumentasjon kan overskygge autentisk interesse for deres tenkemåter og ideer (Aukerman & Boyd, 2020, s. 376). I forbindelse med analyser av overflatetrekk i samtaler advares det om at «dialogic form is not always a good indicator of dialogic content, function or spirit» (Lefstein & Snell, 2014, s. 15). En gruppe kan for eksempel følge samtaleregler ved at alle får si sin mening etter tur (overflatetrekk), samtidig som sosialt press i gruppa gjør at deltakerne begrenser seg til å ytre kun det de tenker de andre vil høre. Et spørsmål som er konstruktivt i sin form (overflatetrekk) kan være stilt av ren nysgjerrighet, men også i et forsøk på å sette andre i gruppa i et dårlig lys (s. 16). Siden samtaler mellom elever er komplekse, krever de også mer nærgående og kontekstsensitive analyser, ifølge Lefstein og Snell (2014).

Lefstein og Snell (2014) vektlegger videre at samtaler i skolen handler om så mye mer enn å trene elevs muntlige ferdigheter. Samtalen har bredere dialogiske formål og potensialer enn som så, og den må dessuten være forankret i et faglig innhold. Hvis elever skal utvikle seg som samtaledeltakere, må de først og fremst få oppleve å samtale i meningsfulle sammenhenger. Det er helt grunnleggende at elever opplever at det de sier har betydning, både for dem selv og for andre (2014, s. 25). Kritikken er spesielt rettet mot løsevede øvelser som skal trene muntlige delferdigheter, noe Lefstein og Snell setter på spissen på denne måten: «Practicing speaking and listening skills outside of a meaningful discussion is like practicing swimming outside of water» (2014, s. 25). Som etnografisk orientert

samtaleforsker er Lefstein (2010) generelt svært kritisk til ideen om å definere «ideelle samtaler» og lage konkrete samtaleregler, da gruppesamtaler alltid vil være kjennetegnet av *dialogic tension* og *interpersonal struggles* (Lefstein, 2010, s. 180) (se utdyping i kap. 4.5). Han mener det er mer fruktbart og utviklende for praksisfeltet å belyse kompleksiteten i klasseromssamtaler heller enn å sette skarpe skillelinjer mellom «gode» og «dårlige» samtaleformer.

Lambirth (2007, 2009) er også kritisk mot samtaleregler i den formen Thinking Together oppfordrer til å etablere. Kritikken hans plasseres på et mer overordnet språkideologisk nivå, hvor han blant annet trekker veksler på bourdieuske maktperspektiver. Han hevder at samtaleregler knyttet til exploratory talk vil reflektere språkvanene til de mest privilegerte medlemmene av samfunnet, og han frykter at det å etablere bestemte språklige regler for samtaler kan risikere å undergrave mange barns språklige identitet og kommunikative selvtillit. Lambirth er spesielt kritisk til at Mercer understreker at elever må lære å samtale på bestemte måter for å kunne samtale som «an educated person» (se Mercer & Littleton, 2007, s. 2). Å innføre samtaleregler i klasserommet kan ifølge Lambirth (2007) føre til at barn risikerer å bryte et sett med regler når de skaper mening sammen på måter som er naturlige for dem. På bakgrunn av dette minner Lambirth om at man må være våken for de ideologiske sidene ved framgangsmåtene som anbefales i Thinking Together.

Diskusjonen mellom Lambirth og Mercer, som strekker seg over flere publikasjoner, er svært interessant når det gjelder å belyse hvor ulikt man kan se på hva som kjennetegner demokratiserende språkopplæring i skolen. Kritikken til Lambirth gir nok ikke like mye gjengklang i en norsk (faglig) kontekst, da muntlighetsopplæringen i Norge foregår i en kontekst der elevers talespråk ikke er normert, og det er høy aksept for språklig variasjon (Aksnes, 2016). Likevel er det nok slik at også mange elever i norske klasserom vil kunne oppleve at enkelte normer og regler for muntlig deltakelse i skolen virker fjernt fra deres vante måter å kommunisere på med jevnaldrende og familie. Swann (2007) har gjennom kritiske analyser av deler av Thinking Together-empirien belyst at elevene i intervensjonene tok opp samtalenormer assosiert med utforskende samtale på svært ulike måter. Elevenes bakgrunner, erfaringer og sosiale status i gruppa så ut til å ha innvirkning på hvordan de operasjonaliserte samtaletrekkene de lærte om. Dette er et perspektiv hun mener i for liten grad ble viet oppmerksomhet i rapporteringer fra studiene.

I en studie har Barak og Lefstein (2021) stilt kritiske spørsmål ved samtaleregler og hvordan disse utformes i Thinking Together. De analyserte en episode der israelske 4. trinnselever

forhandlet om samtaleregler sammen med læreren sin, og så at elevene viste motstand mot lærerens oppfatning av hvilke grep som behøvdtes for at flere skulle kunne komme til orde. På linje med Lambirth (2007, 2009) og Alexander (2020) mener Barak og Lefstein (2021) det er paradoksalt at samtalereglene i Thinking Together både skal utformes i tråd med elevenes forståelser, slik at de kan få et eieforhold til dem, samtidig som reglene også må dekke en rekke bestemte forhåndsdefinerte trekk ved utforskende samtale. Barak og Lefstein hevder at disse hensynene står i et motsetningsforhold, og at dette fører til en kvasi-demokratisk prosess når samtalereglene skal etableres: «[...] if the ground rules are largely predetermined, the student contributions and perspectives that are not aligned with the principles of exploratory talk may be silenced» (Barak & Lefstein, 2021, s. 4). De mener videre det er problematisk at samtalereglene ikke setter krav til lærerens samtalepraksis, kun elevenes, og konkluderer med at prosessene med å forhandle og opprettholde samtaleregler må være mer demokratiske og inkluderende enn det Thinking Together-tilnærmingen legger opp til.

Thinking Together-tilnærmingen har videre møtt kritikk for å legge for sterk vekt på å fremme samtale som kjennetegnes av resonnering mot et felles svar, altså at elevene skal komme til enighet. I tilnærmingen legges det mye vekt på synlig resonnering, argumentasjon og kognitiv utvikling i gruppesamtaler, og målet er å utvikle effektive (sam)tenkere. Slik resonnering er en avgrenset måte å forstå utforskning i samtale på, ifølge Wegerif (2020), da det å møtes i samtale i klasserommet handler om adskillig mer enn kognitiv utvikling i individet. Wegerif var selv med på å utforme Thinking Together-tilnærmingen som ung forsker, men har i ettertid sett på analysene fra intervensjonen med et nytt blikk. Han har senere reflektert over om de forbedringene av samtalekvalitet og testresultater som ble rapportert i Thinking Together-intervensjonene (jf. kap 2.6) ikke handlet om at elevene lærte å resonnerer på mer eksplisitte måter, men heller at de i større grad enn før mestret å åpne dialogiske rom og verdsette samtalen som læringsaktivitet i seg selv (Wegerif, 2008, s. 358). Wegerif har slik orientert sin hovedinteresse vekk fra resonnering som kognitiv aktivitet, over til en mer dialogisk forståelse av mulighetene og potensialene som ligger i åpne og nysgjerrige møter mellom elevers tenkning og ideer.

Wegerif mener videre at de typiske eksemplene som trekkes fram på hvordan tenkning ser ut i samtale, er for ensartede, og for tett knyttet til logisk resonnering: «[...] whenever Barnes and Mercer refer to examples of thinking they do so in terms of explicit reasoning, hypotheses, claims, counterclaims with elaborations and justifications and so on» (Wegerif, 2020, s. 31). Men samtenking kan også se annerledes ut, ifølge Wegerif. Han argumenterer for at elevers

samtanking også kan være kreativ og lekende, og at slike måter å skape mening sammen på også fortjener forskeres og læreres oppmerksomhet. Blant annet beskriver han hvordan elever kan leke med ord og skape resonans mellom ulike ideer gjennom å delta i såkalt *playful talk*, som han med referanse til den tidligere omtalte tredelte typologien (se. kap. 2.3) kaller «a neglected fourth type of talk» (2005, s. 227). Han mener at det må anerkjennes at eksplisitt resonnering er relevant for utforskning i bestemte faglige sammenhenger, men at «[...] for other tasks in other contexts more creative and even playful forms of talk are also exploratory» (Wegerif, 2020, s. 41). Også i andre studier har forskere kommet med innvendinger mot at resonnering (*reason*) ser ut til å bli for mye vektlagt i forskning på elevens felles meningsskaping, særlig i kreative sammenhenger (Rojas-Drummond et al., 2010; Vass et al., 2014). Wegerifs tenkning har bidratt til å nyansere og videreutvikle min forståelse av utforskende samtale i denne studien, noe som særlig diskuteres i den andre delstudien.

I de senere årene, etter Thinking Together-forskningen, har Mercer og kolleger løftet fram oracy-begrepet og plassert det som et sentralt omdreiningspunkt for videre forskning og utviklingsarbeid om muntlighet i en rekke prosjektskoler. I forbindelse med prosjektet *Voice 21* (Voice 21, u.å.) har forskerne forsøkt å utvikle et rammeverk for 11–12-åringers muntlige ferdigheter (*oracy skills*) (Mercer et al., 2017). Dette rammeverket er ment å være en ressurs for undervisning i og vurdering av muntlige ferdigheter. Rammeverket blir presentert som en kompleks firedelt matrise og består – her i forenklet form – av:

- Fysiske ferdigheter: stemme og kroppsspråk.
- Språklige ferdigheter: vokabular, språklig variasjon, struktur og retoriske teknikker.
- Kognitive ferdigheter: innhold, klargjøring og oppsummeringer, selvregulering, resonnering og publikumsbevissthet.
- Sosiale og emosjonelle ferdigheter: samarbeide, lytte og respondere, samt ha trygghet i muntlige situasjoner. (Mercer et al., 2017, s. 54)

Målet med en slik inndeling er at lærere skal kunne studere delferdigheter hver for seg, slik at de i vurderingsøyemed kan dokumentere et mer helhetlig bilde av elevens samlede muntlighetskompetanse (Mercer et al., 2017).

Alexander (2020) advarer imidlertid mot en slik inndeling. Han innvender at muntlige ferdigheter er for sammensatte og komplekse til å kunne deles opp på denne måten, og at flere av punktene i matrisen glir inn i hverandre og kan plasseres andre steder. Han advarer mer overordnet mot å redusere muntlighet til et sett med ferdigheter elevene skal gjøre og lære,

atskilt fra klasserommets øvrige liv (Alexander, 2020). Han er også kritisk til den markedstenkingen som preger argumentasjonen for behovet for undervisning i muntlige ferdigheter (se f.eks. Mercer et al., 2017). Alexander (2020) framhever at muntligkompetanse ikke bare skal utvikles for å dekke behov for effektive samarbeidspartnere i arbeidslivet, men at det er snakk om grunnleggende kompetanser som har verdi for den enkeltes liv ut over dette. Han mener at oracy-begrepet står i fare for å bli redusert til et smalt ferdighetsbegrep knyttet til effektiv kommunikasjon (2020, s. 79), noe som representerer en betydelig smalere forståelse enn det Wilkinson opprinnelig forsøkte å fremme (jf. kap. 1.1.). Mercer et al. (2017) foregriper selv en mulig kritikk vedrørende aspektene Alexander tar opp, og minner om «the need for oracy assessments to take into account the social situation in which talk is used, and the risks of reducing an interactive social phenomenon to a series of set tasks» (s. 59). Betragtningene til Alexander (2020) og Mercer et al. (2017) illustrerer, slik jeg ser det, et sentralt dilemma som berører viktige spenninger i muntlighetsfeltet. Ved utforming av konkrete rammeverk kan det synliggjøres for undervisere hva ulike muntlige delferdigheter kan bestå i, noe som i sin tur kan lede til et mer bevisst og systematisk arbeid med eksempelvis samtaleferdigheter i klasserommet. Samtidig kan man i forsøket på å forenkle og systematisere også komme i fare for å miste det overordnede og helhetlige perspektivet på den muntlige eleven som skal finne sin stemme i ulike talesituasjoner og samtalekontekster.

### 3.2 Nordisk forskning på gruppesamtaler i skolen

Det har blitt gjennomført flere nordiske studier om elevers gruppesamtaler de siste 10-15 årene. Disse har ulike formål og fokus, og undersøker samtaler i ulike fag og i ulike skolekontekster. Mange studier har hatt som formål å undersøke sammenhenger mellom læring og samtale i grupper innenfor ulike fag, f.eks. i matematikk (Dahl et al., 2017), naturfag (Larsson & Jakobsson, 2017) og filosofi/religion (Børresen & Persson, 2018). Disse studiene viser hvordan samtalen kan støtte elevers læringsprosesser, og setter søkelys på elevers eksplisitte faglige resonnering og argumentasjon, blant annet deres veksling mellom hverdagspråk og fagspråk. Andre studier har et mer eksplorerende utgangspunkt og undersøker hva som kjennetegner elevers deltakelse og meningsskaping i gruppesamtaler (Myklebust, 2018; Gröning, 2006). Eksempelvis undersøker Myklebust (2018) innholdsmessige og sosiale trekk ved samtaler i språklig heterogene grupper på 7. trinn. Mer overordnet undersøker de mer eksplorerende studiene «hur elever löser problem och konstruerar kunskaper tillsammans, hur de ordnar sina sociala relationer och sitt deltagande,

hur de förhandlar om sina roller och identiteter samt vilka kulturella, sociala och språkliga kompetenser som kommer till uttryck i deras samspel» (Gröning, 2006, s. 18–19).

Det er også en del nordisk forskning med et mer spesifikt morsmålsdidaktisk fokus. Blant annet er det gjort studier av elevers gruppesamtale i forbindelse med samskriving i norskfaget, der elevene bruker samtalen til å utvikle felles tekst og fagspråk om skriving (Eritslund, 2015). I tillegg er det gjort en rekke studier av samtaler om litteratur, der formålet er å utvikle kunnskap om elevers fortolkning av skjønnlitterære tekster (Asplund, 2010; Gourvenec, 2017; Hennig, 2020; Rødnes, 2011; Skaftun & Sønneland, 2021; Sønneland, 2019). Disse studiene belyser blant annet hvordan identitetsarbeid og engasjement spiller inn og kommer til uttrykk i gruppesamtaler om tekst (Asplund, 2010; Skaftun & Sønneland, 2021; Sønneland, 2019). For eksempel viser Skaftun og Sønneland (2021) hvordan elever prøver ut ulike sosiale roller og posisjoneringer i litteratursamtaler, og hvordan lekenhet (eng. *playfulness*) er et kjennetegn ved elevenes meningsskaping og tolkningsarbeid. Andre studier av litteratursamtaler viser hvordan elever drar veksler på forkunnskaper og tidligere erfaringer i fortolkning av tekster (Rødnes, 2011).

Flere av de omtalte nordiske studiene bygger på Mercers (2000) definisjon av utforskende samtale, enten som redskap for å analysere elevenes samtaleaktivitet, eller som en del av teorigrunnlaget i argumentasjon for viktigheten av mer eksplisitt opplæring i samtale for kunne å utnytte potensialet i faglige gruppesamtaler (f.eks. Dahl et al, 2017; Hennig, 2020; Myklebust, 2018). Andre studier har forankring i annen teori, men har gjort fortolkninger som utvider og nyanserer forståelsen av hva produktive gruppesamtaler er og bør være (f.eks. Skaftun & Sønneland, 2021). Slik danner de et viktig bakteppe for min studie. Samtidig er det intervensjonsstudier, med eksplisitt mål å arbeide med elevers samtaleferdigheter med utgangspunkt i *Thinking Together*, som er særlig relevante for mine analyser og diskusjoner. I det følgende gir jeg derfor en grundigere presentasjon av fire slike studier.

Prosjektet «Text, Talk and Thinking Together» (Matre & Fottland, 2011) var et ettårig aksjonsforskningsprosjekt på 3. trinn som undersøkte hvordan bevisst og systematisk undervisning, veiledning og støtte bidro til å endre elevenes måte å samtale og tenke sammen på i gruppesamtaler om tekster. Elevene i prosjektklassen avsluttet ofte samtalen sine raskt når de skulle diskutere tekster i grupper, og det virket ikke som om det var naturlig for dem å forklare og underbygge utsagnene sine overfor hverandre. I tett samarbeid mellom læreren og forskerne ble ulike aksjoner for å utvikle rikere tekstsamtaler bestemt. Elevene ble blant annet



oppmuntret til å stille oppfølgingsspørsmål og forklare og utdype synspunktene sine. Læreren tematiserte aktiv lytting, synliggjorde positive trekk ved elevenes samtaler og oppfordret elevene til å stille forberedt til tekstsamtalene. Etter hvert ble de også oppfordret til å tørre å være uenige med hverandre. Elevene ble plassert i faste grupper og fikk klart definerte roller i tekstsamtalene, som å lede diskusjonen eller lete etter spennende ord. Mot slutten av aksjonen hadde elevenes tekstsamtaler endret seg. Samtalene varte nå lenger, og de var i mindre grad prosedurale og koblet til samtalerollene elevene hadde fått tildelt. Elevene samtalte mer grundig ved å stille flere spørsmål, begrunne meningene sine, gi eksempler og forhandle om fortolkninger (Matre & Fottland, 2011, s. 268). En av studiens konklusjoner var at lærerens aksjoner og eksplisitte undervisning om samtale hjalp elevene med å engasjere seg dypere i forståelsesarbeid og tekstfortolkning, og dermed støttet deres leseforståelse (Matre & Fottland, 2011, s. 270).

En nyere intervenserende studie er Rasmussens (2020) doktorgradsprosjekt som undersøker kollektive fortolkningsprosesser i gruppesamtaler om litterære tekster i to klasser på 5. trinn. I samarbeid med lærerne i de to klassene gjennomførte hun eksplisitt samtaleundervisning som fulgte prinsippene i *Thinking Together*, slik min studie også gjør. Selv om undervisningen dermed hadde utforskende samtale som ideal, lot Rasmussen det være et empirisk spørsmål hva som kjennetegnet utforskning i danskfagets litteraturundervisning. Ved hjelp av begrepet *engasjement* analyserte hun hvordan elevene engasjerte seg i litterære tekster («tekstlig engagement») og i hverandre og hverandres perspektiver («interpersonelt engagement») (Rasmussen, 2020, s. 9). Rasmussen innførte samtaleregler for å støtte elevene i å få ulike synspunkter og argumenter i spill i diskusjoner i gruppene. Det å skulle få fram andres perspektiver gjorde likevel at gruppesamtalene fikk preg av spørsmål-og-svar-sekvenser: «[...] samtalereglerne ser [...] ud til at kunne understøtte den hurtige vekslen mellem spørsmål og svar i en interviewlignende samtaleform, netop fordi eleverne orienterer sig mod, at alle i gruppen en efter en skal fortælle, hvad de har tænkt og skrevet» (Rasmussen, 2020, s. 132). Videre var et sentralt funn i studien at elevenes muntlige utforskning hadde andre kjennetegn enn den formen for utforskende samtale som er definert av Mercer og kolleger. Elevene utfordret for eksempel i liten grad direkte hverandres synspunkter direkte. Samtalene ble i større grad drevet framover av en felles videreutvikling av medelevers ofte avbrutte eller uavsluttede observasjoner og fortolkninger. Dette beskriver Rasmussen som kumulativ elaborering (s. 206), der enkeltelevers bidrag kunne betraktes som elementer i en *felles kollasj* om tekstene. Rasmussens studie utfordrer slik Mercers definisjon av utforskende

samtale med utgangspunkt i empiriske analyser fra morsmålsfaglige gruppesamtaler. På bakgrunn av dette er funnene spesielt relevante å se i sammenheng med denne studien. Det gjelder spesielt problematiseringen av utforskende samtale som ideal, og funnene om at samtaleregler så ut til å gjøre gruppesamtalene til prosedurale spørsmål-svar-sekvenser.

En annen dansk intervenserende klasseromsstudie om samtaleundervisning er Dam-Christensens (2021) doktorgradsprosjekt *Kritisk undersøgende samtaler i elevenes gruppearbejde i skolen*. Dam-Christensen designet og gjennomførte en intervensjon der hun fulgte elever fra fire ulike klasser (9. og 10. trinn) gjennom et to uker langt undervisningsforløp med tolv leksjoner. Målet med intervensjonen var å støtte elevenes kritiske og undersøkende gruppesamtaler i danskfaget, og å utvikle et metaspråk om samtale i klasserommene. Den faglige rammen var at elevene skulle samtale kritisk i grupper om et utvalg multimodale, digitale tekster. Intervensjonen foregikk ved at elevene fikk muntlige øvelser der de skulle trene på ulike samtaleelementer og samtaleformer, observere medelevers gruppesamtaler og analysere lydopptak av egne gruppesamtaler. Dam-Christensen fant at elevene deltok i flere former kritisk utforskning gjennom utprøvingene. Disse samtaletypene var imidlertid ikke representative for samtalematerialet som helhet, da det å utvikle lengre, kritiske samtalesekvenser viste seg å være utfordrende for elevene: «De dominerende samtalesekvenser i analysene inneholder en kortfattetthet i både innhold og form og munder ut i en enighet om, at spørsmålet er besvart» (Dam-Christensen, 2021, s. 284). Elevene gav i liten grad uttrykk for uenighet, og de hadde vansker med å uttrykke seg kritisk i møte med andres innspill og holdninger – muligens fordi de ønsket å være løsnings- og konsensusorienterte, gjennomføre oppgaven raskt og ikke skape konflikter i vennsksrelasjoner (Dam-Christensen, 2021, s. 299). At elevene hadde vanskeligheter med å gi hverandre reell motstand i gruppesamtaler, er et spesielt relevant funn å se i sammenheng med min studie. Det samme gjelder Dam-Christensens erfaringer med å la elever analysere egne samtaler. Selv om dette var utfordrende for elevene i hennes studie, greide flere grupper gjennom denne arbeidsmåten å få øye på konkrete trekk ved samtalene sine, for eksempel å oppdage egne avbrytelser og vurdere betydningen disse hadde for samtalens utvikling (Dam-Christensen, 2021, s. 272). Dette fagdidaktiske tiltaket så dermed ut til å skjerpe elevens oppmerksomhet om samtalen som læringsredskap.

En større, tverrfaglig intervensjonsstudie som har involvert bevisst arbeid med samtale, er DiDiAC-prosjektet (*Digitalised Dialogues Across the Curriculum*), et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Oslo og University of Cambridge (2016–2020) (Frøylog &

Rasmussen, 2020; Rasmussen et al., 2020). I dette prosjektet ble det satt i gang designbaserte utprøvinger i klasserom ved et utvalg skoler i Norge (7. og 8. trinn) og Storbritannia (7. trinn) for å undersøke hvilket potensial som ligger i digital teknologi når det gjelder å støtte samtaler i klasserommet. I disse utprøvingene ble elementer fra Thinking Together-tilnærmingen prøvd ut i kombinasjon med mikrobloggeringsverktøyet Samtavla (eng. *Talkwall*) (Rasmussen et al., 2020) i språkfag, naturfag og samfunnsfag. Elevene fikk undervisning i samtale, og det ble utarbeidet samtaleregler i klassene i tråd med Thinking Together. I tillegg ble Samtavla brukt når elevene fikk spørsmål eller oppgaver fra læreren. De kunne da, enkeltvis eller i grupper, skrive inn korte bidrag som dukket opp på en digital «vegg» i klasserommet. Sammen skulle de to grepene (samtaleregler og mikroblogg) støtte aktiv elevdeltakelse og dialogisk undervisning, og hjelpe elevene med å bygge på hverandres ideer og samtenke på en utforskende måte. Datamaterialet fra gjennomføringene består av videoopptak fra undervisning, intervjuer, digitale logger og resonneringstester (pre- og post-test). Samtalereglene var et viktig grunnlag for å etablere felles forståelser om samtale i klasserommene. Forskerne fant imidlertid stor variasjon fra klasserom til klasserom når det gjaldt hvordan samtalereglene ble fulgt opp og brukt av lærerne. De fant at det digitale verktøyet bidro til å lage en ny kommunikativ situasjon som åpnet for nye interaksjonsformer og deltakerstrukturer i samtaler. Selv om studien vektla utvikling av dialogisk undervisning i helklasse, er studien interessant i min sammenheng ved at den underbygger at bevisste grep, blant annet bruk av samtaleregler, kan bidra til å endre kvaliteter ved klasseromssamtaler.

### 3.3 Oppsummering

Oppsummert er studiene som er presentert i denne forskningsgjennomgangen enstemmige når det gjelder behovet for at elever trenger eksplisitt støtte i og bevisstgjøring om samtale, både for å utvikle samtaleferdigheter i seg selv og for best å kunne utnytte gruppesamtale som arena for fagrelevant samtenking (Dam-Christensen, 2021; Edwards-Groves & Davidson, 2017; Matre & Fottland, 2011; Newman, 2016; Sutherland, 2015; Rasmussen, 2020). Samtidig signaliserer motstemmene og de nyanserende blikkene som ble presentert i 3.2, at det ligger mye diskusjonsmateriale i den formen for samtaleundervisning som er prøvd ut i mitt prosjekt. De kritiske motstemmene tas opp i alle de tre delstudiene i denne avhandlingen, og er en viktig del av diskusjonsgrunnlaget når Thinking Together-tilnærmingen blir prøvd ut innenfor rammene av barnetrinnets norskfag.



## 4. Teoretiske perspektiver

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i den sosiokulturelle forståelsen av læring og samtenking som Thinking Together bygger på (jf. kap. 2), men lener seg også til dialogiske teoriperspektiver i analyser av hva som foregår i gruppesamtaler. I den første delen av teorikapittelet gjør jeg rede for sider av sosiokulturell og dialogisk teori som er særlig relevante for mitt prosjekt, slik som *mediering*, *appropriering*, *agens* og *meningsforhandling*. I den etterfølgende delen reflekterer jeg mer konkret over prosjektets teoretiske posisjonering, før jeg i kapittelets siste del redegjør for mer spesifikke teoretiske perspektiver og begreper som er sentrale i delstudiene.

### 4.1 Mediering, appropriering og agens

Et grunnprinsipp i sosiokulturell teori er at vi fortolker menneskelige handlinger ved hjelp av tegn og redskaper. Redskaper – både fysiske og mentale (språklige) – fungerer som mellomledd mellom vår konkrete omverden og menneskets forståelser og meningsskaping. Dette blir omtalt som mediering (Vygotskij, 1978). Gjennom mediering av kulturelle ressurser kan kunnskaper og ferdigheter leve videre i samfunnet vårt, og Vygotskij (2001) framhevet språket som det mest sentrale redskapet for mediering (Vygotskij, 2001). Det er gjennom interaksjon med andre at vi blir sosialiserte til tenkende mennesker og gjør oss kjente med kulturens språk, tenkning, ideer og praksiser. Säljö (2006, s. 36) understreker at man i menneskelig interaksjon på sett og vis alltid vil være medierende ressurser for hverandre ved at de måter å tenke og resonere på som kommer fram i samtalen, kan overtas av de andre deltakerne. Mediering er slik en levende dimensjon i all menneskelig interaksjon: Vi samtaler, samtenker og samhandler (Säljö, 2016, s. 118). I denne avhandlingen betrakter jeg de måtene å samtale på som er gjenstand for undervisning i intervensjonen som kulturelle redskaper som kan mediere elevenes evne til å løse faglige utfordringer sammen. Når normer for utforskende gruppesamtaler blir gjort eksplisitte gjennom lærerens modellering og instruksjon, oppmuntrer dette til helt bestemte måter å delta muntlig på, som er ansett som verdifulle for læring og utvikling, og som relevante for skole som virksomhet (jf. kap. 2).

I forbindelse med samtaleundervisning kan Wertsch' skille mellom *eksplisitt* og *implisitt mediering* (Wertsch, 2007, s. 181) være nyttig for å framheve hvordan samtalekunnskap på ulike måter medieres gjennom interaksjon og undervisning. Eksplisitt undervisning i samtale, med samtaleregler og oppfordring til utforskende samtale, kan betraktes som forsøk på eksplisitt mediering (se også Lambirth, 2009) der læringsressurser blir åpent introdusert og gjort til gjenstand for bevisst refleksjon. Implisitt mediering foregår på sin side som en

naturlig prosess i samhandling: «[...] the mediation involved is not explicit, that is, not the object of conscious reflection and not externally or intentionally introduced» (Wertsch, 2007, s. 184). Her kan sosialiseringen foregå som en gradvis fortolkning hos den lærende om typiske, verdsatte måter man «gjør det på» innenfor kulturen, eksempelvis ved å få erfaringer med hvordan man kan argumentere eller respondere på andres bidrag i en klasseromsamtale.

En sentral metafor for læring innen sosiokulturelle teorier er *appropriering*, som handler om å ta til seg og bli delaktig i kunnskaper og erfaringer gjennom samspill og samhandling med andre (Säljö, 2016). Gjennom å delta aktivt i diskusjoner, prøve ut ulike måter å delta på og observere hvordan andre deltar, kan elever etter hvert *appropriere* bestemte måter å samhandle på som de kan dra veksler på i møte med komplekse problemstillinger i senere sammenhenger (Reznitskaya, 2012). Wertsch (1998) har foreslått et skille mellom *mestring* (*mastery*) og *appropriering* av kunnskaper og erfaringer. *Mestring* er *knowing how* (1998, s. 50), altså å mestre bruken av et kulturelt redskap. *Appropriering* handler ikke bare om å mestre, men om å gjøre redskapene til sine egne ved å ta «something that belongs to others and making it one's own» (Wertsch, 1998, s. 53). I forbindelse med intervensjonen i denne studien kan dette knyttes til forskjellen mellom at elevene tester ut et sett utforskende samtaletrekk (*knowing how*), og prosessen der elever tilpasser dem og tar dem i selvstendig bruk i nye sammenhenger fordi de selv finner dem nyttige som redskap for faglig meningsskapning (*making it one's own*). Målet med undervisning om samtale kan forstås som å sosialisere elever til å mestre bestemte kulturelle redskaper, slik at de etter hvert kan «use these tools flexibly and fluently» (Wertsch, 2007, s. 190). Ifølge Wertsch er det mulig å mestre noe uten at det har blitt *appropriert* – man kan utføre og lykkes med bestemte handlinger uten å ha tatt eierskap til dem. Denne forskjellen mellom *mestring* og *appropriering* trekker jeg særlig fram i undersøkelsen av elevenes måte å administrere gruppesamtaler på i den første artikkelen.

Et viktig perspektiv i studien er å forstå elevens agens når en lærer (og en forsker) gjør forsøk på å sette en klasses samtalekultur i bevegelse. Med kultur-begrepet refererer jeg da til en gruppes handlinger, og implisitte antagelser og forventinger som ligger til grunn for de eksplisitte handlingene (Wegerif, 2020). Eksempelvis kan en klasses samtalekultur være preget av konkurranse i stedet for samarbeid, eller elevene kan være lite vant med at det åpnes for kritisk argumentasjon og diskusjon i undervisningen. Det å etablere nye normer for utforskende samtale kan betraktes som «a form of culture change», der en klasses implisitte samtalenormer kan utfordres gjennom å forhandle eksplisitt om nye (Wegerif, 2020, s. 37). I forsøk på videreutvikling av samtalekultur vil både lærere og elever være sentrale «agenter». I

sosiokulturelle teorier om læring ser man, som tidligere nevnt, for seg at elever blir gjort kjente med kulturens verdsatte redskaper i sosial interaksjon med andre og etter hvert approprierer dem. I sosiokulturell teori understrekes det imidlertid også at omgivelsene ikke kan påvirke et passivt barn ved å overføre oppfatninger og kunnskaper – barnet er selv en erfarende og aktiv part i egne sosialiseringprosesser, og er selv med på å omforme de kulturelle redskapene (Hicks, 1996). Elever vil eksempelvis ha handlekraft i møte med oppgaver og instruksjoner i språkopplæring i skolen. Lærerens oppgaver vil «not manipulate learners to act in certain ways because participants invest their own goals, actions, cultural background, and beliefs (i.e., their agency) into tasks and, thus, transforms them» (Donato, 2007, s. 44). I studier av undervisning er det viktig å ta hensyn til «[...] the agency of the actors involved in education and, more specifically, with their reflexive agency – that is, with the fact that teachers and students can think and can act on the basis of their thoughts, judgements and decisions» (Biesta, 2020, s. 38). Agens-begrepet er spesielt aktuelt i forbindelse med den tredje delstudien, der jeg undersøker elevenes forståelser og oppfatninger i møte med samtalenormene i undervisningen.

#### 4.2 Dialogisk meningsforhandling

Jeg omtaler som hovedregel den muntlige aktiviteten elevene deltar i i løpet av intervusjonen som samtaler eller gruppesamtaler, og sjeldnere som dialog. Dialogbegrepet er et flertydig begrep i fag- og forskningslitteraturen, da man kan snakke om dialog på ulike måter. Mercer et al. (2020) skiller mellom tre ulike forståelser, henholdsvis en *ordboks- eller hverdagsforståelse*, en *epistemologisk forståelse* og en *ontologisk forståelse*. I den første forståelsen bruker man dialog nærmest synonymt med samtale. Den epistemologiske forståelse av dialog tilbyr «a theory of meaning» som vektlegger ytringens kontekstuelle natur i menneskelig samskaping av kunnskap og forståelse (Mercer et al., 2020, s. 2), mens en ontologisk forståelse «is concerned with the very nature of our existence and identity» (s. 3). I denne forståelsen handler ikke deltagelse i dialog bare om kunnskapskonstruksjon i møte mellom selvet og verden, men også at selvet og realiteten i seg selv kan endres og utvikles gjennom dialogen. I denne studien bruker jeg hovedsakelig dialog-begrepet i forbindelse med henvisninger til dialogiske teoriperspektiver knyttet til hvordan mennesker forhandler om mening i samtale – med andre ord når jeg knytter an til en epistemologisk forståelse av dialog. Med dialogisme som forståelsesramme for menneskelig meningskaping, er en grunnleggende idé er at meningskaping og kunnskapskonstruksjon er relasjonelle handlinger. Tenkningen er ofte forbundet med Mikhail Bakhtin (1981, 2005), hvis ideer har hatt stor inspirerende kraft i

pedagogisk forskning. Forståelsen tar utgangspunkt i at meningen i enhver ytring kun kan forstås i sin kontekst, mer spesifikt gjennom ytringens rolle og posisjonering i forhold til «den store dialogen» med de som har ytret seg før oss. Ifølge Bakhtin utgjør menneskers ytringer alltid et svar på tidligere ytringer, samtidig som de foregriper og har innvirkning på kommende ytringer. Han ser på alle ytringer, enten den har form som en kort muntlig replikk eller en lang, skriftlig roman, som ledd i en større, komplekst organisert ytringskjede (Bakhtin, 2005, s. 11). Når vi bruker et ord, er ordet alltid halvveis gitt, fordi det er en del av vår sosiale arv, og halvveis oppfunnet, fordi vi bruker det i møte med en annen i en spesifikk situasjon som det ikke er mulig å gjenskape. Samtalen er grunnleggende dialogisk av natur ved at alle ytringer er *andreorienterte* – de vil alltid være orienterte mot en lytters respons. Den som ytrer noe setter samtidig seg selv i posisjonen til lytteren for å fortolke mulig respons, og slik setter lytteren spør i enhver ytring. Bakhtin argumenterte for en slik gjensidighet i forholdet mellom ytring og respons: «Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other» (Bakhtin, 1981, s. 282). På grunn av vektlegging av meningens kontekstuelle natur i samtaler, går dialogismen godt sammen med sosiokulturelle teorier.

Jeg operasjonaliserer ikke Bakhtins begreper som analyseredskaper i denne studien, men bygger i stedet på samtaleforskere som har blitt inspirert av Bakhtins forståelser av menneskelig språkpraksis og språkets sosiale natur i sine studier av interaksjon og klasseromsdialog (Linell, 1998, 2009, 2011; Lefstein, 2010; Skaftun & Sønneland, 2021; Wegerif, 2005, 2008). Linell representerer en dialogisk stemme i avhandlingens delstudier, og bygger i stor grad på Bakhtins tenkning om dialog. Hans prosjekt har vært å forankre dialogismen i empiri fra det talte språket, og prøve ut og diskutere denne teorien. Han understreker at man i dialogisk orientert samtaleforskning forsøker å unngå å isolere en ytring fra dens kontekst, og at man i liten grad bør være normativt orientert i studier av menneskelig interaksjon. Fra et dialogisk ståsted vil man være spesielt opptatt av det kontekstuelle ved samtaler, og at alle dialoger har en dobbelthet ved seg – en «dobbel dialogisitet» (Linell, 1998, s. 54). Det vil si at samtaler er dialogiske både i den forstand at de utgjør møter mellom deltakere i umiddelbar interaksjon, men også ved at de er i dialog med sosiokulturelle praksiser etablerte over lang tid hvor mennesker har vært involverte i slike interaksjoner (Linell, 1998; Evensen, 2013). Fra dette perspektivet er meningsforhandling alltid innvevd i



sosikulturelle tradisjoner som tidligere er konstruerte, og som også rekonstrueres kontinuerlig.

Forståelsen av ytringens innebygde respons er grunnleggende i dialogisk orienterte forklaringer av hvordan mening skapes i samtale. Felles forståelse blir utviklet ved at mening hele tiden endres og utvikles i bevegelsen fram og tilbake mellom taler og lytter. Framfor å tenke at deltakerne i en samtale overfører individuelle budskap, forhandler de om mening i fellesskap (Linell, 1998, s. 74), slik at deltakerne blir «co-authors of each other's contributions» (Linell, 2009, s. 73). Man kan forestille seg at mening forhandles om i et dialogisk rom der samtaledeltakerne hele tiden «konstruerer og rekonstruerer hverandre» (Wegerif, 2008) gjennom runder med ytringer og responser, stadig vekslende mellom intendert mening og fortolket mening, og der mange mulige responser hele tiden er mulige (Maine, 2015). Det er denne forestillingen om felles meningsskapning som kontinuerlig samarbeid og forhandling som blant annet ligger til grunn når jeg tematiserer meningsforhandlingen i samtaler om en fiksjonstekst i den andre delstudien.

#### 4.3 Om å kombinere sosikulturelle og dialogiske perspektiver

Innen utdanningsforskning er det tradisjon for å se sosikulturelle og dialogiske perspektiver i sammenheng under en stor sosikulturell paraply, blant annet med støtte i Wertsch' (1998, 2007) arbeider. Sosikulturelle teoriretninger og dialogisme deler som tidligere beskrevet forståelsen av at mening er kontekstuell og situert, og det gir derfor mening å behandle perspektivene som komplementære i studier av klasseromssamtaler (Mayer et al., 2020). Wegerif (2008) innvender likevel at dialog-synet til henholdsvis Bakhtin og Vygotskij var for ulike til at det gir mening å behandle dem som fullt kompatible i alle sammenhenger. Han minner om at Vygotskijs tenkning var dialektisk, mens Bakhtin tenkte dialogisk. Forskjellen mellom disse perspektivene kommer til uttrykk i deres forståelser av hvordan man skal betrakte funksjonen til *ulikhet* og *spenninger* mellom ulike synspunkter i samtale. Bakhtins dialogforståelse baserer seg på en grunnleggende verdsetting av møter mellom ulike perspektiver og det *flerstemmige* i dialog. Ifølge Wegerif (2008) omtalte Bakhtin ulike perspektiver i dialog som «constitutive of meaning in such a way that it makes no sense to imagine "overcoming" this difference» (s. 347). Vygotskij omtalte ulike perspektiver på en annen måte. Han forstod uenigheter og ulike perspektiver som «contradictions that need to be overcome or transcended» for at individets tenkning skulle utvikles (Wegerif, 2008, s. 347). Innen dialogisk teori vil det å være i dialogen være et mål i seg selv, der ulike «stemmer» kan være i spill uten at denne flerstemmigheten nødvendigvis er noe som må overvinnes. Slik kan

det dialektiske og det dialogiske sies å representere ulike oppfatninger om mening og meningsskaping (Wegerif, 2008, s. 359), noe også flere har omtalt som *the Bakhtinian-Vygotskian tension* (eks. Mayer et al., 2020; White, 2014). Ifølge Barnes og Todd (1995) er et dialektisk verdenssyn dypt forankret i vestlig filosofi.: «We are used to talking about difference in a way that assumes we must choose between them, that one of them must have priority, or that one must win over the other» (s. 158). Bakhtins forståelser av dialog tilbyr i denne sammenhengen noe annet: I stedet for å velge mellom ulike perspektiver, vil elementer fra en deltakers perspektiv påvirke, og bli innlemmet i, samtalepartneres kommende ytring (og vice versa). Rommetveit har i tråd med dette uttalt at møtet med en som tenker annerledes enn en selv, og som stimulerer en til å tøyne tanken og sette ord på noe man ikke har tenkt før, kan betraktes som «den ideelle dialog» (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 130).

Ved å problematisere spenningen omtalt over, minner Wegerif (2008) om at ulike overordnede forståelser (epistemologiske og ontologiske) av meningsskaping kan påvirke hva samtaleforskere ser og ser etter i analyser av utforskende samtale. Det er forskjell på å undersøke utforskende samtale som «a tool for explicit reasoning» der det mest logiske argumentet skal vinne fram, eller som «a creative space of reflection» (Wegerif, 2008) der brytning og kreative møter mellom synspunkter bringer fram nye forståelser (se utdyping om Wegerifs tenkning i kap. 3.1.3). I den første forståelsen vil det være interessant å studere bestemte samtaletrekk for å finne ut hvordan elever bygger argumenter og resonnerer på vei mot ny kunnskap og utvikling, mens det i det andre perspektivet vil være mer relevant å undersøke mer åpent hvilke ressurser elever tar i bruk for å etablere dialogiske rom for meningsskaping. Med et dialogisk perspektiv er prosessen i dialog like viktig som dialogens produkt: «the significance of dialogue as a means of learning lies not only in the quality of its offspring, but also in the very participation in the process» (Lefstein, 2010, s. 175). Selv om de to forståelsene ikke utelukker hverandre, danner spenningen likevel en grobunn for refleksjon om samtalers mål og om kjennetegn ved utforskende samtale i mine delstudier.

Oppsummert forsøker jeg i denne studien å forstå hva som foregår i samtaler mellom jevnaldrende i en periode der utforskende samtaleferdigheter ble satt i forgrunnen og gjort til undervisningsobjekt. Dette innebærer både å forstå samtalerne som situasjoner der elever skaper mening sammen ved hjelp av sine forkunnskaper og ressurser, og å undersøke hvordan elevene eventuelt forsøker å ta i bruk samtalenormene som ble introduserte i undervisningen. Jeg er dermed både opptatt av dialogens iboende muligheter og potensialer, og av at samtaler kan støttes og modelleres med bestemte språklige redskaper som kan optimalisere muligheter

for at elever bruker hverandre som ressurser i faglig tenkning. En forståelsesramme som kombinerer sosiokulturell og dialogisk teori tilbyr muligheter til å forklare hvordan undervisningen eventuelt setter spor i elevenes samtaler (lærings- og utviklingsperspektiv), samtidig som den tilbyr begreper for hvordan elevene forhandler om mening i dialogiske rom.

I delstudie I drar jeg veksler på begreper som mediering og appropriering for å forstå hvordan elevene tester ut språklige verktøy for samtenking. I delstudie II er forståelser av læring og utvikling mer i bakgrunnen, og meningsforhandling trer fram som det viktigste overordnede begrepet. Spesielt har jeg hatt behov for å forklare hvordan mening skapes gjennom samtaledeltakernes kontinuerlige kontekstualiseringsarbeid (delstudie II) og om ytringers mangetydige funksjoner (delstudie I og II). Samlet gjør jeg nytte både av sosiokulturelle og dialogiske teoriperspektiver, med vektlegging av det kontekstuelle og mangetydige – samt av eleven som aktiv deltaker og agent i læringsprosessen (delstudie III). Den teoretiske rammen gir muligheter for fortolkning av gruppesamtalene både som meningsskapende prosesser i seg selv og som ledd i en mulig utviklingsprosess der elevene skal lære eksplitt hvordan de kan bruke samtale som tenkeredskap.

I de påfølgende delene går jeg videre inn i begreper som er sentrale i avhandlingens delstudier.

#### 4.4 Kontekst, kontekstualisering og samtalerammer

Som tidligere beskrevet er det kontekstuelle viktig i studiens teoriramme. Kontekst refererer ikke her til noe bestemt og statisk som ligger rundt og «rammer inn» gruppesamtalene. Ingenting er kontekst i seg selv, rent objektivt sett. I stedet utgjør samtalen i seg selv en sentral ressurs for å organisere og skape konteksten (Duranti & Goodwin, 1992). Samtaler vil være innleiret i, eller aktiverer, en matrise av ulike former for kontekster (eller kontekst-dimensjoner). Linell (1998) beskriver disse ulike kontekstene som potensielt relevante for og i interaksjonen. De er *kontekstuelle ressurser*, det vil si «potential contexts that can be made into actual, relevant contexts through the activities of the interlocutors in dialogue» (1998, s. 128).

Jeg bygger altså på en dynamisk, dialogisk kontekstforståelse, der kontekst betraktes som «a socially constituted, interactively sustained, time-bound phenomenon» (Duranti & Goodwin, 1992, s. 6). Med en slik forståelse gir det mening å studere hvordan elevene selv *kontekstualiserer* samtalene, altså hvilke kontekstuelle ressurser som gjøres gjeldende i samtalene og hvordan elevene definerer samtalsituasjonen de er en del av (delstudie II), samt

å studere hva elevenes samtaleadministrering og metaytringer kan fortelle om hvordan de forstår undervisningssituasjonen og samtalsituasjonens forventninger (delstudie I og III). I sosiokulturelt fundert samtaleforskning tar man også samtalsens mer overordnede sosiokulturelle og historiske kontekster i betraktning, da man anser at lærings- og utviklingsprosesser er sosialt, kulturelt og historisk betingede. Selv om samtalerne i 7A foregår der-og-da, i situasjoner som aldri har skjedd før og som aldri vil foregå på samme vis igjen, vil det også foreligge bestemte konvensjoner knyttet til samtalsjangerens tradisjoner. Eksempelvis vil det ligge bestemte føringer og forventninger i at samtalerne foregår innenfor en skolsk ramme og er initiert av en norsklærer.

Goffman (1974) og Gumperz (1982) la begge dynamiske kontekstforståelser til grunn i sine studier av hvordan samtaledeltakere drar veksler på sosiokulturelle forhold for å fortolke samtalsituasjonen de er en del av. Goffman utviklet begrepet samtaleramme (eng. *frame*) for å beskrive samtalers sosiale dynamikk. En samtaleramme kan forstås som en situasjonsdefinisjon, som en definisjon av «hva som foregår nå» i en samtale, og som aktiverer et forventningsskjema hos deltakerne til hvordan det er adekvat å fortolke og respondere på det som foregår interaksjonelt (Linell, 1998, s. 130). Ulike rammer vil være mer eller mindre framtrædende i ulike faser av samtalen, og en og samme fase kan kjennetegnes av konkurrerende rammer; der noen samtaledeltakere forhandler om å etablere eller opprettholde én ramme, kan andre motsette seg dette og forhandle om en annen ramme (Linell, 1998, s. 132).

Gumperz (1982) lanserte begrepet kontekstualiseringssignal (eng. *contextualisation cue*) for å beskrive signaler som kan antyde hva slags samtaleramme som gjelder i en bestemt situasjon. Kontekstualiseringssignaler er kommunikative strategier og signaler som samtaledeltakere bruker for å kontekstualisere ytringene sine, det vil si indikere hvilken samtaleramme som er mest aktuell til enhver tid: «speakers give cues to the interpretation of their utterances, i.e. they give indications of their understandings of things talked about and of the social identities and interpersonal relations that are presupposed, or are being developed and achieved» (Linell, 1998, s. 80). Begrepet synliggjør hvordan samtaledeltakerne kan modifisere den sosiale situasjonen ved å gjøre endringer i samtalestil (eng. *speech style*) (Gumperz, 1982). Det kan være snakk om endringer i eksempelvis rytme, volum eller intonasjon, men også bestemte ordvalg, formuleringer eller gester. Slike signaler fungerer som ledetråder (*cues*) som kan indikere til andre samtaledeltakere hvordan samtaleaktiviteten skal defineres, hvordan det semantiske innholdet skal forstås, og hvordan ytringen relaterer seg til det som

allerede er sagt eller skal sies. Det kan for eksempel signalisere at samtalen skal gå fra en uformell til en mer formell ramme, eller at ens ytringer skal forstås ironisk. Samtalepartnerne fortolker disse signalene og responderer på dem, for eksempel ved å svare i «samme stil» eller avvise signalet. Gjennom felles fortolkning av «hva som foregår nå» vil deltakerne tilpasse seg hverandres måter å snakke på (Gumperz, 1982, s. 167).

I gruppesamtaler kan elever samarbeide om kontekstualisering gjennom ordvalg, hvilke kunnskapsreferanser de velger å trekke inn, hvordan de viser engasjement rundt oppgaven og hvordan de går inn og ut av ulike roller og identiteter (Lefstein & Snell, 2020). I sammenheng med denne studien er det relevant å studere kontekstualisering og samtalerammer fordi det kan fortelle noe om hvordan elevene forholder seg til en samtalsituasjon som er designet for å fremme utforskning, og som dermed allerede har et klart definert formål (og et framhevet ideal-format) fra lærerens side.

#### 4.5 Gruppesamtalers kompleksitet og spenninger

Et sentralt perspektiv i avhandlingen er å utforske kompleksiteten i gruppesamtaler – alt elevene gjør *samtidig* når de samtaler i timene. Gruppesamtaler vil nødvendigvis ha noe av den spontane karakteren vi finner i uformelle samtaler, samtidig som de er innrammet av et formål og et omfang bestemt av læreren (Skidmore, 2020). Dette i seg selv gjør samtalen til en kompleks aktivitet der ulike sosiale verdener, forventninger og diskurser møtes. For å kunne gripe fatt i kompleksiteten og beskrive og forstå den, har jeg søkt begreper som kan støtte utforskning av samtalers flerdimensjonalitet.

For det første har jeg funnet nytte i et hovedskille etablert av Barnes og Todd (1977, 1995). De beskrev at hver gang en deltaker kommer med en ytring i en samtale, tilbyr han samtidig to rammer for de andre deltakerne, henholdsvis en innholdsramme (*content frame*) og en interaksjonsramme (*interaction frame*). Innholdsrammen handler om hva gruppene snakker om, og ideene og kunnskapsinnholdet i samtale. Innenfor denne rammen viser elevene hverandre hvordan de tenker om et tema. Interaksjonsrammen handler om hvordan samtaledeltakerne i gruppa forholder seg til hverandre, og om hva de gjør relasjonelt med ytringene sine (Barnes & Todd, 1995, s. 146). Begrepene til Barnes og Todd er nyttige fordi de demonstrerer et viktig poeng for studien, nemlig at det foregår et kontinuerlig samspill mellom det tematiske og det sosiale i en gruppesamtale.

Videre har jeg søkt perspektiver om hvordan sosiokulturelle forhold virker inn i elevers samtaler. En viktig innsikt er at elever drar veksler på sine språklige ressurser fra ulike sosiale

sfærer (Dyson, 1993) i møte med skolens samhandlingspraksiser. Samtaler mellom barn er ofte løst strukturerte med mange avbrytelser og temaskifter (Maybin, 2006, s. 18), og elever veksler inn og ut av ulike samtalediskurser mens de er engasjerte i faglig aktivitet (Lytra, 2007). Videre er lekning med språk, vitsing, nynning og populærkulturelle referanser sentrale kjennetegn ved interaksjon mellom jevnaldrende (Rampton, 2006). For elever innebærer ikke bare deltakelse i gruppesamtale å formulere ideer og argumenter, men også å navigere i en kompleks, sosial situasjon: «Interlocutors communicate their feelings, negotiate their social positions, exercise and resist power, define the communicative situation and entertain themselves and others at the same time that they contribute ideas to the academic discussion» (Lefstein, 2010, s. 180). Identitetsarbeid og faglig læring er altså tett sammenflettet i klasserommets samtaler (Wortham, 2006).

For å få fram kompleksiteten har Lefstein (2010) skissert det han i tråd med sosiokulturell teori kaller en situert forståelse av klasseromsdialog. I denne forståelsen inngår bevissthet om samtalers ulike dimensjoner, der *ideasjonelle*, *interpersonelle*, *metakommunikative* og *estetiske* dimensjoner ved samtale må ses i sammenheng (Lefstein, 2010). Den ideasjonelle dimensjonen handler ifølge Lefstein om «dialogue as cognitive activity». Den handler om elevens felles behandling av det tematiske innholdet i samtalen, som hvordan de arbeider sammen om å utvikle tema og sammenheng gjennom forhandling av ulike argumenter og perspektiver. Den interpersonelle dimensjonen handler om «dialogue as relation»: Om relasjoner mellom aktørene i samtalen, som for eksempel emosjonelle forhold og maktforhold. Den metakommunikative dimensjonen («dialogue as interactional structure») dreier seg om egenskaper ved samtalen i seg selv, om etablering og opprettholdelse av kommunikative normer og refleksjoner over disse. I tillegg opererer Lefstein med en fjerde dimensjon som han kaller for den *estetiske*. Den estetiske dimensjonen handler om hvordan den som taler i et klasserom alltid tilpasser seg et publikum. Lefstein (2010) knytter dette mest til helklassesamtaler, men i min studie knytter jeg den estetiske dimensjonen til performative sider også i gruppesamtaler. Lefstein (2010, s. 171) hevder at all tenkning om produktiv interaksjon i klasserommet vil være ufullstendig dersom man ikke tar hensyn til alle de ulike dimensjonene ved elevers samtaler, fordi de hele tiden vil være i samspill med hverandre. Eksempelvis kan det oppstå spenninger mellom hensyn til samtaleregler (jf. den metakommunikative dimensjonen) og hensyn til relasjonene mellom deltakerne i gruppesamtale (jf. den interpersonelle dimensjonen). I min studie har disse perspektivene på

samtalers kompleksitet og iboende spenninger vært viktige i fortolkningene både av elevenes prosjekter i samtaler og av deres holdninger til samtalenormene.

Innenfor den metakommunikative dimensjonen plasserer Lefstein innslag av «dialogue about dialogue» (Lefstein, 2010, s. 179). Dette er en dimensjon jeg er opptatt av i alle delstudiene. Jeg vier elevenes «samtaler om samtale» – eller metasamtaler – mye oppmerksomhet, eksempelvis i analyser av hvordan de kommenterer egen og andres samtaledeltakelse, og i analyser av hvordan de reflekterer over produktive samtaletrekk i ulike sammenhenger i undervisningen. Utforskningen av den metakommunikative dimensjonen anser jeg som særlig relevant for å forstå hva slags forståelser av god samtale som utvikles og forhandles om i klasse 7A underveis i intervensjonen. Eksplisitte referanser til samtaleaktiviteten i seg selv er sjeldne i yngre elevers gruppesamtaler, men er ifølge Littleton og Mercer (2013) tegn på at elevene prøver å ta ansvar for samtalskvalitet på egen hånd – gjennom det de kaller samregulering (*co-regulation*) av samtale. Slik samtaleaktivitet kan betraktes som en overgangsfase hvor «the responsibility for co-regulation is transferred from a teacher to the group» (Littleton & Mercer, 2013, s. 74). Dette perspektivet er vektlagt i analysene av elevenes samtaleadministrering og forhandling om ansvarsfordeling i gruppesamtalene (delstudie I).





## 5. Metoder

### 5.1 Forskningsdesign

Det overordnede forskningsspørsmålet i denne avhandlingen er: *Hva kjennetegner elevers gruppesamtaler og refleksjoner i en periode med eksplisitt samtaleundervisning med vekt på utforskende samtale?* For å undersøke dette gjennomførte jeg en kvalitativ kasusstudie (Creswell & Poth, 2018) med trekk fra pedagogisk designforskning. Denne tilnærmingen egner seg godt når man med bestemte teoretiske utgangspunkt ønsker å prøve ut undervisning i en kompleks klasseromsituasjon i en avgrenset periode. Kasusstudier kan være metodologisk eklektiske i den forstand at en kan bruke ulike forskningstilnærminger (Cohen et al., 2018, s. 385). I mitt tilfelle har jeg gjennomført en kasusstudie som er intervenserende, da jeg griper inn i klassens undervisning for å prøve ut en ny arbeidsmåte. Studien søker ikke å forstå en eksisterende praksis i 7A, men undersøker hva som skjer under innføring av en praksis som er ny og uvant i elevgruppa. Det foregår altså en intervensjon – en form for innblanding som inkluderer «en konkret og planlagt inngripen i det empiriske feltet» (Øgreid, 2021, s. 210).

På grunn av studiens intervenserende, teoribaserte og utprøvende natur har den likheter med pedagogiske designstudier <sup>3</sup> (se f.eks. Reinking & Bradley, 2008). Denne typen studier innebærer utprøving og endring av en undervisningspraksis i tett samarbeid med en lærer. I metodelitteraturen beskrives pedagogiske designstudier som avgrensede intervensjoner i en autentisk klasseromskontekst. Slike studier er gjerne teoriorienterte, målorienterte, prosessorienterte, iterative og metodologisk fleksible (Reinking & Bradley, 2008).

Intervensjonene har forbedring av undervisningspraksis som sitt mål, og de prøves ut og revideres i sykluser, i samarbeid med praktikere (Barab & Squire, 2004). Det er videre et mål at framskrivning av funnene skal ha direkte relevans for praksisfeltet og ta hensyn til den komplekse klasseromsvirkeligheten (Cohen et al., 2018, s. 413).

Designstudier bør forstås som en forskningstilnærming snarere enn en metodologi, da de ikke innebærer bestemte forskningsmetoder og analytiske framgangsmåter. Ulike studier kan ha flere eller færre momenter til felles med det som regnes som typiske kjennetegn. Hvordan man definerer formålet med studien, er slik sett mer definerende enn hvilke konkrete metoder

---

<sup>3</sup> I metodelitteratur som omtaler pedagogiske designstudier vil man finne mange ulike termer, eksempelvis *formative and design experiments* (Reinking & Bradley, 2008), *design based research (DBR)* (Barab & Squire, 2004) og *educational design research* (van den Akker et al., 2006; McKenney & Reeves, 2019). Cohen et al. (2018, s. 414) foreslår *design experiment* eller ganske enkelt *design study*. Tidlig i avhandlingsarbeidet valgte jeg å bruke termen designstudie, mens jeg senere har valgt å bruke pedagogisk designstudie, som har begynt å etablere seg som merkelapp i en norsk kontekst (eks. Øgreid, 2021).

som brukes. I en nylig utgivelse understreker Wegerif (2020) at Thinking Together-intervensjonene hadde mange likhetstrekk med pedagogisk designforskning, men at denne merkelappen ikke var godt utviklet og kjent da forskerne rapporterte fra intervensjonene. Pedagogiske designstudier kan på noen områder likne aksjonsforskning (Reinking & Bradley, 2008; Wegerif, 2020), men skiller seg fra denne typen forskning blant annet ved at intervensjonen ikke må være initiert fra praksisfeltet, og at læreren i prosjektet ikke har status som en medforsker som er aktivt med i alle forskningens faser. I stedet er læreren ansett som en høyt verdsatt samarbeidspartner i arbeidet og som bidrar i refleksjon over og videreutvikling av undervisningen, slik tilfellet var i mitt prosjekt (se kap. 5.2).

I pedagogiske designstudier ønsker forskeren å teste ut teori i praksis og studere faktorer som ser ut til å fremme eller hindre de ønskede læringsprosessene. Slik får en innsikt i hvordan teorien fungerer i en bestemt klasseromskontekst, og kan diskutere dens potensiale og begrensninger i praksis. Denne studiens bidrag er å undersøke hvordan en bestemt form for eksplisitt samtaleundervisning setter spor i elevens gruppesamtaler, og diskutere hva utprøvingen i dette ene klasserommet kan fortelle om arbeidsmåtenes potensiale og begrensninger i norskfaget. I mitt prosjekt var det ikke et mål å tallfeste og måle effekten av undervisningsopplegget, men snarere var intervensjonen et utgangspunkt for å kunne gjøre kvalitative analyser og fortolkninger av hva som kjennetegnet gruppesamtalene og refleksjonene i intervensjonsperioden. Det er et fellestrekk ved designstudier at man er mer opptatt av å forstå og forbedre læringsprosesser enn å gjøre input-output-målinger (van der Akker et al., 2008, s. 4). Slike studier inviterer til fortolkning og refleksjon rundt undervisning, ikke nødvendigvis til måling og evaluering. Det er også et mål i denne typen studier å bidra med å videreutvikle en teoretisk forståelse av hvordan undervisningsmetoder fungerer under bestemte forhold (Reinking & Bradley, 2008).

I et kontinuum av beskrivende og intervensjonerende studier vil denne studien plassere seg i en mellomposisjon. Studien har både beskrivende og fortolkende mål (McKenney & Reeves, 2019, s. 30), og bygger på bestemte teoretiske og praktiske antagelser om samtale og samtaledidaktikk fra et allerede foreliggende undervisningsprogram. Intervensjonen innebærer å gjøre tilpasninger og oversettelser av dette undervisningsprogrammet til en norsk og norskfaglig sammenheng, samt til samtalekulturen i et bestemt klasserom. Underveis i forløpet var det derfor sentralt å forsøke å fortolke hva som skjedde og hvordan elevene møtte undervisningen. Dette foregikk som refleksjoner hos forskeren alene og sammen med læreren

om observasjoner i klasserommet, samt gjennom lytting til lydopptak og samtaler om disse. I neste del redegjør jeg mer konkret for utvalg, samarbeid og forskningsprosess.

## 5.2 Gjennomføring

### 5.2.1 Skolen og oppstart av samarbeid

Jeg fikk tilgang til skolen i studien gjennom en rektor som fant prosjektet interessant og relevant. Skolen lå i et område med sosioøkonomiske utfordringer. Området har lavt inntekts- og utdanningsnivå, en stor andel enslige forsørgere, samt en økende andel innvandrere fra mange ulike nasjoner. Ifølge bydelsrapporter har dette representert utfordringer for områdets skoler med tanke på arbeid for å øke elevenes læringsutbytte. Utfordringene gjelder både å løfte språkkompetansen i norsk for de minoritetsspråklige elevene, men også at elevmassen med etnisk norsk bakgrunn har levekårsrelaterte utfordringer som påvirker læring. Rektor var opptatt av at systematisk arbeid med språk og det å gjøre språket «synlig» kunne være gunstig for elevene.

Rektor informerte aktuelle lærere ved skolen om prosjektet, og en erfaren norsklærer på 7. trinn meldte seg for å delta. Læreren hadde en elevgruppe på 15 elever som hun gjerne ville involvere i prosjektet. Hun beskrev 7A som en språklig og faglig heterogen klasse, der elevene hadde varierende forutsetninger for å delta i faglige samtaler. Læreren kjente elevgruppa svært godt etter å ha undervist dem i fem år, og beskrev en uheldig utvikling i klassens muntlige aktivitet. Det var flere elever som nærmest aldri bidro i klassesamtaler, det var kun et par av elevene i klassen som engasjerte seg i muntlig refleksjon i klasserommet, og det var blitt stadig mer utfordrende å få elevene til å delta muntlig i undervisningen. Sammen med kollegaene på trinnet var hun allerede i gang med å diskutere hvordan de kunne sette i gang tiltak for å bedre denne situasjonen i elevgruppa, og de viste entusiasme rundt mitt prosjekt som et ledd i dette arbeidet.

Etter vårt første planleggingsmøte senhøsten 2017 fikk læreren en kopi av ressursboka fra *Thinking Together*, der målene og metodikken beskrives med lærere som målgruppe (Dawes, et al., 2004). Dette var viktig for å kunne etablere en felles forståelse av mål og pedagogiske prinsipper i utprøvingen, og vi kunne dermed lettere samarbeide om planlegging av undervisningsoppleggene. Det var viktig at læreren skulle være en nær samarbeidspartner. Det å gi påvirkningsmuligheter i beslutninger er også en måte å redusere et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og forskningsdeltakere på (Cohen et al., 2018, s.136), og det er en naturlig måte å skape gode samarbeid med lærere i utvikling av undervisning. Selv om det ligger en kjerne av pedagogiske prinsipper i intervensjonen som ikke kan være gjenstand for

forhandling, er det viktig at forskeren utviser så mye fleksibilitet som mulig i å imøtekomme lærerens ønsker og hensyn for gjennomføringen (Reinking & Bradley, 2008, s. 84). For meg ble det eksempelvis viktig at læreren ikke skulle oppleve at arbeidsmengden hennes ble større av å delta i prosjektet. Et mål var derfor at vår felles versjon av Talk Lessons skulle være en integrert del av arbeidet elevene uansett skulle gjennom i norskfaget i løpet av våren på 7. trinn. Derfor ble fem av de ti undervisningsøktene planlagt med utgangspunkt i temaer fra trinnets vårplan i norsk.

Under intervusjonen hadde jeg hovedansvaret for å utvikle og skriftliggjøre undervisningsopplegg, mens læreren bidro med innspill på disse. Hun kom med ønsker til temaer og aktiviteter som vi kunne ta utgangspunkt i, sendte skriftlig respons og reaksjoner på planleggingsdokumentene mine, foreslo justeringer med utgangspunkt i sin kjennskap til elevgruppa, og stilte spørsmål til planene. Hun understreket gjentatte ganger at det var luksus å få tilsendt undervisningsideer og detaljerte forslag for hver undervisningstime, og det hendte også at hun gjenbrakte aktivitetene i andre elevgrupper hun underviste for. Læreren kom med viktige innspill og respons på undervisningsideer, men jeg ser i ettertid at jeg med fordel kunne lagt enda mer vekt på å invitere læreren aktivt inn i selve planleggingsfasen. Selv om vi hadde felles mål for hva som skulle vektlegges i undervisningen, var det nok likevel jeg som hadde mest eierskap til undervisningsøktene som ble utarbeidet.

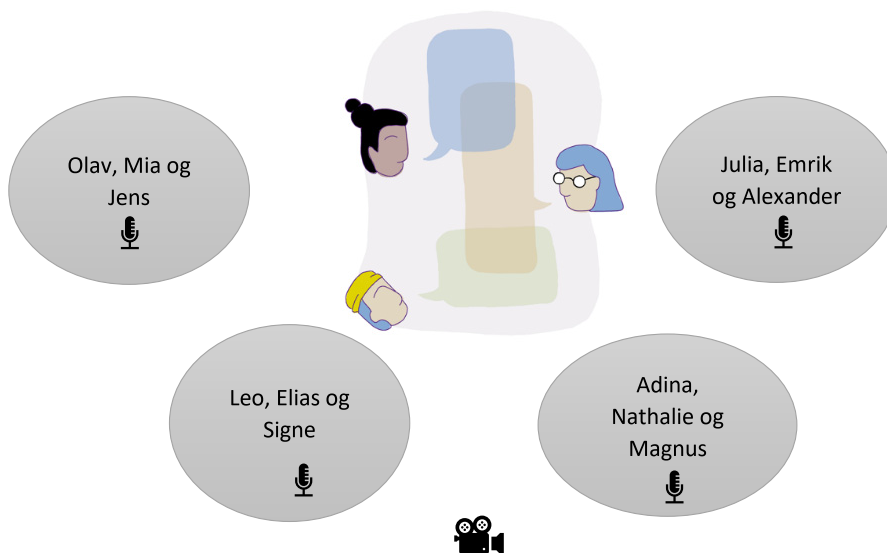
Jeg ble tatt godt imot på mine ukentlige besøk ved skolen. Skolen hadde en inkluderende kultur der kollegiet viste engasjement og nysgjerrighet rundt mine besøk. Jeg ble inkludert i uformelle samtaler på personalrommet, både med ledelse og kolleger fra andre trinn. I etterkant av den siste undervisningsøkten dro jeg også tilbake for et avsluttende møte med læreren. Jeg fortalte da om mine innledende analyser og stilte oppfølgings spørsmål som hadde dukket opp i oppstarten av analysearbeidet.

#### 5.2.2 7A

7A var en liten elevgruppe på 15 elever der tolv samtykket til deltakelse i studien. Av disse tolv ble det satt sammen fire faste samtalegrupper på tre elever som skulle følge hverandre gjennom undervisningsforløpet (se fig. 1). Læreren fikk ansvar for å foreslå gunstige gruppesammensetninger etter anbefalingene i Thinking Together-programmet. Der anbefales det blant annet at elevene blandes på tvers av kjønn og nære vennskapsforhold (Dawes et al., 2004). Fire av deltakerne som samtykket til deltakelse har bakgrunner fra andre land enn Norge. Dette gjelder Leo, Adina, Emrik og Magnus. Klassen holdt til i et eget avgrenset rom,

da skolen er bygd som en tradisjonell klasseromsskole. De hadde digital tavle og tilgang til iPader. Klassen brukte et tilstøtende grupperom ved behov.

Figur 1. Samtenking og meningskaping i fire grupper.



I planleggingsfasen var det viktig for meg å finne ut hva slags arbeid med muntlighet klassen hadde vært igjennom tidligere. I perioden jeg var sammen med dem, var de i gang med å framføre muntlige bokanmeldelser. Dette foregikk ved at elevene enkeltvis satte seg på en stol foran klassen, og fortalte om og vurderte en bok de hadde lest. Dette fikk jeg være med på en av ukene. Elevene hadde ellers noe erfaring med muntlige framføringer i andre fag, eksempelvis i samfunnsfag. De hadde også arbeidet med et kapittel om muntlig fortelling i norskboka si i løpet av 7. trinn, der det å være en god lytter hadde blitt tematisert. Slik jeg oppfattet fra samtaler med læreren, var det nytt å jobbe systematisk med muntlighet ut over slike mer avgrensede aktiviteter. Elevene hadde i perioder arbeidet i læringspar i undervisningen, og de fikk da små samtaleoppdrag fra læreren som eksempelvis «snakk sammen om det dere har hørt nå». Det ville likevel bli en ny situasjon for elevene å rette oppmerksomheten direkte på samtalers kvaliteter.

Med tanke på at elevene i liten grad reflekterte muntlig og ikke hadde erfaring med eksplisitt undervisning i samtale, samsvarer valg av forskningsarena godt med anbefalingene til Reinking og Bradley (2008, s. 59), som understreker at det vil være mer meningsfullt å

gjennomføre utprøvinger i klasserom der man møter utfordringer (i det de kaller «less-than-ideal-circumstances») enn i klasserom der det allerede arbeides grundig med det man ønsker å prøve ut. Det mest sentrale i valg av kasus er ifølge Stake (1995) muligheten til å lære noe, og en klasseromsintervensjon vil alltid formes av kontekstuelle faktorer og klassens unike økologi.

Som observatør i klasserommet fikk jeg inntrykk av at det stort sett var gode relasjoner mellom elevene i klassen. Kommunikasjonen dem imellom var imidlertid preget av noe røff språkbruk, humor og høylytt sarkasme. Elevene ropte til hverandre, tøyset og fornærmet hverandre, muligens for å uttrykke tilhørighet. Spesielt guttene hadde mye blikk-kontakt med hverandre mellom gruppene, og de var tydelig opptatte av å følge med på hva de andre guttene i klassen gjorde. Lærerne måtte ofte gripe inn når latteren og tøyset opplevdes forstyrrende. I undervisningen var det svært varierende konsentrasjon og dedikasjon, og læreren måtte arbeide mye med å holde på fokuset til elevene. Ifølge læreren var hun og elevene derfor vante med å skifte aktivitet ofte i timene. Til tross for kampen om fokus virket stemningen likevel avslappet, og humorfylte reaksjoner forekom også ofte i dialogen mellom læreren og elevgruppa. Det virket som om elevene hadde en god relasjon til norsklæreren sin. De lo med henne når hun tøyset med dem eller sa noe feil, de hadde lav terskel for å tilkalle henne for hjelp og de lyttet oppmerksomt når hun leste høyt for dem. Jeg følte meg komfortabel som gjest i dette dynamiske klasserommet, der man aldri helt visste hvordan undervisningen ville utvikle seg. Jeg ble godtatt som gjest og møtt med velvillighet og nysgjerrighet, men jeg rakk aldri å bli en naturlig del av felleskapet. Kun et par av elevene oppsøkte meg aktivt for å prate i overgangssituasjoner. Utover våren ble elevene vante til at samtalen skulle stå i fokus i undervisningen som jeg bidro i. Selv om elevene både var åpne og vennlige mot meg som person, var de ikke nødvendigvis enkle å engasjere og «få med» på undervisningens premisser og aktiviteter. Dette var en utfordring for intervensjonen, og er noe av bakgrunnen for at elevperspektivet blir løftet fram i artikkel III.

### 5.2.3 Undervisningsforløpet

Undervisningsforløpet strakte seg over ti undervisningsøkter i en periode fra januar til mai, med naturlige avbrudd under skolens vinter- og påskeferie. Ni av disse undervisningsøktene varte i 90 minutter, mens én varte i 45 minutter. De første fire undervisningsøktene var forberedende metaundervisning der læreren tematiserte samtaleferdigheter. Elevene fikk reflektere over hva som kjennetegner gode gruppesamtaler samt trene på lytting og resonnering gjennom praktiske øvelser. I tillegg ble det utformet samtaleregler. I denne fasen

oversatte vi i stor grad oppgaver fra Thinking Together-ressursen (Dawes et al., 2004). De seks siste ukene arbeidet vi videre med prinsippene, men vi la nå opp til å integrere dette i arbeid som var rettet mer spesifikt mot faglig innhold i henhold til årsplanen i norsk. Temaene var nynorsk og den norske språksituasjonen (økt 5), argumenterende skriving (økt 6), å skape spenning i fortellinger (økt 7 og 8), lesing og arbeid med form og innhold i fiksjonstekst (økt 9) samt arbeid med virkemidler i reklametekster (økt 10). Her valgte vi å selv utarbeide oppgaver som passet til den norskfaglige sammenhengen, ut fra prinsipper som jeg redegjør for nedenfor. Se kap. 5.3.3. og vedlegg 1 for oversikt over de ulike undervisningsøktene.

Samtlige undervisningsøkter startet med en lærerledet helklassesamling der aktiviteter og mål ble presentert for elevene. Dette gjaldt mål både knyttet til det faglige innholdet og for hvordan elevene skulle bruke samtalen til å tenke sammen om det faglige. Læreren brukte tid på å forsikre seg om at elevene hadde forstått hva som var forventet av dem, og hun viste underveis til samtalereguleringene og repeterte disse. Kjenntegn ved god samtaledeltakelse, for eksempel aktiv lytting eller begrunnelser, ble tematisert og modellert gjentatte ganger i plenum som et ledd i å stimulere bevissthet hos elevene og etablere metaspråk. Ved å bruke og modellere utforskende samtale i helklassesituasjonen på denne måten fikk læreren rollen som elevenes «discourse guide» (Mercer & Littleton, 2007, s. 74).

Videre bestod undervisningsøktene av mye gruppeaktivitet der samtalen sto i fokus. I selve gruppesamtalene fikk elevene i stor grad arbeide alene. Ved å lytte til elevenes samtaler fikk vi muligheter både til å vurdere elevenes forståelse av det faglige innholdet de skulle arbeide med, og til å vurdere kvaliteten på samtalene som foregikk. I tråd med Thinking Together-tilnærmingen kunne læreren gripe inn i samtalene dersom det var nødvendig, men skulle ellers prøve å unngå å ta over eller være involvert i samtalene for lenge av gangen.

Avslutningsvis i øktene ledet læreren en plenumssamtale der elevene delte det de hadde samtalt om, og ble oppfordret til å reflektere over hvordan samtalene hadde gått. Dette foregikk mest muntlig i form av metasamtaler, men også skriftlig i form av individuell loggskrivning.

Når det gjaldt valg av oppgaver, var det viktigste formålet med disse at de var egnet til å frembringe utforskende samtale knyttet til det faglige innholdet. Den mest sentrale føringen for oppgaver i Thinking Together er at de bør designes slik at elevene blir nødt til å samarbeide for å løse dem, slik at de ikke ender opp med å dele oppgaven i mindre ansvarsområder og jobbe hver for seg. Dette innebærer at oppgavene ikke bør være for enkle,

da dette ofte fører til at enkeltelever raskt ser en løsning og dominerer diskusjonen fram mot dette svaret. Samtidig må oppgaven ikke være så kompleks at elevene strever med å forstå den og gir opp å skape mening. Åpne oppgaver uten et direkte fasitsvar trekkes ikke overraskende fram som hensiktsmessig (Mercer & Littleton, 2007, s. 31).

Vi valgte å legge inn mange vekslinger mellom gruppesamtale og helklassesamtale for å få til den nødvendige variasjonen som elevene i denne klassen hadde behov for.

Samtaleaktivitetene varierte i omfang, mellom korte diskusjonsoppgaver og større samarbeidsoppgaver. Vedlagt i avhandlingen ligger oversikt over de ulike øktenes oppbygging, aktiviteter og tidsbruk (vedlegg 1). Vi valgte som regel å starte øktene med 2–4 avgrensede diskusjonsoppgaver, før vi presenterte en større gruppeoppgave der elevene kunne arbeide mer fordypet. De innledende diskusjonsoppgavene, som ble luftet og oppsummert i plenum, hadde som formål å lede elevene inn i tematikken og sørge for at sentrale spørsmål knyttet til temaet var blitt behandlet i gruppene. Eksempelvis skulle elevene aktivere kunnskap om reklameteksters virkemidler og dele erfaringer og refleksjoner rundt dette, før de ble bedt om å samarbeide om å utforme en egen reklameplakat (økt 10). De fikk avgrensede spørsmål for å aktivere forkunnskaper om den norske språksituasjonen før de skulle samarbeide om å sammenlikne bokmåls- og nynorsktekster (økt 5). Spørsmålene hadde åpne formuleringer som var utformet for å invitere til ulike hypoteser og ideer («hva tror dere?», «hva tenker dere?», «hva synes dere?»), men det ble satt forventinger til at gruppa skulle kunne begrunne et felles svar, standpunkt eller forslag i de påfølgende plenumsrundene. Læreren understreket ofte at det var gode diskusjoner heller enn klare fasitsvar vi var ute etter med oppgavene våre. Erfaringer med oppgavene i intervensjonen kommer jeg tilbake til i diskusjonsdelen (kap. 6.4).

I tillegg til en tydelig, modellerende lærer og gjennomtenkte oppgaver som krever deltakelse fra alle, er et sentralt grep i Thinking Together-tilnærmingen som nevnt å formulere konkrete samtaleregler (Mercer & Littleton, 2007). Etableringen av disse foregikk i den tredje undervisningsøkten, gjennom idemyldring og diskusjon. Reglene i 7A ble formulert slik på den digitale tavlen:



## Regler for gruppesamtaler

- Spør alle i gruppa om hva de mener.
- Lytt til de andres meninger.
- Respekter andres meninger.
- Se og lytt til den som snakker.
- Ha positivitet i gruppa.

Her ser vi at 7As regler tar opp i seg noen av de anbefalte reglene i tilnærmingen, blant annet å vise respekt for andres meninger, lytte til andre og få fram alles synspunkter. Reglene virker likevel litt lite konkrete og dels overlappende, blant annet ved at to av reglene dreier seg om å lytte til andre. Sentrale egenskaper ved utforskende samtale som ikke er med i 7As regler, handler om meningsbrytning og veien mot felles beslutninger. Elevene signaliserte på det tidspunktet reglene ble etablert at de var skeptiske til å be hverandre begrunne alle synspunktene sine. Elevene ville heller ha med en regel om å ha «positivitet i gruppa». Dette var en direkte formulering fra en av gruppene som fikk gjennomslag hos de andre elevene. I forbindelse med gjennomgangen av samtalereglene tematiserte læreren at «positivitet» handler om mer enn å holde humøret oppe i gruppa. Hun benyttet her anledningen til å tematisere hvordan man kan være konstruktiv i møte med andres synspunkter, og betydningen av å være uenig på en respektfull måte. Selv om det å begrunne meningene sine ikke ble inkludert i samtalereglene, ble dette likevel en av de deliberative normene (jf. Alexander, 2020), altså normer knyttet til diskusjon og argumentasjon, som ble framhevet av læreren gjennom hele intervusjonen. For å forstå hvilke samtalenormer klassen forhandlet om og prøvde ut i perioden, er det derfor nødvendig å se ut over disse fem konkrete reglene, og vite at flere aspekter ved produktive samtaler stadig ble tematisert som samtalenormer. En kritisk innvending – som også tematiseres i delstudiene (I og III) – er at reglene burde vært tatt opp til revidering i flere runder for å gjenspeile disse dynamiske forhandlingene om normer. I artikkel III utdyper jeg prosesser rundt etablering av samtaleregler, og elevenes lave engasjement knyttet til disse.

De ti undervisningsøktene ble gjennomført med omtrent en ukes mellomrom. Slik fikk vi tid til å justere oppgavetyper og innramming etter hva vi opplevde at fungerte best for å engasjere elevene og stimulere til diskusjoner. Mellom gjennomføringene lyttet jeg på opptak fra gruppesamtalene og sammenliknet med inntrykk og spørsmål jeg hadde stilt meg selv i feltnotater. Mye av tiden mellom innsamlingsrundene ble brukt til å utforme nye og antatt engasjerende gruppeoppgaver. Det viste seg å være nødvendig å legge mye tid i dette. Dersom

oppgavene vi designet ikke fengte elevene, la vi merke til at de i liten grad la innsats i dem. Vi gjorde også flere grep for å hjelpe elevene med å holde seg konsentrerte, blant annet ved å flytte undervisning fra fredag etter lunsj til tirsdag før lunsj. Etter anbefaling fra læreren la vi også etter hvert inn flere aktivitetsskifter i undervisningen, da elevene som tidligere nevnt var vant med at dobbelttimene i norsk var delt mellom flere ulike temaer og aktiviteter. Dette er eksempler på hvordan klassens behov var med på å forme undervisningsforløpet. I tråd med designstudier skal man ikke fordekke slike utfordringer, men snarere belyse hvordan de ble forsøkt løst, hvordan man kan forstå dem og hva man kan lære av dem (Reinking & Bradley, 2008).

### 5.3 Metoder for datainnsamling

Innsamlingsmetodene som ble brukt var:

- Lydopptak av gruppesamtaler i fire grupper.
- Videoopptak på stativ (panorama av klasserommet).
- Observasjon med feltnotater.
- Innsamling av skriftlige elevlogger.
- Innsamling av annet skriftlig elevarbeid, eksempelvis oppgaveark eller elevenes notater fra gruppesamtalene.
- Fire gruppeintervju.

Primærmaterialet i studien er lydopptakene, støttet med videoopptak. Sekundærmaterialet er observasjoner med feltnotater, logger, elevarbeid og gruppeintervju. I de neste avsnittene redegjør jeg først for primærmaterialet, og deretter for sekundærmaterialet i en mer utfyllende oversikt.

#### 5.3.1 Lyd- og videoopptak

Det ble gjort lydopptak av elevenes gruppesamtaler ved hjelp av opptakere (Olympus DM-720) som ble plassert på hvert gruppebord. I tillegg valgte jeg å ta videoopptak med et kamera på stativ plassert bakerst i klasserommet, slik at alle de fire gruppene satt innenfor kameralinsens rekkevidde. Jeg fikk også fanget opp lærerens bevegelser og aktivitet på tavla. Videoopptak tilbyr i dette tilfellet et supplement i form av støtte til transkripsjons- og analysearbeid. Selv om kameraet fanger opp gester, var ikke kameraet tett nok på elevene til at det kan gjøres fulle og detaljerte multimodale analyser av interaksjon, eksempelvis ved å inkludere blikkontakt. Videoopptakene supplerer, men har også klare begrensinger når det gjelder analytisk detaljnivå. Når kameraet står plassert i en bestemt vinkel, vil nødvendigvis også noen elever sitte delvis med ryggen til kameraet, og læreren som beveger seg rundt i klasserommet hindrer også innsyn til grupper i korte perioder. Jeg vurderte likevel at

lydopptak kombinert med oversiktsbilde og observasjon ville kunne tilby tilstrekkelige data for mitt formål. Videoopptak på hver gruppe ville kunne virke begrensende på elevene, da det å delta i utforskende samtale krever en viss grad av trygghet. Dette gjaldt spesielt når elevene har ulike språklige forutsetninger og ved at flere av dem allerede vegret seg for å delta muntlig.

I tillegg til å fungere som støtte i transkripsjons- og analysearbeid, har videoopptakene også bidratt til å gi ny tilgang til klasserommet til 7A etter hvert som jeg har fått distanse til undervisningsforløpet. Opptakene tilbyr eksempelvis gjensyn med elevenes synlige veksling mellom kjedsomhet og engasjement, med klassens rutiner ved oppstart om morgenen og med lærerens skriftlige instruksjoner på tavla. Ved å hente fram disse kan jeg nærmest kjenne lukten av klasserommet igjen. Å gå tilbake til videoopptakene ved jevne mellomrom har vært viktig for å opprettholde nærhet til kasuset gjennom analyseprosessen.

Som et ledd i å ufarliggjøre opptakssituasjonen fikk elevene prøve ut lydopptaksutstyret på egen hånd den første uken jeg var der. Enkelte uttrykte skepsis til opptak, og da spesielt videokameraet, mens andre var mest opptatte av hvor mye utstyret kostet. I starten virket flere av gruppene svært bevisste på at det ble tatt opptak, blant annet ved at de hvisket og kommenterte opptaksutstyret. Nærværet av en forsker med opptaksutstyr vil nødvendigvis kunne påvirke elevene. Ifølge Barnes (2008) vil dette representere en utfordring for samtaleforskere i klasserommet: «the very presence of a researcher with a tape-recorder encourages young people to put on a show» (Barnes, 2008, s. 7). Likevel kan nok uroen for å påvirke ved opptaksutstyr være noe overdrevet i metodelitteraturen, da elever i dag er mer vant med og ofte raskt venner seg til opptaksutstyr som for eksempel et videokamera (Blikstad-Balas, 2016). Også i dette prosjektet var elevenes fascinasjon for lydopptakere og kamera svært forbigående. Nervøse kommentarer, grimaser til kamera eller radioreporter-lek med lydopptakere tok stort sett slutt etter de to første ukene. Læreren forsikret meg også om at hun kjente igjen elevene i undervisningen, og at de ikke oppførte seg annerledes enn hun var vant med.

### 5.3.2 Observasjon

Min rolle i klasserommet kan beskrives som deltakende observatør (eng. *participant as observer*) (Creswell & Poth, 2018). En slik observatørrolle er ifølge Reinking og Bradley (2008) den mest hensiktsmessige rollen i en intervensjon av denne typen. Ved å være nær elevene og delta i interaksjon og aktiviteter, kan forskeren få dypere forståelse for kulturen i klasserommet og elevenes behov. Læreren hadde hovedansvaret for å lede

undervisningsøktene, mens jeg inntok en mer fleksibel rolle som hjelper og tilrettelegger. Selv om jeg i utgangspunktet skulle ha en tilbaketrukket rolle, ble jeg likevel engasjert i undervisningen i noen grad. Læreren involverte meg av og til i spørsmål fra klassen, både norskfaglige og mer organisatoriske, for eksempel i avklaringer om detaljer i oppgaver. Jeg gikk dessuten rundt mellom gruppene for å prøve å fange opp innhold i samtalen. Jeg vekslet mellom å gå rundt og lytte, notere ned observasjoner og organisere opptaksutstyret. I tillegg til min lærererfaring, som gjorde det naturlig å være nær elevene, hadde jeg et eieforhold til aktivitetene som foregikk gjennom å ha planlagt undervisningsoppleggene. Slik sett er det snakk om en kompleks forskerrolle, der jeg observerer og fortolker en praksis jeg selv har vært aktiv i å designe.

I feltnotatene skrev jeg ned kommentarer, observasjoner og spørsmål, både knyttet til aktivitetene i helklasse og inntrykket av samspillet i smågruppene under gruppesamtalene. Å velge hvor nært jeg skulle plassere meg under observasjon var en kontinuerlig avveining, da jeg ønsket å lytte til gruppesamtalene uten å direkte bli involvert i interaksjonen eller forstyrre elevene med mitt nærvær. Elevene ba ofte om hjelp fra lærer eller forsker når samtalen ble utfordrende. Dette gjaldt eksempelvis når de ble uenige om noe, eller når de hadde vanskeligheter med å forstå en oppgaveformulering eller en tekst. Et mål for oss var at elevene skulle bruke samtalen til å utforske og løse slike problemer på egen hånd. Det ble tydelig for oss at dette var et spørsmål om timing fra vår side – å vite om vi skulle intervensjonere for å hjelpe elevene framover, eller om det snarere ville lønne seg å ta et steg tilbake og holde seg i bakgrunnen. Jeg opplevde at jeg og læreren kommuniserte godt når det gjaldt å finne balanse mellom støtte og avstand. I video-opptakene kan man se at vi begge beveger oss mellom gruppene, lytter til hva som foregår og deler observasjoner. Enkelte ganger hadde vi likevel dårlig timing, og lydopptakerne avslører at vi begge forstyrret meningsforhandling og mulige fruktbare diskusjoner. Dette tematiseres blant annet i delstudie II.

Selv om observasjon ga mye informasjon om arbeidet i gruppene, var det likevel mye jeg ikke fanget opp. Et eksempel fra den fjerde undervisningsøkten kan belyse dette. Elevene arbeidet da med å diskutere revideringsforslag i en argumenterende tekst, og som observatør ble jeg oppmerksom på at en av gruppene fordelte arbeidet skjevt. Jeg oppfattet det slik at de to guttene på gruppa tøyset mye og snakket om *gaming*, og at de overlot arbeidet til jenta på gruppa. I observasjonsnotatene mine er det tydelig at jeg ble opptatt av dette, og på opptakene kan jeg høre og se at jeg gjentatte ganger kommer bort til gruppa og prøver å inkludere guttene. Jeg drøftet også dette med læreren i etterkant: Hvordan kunne vi i fortsettelsen unngå

at elevene satte bort oppgaven til den mest ansvarlige på gruppa? Da jeg i ettertid transkriberte lydopptakene, oppdager jeg imidlertid at min fortolkning av situasjonen ikke viste seg å stemme. Guttene i gruppa var involverte i diskusjonen knyttet til oppgaven store deler av undervisningsøkten, og jenta var slett ingen passiv sekretær. Jeg hadde rett og slett fått et skjevt bilde av samspeillet mellom elevene, ved å observere dem i periodene der jenta noterte ned det de hadde forhandlet seg fram til i fellesskap. Det viste seg at det var guttenes formuleringsforslag som drev samtalen framover, mens jenta stilte kritiske oppfølgingspørsmål og prøvde ut de ulike formuleringene skriftlig. Denne episoden illustrerer at det kan være utfordrende å danne seg et nøyaktig bilde av hva som foregår i gruppesamtaler i klasserommet, selv når blikket er skjerpet og man opplever at man er tett på. Episoden understreker også et viktig metodisk poeng, nemlig betydningen av å bruke ulike innsamlingsmetoder i kassustudier for å kunne danne seg et helhetlig bilde av situasjonene man forsker på (se også kap. 5.6.2).

### 5.3.3 Oversikt over empiri

I tabellen (tab. 2) følger en forenklet oversikt over hva slags empiri som er samlet inn i intervensjonen. Primærempirien er som allerede nevnt lyd- og videopptak i kombinasjon med observasjon. Som supplerende empiri ble det samlet inn individuelle refleksjonslogger i fire av undervisningsøktene. Elevene fikk da i oppdrag å skrive om hva gruppa hadde lyktes med i løpet av gruppesamtalene sine, og hva som hadde vært utfordrende. I tillegg ble gruppene intervjuet rett i etterkant av den siste undervisningsøkten i intervensjonen. Målet med gruppeintervjuene var å få fram elevenes refleksjoner rundt intervensjonen og samtalenormene som ble tematisert, og la dem reflektere over hva slags utbytte de eventuelt opplevde å ha fått gjennom å delta i undervisningen.

Tabell 2. Oversikt over empiri.

Undervisningsøkter	Tema/aktivitet i korte trekk	Primærmateriale	Sekundærmateriale
1: (31.01), 90 min.	<b>Metaundervisning 1:</b> Undervisning om samtaler, erfaringsdeling og refleksjon. Arbeid med metaspråk om samtale.	Lydopptak av lærerens introduksjon Lydopptak fra gruppesamtaler og	11 skriftlige logger.
2: (06.02), 90 min.	<b>Metaundervisning 2:</b> Trening på lytting og å gi gode forklaringer.	påfølgende plenumsrunder	10 bilder av LEGO-konstruksjoner.
3: (09.02), 45 min.	<b>Metaundervisning 3:</b> Diskusjon om samtaler. Etablere samtaleregler.	Videopptak Feltnotater fra undervisningen	Arket «enig eller uenig?» (4 stk.).

4: (13.02), 90 min.	<b>Metaundervisning 4:</b> Øve på å resonnere og argumentere. Ta i bruk samtalereglene.		Arket «våre forslag til regler» (4 stk.). 11 skriftlige logger.
5: (27.02), 90 min.	<b>Tema: Nynorsk</b> Gruppediskusjoner om nynorsk, arbeid med ulike skriftlige oppgaver.	Lyddopptak av lærerens introduksjon.	Notatark fra gruppediskusjon. Arket «Arbeid med ord». Arket «Sammenlikn tekstene».
6: (02.03), 90 min.	<b>Tema: Argumenterende skriving</b> Samskriving (revisjon) av argumenterende tekst.	Lyddopptak fra gruppesamtaler og påfølgende plenumsrunder.	10 skriftlige logger. 4 reviderte tekster.
7: (13.03), 90 min.	<b>Tema: Fortelling</b> Diskutere form, innhold og karakterer i utdrag fra «De tøffeste gutta» av Arne Svingen.	Videoopptak.	Oppgaveark. Tekstutdrag med elevenes notater.
8: (03.04), 90 min.	<b>Tema: Fortelling forts.</b> Hvordan gjøre en fortelling mer spennende? Diskusjon, idéutveksling + samskriving.	Feltnotater fra undervisningen.	Notatarkene fra alle gruppene. 4 elevtekster.
9: (10.04), 90 min.	<b>Tema: Ungdomslitteratur</b> Arbeid med utdrag fra boka «Hun & han», diskusjon om form og innhold, dialogspill knyttet til tematikken i boka.		11 skriftlige logger. Elevenes notater fra dialogspillet.
10: (17.04), 90 min.	<b>Tema: Språkbruk i reklametekst</b> Diskusjon om reklame og virkemidler. Samarbeide om å lage produkt og reklameplakat.		4 reklameplakater. Lyddopptak av fire gruppeintervjuer.

#### 5.4 Etiske betraktninger

Etiske retningslinjer kan forstås som viktige påminnere om hva man må ta hensyn til i forskningsprosessen (Hammersley, 2014), eksempelvis når det gjelder ivaretagelse av forskningsdeltakere. Samtidig er hvert forskningsprosjekt situert, og særegne etiske utfordringer kan oppstå i ulike forskningskontekster. I de overordnede forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), blir barn trukket fram som en særlig sårbar gruppe som det må tas hensyn til i forskning. Slike hensyn er aktuelle i mitt prosjekt. I forkant av intervensjonen besøkte jeg klassen for å presentere meg og prosjektet. Jeg var da bevisst på at elevene skulle få god og tydelig informasjon om prosjektets formål, og mulighet til å stille spørsmål. Jeg fortalte dem om min interesse for å forske på hvordan elever samtaler i klasserommet, viste fram det tekniske utstyret og fortalte hvordan disse skulle brukes i norskundervisningen framover. For å ufarliggjøre utstyret fikk også elevene mulighet til å prøve ut lyddopptakerne. I tillegg forklarte jeg hva samtykke innebærer, og om muligheten elevene hadde til å trekke seg når som helst i undervisningsforløpet uten å oppgi noen forklaring. I og med at elevene var under 15 år, måtte

det i tillegg innhentes skriftlig samtykke fra foresatte. Etter godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)<sup>4</sup> (vedlegg 2) ble det levert ut informasjonsskriv med samtykkeskjema til foresatte (vedlegg 3). I samråd med læreren ble det bestemt at det ikke var behov for å oversette dette skrevet til andre språk enn norsk. I samtykkeskjemaet kunne foresatte velge om de ville gi skriftlig samtykke eller reservere sitt barn mot lyd- og videoopptak.

Elevene som ikke samtykket til å være med på lyd- og videoopptak ble satt sammen i en egen, femte samtalegruppe. Denne gruppa skulle følge samme undervisning som de øvrige elevene, noe som krevde noen praktiske tilpasninger. For å skjerme dem fra opptaksutstyr benyttet vi grupperommet som lå vegg i vegg med klasserommet. I enkelte av undervisningsøktene var en støttelærer inne hos dem og ledet dem gjennom aktivitetene, og i de øvrige øktene fulgte jeg og læreren dem opp. I periodene de var i klasserommet, eksempelvis ved oppstart eller avrundning av øktene, var de plassert utenfor rekkevidde av opptaksutstyret.

Når det gjelder oppbevaring av datamaterialet, ble dette, etter føringer fra NSD, lagret på en ekstern harddisk innelåst i et skap og oppbevart på et låst kontor. Jeg etablerte pseudonym på elevene, og elevenes virkelige navn ble aldri oppbevart fysisk sammen med dataene.

Opptakene ble slettet da tillatelsen fra NSD om å oppbevare data gikk ut 31.07.2021.

Selv om samtykke er gitt og dataene er samlet inn og anonymisert, har man fortsatt et ansvar for ivaretagelse av integriteten til forskningsdeltakerne. Ethiske hensyn skal gjennomsyre alle ledd i forskningsprosessen, også i utskriving av funn (Creswell, 2012). I min sammenheng kan man se for seg at det kan være sårbart for elever å prøve ut ideer i gruppesamtaler som det blir gjort opptak av og som skal studeres av en forsker, og kanskje spesielt for de av elevene i denne klassen som i utgangspunktet vegret seg for å delta muntlig. Klasseromsforskning kan regnes som sosial sensitiv forskning, da forskningen ofte har som mål å forbedre klasseromspraksiser og forhindre at elever ikke mestrer skolen. Det er i slike sammenhenger viktig å respektere deltakernes verdighet og unngå å sette unødvendige merkelapper (Tangen, 2014). Selv om det ble forsøkt etablert en utforskende kontekst preget av samarbeid og få fasitsvar, vil elever sannsynligvis oppfatte skolske samtaler omgitt av opptaksutstyr som en prestasjonsarena. Dessuten er språk tett knyttet til identitet, og det kan oppleves sårbart når ens samtaledeltakelse gjøres til gjenstand for granskning i forskning (Jones, 2008, s. 8).

---

<sup>4</sup> Norsk senter for forskningsdata (NSD) har senere byttet navn. Fra 01.01.22 er de blitt en del av Kunnskapsdepartementets nye forvaltningsorgan Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.

Det ligger slik mye makt i å være den som legger føringer for hvordan det som ble sagt i gruppesamtalene skal forstås og tolkes av en utenforstående leser, eksempelvis gjennom utvelgelse av utdrag og analysebegreper, og dessuten i å være den som skriver fram hva slags faglige eller muntlige kompetanse som kan tolkes ut fra elevenes bidrag. Et samtalemateriale kan gi muligheter for å trekke fram eksempler som delvis feilaktig kan sette forskningsdeltakerne i et dårlig lys – eksempelvis ved å løfte fram misforståelser og formuleringer som komiske innslag for underholdningsverdiens skyld, overtolke alvorlighetsgraden i vennskapelige disputer, eller presentere enkeltelever som overkjørende, dominerende eller ufokuserte – når totalbildet kan vise seg å være mer nyansert. Det å etterstrebe å være transparent i utvelgelse av utdrag fra dataene og forsøke å fortolke åpent og nyansert hva som faktisk foregår i samtalene, har slik en etisk dimensjon ved seg. Man bør være åpen for at samtalen kan foregå på måter som er uventede, og at ens egen fortolkning ikke nødvendigvis avdekker hele sannheten om hva elevene faktisk tenkte, forstod eller mente med det de sa: «The space of understanding between the speakers in a dialogue is where the meaning exists and changes, and therefore the meaning and intentions of the speakers cannot be automatically assumed by a third, observing party» (Maine, 2015, s. 20). I delstudiene har jeg gjennomgående vært bevisst på dette i min behandling av samtalematerialet. Gjennom å forankre analysene mine i eksempler fra materialet og bruke språklige dempere og nyanseringer (f.eks. «det framstår som» og «det kan virke som») har jeg understreket at det jeg skriver fram er mine fortolkninger av den meningsforhandlingen som foregikk i gruppene.

### 5.5 Troverdighet og overførbarhet

Ved siden av den etiske dimensjonen er transparens i analysevalg også sentralt i forbindelse med studiens troverdighet. I kvalitativ forskning på samtaler er det relevant å vurdere validitets- og reliabilitetshensyn i forbindelse med nettopp troverdighetsbegrepet (eng. *trustworthiness*) (Golafshani, 2003; Rodrigues, 2018). En mye omtalt trussel mot et kvalitativt forskningsprosjekts troverdighet og gyldighet er forskerens *bias* (Maxwell, 2008), altså de antagelsene og forkunnskapene forskeren har om det som undersøkes, og som dermed kan farge analyser og konklusjoner. Jeg har i den forbindelse beskrevet at jeg har lærerbakgrunn og interesse for muntlig arbeid på mellomtrinnet, noe som er et viktig grunnlag for studiens motivasjon og design. En mulig fallgrube for studiens troverdighet kan være at jeg prøvde ut en tilnærming som jeg hadde tro på og som jeg hadde lest mange studier om, og at jeg dermed kunne risikere å lete etter tegn på at undervisningen virket positivt, og tilsvarende ubevisst overse empiri som kunne peke i en annen retning. Dette balanseres ved at jeg understreker at



min interesse for tilnærmingen er preget av nysgjerrighet, og ved at jeg løfter fram og diskuterer friksjon og utfordringer fra klasserommet som interessante funn heller enn å legge skjul på at de oppstod.

Et viktig grep for å styrke studiens troverdighet har vært å se ulike deler av empirien i lys av hverandre for å kunne danne et bredere bilde og unngå raske konklusjoner (se 5.6.2) – noe som kan bidra til å validere fortolkningene. Når det gjelder samtaleforskningens troverdighet med hensyn til reliabilitet, er utvalg av eksempelutdrag fra transkripsjonene viktig (Rodrigues, 2018, s. 56). I alle delstudiene viser jeg fram empiri-utdrag slik at leseren kan få innblikk i grunnlaget for fortolkningene som er gjort, og selv gjøre seg opp en mening. Jeg forsøker også å gjøre det tydelig på hvilken bakgrunn utdragene er valgt ut, og hvordan utdragene forholder seg til empirien som helhet. Slik har jeg forsøkt å ivareta et holistisk perspektiv (Rodrigues, 2018) og ikke miste helheten av syne selv om analysene nødvendigvis må ha et avgrenset fokus. I det påfølgende delkapittelet (5.6) beskriver jeg prosessen med valg av empiriske eksempler og analytiske tilnærminger, og hvordan jeg har forsøkt å ivareta et helhetlig bilde av undervisningsforløpet og opprettholde nærhet til empirien. Jeg redegjør også for framgangsmåter i de ulike analysefasene i avhandlingens delstudier.

På bakgrunn av kompleksiteten i samtaler er det ikke enkelt å dra enkle slutninger om effekten til samtaleundervisningen. Dette er heller ikke intensjonen med studien, og det ville krevd andre tilnærminger og analytiske framgangsmåter. Hva som regnes som «effektiv» undervisning, vil variere ut fra hva man anser som undervisningens overordnede mål, og sammenhenger mellom undervisning og læring er ofte mer preget av kompleksitet enn av ryddig kausalitet (Biesta, 2020). Selv i store kvantitative studier er det ikke uproblematisk å snakke om undervisningens effekt ut fra koding av ytringer i elevers samtaler. Dette tematiserer også Swann (2007):

Discussion of the communicative effects of specific interventions is made more complex by the highly contextualised, shifting, and often ambiguous nature of utterance meaning. Some context-sensitivity is required in the interpretation of utterances, and this will affect both judgements of quality – the perceived educational effectiveness of discussions – and any judgements that are made about the negotiation of interpersonal relations within interactions (s. 136).

Imidlertid kan delstudiene hver på sin måte tilby perspektiver på eksplisitt samtaleundervisning og hvordan man tenker om fasilitering av gruppesamtaler i undervisningskontekster. Funnene kan være overførbare i den forstand at de kan hjelpe forskere å forstå andre liknende situasjoner (Cohen et al., 2018). Da det særskilte og

komplekse ved ett enkelt kasus tillegges verdi i denne studien, er det mer meningsfullt å snakke om overførbarhet (eng. *transferability*, Rodrigues, 2018) enn om generalisering. Funnenes overførbarhet kan styrkes ved å gi fylldige beskrivelser av det kontekstuelle, eksempelvis ved at jeg i denne studien har redegjort for ytre rammefaktorer, beskriver elevgruppas dynamikk, klargjør intervall og varighet på undervisningen, beskriver arbeidsmåter, og drøfter hvordan min tilstedeværelse i klasserommet kan ha påvirket det som foregikk. Ifølge Yin (2018) kan kasusstudier lede til analytiske generaliseringer som kan bidra til å bekrefte, modifisere, avvise eller på andre måter fremme videre forståelser av de teoretiske begrepene som la grunnlaget for designet av kasusstudien (s. 38). Denne studien belyser teoretiske begreper eller prinsipper knyttet til eksplisitt samtaleundervisning empirisk, eksempelvis knyttet til bruk av samtaleregler eller forståelser av utforskende samtale som ideal. Slik fungerer den som grunnlag for videre tenkning om hvordan man kan undervise om samtale. Jeg drøfter studiens implikasjoner og begrensninger mer utførlig i den avsluttende diskusjonsdelen (kap. 6).

## 5.6. Analytiske grep

### 5.6.1 Transkripsjon

Alle sekvenser med gruppesamtale ble transkribert ved hjelp av programvaren Transcribe. I tillegg transkriberte jeg lærerens introduksjoner, forklaringer og oppsummeringer. Dette gjorde jeg for å ivareta helheten i undervisningsoppleggene. Samlet resulterte dette i 231 sider transkribert materiale. Lydopptakerne ga stort sett svært god kvalitet på opptakene. I enkelte av undervisningsøktene satt imidlertid to av gruppene nært hverandre, og transkripsjonsarbeidet ble utfordrende fordi lydopptakerne fanget opp lyd fra begge gruppene samtidig. Veggen mot naboklasserommet var dessuten svært tynn, noe som også kan høres på lydopptakene, spesielt fra gruppa som satt nærmest døra. Samlet sett er det likevel svært få samtaleturner som i transkripsjonene er markert som «uhørlige».

Transkripsjon er skriftliggjøring av muntlig tale. Dette innebærer alltid et element av reduksjon og fortolkning, og kan dermed regnes som et tidlig ledd i analysen. I denne studien var meningsinnholdet i og samspeillet mellom elevenes ulike bidrag i gruppesamtale sentralt. Det mest relevante å fange opp fra interaksjonen ble da eksempelvis avbrytelser, lengre pauser og overlappende tale (se transkripsjonsnøkkel under). Jeg gjenga verbalspråket som normalortografi på bokmål. Når det gjaldt intonasjon, ble dette ikke markert med egne tegn, men ble føyd til som tolkning i parentes bak ytringen. Dette detaljnivået er i tråd med

transkripsjonstradisjonene i Thinking Together-studiene. Jeg lagde en transkripsjonsnøkkel som kunne markere de viktigste egenskapene ved gruppesamtalene ut fra mine behov:

Overlappende ytringer: []  
Ytring som avbryter en annen: - (før ytring)  
Avbryte seg selv: - (etter ytring)  
Ord med enfatisk trykk: \_\_\_\_  
Lengre pauser: (5.0)  
Nøling/kortere pauser: ...  
Egenskaper ved ytring/toneleie: (*sukker*) (*latter*)  
Uhørlige ytringer: (uhørlig)

Videoptakene supplerte transkripsjonene ved å fange opp elevenes peking på tavla, peking på arbeidsarket, sitteplassering, kroppsholdning (for eksempel liggende over pulten eller framoverlent), kroppsspråk som understøtter en forklaring eller vitner om engasjement og så videre. De ikke-verbale handlingene jeg anser for å ha betydning, er føyd til i parentes i transkripsjonene.

#### 5.6.2 Analytiske grep for å få oversikt

Et samtalemateriale kan analyseres på ulike måter avhengig av hva som er studiens formål og teoretiske og metodologiske utgangspunkt. I de større intervensjonsprosjektene som dominerer samtaleforskning, er det ofte et mål å gjøre kvantitative analyser av effekten av bestemte intervensjoner på tvers av klasserom og skoler (Howe & Abedin, 2013). Et vanlig grep er da å utforme kodeskjemaer som kan tallfeste frekvens, egenskaper og eventuell utvikling av bestemte samtalehandlinger. Det å skulle kode klasseromsdialog er ansett som utfordrende og involverer forenkling av komplekse situasjoner (Hennessy et al., 2020). Et viktig kjennetegn ved gruppediskusjoner er at de er komplekse og flerdimensjonale, og at mye foregår på samme tid (jf. delstudie 2). Samtalene er dessuten ofte preget av eksempelvis avbrytelser, halvferdige ytringer og overlappende stemmer. Slike kjennetegn kan gjøre samtalene utfordrende å analysere.

På bakgrunn av kompleksiteten har jeg i mine analyser valgt å ikke utforme forhåndsdefinerte kodingssystemer som isolerer enkeltytringer. I teorikapittelet beskrev jeg hvordan en ytring kun kan forstås fullt ut i sin kontekstuelle sammenheng, og at ytringer både har initiativ- og responseegenskaper på samme tid. Sutherland (2006) har også pekt på at samtaler innenfor mormålsfaget ofte krever andre analytiske innganger enn opptelling. Samtidig hadde jeg behov for å kunne finne mønstre og systemer i store mengder transkripsjoner, og i kvalitative studier må nødvendigvis deler av empirien løftes fram og andre deler plasseres mer i

bakgrunnen. Videre redegjør jeg for de analytiske grepene i utforskningen av samtalematerialet, og for hva jeg har valgt å trekke fram i de ulike delstudiene.

Den innledende analysen startet som tidligere beskrevet allerede i klasserommet. I kvalitative studier starter analysen umiddelbart når man er i feltet og samler datamateriale (Postholm, 2019, s. 86). Ytterligere analyser ble gjort under bearbeidelse av data, det vil si gjennom gjentatte gjennomlyttinger og transkripsjon. Underveis i transkripsjonsarbeidet skrev jeg notater i margin der jeg uthevet sekvenser som fanget min interesse. I disse notatene konfererte jeg også med mine skriftlige observasjonsnotater, for å sammenlikne nye og gamle fortolkninger av samme situasjoner. Etter å ha kommet et stykke i transkripsjonsarbeidet skrev jeg en tekst der jeg forsøkte å beskrive hva som kjennetegnet interaksjonen i hver av de fire gruppene i løpet av ukene som gikk. Disse beskrivelsene hadde funksjon som et intervensjonsnarrativ (Newman, 2017) som dannet et tidlig analytisk steg, og dessuten dannet et viktig bakteppe for videre analytiske valg. Slike prosesser, der man forsøker å danne seg et helhetsinntrykk, er viktige for å unngå at spesielle enkelthendelser vektlegges for mye og gir et skjevt bilde av hvordan elevenes vei gjennom undervisningsforløpet artet seg.

En mer strukturert måte å undersøke samtaledataene på var å gjennomføre åpen koding av et utvalg transkripsjoner, hentet fra ulike undervisningsøkter og fra ulike grupper. Slik koding innebærer å gå inn hver enkel ytring og prøve å sette ord på hva man ser (Charmaz, 2011). Her kodet jeg i første runde enkeltelevers samtalehandlinger presentert i en atskilt kolonne kalt «hva gjør elevene?», eksempelvis «kommer med forslag/hypotese», «planlegger skriftlig svar», «ber om avklaring» og «avviser forslag». I en annen kolonne, kalt «hva foregår?», gjorde jeg med mer overordnede fortolkninger av samspillet i lengre sekvenser, eksempelvis «sekvens med utdyping og ulike hypoteser i spill» eller «ansvarsfordeling» (se fig. 2). Selv om jeg ikke kodet hele materialet på denne måten, var denne åpne kodingen et viktig analysesteg for å få oversikt over empirien og vurdere videre analytiske nedslag. I figur 2 viser jeg utdrag fra den åpne kodingen:

Figur 2. Utdrag fra åpen koding.

Gruppesamtale 3, gruppe MOJ. Nynorsk		
Utdrag fra transkripsjon	Hva gjør elevene?	Hva foregår?
<p>Lærer: Da kommer to litt nye begrep. I hvert fall har ikke vi snakket så mye om det, men dere kan jo vite mye om det for det. "Kva meiner vi med hovudmål og sidemål?". Har dere hørt om det, har dere en ide om hva det betyr? Snakk om det. I gruppene.</p> <p>Mia: Kanskje litt som hoved- og sidebase?</p> <p>Olav: Jeg tror kanskje mer sånn der at man har et spesielt mål.</p> <p>Mia: Ja, altså sånn at man snakker likt sammen bare med dialekt?</p> <p>Olav: Ja, eller for eksempel, eller, hør her nå. Vi skal gå en tur.</p> <p>Mia: Ja?</p> <p>Olav: Vi skal gå en lang tur. For å kose oss, ikke sant? Og da er det hovedmålet. Men så har vi litt i bakhodet som et sidemål å trimme, hvis du skjønner.</p> <p>Mia: Ja, men jeg tror de mener, siden vi har om språk, så tror jeg at <u>mål</u> det er jo også <u>språk</u>? Kanskje de mener hovedspråket og sidespråket?</p> <p>Olav: Mål, vet du hva mål er? (til Jens)</p> <p>Lærer (bryter inn: En liten sånn avklaring. Jeg husker sist vi snakket om det her med mål. Hva betyr mål i den sammenhengen her? Mia?</p> <p>Mia: Språk</p> <p>Lærer: Språk. Har ingenting med mål i livet å gjøre eller mål på fotballbanen. Vi mener hovedspråk og sidespråk.</p> <p>Mia: Litt sånn at hovedmålet er liksom- </p> <p>Olav: - hovedmålet kan være bokmål, eller dialekten din. Sidemålet kan være dialekten, eller skriftspråket.</p> <p>Mia: "Hovedmålet"-</p> <p>Olav: -hovedmålet er-</p> <p>Mia: - Vent litt. Jeg skriver "hovudmål" og sånn prikk prikk, og så skriver vi litt om det.</p> <p>Olav: Hovedmålet, ikke sant. Er du enig? (til Jens)</p> <p>Jens: Mm</p> <p>Mia: Men det er forskjellig til folk hva hovedmålet er da.</p> <p>Olav: Ja? Men. Det spør. Jeg vet ikke. Men hovedmål. Skal hovedmål være dialekten din? Eller skal den være bokmål? Du da, Jens?</p> <p>Jens: Hei!</p> <p>Olav: Hei!</p> <p>Mia: Hva argumenterer du for? Du må være med litt i diskusjonen (til Jens)</p> <p>Olav: Du må være med. Jeg bytter meg ut med deg. Nå skal du og Mia diskutere.</p>	<p>Kommer med forslag/hypotese Kommer med nytt forslag/hypotese Ber om utdyping</p> <p>Utdyper eget forslag m/eksempel – utforske</p> <p>Kommer med alternativt forslag → ny retning</p> <p>Inviterer Jens til å bidra</p> <p>Utprøving: Nytt forslag/hypotese</p> <p>Planlegger skriftlig svar Inviterer Jens til å bidra</p> <p>Bidrar med nytt perspektiv Stiller spørsmål til gruppa Oppfordrer Jens til å bidra</p> <p>Krever at Jens bidrar. Metaspråk: <i>argumentere</i> Regisserer samtalen for at Jens skal bidra</p>	<p>Utforskning av ulike forslag – skape mening i begrepene</p> <p>Koordinering av samtalen med støtte i samtalerregelen «Spør alle i gruppa om hva de mener»</p>

Selv om undervisningen hadde klare formål og et bestemt teoretisk utgangspunkt, var jeg åpen for hva som kunne vise seg å være fremtredende i empirien. Jeg forsket slik *med* forforståelser, men *uten* forfortolkninger (Evensen, 2013, s. 139). Analyseprosessen kan best beskrives som en utforskende prosess der jeg vurderte den spesifikke empirien fra 7A i lys av kunnskap om tilnærmingens prinsipper (både teoretiske og metodiske), dialogiske forståelser av interaksjon i læringskontekster og kritiske blikk på intervensjonen. Prosessen innebar også å søke nye teoretiske perspektiver som kunne belyse mine observasjoner.

### 5.6.3 Analytiske nedslag i delstudiene

#### *Delstudie I*

I delstudie I gjennomførte jeg en kodings- og kategoriseringsprosess som har mange fellestrekk med den konstant komparative metoden. Selv om den konstant komparative metoden er utviklet i sammenheng med *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2015, s. 90), kan deler av prosedyrene være naturlige å ta i bruk i andre typer studier, for eksempel i kasusstudier. Flere av nøkkelstrategiene fra *Grounded Theory* har etter hvert blitt en del av den kvalitative forskerens analytiske repertoar, og spesielt gjelder dette koding og skriving av memos (Charmaz, 2011, s. 165).

Det overordnede forskningsspørsmålet i studien var et åpent spørsmål om hva som kjennetegnet elevenes samtaler og refleksjoner i perioden, og jeg la merke til noen spesielle egenskaper og funksjoner ved elevenes ytringer underveis i gruppesamtalene. Gjennom den åpne kodingen omtalt over, begynte jeg å fatte interesse for elevenes tydelige forsøk på å «prøve ut» de samtalenormene og -reglene som ble tematisert og modellert i undervisningen. Dette handlet ofte om at de kommenterte egen og andres samtaledeltakelse eller gjorde forsøk på å regulere samtalen gjennom å fordele ordet. Dette kan man se eksempel på i den siste delen av eksempelutdraget fra den åpne kodingen – det jeg da valgte å kode som «koordinering av samtalen». Dette ledet til en videre utforskning i empirien av det jeg etter hvert valgte å omtale som kjernekategori «samtaleadministrering», som viser til elevenes metakommentarer om samtaleprosessen underveis i samtalene, og deres forsøk på å styre samtalen på vei mot felles forståelse og beslutninger.

Etter gjennomlesing av samtlige transkripsjoner med blick på samtaleadministrering, reduserte jeg materialet til 49 samtaleutdrag der jeg mente slik administrering forekom. Disse utdragene varierte i lengde fra 4 til 31 enkelttytringer. Jeg markerte de enkelttytringene jeg mente kunne kategoriseres som samtaleadministrering (det var ofte flere), men inkluderte også de foregående og påfølgende turene. Videre analyserte jeg hvilke funksjoner de samtaleadministrerende bidragene så ut til å ha i de 49 samtaleutdragene. Disse fortolkningene ble skriftliggjort i analytiske kommentarer til hvert utdrag. På bakgrunn av disse skriftlige fortolkningene organiserte jeg bidragenes funksjon i ulike kategorier. Prosessen med å utforme kategorier kan beskrives som *aksial koding*, der man velger en sentral kategori fra den åpne kodingen (et såkalt kjernefenomen) og deretter går tilbake i

dataene og lager kategorier om dette fenomenet (Creswell & Poth, 2018, s. 85). Til sist har jeg trukket ut tre overordnede kjennetegn som går på tvers av de seks kategoriene (tabell 3).

Tabell 3. Elevenes samtaleadministrering – kategorier og gjennomgående trekk.

	Former for samtaleadministrering	Beskrivelse av kategorier	Gjennomgående trekk
<b>Samtaleadministrering</b>	Etterspørring av andres meninger	Ytringer der elevene ber om andres synspunkt på et tema som diskuteres.	<b>Samtaledetektiver</b>
	Krav om argumentasjon	Ytringer der elevene utfordrer hverandres innspill ved å be om begrunnelse eller utdyping.	
	Sjekkpunkter	Ytringer der elevene forsøker å avklare hva de er enige eller uenige om på et bestemt tidspunkt i samtalen, og hva som gjenstår for å fullføre oppgaven.	<b>Utprøving av administrerende rolle</b>
	Kommentarer om organisering	Ytringer der elevene kommenterer turtaking, samtalestyring og fordeling av ordet.	
	Krav om deltakelse	Ytringer der elevene direkte ber andre om å delta/engasjere seg mer i samtalen.	
	Irettesettelser for brudd på samtaleregler	Ytringer der elevene irettesetter andre i gruppa for brudd på samtaleregler eller å ikke holde fokus.	<b>Enighetstrykk</b>

Den konstant komparative metoden innebærer at man kontinuerlig sjekker og vurderer om kategoriene er dekkende. Jeg arbeidet med å sammenlikne, slå sammen, dele opp og endre navn på kategoriene til alle delene kunne plasseres innenfor kategorisystemet. Det å sette merkelapper på enkeltutrytninger åpner imidlertid for kritiske bemerkninger. Det er som tidligere drøftet utfordrende å skulle fortolke og bestemme den kommunikative funksjonen til enkeltbidrag i samtaler. Barnes og Todd reflekterte over slike valg i sine analyser av gruppesamtaler: «A great deal might be going on in just one utterance; several equally important things often seemed to be going on at the same time» (Barnes & Todd, 1995, s. 140). Dette er noe som både er spennende og analytisk utfordrende med gruppesamtaler – samme utring kan ha flere kommunikative funksjoner samtidig. Det vil eksempelvis ikke være selvsagt hva som er skillet mellom den første kategorien av samtaleadministrerende handlinger («etterspørring av andres meninger») og den femte kategorien («krav om deltakelse»). En enkel utring som «Hva mener du, da?» vil kunne plasseres i begge kategorier. I dette materialet ga det likevel mening å skille ut dette som ulike samtaleadministrerende handlinger, med utgangspunkt i om jeg, med støtte i konteksten, fortolket at funksjonen var å få fram en ny mening om et tema som allerede var i utvikling, eller om det kunne forstås som

et påbud til en passiv medelev om å involvere seg mer. Jeg har forsøkt å ta hensyn til slike utfordringer ved å la de analyserte ytringene stå i sin sammenheng gjennom hele analyseprosessen, gi plass til beskrivelser av kategoriene og ved å ta forbehold om at enkeltutrytninger kan ha en mangetydig funksjon.

#### *Delstudie II*

Delstudie II tematiserer hva som kjennetegner utforskende samtale i 7A. En sentral observasjon som ble utgangspunkt for denne analysen, var at det var få lange sekvenser med utforskende samtale (jf. definisjonen til Mercer, 2000) i materialet, men at når det oppstod lengre og engasjerte meningsutvekslinger, var disse både komplekse og kreative. Elevenes utforskning så ut til å foregå på andre måter enn ved argumentasjon og resonnering fram mot enighet. Samtalenes stadig skiftende natur var også interessant: Elevene så ut til å forhandle underveis om hvordan de skulle definere samtalsituasjonen i seg selv, for eksempel om hvor seriøst de skulle ta oppgaven, og det så generelt ut til å foregå mye på samme tid. Dette ledet fram til en utforskning av hvordan elevene forhandlet *i* og *om* samtale, og i forlengelsen av det en diskusjon om ulike måter å forstå utforskende samtale på.

Tre samtaleutdrag fra den niende undervisningsøkten ble valgt ut til analyse. I denne økten skulle elevene diskutere en skjønnlitterær tekst. Disse utdragene var mer utdypende og mindre prosedurale enn mange av de øvrige samtalene i materialet, og elevenes deltakelse kunne vitne om engasjement og et driv til å finne ut av teksten sammen. Blant annet ble dette synlig ved at elevene diskuterte helt til læreren avbrøt dem. At tre utdrag ble valgt fra samme økt, var også et pragmatisk valg da det ga rom nok til å beskrive relevant kontekstuell informasjon knyttet til undervisningen.

I denne delstudien fant jeg og medforfatterne et utvalg analysebegreper nyttige for å undersøke kompleksiteten i utdragene. De mest sentrale analysebegrepene er Lefsteins (2010) fire *samtaledimensjoner*, som brukes for å utforske hvilke dimensjoner av samtalen som er i framgrunnen i ulike deler av utdragene av elevenes tekstdiskusjoner. Andre sentrale analysebegreper er *ramme* (Goffman, 1974) og *kontekstualiseringssignaler* (Gumperz, 1982), som brukes til å analysere utviklingen av og overgangen mellom ulike situasjonsdefinisjoner.

#### *Delstudie III*

En tredje sentral observasjon i gjennomføringen av intervensjonen var at det var utfordrende å engasjere elevene i metasamtaler, og at det virket som om elevene i varierende grad anerkjente samtalenormene som ble presentert i klassen. Selv om de tidligere analysene viste at elevene var bevisste på samtaleregler og var aktivt utprøvende, var gjennomføringen også



preget av en avmålthet – elevene var ikke nødvendigvis «med» på de premissene og føringene som ble lagt. Elevenes blikk på undervisningen og samtalenormene er et viktig perspektiv å utforske, da elevperspektivet ikke er belyst i særlig grad i forskningslitteratur om samtaleintervensjoner (unntak: Barak & Lefstein, 2021). På bakgrunn av dette utforsker jeg i delstudie III elevenes ytringer om samtale og undervisningsopplegget. Et særlig fokus rettes mot hvilke holdninger og forståelser om samtale og samtaleundervisning som kunne fortolkes ut av disse. I tillegg til å studere metasamtalene som jevnlig forekom underveis i undervisningen, bidro deler av sekundærmaterialet til å belyse elevenes forståelser. Jeg har derfor inkludert elevenes skriftlige logger og intervjudata og analysert disse i sammenheng med det som kommer fram i metasamtalene.

Analytisk er jeg i denne delstudien inspirert av en reflektiv versjon av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2019; Terry et al., 2017). Dette er en rent kvalitativ analysetilnærming der koding anses som en organisk og fleksibel prosess, og der den kvalitative forskeren utvikler temaer gjennom å gå tett inn i dataene. Temaene som utvikles er resultater av en kreativ og fortolkende prosess, og utvikles i møtepunktet mellom forskerens teoretiske forforståelser, analytiske ressurser og dataene i seg selv (Braun & Clarke, 2019). Det er ikke utstrakt bruk av denne analysemetoden i kausstudier, men oftere i intervjustudier. Selv fant jeg den nyttig for å identifisere mønstre på tvers av det empiriske materialet, og til å utforske de forståelsene og holdningene som kunne tolkes i elevenes metaytringer. Braun og Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som en prosess i seks faser: 1) Gjøre seg kjent med datamaterialet, 2) koding av datamaterialet, 3) lete etter og samle temaer, 4) bearbeide temaer, 5) definere og navngi temaer samt 6) skrive ut analysen. Min analyseprosess har i store trekk fulgt disse fasene.

Analyseprosessen innebar nye grundige gjennomlysninger av all «samtale om samtale» som forekom gjennom undervisningsforløpet, med spesiell vekt på elevenes selvevaluerende ytringer eller kommentarer om undervisningen. Videre kodet jeg den aktuelle empirien (metasamtale, logger, intervju) med mål om å få overblikk over hva elevene tematiserer når de ytrer seg om samtale, samtaleregler og egen samtaledeltakelse. Jeg valgte å bruke semantiske koder (Braun & Clarke, 2019), der jeg med forsøkte å gjengi essensen i elevenes ytringer med få ord. Utdrag med eksempelytringer og -koder fra dette arbeidet gjengis i figur 3:

Figur 3. Utdrag fra kodingsprosessen.

<p>Det er viktig å høre på hva andre sier og på meningene deres. Og hvis du ikke ser på dem og bare sitter og ser ned i bordet, da tror de ikke akkurat at du faktisk lytter til dem</p> <p>Det er viktig å være stille når andre snakker</p> <p>Det er viktig å kunne lytte til alle</p> <p>Det blir ikke greit hvis bare en får snakke. Og hvis noen bare snur seg bort hvis man forsøker å snakke</p> <p>Noen er litt mer åpne for å si ting, mens andre er litt mer ... sitter fast</p> <p>Alle skal føle at de har like mye de skulle ha sagt som de andre. At meningene er like mye verdt da.</p>	<p>Lytte til andre</p> <p>Få alle med – alle må få bidra</p> <p>Like mye verdt</p> <p>Respekt</p> <p>Åpen for å si ting</p>	<p><b>Sosiale normer</b></p>
<p>En kan ikke bestemme alt</p> <p>At alle sammen bruker eksempler for å forklare hvordan ideene man kommer med er gode.</p> <p>(Hvis man er uenig) sier man hvorfor man ikke liker ideen og hva kunne vært bedre med den»</p> <p>Hvis alle sammen er med på å bestemme hva gruppa vil gjøre, så kanskje det man mener kutter om når man snakker om det</p>	<p>Komme fram til det sammen</p> <p>Alle bør komme med forslag</p> <p>Alle må si sin mening</p> <p>Begrunnelser</p>	<p><b>Argumentasjon og meningsbrytning</b></p>

På bakgrunn av kodene etablerte jeg fem temaer som elevene berører i metatyringene sine. Disse fungerer som oppsamlingskategorier som kan si noe om hva elevene tematiserer. I tråd med tematisk analyse behøves imidlertid et fortolkningsnivå som kan løfte analysen ut over dette. Gjennom videre utforskning av kjennetegn ved og variasjon i elevenes ytringer innenfor disse fem temaene, formulerte jeg i neste analysesteg tre ulike *spenninger* som så ut til å oppstå i undervisningen (fig. 5). Disse spenningene forstår jeg som friksjon mellom elevenes forståelser og holdninger og de normene som lå til grunn i undervisningen om utforskende samtale – og som dermed fører til ulike former for motstand, forhandlinger eller undring i metasamtalene. Disse spenningene sammenstiller mening i og på tvers av kategoriene, og representerer overordnede *themes*, eller sentrale «stories about the data» (Braun & Clarke, 2019), når målet er å forstå elevenes holdninger og forståelser. I tabell 4 viser jeg forholdet mellom de ulike temaene og spenningene:

Tabell 4. Oversikt over kategorisering av elevenes metaytringer.

Temaer i elevenes metasamtaler	Spenninger
Sosiale normer	Kommunikative normer → ← deliberative normer
Argumentasjon og meningsbryting	
Verdsetting av gruppesamtale	Samtale som prosess → ← Enighet som produkt
Samtalens mål	
Samtaleregler	Tidligere samtalekompetanse → ← Samtaleregler

Oppsummert har de empiriske eksemplene og analytiske tilnærmingene i delstudiene sprunget ut fra empiriske observasjoner fra gjennomføringsfasen og tidlig analysearbeid. Til sammen gir de ulike inngangene både dybde og bredde i undersøkelsen av kjennetegn ved samtale i undervisningsforløpet. Felles for delstudiene er at tematikkene leder til diskusjoner med stor relevans for studiens overordnede formål, som er å undersøke potensialer og utfordringer i samtaleundervisningen. Samtidig tegner de et realistisk og nyansert bilde av hvordan samtaleintervensjonen og gruppesamtalene foregikk.



## 6. Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å utforske potensialer og utfordringer med eksplisitt undervisning i utforskende samtale. Med utgangspunkt i en klasseromsintervensjon har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hva kjennetegner elevenes gruppesamtaler og refleksjoner i en periode med eksplisitt undervisning om utforskende samtale?* I tre delstudier (presentert i kapittel 1) har jeg behandlet ulike sider av et rikt materiale fra intervensjonen, gjennom kategorisering av ulike former for samtaleadministrerende handlinger, næranalyser av samtaleutdrag, og tematisk analyse av elevenes refleksjoner og metasamtaler. Til sammen belyser delstudiene noe av det som kjennetegnet samtaleaktiviteten i perioden, nærmere bestemt hvorvidt og hvordan undervisningen og samtalereglene satte spor i samtalene, og hvilke forståelser av kjennetegn på «god samtale» elevene forhandlet om og satte ord på i refleksjoner gjennom undervisningsforløpet. Gjennom analysene fant jeg at samtaleundervisningen satte ulike spor i elevenes gruppesamtaler. De nye samtalereglene og de tydelige forventningene som ble etablert for elevenes samtaledeltakelse, bidro til prosesser med reforhandling av ansvar i de faglige gruppesamtalene, og til utprøving av nye måter å delta på. Samtidig kommer også elevenes agens til uttrykk på ulike måter i intervensjonen, gjennom ulike former for motstand både i selve gruppesamtalene, metasamtalene og intervjuene.

Det er altså et overordnet funn at det foregikk en parallell utprøving og motstand hos elevene i den perioden de fikk eksplisitt undervisning i utforskende samtale. I den første delen av dette kapitlet diskuterer jeg dette og drøfter hvordan vi kan forstå slike former for utprøving og motstand i lys av teori om elevs appropriering og agens, og opp mot tidligere forskning på gruppesamtaler i skolen (jf. kap. 3). I prosessene med utprøving og motstand har jeg gjennom analysene sett at det oppstod ulike spenningsforhold mellom idealformer for samtale og empiriske funn fra samtalepraksisen. I den neste delen av diskusjonen tar jeg for meg spenningen mellom samtalen som produkt og samtalen som prosess, samt drøfting av kompleksiteten i elevenes meningsforhandling sett opp mot definisjonen av utforskende samtale (jf. Mercer, 2000). Videre sammenfatter jeg studiens empiriske, metodologiske og teoretiske bidrag, før jeg dreier diskusjonen mot didaktiske implikasjoner for undervisning i og om samtale. Helt til slutt i kapitlet vurderer jeg studiens begrensninger og peker på forslag til videre forskning.

## 6.1 Kjennetegn ved samtale i 7A

### 6.1.1 Utprøving og motstand

Analysene viser at elevene aktivt prøvde ut ulike grep som ble introdusert for å stimulere til samtanking og utforskning i gruppesamtale. I den første delstudien fant jeg at elevene prøvde ut en administrerende rolle. Dette innebar å kommentere egen og andres samtaledeltakelse, og gjennom det forsøke å lede samtale mot felles beslutninger. Eksempelvis foregikk dette ved at elevene prøvde ut ulike måter å utfordre hverandres synpunkter på, eller ulike måter å invitere hverandre til å bidra. Intervensjonen så også ut til å gjøre elevene bevisste på produktive og mindre produktive bidrag til samtale – de gikk inn i rollen som samtaledetektiver som var oppmerksomme på egen og andres samtaledeltakelse. Noen av samtalehandlingene som ble utforsket og prøvd ut i gruppene, virket uvante for elevene, noe som ble synlig gjennom at de brukte dem på en noe instrumentell måte. Dette gjaldt for eksempel forskjellige realiseringer av handlinger som å be hverandre om begrunnelser eller spørre andre direkte om hva de synes.

Elevenes utprøving støtter funn fra andre studier om at bevisst arbeid i klasserommet kan utvikle elevenes metabevissthet om kvaliteter ved samtale, og kan oppmuntre dem til å prøve ut nye måter å delta på (f.eks. Newman, 2016, 2017; Sutherland, 2006, 2015; Edwards-Groves & Davidsson, 2020). Gjennom undervisningen ble måter å resonnerer eller tenke høyt sammen på gjort tilgjengelige og synlige for elevene, slik at de kunne ta dem i bruk på egen hånd. Elevene testet for eksempel ut måter å samregulere samtaleaktiviteten sin på (jf. Mercer & Littleton, 2007) gjennom å ta i bruk samtalehandling som var modellerte i undervisningen. Elevene tok aktivt stilling til andres bidrag, og de bidro selv med tentative forslag som andre kunne bygge videre på. Ved at elevene ble mer bevisste på hvordan de kan utfordre og støtte hverandres utvikling av ideer, kan man anta at de lettere vil utnytte potensialet for samtanking («interthinking») i samtaler (jf. Mercer & Littleton, 2007).

Parallelt med denne tydelige utprøvingen, der elevene viste vilje til å ta i bruk de nye redskapene de var blitt vist, og prøvde og feilet i sine forsøk på å ta dem i bruk på de måtene som var forventet i intervensjonen, var det også en viss motstand som preget samtaleaktiviteten. Elevene anerkjente ikke samtalereglene umiddelbart og uforbeholdent, selv om de hadde vært med i utviklingen av dem. Her har de ulike datainnsamlingsmetodene som ble brukt i studien bidratt til å gi et utfyllende bilde. I delstudiene kom det fram at elevene refererte til samtaleregler når de administrerte gruppesamtalene (jf. delstudie I), mens de i metasamtaler, logger og intervju var avmålte til samtalereglene og avviste at de hadde

vært bevisste på eller vektlagt dem underveis. Parallelt med at de prøvde ut ulike samtaleadministrerende handlinger og minnet hverandre på samtalereglene, stilte de altså spørsmål både ved samtalereglenes innhold og nytteverdi (jf. delstudie III).

Dette kan forstås som uttrykk for elevenes agens, at de vurderte kritisk og følte seg frem i møte med forventningene som ble satt i samtaleintervensjonen. Motstanden fra elevene kom til uttrykk både i form av metarefleksjoner og i selve samtalene. I metasamtalene så motstanden særlig ut til å omhandle de deliberative normene (jf. Alexander, 2020) som ble synliggjort i undervisningen – altså normer for å diskutere og utfordre hverandres bidrag. I delstudie III diskuterer jeg om dette kan skyldes at slike normer kommer i konflikt med elevenes etablerte forståelser av hvordan man viser hverandre respekt i samtale – noe elevene både hadde kunnskap om og var opptatte av. Motstanden kom også til uttrykk gjennom forhandlinger underveis i gruppenes tekstsamtaler (jf. delstudie. II). Her så vi hvordan elevene dro samtalen i ulike retninger, mellom den lærerinitierte samtalerammen og alternative samtalerammer (jf. Goffman, 1974) som på ulike måter skilte seg fra det samtaleformatet undervisningen la opp til. Det er slik ikke bare snakk om direkte motstand gjennom å stille seg kritisk til samtalereglene, men også indirekte – gjennom at elevene seg imellom utfordret hverandre når det gjaldt samtaleformatet, og forhandlet om hvor tett de skulle identifisere seg med og ta i bruk samtalenormene.

Ifølge Wertsch (1998) er det vanlig at de kulturelle redskapene vi omgir oss med og tar i bruk i våre sosiokulturelle omgivelser, ikke automatisk blir approprierte og gjort til våre egne. Han framhever at mennesket som selvstendig agent kan yte motstand: «the agent may use a cultural tool but does so with a feeling of conflict or resistance» (Wertsch, 1998, s. 56). Når elevene både prøver ut og viser motstand, kan dette forstås som at de utforsker mulig eierskap til måtene å samtale på som modelleres i undervisningen. I noen tilfeller kan også det kulturelle redskapet avvises helt av individet: «If agents are still required to use this mediational means, their performance is often characterized by clear forms of resistance such as dissimulations» (Wertsch, 1998, s. 56). I materialet ser vi eksempler på dette da elevene uttrykte skepsis til å skulle be hverandre om begrunnelser eller så ut til å innta en ironisk distanse til samtalereglene. Også Bakhtin skrev om hvordan bestemte sosiale språk ikke vil være like naturlige for alle å ta i bruk i sitt eget private språk, og at andres ord ikke så enkelt kan approprieres til ens egne: «many words stubbornly resist, others remain alien, sound foreign in the mouth of the one who appropriated them and who now speaks them» (Bakhtin, 1981, s. 294). I forbindelse med samtaleintervensjoner og skolens språkundervisning har

forskning vist at elever vil vurdere innholdet i undervisningen opp mot sine erfaringer og forforståelser, og at omforminger og rekontekstualiseringer av læringsinnholdet også kan kjennetegne slike prosesser (jf. f.eks. Donato, 2007; Swann, 2007). I delstudie III diskuterer jeg kritisk om vi i intervensjonen var tilstrekkelig lydhøre for elevenes perspektiver underveis i intervensjonen. I tråd med agens-perspektivet, virker det sentralt at etablering av samtaleregler må være en del av en reell demokratisk og dialogisk prosess, heller enn å være orientert mot å skulle etablere klassens varianter av et sett allerede forhåndsbestemte regler (jf. Barak & Lefstein, 2021).

Sammenfattet viser studien at den formen for eksplisitt mediering av kulturelle redskaper som intervensjonen representerer (jf. Wertsch, 2007; Lambirth, 2008), kan støtte utvikling av samtaleferdigheter som kan lede til at elevene går dypere inn i samtaleemnet og engasjerer seg i faglig verdifull samtanking. Dette er i samsvar med funn i Thinking Together-forskningen (jf. kap. 2). Samtidig har studien også vist at møtet med en ny og normativ samtalediskurs kan være preget av spenninger og forhandlinger. Dette er også et viktig funn, da det å vise motstand eller stille seg undrende er en aktiv handling som vitner om bevisstgjøring. Mens samtale kan være intuitiv og usynlig for elevene, vitner metakommentarene deres i intervensjonen om at de reflekterte over samtalen i seg selv. Undervisningen gjorde samtalen mer synlig for elevene slik at de måtte ta stilling til hvordan de selv foretrakk å samtale. I tråd med Wegerif (2020) vil elever for alvor få mulighet til å bli bevisste klassens samtalekultur når den implisitte kulturen blir utfordret, noe denne avhandlingen bidrar med å belyse empirisk.

#### 6.1.2 Proessorientering og produktorientering

En av spenningene mellom idealformer for utforskende samtale og samtalepraksisen i 7A kan sammenfattes omtales som proessorientering versus produktorientering. Denne spenningen kom til syne både underveis i gruppesamtaler og i elevenes selvevalueringer og refleksjoner. Det å oppfordre elevene til å bli enige om et felles svar skal ifølge Thinking Together-programmet utfordre elever til å virkelig bryne seg på hverandres ideer og ta aktivt stilling til dem. Mine funn tyder imidlertid på at vektlegging av enighet som sluttprodukt også kan føre til prosedurale og oppstykkede samtaler der elevene haster mot en konklusjon. I delstudie I fant jeg at jevnlig oppfordringer til elevene om å forsøke å komme fram til et felles svar i samtalen, i tråd med definisjonen av utforskende samtale (jf. Mercer, 2000), så ut til å bidra til et enighetstrykk som førte til raske beslutninger og også irritasjon i gruppene. Samtalene ble raskt «lukket» ved å spørre om de andre var enige, uten at elevene gikk inn for å



undersøke alternative synspunkter videre. Slik framsto ikke enighet som mål for samtalen som produktivt med hensyn til målet om å stimulere til samtenking og utforskning.

Enighetstrykket som preget elevenes samtaleadministrering, samsvarer med et funn i den tredje delstudien, der elevene i metasamtale og logger knytter samtals suksess til at de raskt kom til enighet i samtaleoppgavene og dermed «greide det» (jf. spenningen mellom samtalen som prosess versus samtals produkt i delstudie III, beskrevet i kapittel 1).

Spenninger mellom konvergente og divergente krefter i samtalen er omtalt av flere dialogisk orienterte samtaleforskere, og handler om spenning mellom å åpne samtalen opp for flere perspektiver eller smalne den på vei mot en konklusjon (Lefstein, 2010; Maine, 2015).

Vektleggingen av at de beste vilkårene for læring i samtale oppstår gjennom eksplisitt resonnering der det beste argumentet til slutt vinner fram, slik Mercer og kollegaer framstiller gjennom definisjonen av utforskende samtale, kan som tidligere omtalt sies å stå i motsetning til dialogisk teori (jf. kap. 3.1.3 og 4.3). Bakhtins utgangspunkt er at kunnskap utvikles gjennom meningsforhandling i møte med divergerende stemmer. Verdien i dialogen ligger i å være i prosesser med slik meningsbrytning, uten at målet nødvendigvis er å komme til konsensus og overvinne eller overskride forskjellene (jf. Wegerif, 2008; Mayer et al., 2020). Samtaler i klasserommet er fra dette perspektivet verdifulle ved at deltakerne møter andres perspektiver, slik at det kan åpnes dialogiske rom der de kan bli bedre kjent med egne tanker og forståelser (jf. Rommetveit og «den ideelle dialogen», kapittel 4.2).

Gjennom delstudiene belyses altså en utfordrende balansegang mellom å skulle motivere elever til å ta aktivt stilling til hverandres ytringer («diskuter dere fram til det beste alternativet!») og samtidig signalisere at det er selve utforskningen og vurderingen av alternativene som er målet med aktiviteten. Elevene i 7A vendte blikket mot den bestemte, snevre samtaleoppgaven de hadde fått, og viet oppmerksomheten sin til å lykkes med å løse denne effektivt. Læreren hadde imidlertid en mer overordnet forståelse av det langsiktige og helhetlige målet med disse avgrensede samtaleoppgavene, som et ledd i et større prosjekt om å øve opp evne til deltakelse, samtenking og meningsbrytning. Ifølge Linell (2011) vil det i institusjonelle samtaler ofte være et slikt skille mellom «samtalsuppgiften i snävare mening» og den «överordnade institutionella eller professionella uppgiften» (s. 584). Læreren i 7A måtte anerkjenne elevenes «lokale» suksesser i oppgavene som ble gitt (de kom fram til et felles svar), samtidig som hennes mål var å forsøke å lede elevene inn i en mer helhetlig læringsprosess om og i samtale, og vurdere hvilken samtalekunnskap de utviklet gjennom å delta. Elevene brukte metasamtaler og logger til å fortelle om sine suksesser med samtals

produkt, mens læreren aktivt forsøkte å få elevene til å få øynene opp for samtalen som en mer overordnet forhandlingsprosess der prosessen er et mål i seg selv.

Enighetstrykket jeg fant i gruppesamtalene ser ut til å gjenspeile en gjennomgående utfordring ved gruppesamtaler i skolen. I de nyere samtaleintervensjonene i nordiske klasserom (Rasmussen, 2020; Dam-Christensen, 2021) finner forskerne at elever i liten grad stiller seg kritiske og utfordrer hverandre i gruppesamtaler. Det synes å ligge en didaktisk utfordring i å få elever til å gå kritisk og nysgjerrig inn i hverandres tenkning uten å drive samtalen raskt mot «svar på oppgaven». I metasamtaler virket også elevene i 7A lite vante til å reflektere over betydningen av konstruktiv motstand i samtale. En del av utfordringen kan sannsynligvis handle om at elevene har sin samtalekunnskap fra deltakelse i helklassesamtaler. De har gjennom erfaringer fra slike samtalesituasjoner tilpasset seg skolekulturen ved å komme med raske, effektive svar på lærerens spørsmål, og har mindre erfaringer med å ta kritisk stilling til hverandres ideer (Newman, 2017; Mercer & Howe, 2012).

I forbindelse med enighetstrykk og prosessorientering stiller jeg også spørsmål ved om forståelsen av «læringseffektive samtaler» – i form av resonnering fram mot det mest logiske svaret – vil kunne sies å harmonere med norskfaglige måter å tenke om samtale på (jf. delstudie I). Dette poenget kan underbygges med at morsmålsfaget står i en fagtradisjon som er forskjellig fra for eksempel fag som naturfag eller matematikk. I morsmålsfagene er det relativt få forklaringer, men mange mulige tolkninger (Penne, 2013, s. 45). Det er eksempelvis ikke så enkelt å definere hva som kjennetegner effektive samtaler om litterære tekster. Ofte vil det være mer sentralt at mange perspektiver belyses og vurderes grundig enn at man kommer fram til en felles tolkning. Rojas-Drummond (2010) har også poengtert at literacy-undervisning ofte innebærer divergente oppgaver der eksplisitt resonnering er mindre relevant i samkonstruksjon av mening, for eksempel i samskriving av tekster (Rojas-Drummond, 2010). Selv om det naturligvis ikke er slik at alle oppgavetyper som er relevante i norskfaget, er like åpne og fortolkende, er det uansett et sentralt poeng at hva man signaliserer til elevene om samtalsens *mål*, må vurderes i henhold til fagets *epistemiske normer* (Alexander, 2020) – altså de fagspesifikke normene som gjelder for samtale i en bestemt samtalsituasjon.

### 6.1.3 En utvidet forståelse av utforsking

Et utgangspunkt for intervensjonen var Mercers (2000) definisjon av utforskende samtale.

Ifølge Mercers beskrivelse er utforskende samtale kjennetegnet av en rekke overflatetrekk som kan reflektere at ulike ideer legges fram og forhandles om gjennom konstruktiv argumentasjon og motargumentasjon, og at det foregår en bestemt og verdifull «social mode

of thinking». Samtalene i 7A hadde noen slike trekk – eksempelvis framsetting av tentative ideer og hypoteser. Samtidig var de kjennetegnet av flere andre trekk som ikke inngår i Mercers beskrivelse, men som også bidro til felles utforskning. Det oppstod derfor et behov for å utvide forståelsen av hva utforskning er, og hvordan slik aktivitet kan se ut interaksjonelt. I delstudie II kan vi se ulike veier mot delt forståelse i gruppene, gjennom at elevene etablerer lekende, utprøvende og perspektiverende samtalerammer der de drar vekslers på ulike interaksjonelle ressurser for å skape mening. Blant annet ser vi eksempel på at en gruppe elever gjennom spontan lek og responser på hverandres umiddelbare ytringer, etter hvert utvikler en felles forståelse for tekstens innhold. Dette viser at en lekende intersubjektiv orientering i samtale (jf. *playful talk*) også kan være utforskende. Selv om samtalene ikke likner idealformatet for utforskende samtale, der elever har en kritisk vurderende tilnærming til ulike hypoteser, kan de likevel sies å ha en utforskende orientering, og de kan være verdifulle for elevenes felles tenkearbeid. Elevene skapte «resonance between ideas» (Wegerif, 2020, s. 38) gjennom sin spontane lek med språk og ulike referanser. Delstudien belyser at gruppesamtalene er komplekse, og at meningsforhandlingen både har ideasjonelle, interpersonelle, metakommunikative og performative sider.

På bakgrunn av funnene framhever jeg betydningen av å utvide og utfordre synet på hvordan verdifullt forståelsesarbeid kan se ut i gruppesamtaler, og av å være åpen for at kreativitet og lek kan inngå som en del av elevenes meningsskapende prosesser. Jeg tematiserte også at elevenes kreative, dynamiske og lekende samtaler gjorde det utfordrende å skille mellom relevant og ikke-relevant samtaleaktivitet. Disse funnene i delstudie II har likhetstrekk med Skaftun og Sønnelands (2021) funn i deres studie av «double voiced discourse» i gruppesamtaler om litteratur på ungdomstrinnet. Samtalene de analyserte lå i grenseland mellom *off-task* og *on-task*-engasjement, og var preget av latter, ironisering og at elevene lekte seg med ulike sosiale språk som kan forstås som posisjoneringer vekk fra den forventede elevrollen (Skaftun & Sønneland, 2021, s. 20). Forfatterne framhever at det likevel foregikk forståelsesarbeid – helt i samsvar med våre funn og fortolkninger, og med Wegerifs (2005) tenkning om lekenhet i samtaler. Det er derfor fruktbart for lærere og utdanningsforskere å være «more sensitive to productive aspects of playfulness in the classroom» (Skaftun & Sønneland, 2021, s. 1).

Flere har omtalt at når samtaler er så komplekse, vil analyser som fokuserer på overflatetrekk og enkeltord i liten grad kunne gi et dekkende bilde av den reelle utforskende orienteringen i samtalene (se f.eks. Lambirth, 2007, 2008; Lefstein & Snell, 2014; Swann, 2007). Denne

studien støtter en slik kritikk og er et bidrag til en utvidet forståelse av utforskning i samtale. Funnene belyser at tilnæringer som bygger på en smal forståelse av hvordan verdifull utforskning og samtenking ser ut, kan bli for instrumentelle. Dette innebærer en problematisering av samtaleidealet som fremmes i Thinking Together-tilnærningen. Ifølge Wegerif (2020) er det viktig å videreutvikle våre forståelser av hvordan utforskende samtaler kan se ut, så vi ikke blir begrenset av idealformene: «Exploratory talk has, from the beginning, been an educational ideal that was found in classroom dialogues mainly because it was taught. The better we understand the real nature of Exploratory Talk the better we can teach it» (Wegerif, 2020, s. 43). Med tanke på at denne formen for utforskende samtale er en så hyppig referert idealform i fag- og forskningslitteraturen, er slike nyanseringer særlig viktige. Behovet for å ha et blikk for elevers utforskende orientering i samtale er også blitt ytterligere aktualisert med innføringen av Fagfornyelsen, der utforskende tilnæringer til lærestoff er blitt sentralt. Selv om læreren bør formidle forventinger til hvordan elevene skal samtale for at samtalen skal tjene faglig tenkning, er det ikke nødvendigvis hensiktsmessig å lene seg i for stor grad på etablerte samtaleprogrammets definisjoner av hvordan verdifull samtenking ser ut.

## 6.2 Samtale som undervisningstema? Didaktiske implikasjoner og refleksjoner

Med bakgrunn i studiens overordnede funn og innsikter drøfter jeg i denne delen mer prinsipielle aspekt ved samtaleundervisning. Funnene kan bidra til å aktualisere sentrale diskusjoner på muntlighetsfeltet, om hvorvidt man skal drive eksplisitt undervisning i samtale, og hvor normativ og prosedural slik undervisning skal være. Jeg diskuterer samtaleundervisning som ferdighetstrening, som grunnlag for utvikling av metakunnskap, og som holdningsarbeid. Til slutt oppsummerer jeg didaktiske poenger med støtte i avhandlingens funn.

Diskusjonen om hvorvidt og hvordan man bør undervise i og om samtale har flere likhetstrekk med tilsvarende diskusjoner knyttet til lese- og skriveopplæring. Dette gjelder for eksempel diskusjoner om eksplisitt versus implisitt undervisning i sjangrer i skriveopplæringen (f.eks. Hertzberg, 2001), og diskusjoner om innholds- versus strategitilnæringer i forbindelse med utvikling av leseforståelse (f.eks. McKeown et al., 2009). På den ene siden uttrykkes en klar tro på at eksplisitt undervisning med tydelige rammer og modeller er demokratiserende og sosialt utjevne. Det argumenteres for at strategier og verdifulle sjangrer må modelleres og undervises eksplisitt om, slik at alle, uansett bakgrunn, vil kunne få tilgang til verdifulle måter å skape mening på i faglige sammenhenger

(f.eks. Gibbons, 2016). Motstemmene innvender at det å følge detaljerte rammer for skriving eller forhåndsbestemte lesestrategier kan skape instrumentelle og lite meningsfulle læringssituasjoner, og at en smal didaktisk innramming med bestemte framgangsmåter og mønstre kan begrense elevers helhetsforståelse, utprøving og kreativitet. Som belyst opptrer advarsler om normativ tenkning og trange rammer også i forskningslitteraturen om oracy-undervisning og samtaledidaktikk (jf. Swann, 2007; Lefstein, 2010; Lefstein & Snell, 2014; Lambirth, 2007, 2009).

På bakgrunn av analysene i min studie er det relevant å slutte seg til denne typen kritikk. Kompleksiteten i det talte språket og i meningsforhandling i samtaler gjør det utfordrende å foreskrive bestemte didaktiske framgangsmåter for undervisning og vurdering av muntlighet. Dette finner vi også støtte for blant annet hos Alexander (2020), som har rettet et kritisk blikk mot det smale ferdighetsfokuset han mener Mercer et al. (2017) representerer når de deler muntlighet inn i avgrensede delferdigheter (jf. kap. 3.1.3). Samtidig har muntlighetsfeltet også et stort behov for å utvikle god og forskningsbasert muntligdidaktikk som kan gjøre arbeid med muntlighet mindre diffust. Dette framstår som en utfordring for feltet. Swann (2007) har kommentert faren med å være for kritisk i vurdering av samtaleintervensjoner som Thinking Together: «There is, of course, an opposing danger of focusing so much on the complexities of language that any intervention becomes unmanageable» (Swann, 2007, s. 357).

Kritikken bør også ta i betraktning hvilket politisk klima disse store forskningsprosjektene og skolesatsingene har oppstått under. I Norge har vi en situasjon der muntlige ferdigheter – i hvert fall på papiret – lenge har vært anerkjent i læreplanen. Selv om læreplanens verdsetting av muntlighet ikke nødvendigvis har resultert i hverken et tydelig kunnskapsgrunnlag eller en felles forståelse for hvordan man skal arbeide med muntlighet i skolen (f.eks. Berge, 2022; Kaldahl, 2022), er dette like fullt en anerkjennelse av muntlighet som en viktig grunnleggende kompetanse å arbeide med gjennom skoleløpet. I England har derimot oracy en mindre selvsagt plass i skolen, og vektlegging av arbeid med muntlighet har falt inn og ut av læreplanene i takt med skiftende regjeringer (Alexander, 2020; Jones, 2016). I lys av dette har det sannsynligvis vært viktig å kunne argumentere forskningsbasert for at arbeid med muntlige ferdigheter er læringseffektivt, målbart og arbeidslivsrelevant. Arbeidene til Mercer, gjennom blant annet Thinking Together-forskningen, har nok bidratt sterkt til å løfte fram både interesse og anerkjennelse for betydningen av å arbeide systematisk med å øke kvaliteten på elevers samtaler.

Samtaleundervisning innebærer opplæring i bestemte samtaleferdigheter. Det er vanskelig å være uenig med Lefstein og Snell (2014), som argumenterer for at det å lære samtaleferdigheter bør foregå i meningsfulle sammenhenger, der elevene føler at de har noe å si, og at innholdet de diskuterer har betydning både for dem selv og for faget de samtaler i. Særlig de fire første øktene i denne studiens intervensjon kan bli utsatt for kritikk knyttet til dette, da samtaleøving var selve kjernen, og hva elevene snakket om, var mindre sentralt. Lefstein og Snell (2014) har påpekt at løsrevet trening på samtaleferdigheter, utenfor konteksten av en meningsfull samtale, kan sammenliknes med å skulle lære å svømme på land (jf. kap. 3.1.3). Selv om denne innvendingen er lett å bifalle, kan den også nyanseres. Jeg ser på eksplisitt samtaleundervisning på barnetrinnet som viktig bevisstgjøringsarbeid som kan bidra til å utvikle elevers ferdigheter i muntlig samhandling, eksempelvis ved å trene på å få flere stemmer fram, drive aktiv lytting og videreutvikle andres innspill, eller å komme med gode argumenter. Det kan sammenliknes med å trene på bestemte bevegelser på land før man skal boltre seg med nye utfordringer i vannet. Som tidligere belyst viser forskningen at elevene sjelden får slike former for støtte og eksplisitt veiledning i å lykkes før de settes i gang med faglige samtaler (f.eks. Blikstad-Balas & Roe, 2020; Dam-Christensen, 2021; Rasmussen, 2020; Myklebust, 2018), og det kan se ut til at lærere ofte forventer at elever finner ut av hvordan det skal gjøres på egen hånd.

Selv om jeg slik argumenterer for muntlighet – og her spesifikt samtale – som undervisningstema i sin egen rett, vil jeg likevel understreke at innholdet i samtaler er sentralt i norskfaget. Samtaletrekk som tematiseres og undervises om i klasserommet vil være nyttige redskaper – som skje og gaffel – mens selve substansen ligger i måltidet, altså det tematiske innholdet i samtalen (O'Connor & Michaels, 2018). Da er det et sentralt poeng at elever må vite noe om hvordan de kan bruke redskapene, men også lære å selv velge de mest hensiktsmessige redskapene til ulike samtalsituasjoner i fagene: «Like the tools that skillful cooks must use, they are not the meal itself. The meal is the intellectual content, and the talk tools must be used in relation to ever-changing content» (O'Connor & Michaels, 2018, s. 173). Formålet med undervisning i samtale er dermed ikke at elevene skal imitere bestemte samtaltrekk i gruppesamtaler, men at elevene skal få erfaringer med måter å diskutere og dele ideer på som de finner verdi i og som oppleves nyttige, slik at de kan utvikle seg til å bli bevisste, tilpasningsdyktige og kreative samtaledeltakere. På denne måten kan de appropriere nye måter å samhandle på som kan ha betydning for dem i deres liv, og som de kan omforme og tilpasse til stadig nye kontekster og faglige sammenhenger.

Samtaleregler var en sentral del av den utprøvde tilnærmingen. Selv om slike regler, som belyst i studien, har sine begrensninger i møte med elevgruppers agens og fagenes egenart, mener jeg allikevel at samtaleregler kan ha en viktig didaktisk funksjon. Samtaleregler kan synliggjøre bestemte forventninger knyttet til den konkrete samtalesituasjonen «utforskende gruppesamtale i klasserommet», noe som kan hjelpe elever med å mestre samtalemodusen og gradvis finne seg til rette i den. Å gjøre forventninger eksplisitte kan også bidra til å videreutvikle metakunnskap og et hensiktsmessig metaspråk for å diskutere hva som fungerer godt og mindre godt i samtaler. Slik teoretisk kunnskap om samtale må imidlertid kombineres med variert trening og bruk, da det å utvikle seg som samtaledeltaker også krever at man har egne erfaringer med hvordan ulike samtaletrekk virker i reelle samtalesituasjoner. Elevene må få nok erfaringer til å kunne utvikle en «sense of the game» (jf. Erickson, 2019). I tråd med tidligere forskning underbygger denne studien for eksempel at elever kan behøve mer trening i å bryte meninger mot hverandre i samtaleningsprosesser i klasserommet. Samtidig må de også bygge erfaringer for å vite når ulike måter å samtale på er hensiktsmessig, og bruke disse «flexibly and fluently» (jf. Wertsch, 2007, s. 190). Elevene i studien fikk for eksempel erfare at det å utfordre hverandres ideer og skulle bli enige ikke var en hensiktsmessig samtalemodus i en idemyldringssituasjon. Det resulterte da i at ingen ideer kom ned på arket (jf. delstudie I).

En innsikt fra intervensjonen er at samtaleundervisning ikke bare dreier seg om ferdighetstrening og oppøving av metakunnskap, men at det også innebærer holdningsarbeid. Selv om samtalereglene og samtaleaktivitetene i seg selv var en viktig del av gjennomføringen, var muligens det mest sentrale grepet i intervensjonen at læreren tydelig satte samtale i forgrunnen som undervisningstema, og at hun viste elevene i 7A at samtale var viktig, betydningsfullt og verdt å legge merke til. For at elever skal *investere* i faglig samtale med jevnaldrende, slik utforskende samtaleformer krever, må de ha forståelse av, og erfaringer med, at samtalen er verdt å bruke tid på (jf. Mercer & Howe, 2012). Det er sentralt at elever får erfare at det kan være fruktbart å gjøre tankeprosesser synlige for andre slik at ideene kan videreutvikles og få en tydeligere form i møte med andres responser.

På bakgrunn av studien argumenterer jeg for at samtale må gjøres mer synlig som undervisningstema i klasserommet, men ikke nødvendigvis i form av et slikt eksplisitt opplegg som er prøvd ut i denne intervensjonen. Studien peker mot at muntlighetsundervisning bør orienteres mer bevisst mot møtepunktet mellom å *lære å samtale* og *samtale for å lære* (jf. Milliard & Menzies, 2016). Dette kan innebære at læreren er bevisst

på å gjøre konkrete redskaper tilgjengelige for elevene i møte med aktuelle samtalenormer i ulike samtalsituasjoner, for eksempel ved å undervise eksplisitt om argumentasjon i forbindelse med faglig debatt. Jeg vil på bakgrunn av studiens funn også løfte fram betydningen av å arbeide bevisst og systematisk med elevers samtaleferdigheter gjennom hele skoleløpet, slik læreplanen også legger opp til. Bevisstgjøringsarbeid kan også foregå ved at læreren metakommenterer det som foregår i den daglige dialogen i klasserommet, gjennom ulike former for *metacommunicative moves* (van der Veen et al., 2017). Dette kan for eksempel innebære å gi muntlighetsspesifikk ros (Gaunt & Stott, 2019, s. 103, min oversettelse), altså at læreren roser elever for kvaliteter ved deres muntlige bidrag, og ikke bare for meningsinnholdet i ytringene deres. Gjennom slike metakommentarer kan man synliggjøre for elevene hva de gjør når de begrunner eller forklarer godt, viser uenighet på en respektfull måte eller bygger konstruktivt på andres innspill. Slik kan man sette samtaleferdigheter på agendaen i klasserommet i meningsfulle sammenhenger.

Oppsummert vil jeg på bakgrunn av avhandlingens funn framheve behovet for et *kontekstsensitivt, balansert og elevorientert* arbeid med samtale i klasserommet.

Kontekstsensitivt i betydningen at man som lærer reflekterer over hva slags samtaleformer som er relevante og hensiktsmessige i ulike faglige sammenhenger, og hvordan samtalsens mål og forventinger til samtaledeltakelse kan formidles til elevene. Balansert i betydningen at man i forsøk på å etablere rammer og forventinger (for eksempel ved bruk av samtaleregler) ikke lager for trange rammer for hvordan elevene kan lykkes i samtale, og til sist elevorientert i betydningen av at undervisning i samtale bør ta hensyn til elevers forforståelser og opplevelser – deres *agens* – slik at de i større grad kan ta eierskap til samtalepraksisene som blir forsøkt utviklet.

### 6.3 Studiens bidrag

Avhandlingen har både empiriske, metodiske og teoretiske bidrag. Empirisk bidrar studien til å synliggjøre hvordan undervisning i samtale fører til både utprøving og motstand, og til spenninger mellom produkt- og prosessorientering. Studien bidrar også med å synliggjøre behovet for et mer utvidet og kontekstsensitivt utforskningsbegrep som tar hensyn til samtalers kompleksitet. I delstudiene er det utviklet begreper som *samtaleadministrering* og *enighetstrykk*, og studien gir et empirisk innblikk i hvordan elever på komplekse måter forhandler om ulike *samtalerammer*. I tillegg belyser studien ulike *spenninger* som kan oppstå når en gjør en intervensjon med eksplisitt undervisning i en idealform for samtale. Dette gir innblikk i, og et metaspråk om, lærings- og forhandlingsprosesser *i* og *om* samtale som er



viktige for å forstå elevens møter med de idealformene for samtale som fremmes i fag- og forskningslitteraturen.

Innsiktene fra denne kasusstudien er gjort mulige gjennom de metodiske valgene. Studiens metodiske bidrag er å belyse en form for undervisning i muntlighet gjennom kombinasjonen av ulike kvalitative metoder for datainnsamling og analyse. Ved å ta video- og lydopptak i kombinasjon med å samle inn logger og gjøre intervjuer, har jeg fått tilgang både til hva elever gjør i samtale og hvordan de reflekterer over og rapporterer om egne samtaler og læringsprosesser. Dette gjør det mulig å se elevenes handlinger og refleksjoner i sammenheng, slik at undervisningen kan undersøkes på en bred måte. De analytiske tilnærmingene som er valgt kombinerer oversiktsanalyser som viser bestemte kjennetegn ved samtale gjennom undervisningsforløpet, med næranalyser av samtaleutdrag. Dette skiller studien fra andre samtalestudier der en enten gjør primært nærstudier eller gjennomfører koding av forhåndsbestemte trekk ved samtale. Kombinasjonen av bredde og dybde i analysene, og en åpen og eksplorerende tilnærming til hva som foregikk gjennom intervensjonen, bidrar til å øke relevansen av funnene, og gir innsikter og forståelser som kan brukes til å forstå og videreutvikle praksis i liknende undervisningssituasjoner (jf. Reinking & Bradley, 2008).

Når det gjelder teoretisk bidrag har jeg gjennom de eksplorerende dypdykkene i studiens datamateriale, gradvis beveget meg mot dialogiske forståelser av samtalers kompleksitet, som et supplement til den sosiokulturelle teorien som Thinking Together-tilnærmingen tar utgangspunkt i. Studien viser betydningen av å ha et utvidet blikk på hvordan verdifull samtenking foregår, og på hvordan felles forståelse kan utvikles gjennom dialog. I arbeidet med studien har jeg gjennom møtet med empirien sett at en dialogisk grunnforståelse virker fruktbar i forbindelse med studier av utforsking i klasserommet, da en slik tilnærming anerkjenner verdien av at motsetninger og ulike forståelser settes i spill og forhandles om i dialogiske rom, og ikke betrakter motsetninger som forstyrrelser som må ryddes av veien for å lykkes med utviklende samtale i klasserommet (Wegerif, 2008; Alexander, 2020, Mayer et al, 2020). I utforsking av møter mellom elevenes agens og intervensjonens forventninger til samtale, har jeg også demonstrert relevansen av samtaleanalytiske begreper som ramme (Goffman, 1974) og kontekstualiseringssignaler (Gumperz, 1982), som i liten grad har vært brukt i den grenen av samtaledidaktisk forskning som bygger på utforskende samtale som ideal.

#### 6.4 Studiens begrensinger og forslag til veier videre

I tråd med studiens overordnede forskningsspørsmål er det elevenes gruppesamtaler og refleksjoner som har vært i framgrunnen i studien, og det er for eksempel ikke gjort næranalyser av lærerens modellering og undervisning. Likevel vil det, med hensyn til forskningsdesign og teoretisk rammeverk, være relevant med kritisk refleksjon om disse forholdene. Gruppesamtalene foregikk i en forholdsvis trang didaktisk innramming med avgrenset tid, bevisst valgte grupper, samtaleregler på tavla, lydopptaker på bordet, videokamera i hjørnet og to voksne gående rundt i rommet. Undervisningsøktene bestod som vist av mange skifter i aktivitet og jevnlig avbrudd med oppsummeringer og oppfølging i plenum. Vi hadde mange stopp og sjekkpunkter der gruppene etter tur ble bedt om å dele hva de hadde samtalt om med resten av klassen. Disse valgene tok vi fordi vi ønsket å få fram elevenes refleksjoner og evalueringer av samtalene sine underveis, og fordi vi erfarte at elevene trengte klare rammer, tydelige oppdrag og mange avbrekk som støtte for å holde fokus og for å bli påminnet hva som var forventet. Samtidig førte dette til at elevene måtte omstille seg ofte. Det var raske skift mellom utforskende og presenterende tale (jf. Barnes & Todd, 1977, 1995), og mellom faglig utforskning og metasamtale. Vi opplevde spesielt i starten at elevene avbrøt sine egne gruppesamtaler for å spare tid til å øve til plenumsrundene og avtale hvem som skulle ta ordet på vegne av gruppa. I den andre delstudien tematiserer jeg denne tette oppfølgingen i klasserommet, og reflekterer over at alle de tre samtaleutdragene som analyseres sto i fare for å bli avbrutt, fordi de ikke umiddelbart lignet den formen for utforskende samtale jeg og læreren forsøkte å stimulere til gjennom undervisningen. Vår veiledning og oppfølging underveis i aktivitetene var nødvendige, men samtidig er det kanskje paradoksalt å anta at samtaler med avgrenset tidsramme og forventning om påfølgende deling skal stimulere til åpen utforskning. For å få til mer optimale samtalesituasjoner skulle elevene muligens hatt større «frihet» og mer tid til å områ seg med diskusjonsoppgavene og til å etablere dialogiske rom. Dette var en vanskelig avveining mellom styring og frihet. Balansen mellom å veilede elevenes samtaler og gi rom for utforskning innebærer en muntligdidaktisk utfordring for læreren: «[...] an undeniable problem lies in the fact that in lessons where the goal is to support students to develop oral language, speech and interactional competencies, teachers remain the dominant speakers and managers of interactions» (Edwards-Groves & Davidson, 2020, s. 126).

En begrensning med studien er at den følger en elevgruppe over kort tid, i en periode på omtrent fire måneder. Det er dermed rimelig at den gir innblikk i en noe instrumentell fase.

Det er å forvente at når elevene får modellert bestemte måter å delta i samtale på, vil de ta i bruk noen av disse frasene og trekkene på en prosedural måte. I studien anser jeg elevenes utprøvinger som viktige steg inn i utforskende og argumenterende samtalediskurser i klasserommet. Likevel hadde det utvilsomt vært både interessant og verdifullt å følge en gruppes forhandlinger og utvikling av samtalekultur i et lengre forløp enn det som var mulig innenfor denne studiens rammer. Studien har videre naturlige begrensinger ved at jeg kun kan fortolke ut fra elevenes deltakelse i de undersøkte undervisningsøktene, og ikke har mulighet til å si noe om utvikling ut over denne begrensede perioden, og om hvordan elevene er som samtaledeltakere i etterkant. Det kunne gitt analysen mer fylde dersom jeg hadde hatt anledning til å tilbringe mer tid med klassen i forkant av undervisningsforløpet, for å kunne få dokumentert et enda tydeligere bilde av klassens samtalekultur før intervensjonen. Her kunne innledende intervju med de ulike gruppene også ha bidratt til formålet. Når det gjelder selve undervisningsdesignet ser jeg at det kunne vært interessant å ta i bruk et mer kreativt design i utforming av undervisningen – eksempelvis ved at elevene kunne få lytte til lydopptak av egne samtaler, at samtaleundervisningen ble støttet med rollespill, digitale hjelpemidler eller annet. Selv om det å rette et analytisk blikk mot samtaler trolig uansett vil være en utfordring for elever som ikke har blitt utfordret til liknende før (jf. Dam-Christensen, 2021), ville dette kanskje kunne lede til mer fruktbare refleksjoner og metasamtaler blant elevene. Her ser jeg muligheter for videre forskning som vil prøve mer kreative metoder i støtte av elevers samtaleferdigheter og metaperspektiver på samtale.

Et tema som avhandlingen så vidt berører, er flerspråklighetsperspektiver knyttet til undervisning i samtale. Selv om jeg poengterer at elevene i 7A hadde ulike sosiokulturelle bakgrunner, og at flere av dem hadde familiebakgrunner fra andre land (jf. kap. 5.2.1), har jeg valgt å behandle dette mer overordnet som ulikhet på gruppenivå (sosioøkonomiske forhold knyttet til skolens beliggenhet) heller enn på individnivå (nasjonal, etnisk og språklig bakgrunn). Dette gjør jeg både av hensyn til anonymisering, og på grunn av at ulikhetene skoleledelsen trakk fram i beskrivelser av skolen kan knyttes til generelle sosioøkonomiske utfordringer som omfatter mer enn innvandrerbakgrunn, flerkulturalitet og flerspråklighet i seg selv. Materialet inneholder heller ikke detaljert informasjon om slike forhold. Elevene tematiserte ikke selv sine egne språk- og kulturbakgrunner i refleksjoner rundt god samtalepraksis og i deling av erfaringer, og de ble heller ikke oppfordret til det i intervjuene. Her kan det ligge potensiale for videre studier til å gå dypere inn i tematikken og undersøke ulike oppfatninger og forståelser hos elever, altså utforske videre den type elevperspektiver

som ble tematisert i delstudie III. Andre studier viser at det er ulike forventinger knyttet til elevens muntlige deltakelse i undervisningen i ulike land (Alexander, 2008), og at ulike «cultural habits of argumentation» (Mercer & Littleton, 2007, s. 106) kan føre til forhandlinger om hensiktsmessige normer for samtale (Michaels et al., 2008). Med hensyn til sosial utjevning og muligheter til jevnbyrdig deltakelse har dessuten flere forskere fremhevet at det i elevgrupper med andrespråkselever vil være særlig viktig å undervise eksplisitt i hvordan man kan delta i faglige samtaler (Barnes & Todd, 1995; Gibbons, 2016; Myklebust, 2018).

En av intervensjonens utfordringer, som ikke ble fullt utforsket innenfor rammene av avhandlingen, handler om oppgavedesign når målet er å stimulere til muntlig utforskning. Selv om det finnes anbefalinger for gode diskusjonsoppgaver i grupper (jf. kap. 5.2.3), tilsier erfaringene fra 7A at dette er komplekst. Det var vanskelig å finne mønstre i hvilke oppgavetyper og samtaleaktiviteter som fungerte best for å fremme utforskende samtale. Erfaringene var at det var utfordrende å finne balansen mellom støtte og frihet når det gjaldt muntlige diskusjonsoppgaver og rammer for samtale. Elevenes engasjement og vilje til å gå inn i utdypet diskusjon og meningsbrytning så dessuten ut til å avhenge like mye av deres dagsform og innstilling som av oppgavetyper. Gibbons (2014) har omtalt hvor vanskelig det er å forutsi hvordan diskusjonsoppgaver vil treffe i en elevgruppe når de settes i gang: «It is not simply a case of “getting the task right”. Of course, good task design helps: but because the meaning of educational tasks is created through interaction [...], task design is only a part of the story» (s. 31). Selv en godt designet diskusjonsoppgave kan risikere å falle til jorden dersom elevene ikke oppfatter den som meningsfull og relevant, og elever er ofte agenter i å omdefinere oppgaver gitt av læreren (Donato, 2007). En mulig forskningsretning jeg vil peke ut er derfor studier av læreres støtte og oppgaveformuleringer når de inviterer til muntlighet i klasserommene sine, med spesiell vekt på antatt utforskende oppgavetyper og egenskaper ved disse. Dette vil være viktige bidrag i videre forskning på det muntligdidaktiske feltet.

## Litteratur

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 15–34). Fagbokforlaget.
- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. Routledge.
- Alexander, R. (2012). *Improving oracy and classroom talk in English schools: Achievements and challenges: Extended and referenced version of a presentation given at the DfE seminar on Oracy, the National Curriculum and Educational Standards, 20. February 2012*. Tilgjengelig fra: <http://robinaalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/DfE-oracy-120220-Alexander-FINAL0.pdf> (Hentet 28.06.21)
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal* [Doktorgradsavhandling]. Karlstads Universitet.
- Aukerman, M. & Boyd, M. (2020). Mapping the terrain of dialogic literacy pedagogies. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 373–383). Routledge.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, red.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oversatt og med etterord av Rasmus T. Slaattelid. Ariadne Forlag.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13, 1–14. doi:10.1207/s15327809jls1301\_1
- Barak, M. & Lefstein, L. (2021). Above the law? The democratic implications of setting ground rules for dialogue. *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1981923>
- Barnes, D. & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. Routledge and Kegan Paul.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited*. Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 1–16). SAGE.
- Berge, K. L. (2022). Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole: Kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiver på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 211–227). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2010). Why ‘what works’ still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury.

- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511–523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Børresen, B. & Persson, V. (2018). Filosofisk samtale i undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 247–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-04>
- Charmaz, K. (2011). A Constructivist Grounded Theory Analysis of Losing and Regaining a Valued Self. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson & E. McSpadden (Red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (s. 165–204). Guilford.
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C., Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: Improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 141–156.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.) Routledge.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). SAGE Publishing.
- Creswell, J. W. & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). SAGE Publishing.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson.
- Dahl, H., Klemp, T. & Nilssen, V. (2017). Collaborative talk in mathematics – contrasting examples from third graders. *Education 1–3*, 599–611. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1336563>
- Dam-Christensen, E. (2021). Kritisk undersøgende samtaler i elevernes gruppearbejde i skolen: Et didaktisk designeksperiment i udskolingselevers faglige gruppesamtaler i danskfaget [Doktorgradsavhandling]. Syddansk universitet.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004). *Thinking Together. A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11*. Imaginative Minds Limited.
- Donato, R. (2007). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I Lantolf, J. P. (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 48–84). Oxford University Press.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (1992) (Red.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*. Cambridge University Press.

- Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. Teachers College Press.
- Edwards-Groves, C. & Davidson, C. (2017). *Becoming a meaning maker: Talk and interaction in the dialogic classroom*. Primary English Teaching Association.
- Edwards-Groves, C. & Davidson, C. (2020). Metatalk for a dialogic turn in the first years of schooling. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 125–151). Routledge.
- Erickson, F. (2019). Notes on “sense of the game” in fostering intellectually substantive classroom discourse. *International Journal of Educational Research*, 97, 210–212. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.008>
- Eritsland, A. G. (2015). Skrivesamtalen. I K. Palm & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 51–64). Gyldendal Akademisk.
- Evensen, L. S. (2013). *Applied Linguistics. Towards a New Integration?* Equinox Publishing Ltd.
- Frøylog, J. I. J. & Rasmussen, I. (2020). The distribution and productivity of whole-class dialogues: Exploring the potential of microblogging. *International Journal of Educational Research*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101501>
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. Routledge and K. Paul.
- Gaunt, A. & Stott, A. (2019). *Transform teaching and learning through talk: The oracy imperative*. Rowman & Littlefield.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunnskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Studentlitteratur.
- Gibbons, S. J. (2014). Oracy. I S. Brindley & B. Marshall (Red.), *Masterclass in English Education: Transforming Teaching and Learning* (s. 157–167). Bloomsbury.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597–607.
- Gourvenec, 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.
- Gröning, I. (2006). *Språk, interaktion och lärande i mångfaldens skola* [Doktorgradsavhandling]. Uppsala universitet.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Hammersley, M. (2014). On ethical principles for social science research. *International Journal of Science Research Methodology*, 18(4), 443–449. <https://doi.org/10.1080/13645579.2014.924169>
- Hardman, M. & Delafield, B. (2010). *Philosophy for Children as dialogic teaching*. I K. Littleton & C. Howe (Red.), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (s. 150–164). Routledge.

- Haugsted, M. (1999). *Handlende mundtlighet: Mundtlig metode og æstetiske læreprosesser*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hennessy, S., Howe, C., Mercer, N. & Vrikki, M. (2020). Coding classroom dialogue. Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100404>
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 136–151. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Hicks, D. (1996). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Jones, D. (2008). Speaking, listening, planning and assessing: The teacher's role in developing metacognitive awareness. I R. Evans & D. Jones (Red.), *Metacognitive Approaches to Developing Oracy: Developing Speaking and Listening with Young Children* (s. 1–12). Routledge.
- Jones, D. (2016). Talking about talk: Reviewing oracy in English primary education, *Early Child Development and Care*, 187(3–4), 498–508, <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1211125>
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy contract: "Oracy – the taken-for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kaldahl, A.-G., Bachinger, A. & Riljaarsdam, G. (2019). Oracy matters. Introduction to the special issue on oracy. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–9.
- Kim, M.-Y. & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Knight, R. (2020). *Classroom talk: Evidence-based teaching for enquiring teachers*. Critical Publishing.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <http://www.udir.no/lk20/norsk01-06?lang=nob>
- Kvistad, T. H. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Kvistad, T. H. (2022). Eksplisitt samtaleundervisning i 7A: Elevers refleksjoner i møte med normer for utforskende samtaler. I K. Smith (Red.), *Inquiry as a Bridge in Teaching and Teacher Education* (s. 149–167). Fagbokforlaget.



- Kvistad, T. H., Kjelaas, I. & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>
- Lambirth, A. (2007). Challenging the laws of talk: ground rules, social reproduction and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 17(1), 59–71.
- Lambirth, A. (2009). Ground rules for talk: The acceptable face of prescription. *The Curriculum Journal*, 20(4), 423–435.
- Larsson, P. N. & Jakobsson, A. (2017). Semantiske vågor - elevers diskursiva rörlighet i gruppsamtal. *Nordic Studies in Science Education*, 13(1), 17–35. <https://doi.org/10.5617/nordina.2739>
- Lefstein, A. & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. Routledge.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2020). Linguistic ethnographic analysis of classroom dialogue. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 63–75). Routledge.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. I K. Littleton & C. Howe (Red.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (s. 170–191). Routledge.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins publishing company.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikativa verksamhetstyper i samhället* (vol. 1–2), Linköpings universitet.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Littleton, K. & Howe, C. (2010). *Educational Dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Littleton, K., Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., Rowe, D. & Sams, C. (2005). Thinking together at key stage 1. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 25(2), 165–180.
- Lytra, V. (2007). *Play frames and social identities: Contact encounters in a greek primary school*. John Benjamins Publishing Co.
- Maine, F. (2015). *Dialogic Readers: Children talking and thinking together about visual texts*. Routledge.
- Matre, S. & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together: Using action research to improve third grade children's talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 258–274.
- Matre, S. (1997). *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Maxwell, J.A. (2008). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (s. 214–253). Sage.

- Maybin, J. (2006). *Children's voices: Talk, knowledge, and identity*. Palgrave Macmillan.
- Mayer, S. J., O'Connor, C. & Lefstein, A. (2020). Distinctively democratic discourse in classrooms. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 196–210). Routledge.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. utg.). Routledge.
- McKeown, M.G., Beck, I. L. & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.1>
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12–21.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Mercer, N. & Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20(6), 507–527.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168.
- Mercer, N., Dawes, R., Wegerif, R. & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 367–385.
- Mercer, N., Mannion, J. & Warwick, P. (2020). Oracy education: The development of young people's spoken language skills. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 292–305). Routledge.
- Mercer, N., Warwick, P. & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11–12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L. B. (2007). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>
- Milliard, W. & Menzies, L. (2016). *Oracy: The state of speaking in our schools*. Voice 21. <https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>
- Myhill, D., Newman, R., Watson, A. & Jones, S. (2022). Enabling metalinguistic thinking through dialogic talk. I. R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiver på muntlighet og skriftlighet i samspill* (s. 71–90). Universitetsforlaget.

- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Maagerø, E. & Tønnesson, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Nye retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora | Forskningsetikk
- Newman, R. (2016). Working talk: Developing a framework for the teaching of collaborative talk. *Research Papers in Education*, 31(1), 107–131. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106698>
- Newman, R. (2017). Let's talk talk: Utilising metatalk for the development of productive collaborative dialogues. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.006>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- O'Connor, C. & Michaels, S. (2018). Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>
- Ong, W. J. (2012). *Orality and literacy: 30<sup>th</sup> anniversary edition* (3. utg.). Routledge.
- Patterson, E. W. (2016). Exploratory talk in the early years: Analyzing exploratory talk in collaborative group activities involving younger learners, *Education 3–13*, 46(3), 264–276. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1243141>
- Penne, S. (2013) Skjønnlitteraturen i skolen i et literacyperspektiv. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 42–53). Cappelen Damm Akademisk.
- Penne, S., Hertzberg F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Phillipson, N. & Wegerif, R. (2016). *Dialogic Education. Mastering core concepts through thinking together*. Routledge.
- Pierce, K. M. & Gilles, C. (2008). From exploratory talk to critical conversations. I N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring Talk in School* (s. 37–54). SAGE.
- Postholm, M. B. (2019) *Research and Development in School: Grounded in Cultural Historical Activity Theory*. Brill/Sense.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge University Press.
- Rasmussen, I., Amundrud, A. & Ludvigsen, S. (2020). Establishing and maintaining joint attention in classroom dialogues: Digital technology, microblogging and ground rules. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 411–424). Routledge.
- Rasmussen, M. D. (2020). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet.

- Reinking, D. & Bradley, B. A. (2008). *Formative and Design Experiments: Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. & Clarke, S. (2018). *Accountable Talk: Instructional dialogue that builds the mind*. International Academy of Education (IAE)/International Bureau of Education (IBE). Tilgjengelig fra: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/29\\_accountable\\_talk\\_instructional\\_dialogue\\_that\\_builds\\_the\\_mind.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/29_accountable_talk_instructional_dialogue_that_builds_the_mind.pdf)
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *Read Teach*, 65, 446–456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M. Anderson, R. & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/03057640802701952>
- Rodrigues, S. (2018). *Analysing talk in educational research*. Routledge.
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernandez, F. & Zuniga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. I K. Littleton & C. Howe (Red.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (s. 128–148). Routledge.
- Rojas-Drummond, S., Mazon, N., Littleton, K. & Velez, M. (2014). Developing reading comprehension through collaborative learning. *Journal of Research in Reading*, 37(2), 138–158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01526.x>
- Rommetveit, R. (1998). Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. I S. Bråten (Red.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (s. 154–371). Cambridge University Press.
- Roy, P. Chiat, S. & Dodd, B. (2014). *Language and socioeconomic disadvantage: From research to practice*. City University London.
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 201–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Skaftun, A. & Sønneland, M. (2021). Cool kids’ carnival: Double-voiced discourse in student conversations about literature. *L1– Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1–34. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.02>
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1– Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications Inc.
- Sutherland, J. (2006). Promoting group talk and higher-order thinking in pupils by ‘coaching’ secondary English trainee teachers. *Literacy*, 40(2), 106–114. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00436.x>
- Sutherland, J. (2015). Going ‘meta’: Using a metadiscoursal approach to develop secondary students’ dialogic talk in small groups. *Research Papers in Education*, 30(1), 44–69. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.850528>

- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta Didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter/Teaching oral skills. *Nordic Studies in Education*, 32(1).
- Swann, J. (2007). Designing 'educationally effective' discussion. *Language and Education*, 21(4), 342–359. <https://doi.org/10.2167/le702.0>
- Sæbø, J. U., Skaftun, A. & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sønneland, M. (2019). *Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Tangen, R. (2014). Balancing ethics and quality in educational research—The ethical matrix method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), 678–694. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.821089>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. I C. Willig & W. Stainton Rogers (Red.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology* (2. utg., s. 17–37). Sage.
- van den Akker, J., McKenney, S., Nieveen, N. M. & Gravemeijer, K. (2006). Introducing educational design research. I J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Red.), *Educational design research* (s. 3–7). Routledge.
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C. & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Vass, E., Littleton, K., Jones, A. & Miell, D. (2014). The affectively constituted dimensions of creative interthinking. *International Journal of Educational Research*, 66, 63–77. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.02.004>
- Voice 21 (2021). Hentet fra voice21.org.
- von Bredow, K. (2015). *Hun & han*. Gyldendal.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T. Jarl-Bielenberg, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Warwick, P. & Cook, V. (2020). Classroom dialogue. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 121–125). Routledge.
- Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09500780508668676>

- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/01411920701532228>
- Wegerif, R. (2020). Orientations and ground rules: A framework for researching educational dialogues. I R. Kershner, S. Hennessy, R. Wegerif & A. Ahmed (Red.), *Research methods for educational dialogue* (s. 27–46). Bloomsbury Academic.
- Wells, G. (2009). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann/Multilingual Matters.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. I H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178–192). Cambridge University Press.
- White, E. J. (2014). Bakhtinian dialogic and Vygotskian dialectic: Compatibilities and contradictions in the classroom? *Educational Philosophy and Theory*, 46(3), 220–236. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00814.x>
- Wilkinson, A. (1970). The concept of oracy. *The English Journal*, 59(1), 71–77. <https://doi.org/10.2307/811736>
- Wilkinson, A. (1965). *Spoken English*. University of Birmingham Press.
- Wortham, S. E. F. (2006). *Learning identity: The joint, local emergence of social identification and academic learning*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. utg.). SAGE Publications Inc.
- Øgreid, A. K. (2021). Intervensjonsbegrepet i fire kvalitative forskningsdesign. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 209–31). Universitetsforlaget.
- Aa, L. I., Jølle, L., Otnes, H. & Larsen, A. S. (2021). Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden: fagets djupn og bredde. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 11–17). Universitetsforlaget.

## Delstudie I–III

### Artikkel 1:

Kvistad, T. H. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1).

### Artikkel 2:

Kvistad, T. H., Kjelaas, I. & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2).

### Artikkel 3:

Kvistad, T. H. (2022). Eksplisitt samtaleundervisning i 7A: Elevers refleksjoner i møte med normer for utforskende samtaler. I K. Smith (Red.), *Inquiry as a Bridge in Teaching and Teacher Education. NAFOL 2022* (s. 185–207). Fagbokforlaget.





# Delstudie I



*Tone Holten Kvistad*

*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)*

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7792>

«Dere skal være enige med meg også!»

## Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget

### Sammendrag

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan elever på 7. trinn administrerte gruppesamtaler underveis i et ti uker langt undervisningsforløp med eksplisitt undervisning i samtaleferdigheter. Designet av norsktimene i denne perioden var inspirert av «Talk Lessons» fra Thinking Together-tilnærmingen (Dawes et al., 2004), som blant annet innebærer etablering av samtaleregler for å fremme utforskende gruppesamtale (eng. «exploratory talk»). Jeg analyserer samtaleadministrering i fire smågrupper ved hjelp av den konstant komparative metoden (Corbin & Strauss, 2015). Seks former for samtaleadministrerende ytringer i materialet blir eksemplifisert og analysert med hensyn til hvilke funksjoner ytringene har i elevenes gruppesamtaler. Funnene indikerer at undervisningen stimulerte elevenes bevissthet om egen og andres samtaledeltakelse, selv om måten samtaler ble administrert på i flere tilfeller virket mekanisk. Dette tyder på at elevene var i ferd med å mestre nye kommunikative redskaper, men at disse enda ikke var fullt approprierte. Et annet funn er at gruppesamtalene var preget av et «enighetstrykk», der elevene ble opptatte av å komme raskt fram til felles svar. Dette enighetstrykket så ut til å være kontraproduktivt med tanke på at samtalereglene skulle stimulere til utforskning. Artikkelen er et bidrag til norskfagets muntlighetsdidaktikk ved at den belyser betydningen av eksplisitt samtaleundervisning. Samtidig leder også funnene til kritisk refleksjon rundt elementer ved undervisningstilnærmingen som ble prøvd ut.

Nøkkelord: muntlige ferdigheter, norskfaget, mellomtrinnet, utforskende samtale, samtaleregler

“You’re supposed to agree with me too!”

## Pupils’ managing of peer group talk during an intervention with talk lessons in the Norwegian subject

### Abstract

In this article, I examine how pupils (12–13 years old) managed group talk during a 10-week classroom intervention with explicit teaching of talk skills. The design of the lessons was inspired by Talk Lessons from the Thinking Together approach (Dawes et al., 2004), which involves establishing ground rules to promote exploratory talk. I analyze “managing turns” in four peer groups using the constant comparative method (Corbin & Strauss, 2015). Six categories of “managing turns” are exemplified and

analyzed in the article, focusing on the functions of these utterances. The findings indicate that the lessons stimulated the pupils' awareness of productive participation in group talk, although in some cases their managing turns seemed mechanical. This indicates that the pupils were in the process of mastering new communicative tools, but that these were not yet fully appropriated. Another finding is that the pupils' managing of group talk was characterized by a "consensus pressure", in which the pupils rushed to reach a joint conclusion. This seemed counterproductive in terms of promoting exploratory talk. The article contributes to oracy education within the Norwegian subject, by highlighting the importance of explicit teaching of group talk. The findings also lead to critical reflection on elements of the teaching approach used in the study.

Keywords: oral skills, Norwegian subject, upper primary level, exploratory talk, ground rules

## Innledning

I gruppesamtaler i klasserommet har elever mulighet til å bryte egne tanker mot andres, og til å delta i felles kunnskapskonstruksjon og meningsskaping. Gruppesamtaler har derfor lenge vært ansett for å ha høyt læringspotensial (Barnes, 2008; Barnes & Todd, 1977, 1995; Mercer & Littleton, 2007). Gruppesamtaler har blitt omtalt som et faglig «mulighetsrom» for elevene (Skaftun & Michelsen, 2017), og som en viktig arena for felles tenkning, identitetsarbeid og utvikling av samarbeidsevne (Palmér, 2010). *Exploratory talk*, eller utforskende samtale, er en samtaleform som ofte blir trukket fram som spesielt utviklende. Samtaleformen ble først omtalt da Barnes og Todd (1977) observerte hvordan elever brukte samtalen til å dele halvferdige tanker og dermed teste ut sine egne tentative forståelser. Disse observasjonene fikk stor betydning for forståelsen av læringspotensialet som finnes i samtale mellom jevnaldrende. Ideen om utforskende samtale har senere blitt videreutviklet av Mercer og kolleger (Mercer et al., 1999), som med støtte i Vygotsky (1978) ble opptatt av utforskende samtale som et gruppefenomen der elever kan delta i *sammenheng* (eng. «interthinking»). I deres definisjon kjennetegnes utforskende samtale av at elevenes synspunkter og forslag gjøres tilgjengelige for felles vurdering i gruppa. Gruppas resonnering er synlig i samtalen, og elevene forholder seg både kritisk og konstruktivt til hverandres bidrag (Mercer et al., 1999, s. 97).

Selv om elever blir plassert i mindre grupper for å samtale, er det ikke nødvendigvis slik at de bruker samtalen til sammenheng i fagene. Tvert imot har gruppesamtaler blitt beskrevet som ufokuserte og ufaglige, med lav læringsverdi (Malmbjer, 2007; Rojas-Drummond et al., 2010). Det er et tilbakevendende tema i forskningslitteraturen at lærere finner det svært utfordrende å fremme utforskende samtale i klasserommet (Howe & Abedin, 2013). Forskere er derfor i økende grad opptatte av hva slags undervisning og innramming som kan bidra til å øke kvaliteten på gruppesamtaler (Littleton & Howe, 2010). Flere hevder at dersom gruppesamtaler skal bli en arena for læring og utvikling i fagene, må

elevene få konkret undervisning og veiledning i hvordan de skal snakke sammen i læringskontekster (Mercer et al., 2020; Rojas-Drummond et al., 2010). Denne artikkelen bygger på en klasseromsintervensjon hvor en slik form for eksplisitt samtaleundervisning ble prøvd ut.

I gruppesamtaler er det mye elevene må håndtere på samme tid, da det kontinuerlig foregår både faglig og sosial forhandling. Med Barnes og Todd (1977, 1995) kan man si at enhver ytring som produseres i gruppesamtalen tilbyr den som lytter to ulike referanserammer, henholdsvis *content frame* (innholdsramme) og *interaction frame* (interaksjonsramme) (Barnes & Todd, 1995, s. 145). Deltakerne i en gruppesamtale må ikke bare søke en felles forståelse av emnet som blir diskutert (innholdsramme), de må samtidig forhandle om hvordan de vil forholde seg til hverandre mens de diskuterer det (interaksjonsramme). En annen utfordring er at elevene selv må ta ansvar for samtals framgang og kvalitet, uten å kunne støtte seg på lærerens spørsmål og fordeling av ordet. De må selv holde orden på turtaking og argumentasjon, oppmuntre hverandre til å delta og holde samtalen koherent og relevant for oppgaven de arbeider med. En slik felles koordinering av samtalen kaller Littleton og Mercer (2013) *samregulering* (eng. «co-regulation»). Samreguleringen kan være synlig ved at elevene kommer med eksplisitte referanser til gruppas argumentasjonsprosesser. Slike eksplisitte referanser er ifølge Littleton og Mercer sjeldne i samtaler mellom unge elever. De er imidlertid verdt å legge merke til, da de er tegn på at elevene er i en overgangsfase der de prøver å ta mer ansvar for samtalen (2013, s. 74). I denne artikkelen fokuserer jeg på hvordan et utvalg elever på 7. trinn prøver å håndtere gruppesamtalens utfordringer gjennom slik samregulering.

Målet med artikkelen er å undersøke hvordan et utvalg elever på 7. trinn administrerer gruppesamtaler i en periode der samtale ble direkte tematisert i undervisningen. Med samtaleadministrering mener jeg elevenes metakommentarer om samtaleprosessen underveis i samtalen, og deres forsøk på å styre samtalen på vei mot felles forståelse og beslutninger. Det er altså den sosiale forhandlingen i ytringenes interaksjonsramme (jf. Barnes & Todd, 1995) som settes i forgrunnen. Analysen har som mål å gi innsikt i hvilke forståelser elevene så ut til å utvikle av hvordan man «gjør» gode gruppesamtaler innenfor rammene av intervensjonens undervisningsforløp. Artikkelenes forskningsspørsmål er:

- 1) *Hva kjennetegner elevenes måte å administrere gruppesamtaler på?*
- 2) *Hvilke funksjoner ser elevenes administrerende metakommentarer ut til å ha?*

### **Tidligere forskning på eksplisitt samtaleundervisning**

Tidligere studier som har forsøkt å forbedre kvaliteten på gruppesamtaler, har vektlagt at samtalen må gjøres synlig for elever gjennom metasamtale (eng. «metatalk»). Metasamtale er «samtale om samtale», og kan fokusere på kjenne-tegn ved både ens egen og samtalepartneres deltakelse (Edwards-Groves & Davidson, 2020). I slike studier er det blitt forsøkt ulike innganger for å

bevisstgjøre elevene, blant annet bruk av samtaleregler, rollespill og samtaleanalyse.

I et aksjonsforskningsprosjekt i skotske skoler, ledet av Sutherland (2006), var målet å forbedre kvaliteten på 11–12-åringers gruppesamtaler, blant annet ved hjelp av samtaleregler og utfordrende gruppeoppgaver. Ifølge Sutherland utviklet elevenes samtaler seg gjennom aksjonen, blant annet ved å bli stadig mer preget av «analysis, synthesis and evaluation», såkalt høyere ordens tenkning. I en senere studie (Sutherland, 2015) gjennomførte elever blant annet rollespill der de spilte ut mislykkede gruppesamtaler, for deretter å utforme samtaleregler på bakgrunn av disse erfaringene. Sutherland hevder at elevenes suksess i å utvikle utforskende samtale hadde sammenheng med elevenes og lærernes metasamtaler, «reflecting on and gaining a conscious control over new discourses» (Sutherland, 2015, s. 64).

Også Newman (2016, 2017) argumenterer for at metasamtaler bør ha en nøkkelfunksjon i arbeid med å utvikle kvaliteten på gruppesamtaler mellom jevnaldrende. Hun hevder at synliggjøring av produktive og mindre produktive samtalebidrag kan motivere elever til å engasjere seg på nye og mer bevisste måter. I hennes studier brukte elever et rammeverk for *collaborative talk* som støtte i å analysere transkripsjoner og videooptak av andres samtaler. Elevene viste i starten en svært enkel forståelse av «god» versus «dårlig» samtale, men utviklet etter hvert en mer nyansert forståelse av gruppesamtaler som en aktiv, utfordrende prosess. Newman så også utvikling i elevenes metakognitive engasjement i egne samtaler. Blant annet prøvde elevene hyppigere ut *administrerende turer* (eng. «managing turns»), det vil si samtaleturer der elevene oppmuntrer hverandre til å delta eller styrer samtalen mot et felles mål (2016, s. 126).

I intervensjonsprogrammet *Thinking Together* (Dawes et al., 2004), som studien i denne artikkelen bygger på, ble en rekke «Talk Lessons» gjennomført med test- og kontrollklasser i England. Et sentralt element i programmet var utvikling av samtaleregler, såkalte *ground rules*, i hver enkelt klasse (Mercer & Littleton, 2007, s. 55). Disse reglene skulle synliggjøre kjennetegn ved den utforskende samtalemodusen *exploratory talk*, blant annet ved å minne om synlig argumentasjon og aktiv lytting. Opplæringen bestod av veksling mellom helklasse- og gruppeaktiviteter, der lærerne presenterte konkrete mål for hva elevene skulle øve på gjennom å delta i gruppesamtalene. Et sentralt funn var at elevene som hadde gjennomført Talk Lessons deltok mer i utforskende samtale. De gikk dypere inn i samtaleemnet, tok lengre turer og begrunnet synspunktene sine i større grad enn før. Testelevene skåret også bedre på logisk resonnering i en individuell prøve (Mercer & Littleton, 2007, s. 84).

Det finnes få studier av eksplisitt samtaleundervisning i en nordisk kontekst. Tidligere forskning indikerer at planlagte framføringer dominerer i didaktisk arbeid med muntlighet (Svenkerud et al., 2012), og ifølge Rødnes og Gilje (2018) har forskning på muntlighet oftest tatt utgangspunkt i observasjons- og intervju-data. Utprøving av undervisningspraksiser er sjeldnere. Et unntak er Matre og

Fottlands (2011) aksjonsforskningsprosjekt på 3. trinn, der de i samarbeid med en lærer arbeidet med å bevisstgjøre elevene om samtaler. Elevene utviklet sitt samtalerrepertoar gjennom å prøve ut samtaleroller i faste lesegrupper gjennom et skoleår. En nyere studie som inkluderer bevisst arbeid med samtale er DiDiAC-prosjektet, der elementer fra Thinking Together kombineres med et mikrobloggingverktøy for å støtte produktiv deltakelse i klasseromssamtaler i Norge og England (Rasmussen et al., 2020). De siste årene kan det se ut til at man i større grad har fått øynene opp for betydningen av å jobbe målrettet med elevers samtaleferdigheter. Flere fagdidaktikere innen morsmålsfaget i Norden har trukket fram bruk av samtaleregler – inspirert av Thinking Together – som en lovende inngang for å øke kvaliteten på elevers utforskende gruppesamtaler i ulike faglige sammenhenger (eks. Høegh, 2018; Rasmussen, 2020).

## Metode

Våren 2018 fulgte jeg en elevgruppe på 7. trinn gjennom ti dobbelttimer i norsk, der jeg i tett samarbeid med klassens norsklærer planla og gjennomførte eksplisitt samtaleundervisning. Undervisningsdesignet fulgte hovedprinsippene i Thinking Together-tilnærmingen (Dawes et al., 2004). I praksis innebar dette at metaundervisning om samtale og etablering av samtaleregler sto sentralt gjennom perioden. Undervisningen ble samtidig tilpasset klassens årsplan i norsk. Studien av intervensjonen er gjennomført innenfor rammene av en kvalitativ kasusstudie, hvor én klasse følges over tid og ulike kvalitative datakilder supplerer hverandre (Creswell & Poth, 2018). Studien kan mer presist omtales som en designstudie, da den er en avgrenset klasseromsintervensjon som bygger på teori, har en utforskende tilnærming og gjennomføres i tett samarbeid mellom forsker og lærer (Reinking & Bradley, 2008; van den Akker et al., 2006). Målet med studien som helhet er å få en dypere forståelse av muligheter og utfordringer i eksplisitt samtaleundervisning gjennom utprøving i én klasse.

7A kan beskrives som en språklig heterogen klasse med elever med ulike språklige bakgrunner og erfaringer. Ifølge norsklæreren, som hadde undervist elevene siden 2. trinn, hadde stadig flere av elevene blitt muntlig passive mot slutten av barnetrinnet. Hun var derfor motivert for å arbeide med konkrete tiltak som kunne videreutvikle elevenes samtaleferdigheter. Av 15 elever samtykket 12 til deltakelse i studien. Disse ble fordelt i fire faste smågrupper med tre elever i hver.

De fire første undervisningsoppleggene (1–4) dannet en innledende fase med metaundervisning. Elevene fikk blant annet oppgaver hvor de måtte instruere hverandre, trene på aktiv lytting og reflektere over hva vi bruker det muntlige språket til. I den fjerde undervisningsøkten bidro elevene til å etablere samtaleregler for klassen, og disse ble synliggjort og tematisert hyppig videre i perioden. I de seks siste undervisningsøktene (5–10) fikk elevene ta i bruk samtalereglene i

arbeid med norskfaglige tema. Temaene var nynorsk (5), argumenterende skriving (6), ulike fortellemåter (7, 8), ungdomslitteratur (9) og reklametekster (10). Læreren ledet metasamtale i alle undervisningstimene. Hun formidlet konkrete mål for dagens gruppesamtaler, modellerte utforskende samtale, og ba elevene reflektere over hvordan samtalene i gruppa gikk.

Samtalereglene i klassen ble utviklet og vurdert i fellesskap, med utgangspunkt i elevenes egne forslag. Resultatet ble følgende regler: 1) Spør alle i gruppa om hva de mener, 2) Lytt til de andres meninger, 3) Respekter andres meninger, 4) Se og lytt til den som snakker, og 5) Ha positivitet i gruppa. Regelen om å «ha positivitet i gruppa» er noe upresis, og kan minne mer om en generell trivselsregel. Dette kan ha sammenheng med at elevene tilsynelatende hadde lite metaspråk om gruppesamtaler tidlig i intervensjonen. Eksempelvis var det flere elever som ikke visste hva det vil si å «argumentere» eller å «utfordre det som blir sagt». Her ble læreren en viktig støtte for elevene i å konkretisere og modellere. I forbindelse med regelen om «positivitet i gruppa» tematiserte hun hvordan man bør forholde seg respektfullt til meningsmotstand når man diskuterer. Elevene skulle prøve å møte uenighet på en konstruktiv måte med begrunnede motargumenter. I tråd med Thinking Together-tilnærmingen ble det også understreket at elevene skulle prøve å komme til enighet når de diskuterte.

Empirien artikkelen bygger på er lydopptak av gruppesamtaler fra ni av intervensjonens ti undervisningsøkter. Økt nummer to er valgt vekk da den hovedsakelig bestod av lytteoppgaver. Jeg fokuserer på gruppesamtaler uten involvering av lærer eller forsker. Fra hver av de ni undervisningsøktene var det 2–6 slike bolker med gruppesamtale som ble transkribert. Disse varierer i lengde (1–21 minutter), men de fleste bolkene har en varighet på 3–5 minutter. Sammenlagt i de ni undervisningsøktene tilsvarer dette omtrent 190 minutter opptak med gruppesamtale i hver av de fire gruppene. I tillegg har jeg inkludert en samtale jeg hadde med læreren underveis i den niende undervisningsøkten som en del av det empiriske materialet for denne artikkelen. Samtalen ble ikke festet på lydopptak, men er gjengitt i feltnotatet fra timen.

Utdragene er transkribert etter transkripsjonskonvensjoner fra Cohen et al. (2018, s. 646). Disse innebærer blant annet at overlappende tale ([ ]), avbrytelser (-), ord med trykk, lengre pauser (5.0), nøling (...) og non-verbale handlinger (*peker på arket*) markeres. For lesbarhetens skyld er elevenes lokale dialekt transkribert til bokmål, og skilletegn er tilføyd. I tillegg markerer piler (→) enkeltytringer som er spesielt relevante i forbindelse med kategoriene.

## Analyse

### Analytisk framgangsmåte

Framgangsmåten i kodings- og kategoriseringsarbeidet ligger nært prosedyrene i den konstant komparative metoden (Corbin & Strauss, 2015). Jeg startet med en



innledende fase med åpen koding av transkripsjoner for å undersøke hva som foregikk i samtaler. I denne prosessen fant jeg at elevene tilsynelatende forsøkte å holde kontroll på samtalen ved å hyppig kommentere egen eller hverandres deltakelse eksplisitt. Jeg samlet disse ytringene i en midlertidig kategori jeg kalte «samtaleadministrering». Ved å gjøre teoretiske sammenlikninger (Corbin & Strauss, 2015) fant jeg at dette kunne representere viktige sider ved empirien – spesielt med støtte i begrepene *samregulering* (jf. Littleton & Mercer, 2013) og *administrerende turer* (jf. Newman, 2016). Den videre analysen ble derfor avgrenset til å utforske dette kjernefenomenet videre. Etter fokusert gjennomlesing av de øvrige transkripsjonene endte jeg opp med 49 samtaleutdrag der samtaleadministrering forekom, med variasjon i lengde fra 4 til 31 turer. Videre fortolket jeg hvilke funksjoner de samtaleadministrerende ytringene så ut til å ha i de ulike tilfellene. Fortolkningene ble skriftliggjort i analytiske kommentarer til hvert utdrag, og ved å undersøke likheter og ulikheter utviklet jeg seks underkategorier, kalt «former for samtaleadministrering» (se tabell 1).

Det er en utfordring å skulle fortolke den kommunikative funksjonen til enkeltytringer i samtaler. Som tematisert innledningsvis er gruppesamtaler komplekse sosiale situasjoner (jf. Barnes & Todd, 1995), og i møte med denne kompleksiteten er det viktig å erkjenne at «talk resists neat categorization» (Newman, 2016, s. 114). Eksempelvis kan et spørsmål som «Har du noe å tilføye, Jens?» være en åpen invitasjon til å si sin mening, men samtidig være ment å signalisere til Jens at han er altfor passiv i samtalen. I tråd med et dialogisk syn på interaksjon er det dessuten viktig å ikke behandle samtaledeltakernes ytringer som løsrevne, individuelle handlinger (Marková & Linell, 1996). Et ord eller en ytring i en dialog bærer ikke med seg mening i seg selv, men snarere *meningspotensialer* som blir realisert i møte med andre (Linell, 1998). Fortolkningen av enkeltytringers funksjon i samtalen krever derfor innsikt i kontekstene ytringene var en del av. Selv om jeg i analysen trekker fram enkeltytringer som spesielt relevante, er ytringene fortolket i sin kontekstuelle sammenheng. Kategoriene er heller ikke gjensidig utelukkende, og jeg åpner for (og antar) at enkeltytringer kan ha en mangetydig kommunikativ funksjon. Fortolkningene støttes av videoopptak og feltnotater fra undervisningen, og avslutningsvis i analysen trekker jeg også inn en samtale med norsklæreren.

### **Kjennetegn ved samtaleadministreringen**

I tabell 1 beskriver jeg kort de seks kategoriene. Overordnet kan man si at administreringen i de tre øverste kategoriene er innvevd i elevenes argumentasjon. I de tre nederste er det i større grad selve deltakelsen i seg selv som blir forsøkt administrert. Dette er eksempelvis et viktig skille mellom den første og den femte kategorien.

**Tabell 1.** Elevenes samtaleadministrering – kategorier og gjennomgående trekk.

Former for samtaleadministrering	Beskrivelse av kategorier	Gjennomgående trekk
Etterspørring av andres meninger	Ytringer der elevene ber om andres synspunkt på et tema som diskuteres.	<b>Samtaledetektiver</b>
Krav om argumentasjon	Ytringer der elevene utfordrer hverandres innspill ved å be om begrunnelse eller utdyping.	
Sjekkpunkter	Ytringer der elevene forsøker å avklare hva de er enige eller uenige om på et bestemt tidspunkt i samtalen, og hva som gjenstår for å fullføre oppgaven.	
Kommentarer om organisering	Ytringer der elevene kommenterer turtaking, samtalestyring og fordeling av ordet.	
Krav om deltakelse	Ytringer der elevene direkte ber andre om å delta/engasjere seg mer i samtalene.	
Irettesettelser for brudd på samtaleregler	Ytringer der elevene irettesetter andre i gruppa for brudd på samtaleregler eller å ikke holde fokus.	
		<b>Enighetstrykk</b>

I det følgende presenterer og analyserer jeg ni samtaleutdrag som jeg mener er best egnet til å illustrere og belyse de seks kategoriene. Utdragene er hentet både fra metaundervisningen om samtale (undervisningsopplegg 1, 3, 4), og fra arbeid med ulike norskfaglige tema (undervisningsopplegg 5, 8, 9).

### Etterspørring av andres meninger

*Etterspørring av andres meninger* innebærer at elevene prøver å administrere samtalen slik at alle i gruppa får ordet. Læreren hadde understreket betydningen av felles gruppebeslutninger som alle kunne stille seg bak, og samtaleregelen «Spør alle i gruppa om hva de mener» var blitt etablert for å fremme felles utforskning. Elevene prøvde tydelig å etterleve denne regelen. De gikk aktivt inn i rollen som ordstyrere og etterspurte hyppig hverandres synspunkter. Et eksempel ser vi i samtaleutdrag 1, der elevene Nathalie, Adina og Magnus er midt i en diskusjon rundt handlingen i ungdomsboka *Hun & Han* av Katarina von Bredow. I utdraget lufter elevene sine teorier om hvorfor bokas hovedperson løy om alderen sin da hun chattet med en eldre gutt på Facebook.

#### *Samtaleutdrag 1: Hva tror dere?*

- Adina: Jeg tror at hun sier det for at... gutten er jo mye eldre enn henne. Og hun vil ikke at... gutten skal si at hun er liten, eller noe sånt. Og... alt det der
- Nathalie: Mm
- Adina: → Hva tror dere?
- Magnus: Det er sikkert for at hun vil være eldre, hun vil være populær!
- Adina: → Du da, Nathalie?
- Nathalie: (uhørlig)
- Adina: Ja. Eller, så kan det og være... for hun hadde jo skrevet i bioen sin at... aaat hun er femten, var det ikke det?
- Nathalie: Mm. Og da kan jo han si at hun er fjorten. Så kan jo han tro at hun blir femten. Og så var det for at hun ville virke eldre, da
- Adina: Ja

Adina bidrar først med sin egen hypotese, før hun administrerer videre meningsutveksling ved å invitere de to andre på gruppa til å komme med sine tolkninger: «Hva tror dere?» og «Du da, Nathalie?», noe som åpner en mulighet for dem til å komme med innspill og tilføyelser som videreutvikler en felles tolkning. Adina virker bevisst på betydningen av å få alles meninger fram, og tar ansvar for å administrere dette. Utdraget viser den formen for åpen meningsutveksling og aktiv lytting som samtalereguleringene var ment å stimulere til.

### Krav om argumentasjon

Elevene så ut til å være oppmerksomme på at de skulle forholde seg aktivt og kritisk til andres argumenter. Det virket som om de syntes det var spennende å utfordre hverandres synspunkter med spørsmål eller krav om begrunnelser, eksempelvis «Hvorfor er du enig i det?» eller «Du må ha en grunn!». I samtaleutdrag 2, som er hentet fra en gruppediskusjon om nynorsk og bokmål, diskuterer Adina, Nathalie og Magnus begrepene «talespråk» og «skriftspråk». Magnus hadde tidligere i samtalen hevdet at bokmål er et skriftspråk, og at det derfor ikke blir helt korrekt å si at de snakker bokmål i Oslo. I utdraget ser vi at Nathalie og Adina stiller seg tvilende til Magnus' påstand.

#### Utdrag 2: Kanskje du kan forklare?

- Adina: → Men hvis bokmål ikke er... hvis man ikke *snakker* bokmål, kanskje du kan forklare hvorfor de ikke gjør det da?
- Nathalie: → Ja, du må ha en argument
- Magnus: Bokmål, man skriver jo det. Det man snakker i Oslo, det er jo oslodialekta!
- Nathalie: Ja, og det heter bokmål
- Adina: Det heter bokmål!
- Magnus: Ååh, dere altså! (*irritert*)

Adina ber Magnus først om å *forklare* hva han mente med utsagnet sitt, før Nathalie støtter opp under denne utfordringen ved å understreke at Magnus må ha en *argument*. Magnus tar utfordringen ved i neste tur å innføre et skille mellom «bokmål» og «oslodialekta», men Nathalie og Adina avviser på dette tidspunktet at det er en forskjell mellom disse. Vi ser at Adina og Nathalie utfordrer Magnus' argumenter ved å be om begrunnelser og utdypinger på eksplisitte måter, og slike *krav om argumentasjon* er noe som forekommer i mange av de analyserte samtaleutdragene.

Et annet eksempel ser vi i samtaleutdrag 3, der elevene Emrik og Alex er i gang med å løse en oppgave hvor et utvalg begreper knyttet til snakking skulle sorteres i ulike kategorier.

#### Utdrag 3: Du må være ærlig!

- Emrik: «Samtale» er egentlig alt det her! Siden... Man *snakker* jo! I en samtale, liksom
- Alex: Oi!
- Emrik: Jeg tror det er den (*peker i kolonnen «spørsmål og svar»*)
- Alex: Ja, det er den!

- Emrik: → Jammen, du må være ærlig!  
 Alex: Jeg er ærlig!  
 Emrik: → Jammen, du må begrunne svaret ditt (*ler*)  
 Alex: Åååh! (*irritert*)  
 Emrik: Hvor tror du «samtale» er?  
 Alex: Deer! Nei, nei, nei. Der! (*peker hardt på arket*)

Det interessante i dette samtaleutdraget er at det ser ut til at de to elevene raskt blir enige om en løsning, men at Emrik likevel utfordrer Alex til å begrunne forslaget han selv fremmet. Han krever først at Alex «må være ærlig», noe som sannsynligvis er en språklig forveksling. Etter protest fra Alex formulerer han kravet på nytt, ved å leende be Alex om å «begrunne svaret». Begge disse bidragene innledes med «jammen», noe som understøtter at funksjonen var å utfordre Alex' bidrag. I denne sammenhengen så kravene om argumentasjon ut til å skape forvirring og irritasjon, og Emrik velger en alternativ løsning der han i stedet spør Alex mer åpent om hva han tror. Senere i intervensjonen treffer Emrik mer presist i forsøk på å utfordre medelever til å utdype og argumentere. Det kan vi se eksempel på i samtaleutdrag 4, som er hentet fra undervisningsopplegg 8. Elevene hadde lest en refererende fortelling med flat fortellerstruktur, og fikk i oppgave å diskutere hva som er problemet med fortellingen. Emrik utfordrer her Julia til å utdype hva hun mener med at fortellingen er kjedelig:

#### **Utdrag 4: Men du må ha en grunn**

- Emrik: Jeg synes det var dårlig. Lite beskrivelser  
 Alex: Ja, det er sånn rett inn til historien. Du får vite ingenting  
 Emrik: Ja, ikke sant  
 Julia: Den var kjedelig  
 Emrik: → Ja, men du må ha en grunn til at det er kjedelig  
 Julia: Fordi hun ikke forklarte noe om hva som skjedde. Med detaljer og sånt  
 Emrik: Hun sier jo hva som skjedde? De var på tur og-  
 Julia: Jammen, hun gir ingen detaljer

Emrik innleder diskusjonen med å si at han synes fortellingen er dårlig på grunn av «lite beskrivelser». Alex bekrefter Emriks argument, ved å ytre at «(...) Du får vite ingenting». Julias påfølgende bidrag om at fortellingen «var kjedelig» rimer derfor godt med guttenes vurderinger. Emrik ber likevel eksplisitt om at Julia må begrunne utsagnet sitt: «Du må ha en grunn til at den er kjedelig». Julia utdyper derfor at forfatteren «ikke forklarte noe om hva som skjedde. Med detaljer og sånt». Hun blir utfordret videre ved at Emrik påpeker at forfatteren tross alt nevner mange ulike ting som skjer. Emrik ser ut til å lytte aktivt til Julias argumenter, og han bygger videre på ytringene hennes ved å formulere spørsmål som utfordrer hennes faglige og språklige presisjon. Utdraget kan tjene som eksempel på hvordan elevene kan fungere som støtte for hverandres tenkning og utforsking i gruppesamtaler. Emriks måter å be om utdyping og begrunnelser på (utdrag 3–4) viser at han tar ansvar for samtalens kvalitet ved å prøve og feile i rollen som «utfordrer».

## Sjekkpunkter

I kategorien *sjekkpunkter* tar enkeltelever ansvar ved å sjekke hvor langt unna gruppa er å bli enige, og samtaleadministreringen kjennetegnes av forsøk på lede gruppa mot en konklusjon. Et eksempel kan vi se i utdrag 5, hvor det er Nathalie, Adina og Magnus sin tur til å diskutere svakheter ved en fortelling i læreboka.

### Utdrag 5: Men er vi enige?

- Nathalie: Ja, hun skulle forklart mer om de der personene  
 Adina: Ja!  
 Nathalie: Som hvem er Henning? Hva har skjedd med skuldra hans, liksom?  
 Adina: Er den borte?  
 Nathalie: Ja (*ler*)  
 Adina: Eller er den lamma?  
 Nathalie: → Ja (*ler*). Men vi er enige om at hun skulle forklart mer?  
 Adina: Ja. Og at hun skulle kanskje ha sagt hvem, liksom...  
 Nathalie: Ja, for eksempel forklare hvem Henning er  
 Adina: Mm  
 Nathalie: Hun skulle ha levd seg mer inn i skrivingen  
 Adina: Mm  
 (3.0)  
 Nathalie: Har du noe å tilføye, Mr. Stille?  
 Magnus: Jeg er kul (*hvisker inn i opptakeren*)  
 Nathalie: Ja, hva er du? Magnus, du må si noe du også, du sier ingenting du!

Nathalie prøver å bringe klarhet i det hun antar gruppa er enige om på et gitt tidspunkt i samtalen, nemlig at fortellingen manglet «forklaringer»: «Men er vi enige om at hun skulle forklart mer?». Med et slikt *sjekkpunkt* åpner Nathalie for at gruppa skal kunne nærme seg en konklusjon, samtidig som spørsmålsformen inviterer de to andre til å komme med avsluttende utdypinger eller justeringer. Som vi ser, benytter Adina denne muligheten til å utdype med et konkret eksempel på noe i fortellingen som behøver forklaring: «Ja, for eksempel forklare hvem Henning er». Nathalie følger opp med en slags overordnet konklusjon: «Forfatteren burde ha levd seg mer inn i skrivingen». Et fellestrekk ved de fleste sjekkpunkter i empirien er at pronomenet «vi» blir brukt, eksempelvis når elevene sier «Hva er det egentlig vi er uenige om nå?». Slik demonstrerer de et delt ansvar for samtalen, og minner samtidig gruppa på hvilken retning samtalen skal bevege seg i.

I flere tilfeller virket det som om elevene hastet med å «lukke» samtalen og komme i mål med felles konklusjoner. Dette førte til irritasjon og gnisninger snarere enn åpen meningsutveksling. Dette ble tydelig i en episode i den samme gruppa. Magnus hadde gjentatte ganger blitt spurt om han var enig i synspunktene til de to jentene, og han bekreftet enighet igjen og igjen. Til slutt reagerte han ved å tilsynelatende overgi seg og erklære seg «enig med alt»: «Ja! Jeg er veldig enig! Jeg er den enigste gutten som finnes!». Et liknende eksempel på jag etter enighet kan vi se i samtaleutdrag 6, der Julia, Emrik og Alex diskuterer en argumenterende tekst. Teksten var utformet som et brev fra «Sofia» til «Sofias tante», og var

formulert på en svært uhøflig måte. Engasjementet dette brevet vakte hos elevene skulle stimulere til diskusjon om språklige valg, før gruppene skulle revidere brevet gjennom samskriving. Elevene ble først bedt om å velge en bestemt del av teksten som de mente trengte revisjon, og begrunne dette valget. I gruppa var det i utgangspunktet ulike meninger om hvilken tekstdel de skulle velge.

### **Utdrag 6: Som å snakke til en vegg**

- Alex: Okei, mener du heller at hvis hun sa til deg, hvis du var en tante, «jeg kommer til å ta med en venn i kiosken og så kjøpe brus og masse sjokolade»- (*leser høyt*)
- Emrik: Jammen, hør her da!-
- Alex: «og alle vet jo at det bare er småunger som går på kino midt på dagen» (*leser høyt*)
- Emrik: Men hør her da: «Hvis du ikke tar meg med på kino i stedet kommer jeg til å gjespe og være sur». Se hvor frekk hun er!
- Alex: Åja...
- Emrik: → Jaa! Er du enig nå?
- Alex: «Og du må betale uansett» (*leser høyt*)
- Emrik: → Ja, er du enig?
- Alex: Ja
- Emrik: → Ja, er du enig, da? (*til Julia*)
- Julia: Eh, vanskelig å...
- Emrik: → Kom igjen nå da. Er du enig?
- Alex: Oh my God
- Emrik: Ja, da er vi enige, da
- Alex: Det er jo som å snakke til en vegg (*sukker*)

Vi ser at Emrik på insisterende vis får overtalt Alex til å si ja til forslaget sitt, men Julias bekreftelse rekker han aldri å få. Likevel konkluderer han med et «Ja, da er vi enige, da». Alex ser ut til å reagere på at Emrik ikke tar seg tid til å lytte til alternative meninger i gruppa. Han avslutter diskusjonen med en oppgitt kommentar rettet mot Emrik: «Det er jo som å snakke til en vegg». Eksemplene belyser et «enighetsprosjekt» som er fellesnevner for flere av de analyserte samtaleutdragene.

### **Kommentarer om organisering**

Som nevnt kan de tre siste kategoriene skilles fra de tre første ved at samtaleadministreringen først og fremst er rettet mot koordinering av selve samtale-deltakelsen, og ikke det tematiske innholdet. I utdragene er det flere eksempler på at elevene bryter ut av faglige diskusjoner for å metakommunisere om hvordan samtalene organiseres og styres, noe jeg har valgt å kalle «kommentarer om organisering». Kommentarene adresserer lite produktive trekk ved dialogen, og kan ha form som forslag eller mer generelle observasjoner. Dette dreier seg ofte om turtaking: «Kanskje vi skal være enige om hvem som skal snakke først?» eller ansvarsfordeling i beslutninger: «Jeg føler det bare er jeg som bestemmer her, jeg». Et eksempel på en tydelig forhandling rundt samtalens organisering ser vi i

samtaleutdrag 7, der elevene Mia, Olav og Jens går i gang med å diskutere en fortelling.

**Utdrag 7: Skal du ikke ta styringa?**

- Mia: Kanskje noen synes den er kjedelig fordi den ikke har adjektiv?  
 Olav: Ja  
 (10.0)  
 Olav: → Skal du ikke ta styringa, da? (*til Mia*)  
 Mia: → Hvorfor skal jeg ta styringa?  
 Olav: → Du klager jo på at jeg gjør det  
 (3.0)  
 Mia: → Jeg synes alle skal få snakke like mye, jeg!  
 Olav: Okei  
 Mia: Har du noe å tilføye, Jens?  
 Jens: Nei

Etter et innledende forslag fra Mia og respons fra Olav, oppstår en lengre pause i dialogen der ingen av elevene bidrar med nye initiativer. Olav spør deretter «Skal du ikke ta styringa, da?», og oppfordrer med det Mia til å ta ansvar for den videre dialogen. I de påfølgende turene forhandler Olav og Mia om å måtte ta styringa i samtalen, og prinsippet om at «alle skal bidra» blir brukt som et argument. Dette samtaleutdraget mener jeg kan beskrives som en «samtaleadministrativ drakamp», der hverken Olav eller Mia har lyst til å ta mest ansvar. I utdraget synliggjøres elevenes bevissthet om at faglige gruppesamtaler er et sosialt dugnadsarbeid der ansvaret for å drive samtalen framover må fordeles. Det finnes også eksempler hvor elever retter slike metakommentarer mot sin egen deltakelse, eksempelvis «Kanskje jeg også skal bidra littegrann?».

**Krav om deltakelse**

En vanlig form for samtaleadministrering i materialet er å tematisere at andre i gruppa må bidra mer ved å stille direkte krav. Et tilfelle så vi mot slutten av det tidligere omtalte samtaleutdrag 5, der Nathalie spør Magnus: «Har du noe å tilføye, Mr. Stille?» Jeg fortolker Nathalies spørsmål som et «krav om deltakelse», da jeg mener funksjonen i dette tilfellet var å signalisere til Magnus at han burde ta mer ansvar for å bidra i gruppas beslutning. Dette er et eksempel på en administrerende ytring som kan være tvetydig, da hun tross alt i samme handling også ber om Magnus' synspunkter (jf. kategorien «etterspørring av andres meninger»). Et mindre tvetydig eksempel er når hun etterpå utbryter: «Magnus, du må si noe du også, du sier ingenting du!»

Et annet eksempel på «krav om deltakelse» ser vi i samtaleutdrag 8. Utdraget er hentet fra en utforskende samtalesekvens om nynorsk og bokmål i gruppa til Olav, Mia og Jens. I elevenes samtale skal de aktivere gruppas forkunnskaper knyttet til den norske språksituasjonen, og mer spesifikt ta stilling til hva begrepene «hovedmål» og «sidemål» kan bety:

**Utdrag 8: Jeg bytter meg ut med deg**

- Olav: Hovedmålet, ikke sant. Er du enig? (*til Jens*)  
 Jens: Mm  
 Mia: Men det er forskjellig til folk hva hovedmålet er da  
 Olav: Ja? Men. Det spørs. Jeg vet ikke. Men hovedmål... Skal hovedmål være dialekten din? Eller skal den være bokmål? Du da, Jens?  
 Jens: Hei!  
 Olav: Hei!  
 Mia: → Hva argumenterer du for? Du må være med litt i diskusjonen! (*til Jens*)  
 Olav: → Du må være med. Jeg bytter meg ut med deg. Nå skal du og Mia diskutere

Innledningsvis ser vi at Olav prøver å inkludere Jens i samtalen, men Jens gir inntrykk av å ikke følge helt med. Mia forsøker med et direkte krav om deltakelse til Jens: «Hva argumenterer du for? Du må være med litt i diskusjonen!», og samtalen går fra å omhandle elevenes forståelse av begrepet «hovedmål» til å bli en metasamtale om samtaleaktiviteten. Gjennom Mias ytring blir forventingen om at alle i gruppa skal bidra aktivt med argumenter, gjort synlig. Olav støtter Mias krav: «Du må være med», og gjør videre et tydelig administrerende grep ved å «bytte ut» seg selv. Slik opptrer han nærmest som en fotballtrener som driver med inn- og utbytte av spillere. Han plasserer seg selv på sidelinja, og plasserer Jens inn i rollen som Mias diskusjonspartner.

**Irettesettelser for brudd på samtaleregler**

I flere samtaleutdrag irettesetter elevene hverandre, i den forstand at de adresserer atferd og bidrag som de opplever senker kvaliteten på gruppesamtalene. Irettesettingen handler ofte om å minne hverandre på å holde seg til oppgaven. I tillegg irettesetter elevene hverandre når de opplever at de ikke får rom til å si sin mening før gruppa konkluderer. Et slikt tilfelle ser vi i samtaleutdrag 9, der Adina, Nathalie og Magnus arbeider med en resonneringsoppgave oversatt fra Thinking Together-materialet. Oppgaven går ut på å koble hjemløse hunder til det de mener vil være de best egnede eierne, med utgangspunkt i korte presentasjonstekster. Nathalie er i utdraget midt i en begrunnelse for hvorfor en av eierne er godt egnet til en bestemt hund, da Magnus avbryter henne:

**Utdrag 9: Du må inkludere deg!**

- Nathalie: Og hun er... ehh... vil *ikke* ha en vakthund. Og hun har tantebarn som bruker å komme [som-]  
 Magnus: → [-dere skal] være enige med meg også!  
 Adina: Ja, vi- men da må du [kanskje inkludere deg, da!]  
 Nathalie: [og andre i familien] har også hunder  
 Magnus: Jammen, kan jeg få si min mening, da?  
 Nathalie: Ja?

Magnus' utsagn om at «dere skal være enige med *meg* også!» er en tydelig referanse til regelen om at alle skal bli hørt før gruppa tar beslutninger. Magnus



varsler slik fra om at Adina og Nathalie bryter regler ved å ikke inkludere ham. Adina kaster imidlertid ansvaret direkte tilbake til Magnus ved å si at han selv må ta ansvar ved å «inkludere seg». Utdraget gir inntrykk av at elevene er samtalebevisste, ved at de kan argumentere rundt egen og andres deltakelse med støtte i samtaleregler som ble tematisert i undervisningen.

### **Samtalenormene setter spor i samtalene**

Samtaleadministreringen i utdragene gir inntrykk av at flere av elevene i 7A ser ut til å kontinuerlig vurdere kvaliteten på samtalene de deltar i. De går nærmest inn i rollen som *samtaledetektiver* som identifiserer og kommenterer lite produktive bidrag til samtalene, og forsøker å ta grep og forhandle dersom den beveger seg i uønskede retninger. De kommuniserer om samtalen på et metanivå, og det er rimelig å tolke det slik at disse metakommentarene ble stimulert gjennom intervensjonens tydelige normer for deltakelse og argumentasjon.

Oppfatningen av at normene fra metaundervisningen satte spor i elevenes samtaledeltakelse, kan støttes av norsk lærerens muntlige rapportering (gjengitt i feltnotat 25.04.2018). Dagen før den niende undervisningsøkten hadde hun satt elevene i gang med en idémyldringsoppgave der de skulle skrive ned ulike forslag til vårens skoleforestilling. Elevene var plassert i andre grupperinger enn det som er presentert i denne artikkelen. Læreren hadde reagert på at den kreative idéutvekslingen i gruppene gikk mye tregere enn hun var vant med, og hun hadde derfor spurt elevene hva dette skyldtes. Elevene svarte, ifølge læreren, at de i norsk-timene hadde lært at alle forslag i gruppa måtte bli grundig diskutert, og at alle i gruppa måtte være enige før de kunne skrive ned noe. Derfor kom det nesten ingen ideer ned på arkene deres. Elevene forsøkte med andre ord å administrere samtalen etter samtalereglene de hadde lært om i metaundervisningen, selv om det ikke var produktivt for interaksjonen i den bestemte situasjonen.

Hvordan kan man så forstå disse funnene? For å trekke ut essensen av kategoriene og se sammenhenger mellom dem, velger jeg å framheve det jeg mener er tre overordnede kjennetegn ved elevenes samtaleadministrering i perioden: *Samtaledetektiver*, *utprøving av administrerende rolle* og *enighetstrykk* (se tabell 1). Disse trekkene er gjort synlige i analysen, men blir berørt og utdypet videre i diskusjonen. Der fortolker jeg funnene på et mer overordnet nivå, og diskuterer hva samtaleadministreringen kan fortelle om hva slags forståelser av samtale som utvikles innenfor rammene av denne spesifikke studien.

### **Diskusjon og didaktiske implikasjoner**

Fra et muntligdidaktisk perspektiv er det positivt at elevene legger merke til kvalitetstrekk ved samtaler, og at de utvikler et relevant metaspråk til å tematisere egen og andres deltakelse. Analysen gir indikasjoner på at elevene gjennom undervisningsforløpet fikk styrket sin forståelse av hvordan de kan samregulere

gruppesamtaler (jf. Littleton & Mercer, 2013) og ta felles ansvar for samtalers kvalitet. Jeg tolker oppmerksomheten på produktiv deltakelse som et tegn på at intervensjonen satte i gang en bevisstgjøringsprosess og gjorde samtalen synlig for elevene. Elevene opptrer som våkne *samtaledetektiver*, og flere ganger setter de den faglige diskusjonen på hold for å kommentere andres deltakelse (eks. utdrag 7–9). Selv om jeg tolker dette som positive tegn, er det ikke nødvendigvis et mål at elevene skal fortsette å metakommentere i like utstrakt grad. Flere har pekt på at hyppig metakommunikasjon i gruppesamtaler, der elevene blir for opptatte av å fordele ordet og kommentere oppgaven, trolig kan være et hinder for samtalsens koherens (se Rasmussen, 2020, s. 227). Elevenes administrerende ytringer er likevel sentrale i samregulering av gruppesamtaler, da de kan bidra til å overvåke deltakelse, opprettholde en kritisk innstilling og styre retningen av samtalen (Newman, 2016). Dette er viktige oppgaver elevene må løse underveis i utforskende gruppesamtaler.

Samtaleadministreringen i intervensjonsperioden bærer preg av *utprøving av en administrerende rolle*. Denne utprøvingen innebærer at elevene ved enkelte anledninger forholder seg til samtalereglene på en noe instrumentell måte, eksempelvis når Emrik ber om begrunnelse uten at dette hadde en naturlig funksjon i samtalsituasjonen (utdrag 3), eller skaper irritasjon når han prøver å lede gruppa til en rask konklusjon (utdrag 6). Norskklæreren rapporterte også om at elevene overførte den kritisk-konstruktive samtalemodusen de fikk opplæring i til det som var ment som en friere idémyldringsoppgave i en annen faglig sammenheng. Jeg tolker det slik at elevene mestret å utføre handlingene som var forventet i samtalene, men at samtalereglene enda ikke var fullt *approprierte* i den forstand at de var blitt en naturlig del av elevenes meningsskapende prosesser. En slik tolkning bygger på James V. Wertsch' (1998) utforsking av Vygotskys (1978) internaliseringsbegrep. Wertsch skiller mellom *mestring*, der individet lærer seg å bruke bestemte redskaper, og *appropriering*, som er en gradvis prosess hvor individet gjør disse ferdighetene til sine egne (Wertsch, 1998, s. 53) og suksessivt skaffer seg stadig større erfaring med hvordan de kan brukes på en produktiv måte (Säljö, 2001, s. 156). Det overordnede målet må være at elevene utvikler seg videre fra å bruke samtalereglene mekanisk til å gjøre prinsippene til sine egne, og dermed internalisere viktige måter å samhandle muntlig på i lærings situasjoner.

Flere trekk ved elevenes samtaleadministrering gir grunnlag for kritisk refleksjon rundt hva som ble signalisert til elevene om hva som kjennetegner gode gruppesamtaler. Et eksempel er det jeg velger å omtale som *enighetstrykk*, et begrep som beskriver elevenes streben etter å bli raskt enige for å bli ferdige med oppgaven. Dette ble, som belyst i analysen av «sjekkpunkter», en kime til irritasjon i flere av gruppene. Prosjektet «å bli enige» så ved flere tilfeller ut til å punktere meningsutveksling og aktiv lytting istedenfor å fremme det – stikk i strid med intervensjonens intensjoner. Elevene hastet mot et felles svar, også i oppgaver som var designet for å fremme utdyping og refleksjon. Enighetstrykket likner et funn i Rasmussens (2020) studie om litterære gruppesamtaler på 5. trinn.

Rasmussen innførte samtaleregler i tråd med Thinking Together-tilnærmingen som en støtte for å hjelpe elevene til å sette flere argumenter i spill mens de diskuterte litterære tekster. I flere grupper så samtalereglene imidlertid ut til å stimulere til «hurtige vekslen mellom spørsmål og svar i en interviewlignende samtaleform» (Rasmussen, 2020, s. 148). Denne hurtigheten og utspørringen har fellestrekk med enighetstrykket i denne studien. Elevene blir opptatte av prosedyrene ved at alle skal få si sin mening etter tur, men dette åpner ikke nødvendigvis rom for utforskning og utdyping.

Enighetstrykket var sannsynligvis et resultat av at gruppesamtalene, i tråd med Thinking Together-tilnærmingen, skulle ende opp i et sluttprodukt i form av et felles svar. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvor produktiv en slik oppfordring egentlig er. Er det nødvendig å bli enige for at gruppesamtalen skal være vellykket? Littleton og Mercer (2013) erkjenner det paradoksale i at vektlegging av enighet som sluttprodukt i en gruppesamtale kan motarbeide utforskning av alternative perspektiver, og i stedet oppmuntre til rask beslutningstaking. De argumenterer likevel med at elevers «strive for agreement» er verdifullt i forbindelse med utforskende samtaler. Når elever må prøve å bli enige, anstrenger de seg ekstra for å forklare og gå inn i hverandres argumentasjon (Littleton & Mercer, 2013, s. 72). I samsvar med Thinking Together-metodikken skal elevene derfor ikke kunne ende opp med den antatt lettvinne løsningen om «å være enige om å være uenige». Sett fra et norskfaglig perspektiv mener jeg derimot at «å være enige om å være uenige» kan være et legitimt sluttresultat av en vellykket gruppesamtale, forutsatt at alles tolkninger og synspunkter er forklart og utforsket i gruppa. Det er relevant å se dette i lys av ulike fagdiskurser og oppgavetyper. Åpne oppgaver, der elevene beveger seg i diskurser der de jobber med å fortolke og forstå, vil kunne lede til andre former for dialogisk deltakelse enn problemløsningsoppgaver med forventning om eksplisitt resonnering og tydelig argumentasjon. I en studie fant forskerne at elever brukte *exploratory talk* mer sporadisk i literacy-aktiviteter som samskriving og tekstdiskusjoner enn de gjorde i problemløsningsoppgaver (Rojas-Drummond et al., 2006). Skillet mellom logisk resonnering og mer fortolkende praksiser synliggjøres etter hva jeg kan se i liten grad i Thinking Together-materialet, og dette representerte en utfordring da prinsippene i tilnærmingen skulle brukes i norskfaglige praksiser som eksempelvis tekstdiskusjoner. Selv om det å skulle bli enige gir samtalen en motor og et konkret mål, er det for læreren grunn til å være bevisst på hvordan man tematiserer krav om argumentasjon og enighet i metaundervisning om samtale i den aktuelle fagkonteksten. Iversen (2014) bruker eksempler fra KRLE-faget i sin argumentasjon for at klasserom tvert imot kan sees på som et viktig *uenighetsfellesskap*, hvor elever kan trene på å uttrykke motstridende meninger innenfor trygge rammer. Det er uheldig dersom elever utvikler en forståelse av at enighet skal være målet i alle former for samtale. Det er derfor viktig for læreren å tydeliggjøre at gruppesamtaler fyller ulike funksjoner og kan ha ulike formål i læringsarbeidet, avhengig av hva slags oppgave man skal løse sammen. Utfordringen for læreren

blir å oppmuntre elevene til å vise oppriktig åpenhet og interesse for å utforske hverandres synspunkter, uten å stimulere til et enighetstrykk der det ikke er hensiktsmessig. Episoden der elevene mislyktes med idémyldring blir stående som en påminnelse om at den samtalemodusen vi forsøkte å fremme heller ikke er like gunstig i alle faser av en muntlig samarbeidsprosess. I innledende idémyldringsfaser vil det være kontraproduktivt om elevene administrerer samtaler på en slik måte at alles bidrag skal vurderes grundig og kritisk.

Thinking Together-programmets bruk av samtaleregler har tidligere møtt kritikk, blant annet for å være for mekanisk, monologisk og lite kontekstsensitiv (f.eks. Lefstein, 2010), og dessuten for å favorisere elever som allerede har et diskursrepertoar som likner skolens (Lambirth, 2006, 2009). Sutherland (2006) mener derimot at elever har behov for den støtten samtaleregler representerer, og at kritikerne av samtaleregler har et for idealisert syn på gruppesamtaler. Dersom man velger å ta i bruk samtaleregler, vil det være verdt å bruke tid på å arbeide grundig med dem for å øke elevenes forståelse for hvorfor slike regler behøves, og hva som er gruppesamtalens særskilte utfordringer. Dette kan for eksempel innebære å gjennomføre dramatiseringsøvelser eller studere lydopptak av andres eller egne samtaler, slik som i henholdsvis Newmans (2016, 2017) og Sutherlands (2006, 2015) studier. Det vil også være en idé å åpne samtaleregler for revisjon etter hvert som elevene gjør seg stadig flere konkrete erfaringer og har deltatt i flere metasamtaler i klasserommet.

## Oppsummerende kommentar

Artikkelen har belyst hvordan elevene administrerer gruppesamtaler underveis i en periode med eksplisitt samtaleundervisning, og mye tyder på at de forholdt seg aktivt til kunnskap om samtale fra metaundervisningen. Det ville vært interessant å følge en slik mulig approprieringsprosess over en lengre periode enn de ti ukene denne intervensjonen varte. Didaktisk arbeid med muntlighet er blitt beskrevet som et felt med stort utviklingspotensial (Svenkerud et al., 2012), og vi trenger etter min mening flere studier som synliggjør muligheter og utfordringer med systematisk arbeid med muntlighet. Med artikkelen vil jeg argumentere for at det trengs mer samtale om samtale i norskklasserommet, der trekk ved gruppesamtaler synliggjøres for elevene og reflekteres over. Norskfaget har et særlig ansvar for utvikling av elevers muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020), og i grunnskolens læreplaner for norskfaget finner vi egne kompetansemål knyttet til samtaledeltakelse på alle trinn. Dette er derfor ferdigheter man skal synliggjøre for elevene gjennom utdanningsløpet. Jeg vil likevel vektlegge betydningen av å ha et balansert syn på eksplisitt samtaleundervisning. På den ene siden kan det advares mot å ha et for idealisert syn på gruppesamtaler (jf. Sutherland, 2006), der man tenker at elevene ikke trenger noen former for støtte og bevisstgjøring. Samtidig er det grunn til å inneha en kritisk skepsis til slike programmer

som Thinking Together representerer, og hva de forteller oss om kjennetegn på gode gruppesamtaler. Det er også viktig å ha et realistisk bilde av hvordan samtaleregler kan prege gruppesamtaler, i hvert fall i overgangsfasen der elevene prøver dem ut. I eksplisitt samtaleundervisning vil det være sentralt at læreren reflekterer over samtalens konkrete formål i elevenes læringsarbeid i sine bestemte fag. Det er dette som må være førende for hvordan man tematiserer «kjennetegn ved gode samtaler» i muntligundervisningen.

## Om forfatteren

Tone Holten Kvistad er ph.d.-stipendiat i norskdidaktikk ved NTNU. Hun har tidligere arbeidet som lærer på barnetrinnet og som universitetslektor i grunnskolelærerutdanningen. Hun forsker på arbeid med muntlige ferdigheter i norskfaget, med spesiell interesse for samtale.

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim.

E-post: [tone.h.kvistad@ntnu.no](mailto:tone.h.kvistad@ntnu.no)

## Referanser

- Barnes, D. (2008). Exploratory Talk for Learning. I N. Mercer & S. Hodgkinson (red.), *Exploring Talk in School* (s. 1–16). SAGE Publications Ltd.
- Barnes, D. & Todd, F. (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. Routledge and Kegan Paul.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited*. Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. utg.). SAGE Publications Inc.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4. utg.). SAGE Publications Inc.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004). *Thinking Together. A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8–11*. Imaginative Minds Limited.
- Edwards-Groves, C. & Davidson, C. (2020). Metatalk for a dialogic turn in the first years of schooling. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (s. 125–151). Routledge.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktik*. Akademisk forlag.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

- Lambirth, A. (2006). Challenging the laws of talk: ground rules, social reproduction and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 17(1), 59–71. <https://doi.org/10.1080/09585170600682608>
- Lambirth, A. (2009). Ground rules for talk: the acceptable face of prescription. *The Curriculum Journal*, 20(4), 423–435. <https://doi.org/10.1080/09585170903424971>
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. I K. Littleton & C. Howe (red.), *Educational dialogues: Understanding and Promoting Productive Interaction* (s. 170–191). Routledge.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Littleton, K. & Howe, C. (2010). *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. Routledge.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.
- Malmbjör, A. (2007). *Skilda världar: En språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Doktoravhandling, Uppsala universitet.
- Marková, I. & Linell, P. (1996). Coding elementary contributions to dialogue: Individual acts versus dialogical interactions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 26(4), 353–373. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1996.tb00297.x>
- Matre, S. & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together: Using action research to improve third grade children's talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 258–274.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., Mannion, J. & Warwick, P. (2020). Oracy education: The development of young people's spoken language skills. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 292–305). Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- Newman, R. (2016). Working talk: developing a framework for the teaching of collaborative talk. *Research Papers in Education*, 31(1), 107–131. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106698>
- Newman, R. (2017). Let's talk talk: Utilising metatalk for the development of productive collaborative dialogues. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.006>
- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedömning*. Studentlitteratur.
- Rasmussen, M. D. (2020). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning*. Doktoravhandling, Aarhus Universitet, Århus.
- Rasmussen, I., Amundrud, A. & Ludvigsen, S. (2020). Establishing and maintaining joint attention in classroom dialogues: Digital technology, microblogging and ground rules. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 411–424). Routledge.
- Reinking, D., & Bradley, B. A. (2008). *Formative and Design Experiments*. Teachers College Press.
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernandez, F. & Zuniga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. I K. Littleton & C. Howe (red.), *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (s. 128–148). Routledge.

- Rojas-Drummond, S., Mazón, N., Fernández, M. & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.06.001>
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 201–213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sutherland, J. (2006). Promoting group talk and higher-order thinking in pupils by 'coaching' secondary English trainee teachers. *Literacy*, 40(2), 106–114. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00436.x>
- Sutherland, J. (2015). Going 'meta': Using a metadiscoursal approach to develop secondary students' dialogic talk in small groups. *Research Papers in Education*, 30(1), 44–69. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.850528>
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter / Teaching oral skills. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- van den Akker, J., McKenney, S., Nieveen, N. M. & Gravemeijer, K. (2006). Introducing educational design research. I J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. M. Nieveen (red.), *Educational design research* (s. 3–7). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.





# Delstudie II



# Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinns-elevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler

Tone Holten Kvistad,<sup>\*</sup> Irmelin Kjelaas & Synnøve Matre  
*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge*

## Sammendrag

Denne artikkelen undersøker hvordan et utvalg elever forhandler om mening i gruppesamtaler i norskfaget. Materialet er hentet fra en kassustudie i en klasse der det ble gjennomført et ti-ukers undervisningsforløp med mål om å fremme elevenes samtaleferdigheter og spesifikt samtaleformen utforskende samtale (eng. *exploratory talk*) (Mercer & Littleton, 2007). Med et sosiokulturelt og dialogisk rammeverk, og bruk av begrepene *samtaleramme* (Goffman, 1974) og *kontekstualiseringssignaler* (Gumperz, 1982), analyseres tekstsamtaler i tre grupper mot slutten av undervisningsforløpet. Vi finner at elevene orienterer seg mot ulike samtalerammer og tar i bruk ulike interaksjonelle og innholdsmessige ressurser, slik at utforskningen blir mer sammensatt, kreativ og lekpreget enn det som ofte beskrives i teori og empiri om utforskende samtale (jf. f.eks. Mercer et al., 2019). Artikkelen formål er å belyse elevenes mangfoldige meningsforhandling, samt å diskutere ulike forståelser av hva utforskende samtale er og kan være i samtaler mellom elever.

**Nøkkelord:** kontekstualisering; mellomtrinnet; situert dialog; tekstsamtale

## Abstract

### Negotiation about text and context. A study of students' peer interaction in intended exploratory group talk

This article examines how a sample of seventh-grade students (12–13 years) negotiate meaning in peer group talk in Norwegian L1 lessons. The data is collected from a single case study in one classroom, where ten lessons were conducted to promote talk skills, specifically *exploratory talk* (Mercer & Littleton, 2007). With a sociocultural and dialogical framework, and the concepts of *frame* (Goffman, 1974) and *contextualisation cues* (Gumperz, 1982), we analyze text discussions in three peer groups from the end of the intervention. We find that the students orient themselves towards different talk frames and use different interactional resources and knowledge references, so that their ways to shared understanding become more complex, creative, and playful than what is often described in theory and empirical data on exploratory talk (cf. Mercer et al., 2019). The purpose of the article is to shed light on the complexity of students'

<sup>\*</sup>Correspondence: Tone H. Kvistad: e-post: tone.h.kvistad@ntnu.no

meaning negotiation, as well as to discuss different notions of what exploratory talk may entail in peer groups.

**Keywords:** *contextualization; situated dialogue; talk about text; upper primary level*

Responsible editor: Arild M. Bakken

Received: December, 2020; Accepted: September, 2021; Published: November, 2021

## Innledning

- Olav: Ja, hva tror du da?  
Mia: Kanskje at ... Nei, jeg vet ikke jeg. Jeg forstod egentlig [ikke så mye]  
Olav: [Hvorfor hun ...]  
Mia: Å ja, hun lyver om alderen sin fordi hun er så lei av å være tolv år, så hun vil liksom ... ha et sted å gå til der hun føler seg litt større og bare sånn «hvis jeg chatter med han, er jeg fjorten år, oh my God» (*gjør til stemmen*)  
Olav: (*ler*)

Dette utdraget er hentet fra en norskfaglig gruppesamtale på 7. trinn som inngikk i et ti-ukers undervisningsforløp der oppøving av elevers samtaleferdigheter var målet. I utdraget diskuterer Olav og Mia hvorfor hovedpersonen i en skjønnlitterær tekst klassen har lest, lyver om alderen sin. Utdraget er kjennetegnet av undring: «Ja, hva tror du, da?», utprøving av hypoteser: «Å ja, hun lyver om alderen sin fordi hun er så lei av å være tolv år», dramatisering: «Hvis jeg chatter med han, er jeg fjorten år, oh my God» og humor: Olav ler av Mias dramatisering og tilgjorte stemme. Det foregår med andre ord mye samtidig i elevenes meningsforhandling, både innholdsmessig og interaksjonelt. I tillegg til å forhandle om innholdsmessig mening, forhandler elevene om sosiale roller og relasjoner, og i tillegg til å prøve ut innholdsforståelse og refleksjoner, prøver de ut ulike kommunikative og performative strategier.

Nettopp de mange og mangfoldige kjennetegnene ved elevenes meningsforhandling blir tematisert i denne artikkelen, hvor vi med et muntligdidaktisk utgangspunkt undersøker følgende forskningsspørsmål: Hva kjennetegner elevenes meningsforhandling om en skjønnlitterær tekst i intendert utforskende gruppesamtaler? Uttrykket «intendert utforskende gruppesamtaler» viser til at formålet med undervisningsforløpet og de undersøkte samtalene var elevenes utforsking i tråd med prinsippene for såkalt «utforskende samtale» (Mercer & Littleton, 2007). Utforskende samtale kjennetegnes av at elever prøver ut egne tanker og engasjerer seg aktivt i andres bidrag, og på den måten deltar i samtinking. Mer konkret er det en samtaleform hvor

partners engage critically but constructively with each other's ideas. Statements and suggestions are sought and offered for joint consideration. These may be challenged and counter-challenged, but challenges are justified and alternative hypotheses are offered. In exploratory talk, *knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk*. (Mercer et al., 1999, s. 97)

I sosiokulturell og dialogisk læringsteori regnes slike samtaler som særlig læringsfremmende fordi de gir elever mulighet til å delta i samproduksjon av forståelse og kunnskap (Mercer et al., 2019). Samtaleformen er likevel sjelden i klasserom, og utfordringer knyttet til å fremme utforskning tematiseres ofte i forskning (Howe & Abedin, 2013). Gruppesamtaler ender ofte opp med å være ufokuserte og ha lav læringsverdi, og elever går sjelden aktivt inn i hverandres argumentasjon (Galton et al., 1980; Littleton & Howe, 2010). Forskere tar derfor til orde for at elever må få eksplisitt undervisning i den utforskende måten å samtale på, for å mestre formen og med det tilegne seg «educational effective ways of talking and thinking together» (Mercer & Littleton, 2007, s. 69).

Viktigheten av eksplisitt samtaleundervisning er utgangspunktet for denne studien, som er forankret i intervensjonsprogrammet *Thinking Together* (Dawes et al., 2004). Dette programmet består av en rekke «Talk Lessons» som i vår studie ble oversatt og tilpasset til en norskfaglig kontekst. Det ble gjennomført ti undervisningsopplegg. Gjennom modellering, samtaleregler og metaundervisning var målet å veilede elevene til å bruke utforskende samtale til samtinking. Kasusklassen var kjennetegnet av stort spenn i faglige og språklige forutsetninger, og skolen lå i et lavinntektsområde med utfordringer knyttet til læringsutbytte. Stadig flere elever var ifølge læreren blitt tause i klasseromsamtaler utover barnetrinnet, slik at det var utfordrende å få til gode faglige diskusjoner.

I tråd med tilnærmingen ble det i de første fire ukene gitt metaundervisning om samtale. Her øvde elevene på å stille relevante spørsmål, lytte oppmerksomt, gi gode forklaringer og reflektere over hva som kjennetegner gode samtaler. I de siste seks ukene skulle elevene bruke erfaringene fra denne metaundervisningen i ulike aktiviteter, for eksempel til å samtale om virkemidler i reklametekster, forhandle om tekstlige valg under samskriving og diskutere skjønnlitterære tekster. Med utgangspunkt i kjennetegn på utforskende samtale (jf. Mercer et al., 1999) ble elevene oppfordret til å bidra med egne initiativ og begrunnede meninger, etterspørre andres synspunkter og vurdere alles innspill med mål om felles gruppebeslutninger. Det ble modellert hvordan man kan gi hverandre konstruktiv motstand i samtaler, eksempelvis ved å be om utdypinger og begrunnelser.

Datagrunnlaget for artikkelen er hentet fra en av de siste timene i undervisningsforløpet, der elevene skulle diskutere et utdrag fra en ungdomsroman. I denne timen var forventningen at normene for utforskende samtale hadde rukket å «sette seg» i gruppene. Erfaringen var imidlertid at det foregikk mye *mer* og mye *annet* i elevenes samtaler, enn det som beskrives som kjennetegn på utforskende samtale. Derfor var det hensiktsmessig å undersøke samtalene mer åpent – med blick for flere trekk ved elevenes meningsforhandling (jf. artikkelens åpne problemstilling). En observasjon var at det *andre* i elevenes meningsforhandling også bidro i den faglige utforskningen. I diskusjonen drøfter vi derfor ulike kjennetegn ved elevenes meningsforhandling opp mot forståelsen av utforskende samtale. Slik er målet med artikkelen todelt: Det er for det første å belyse og få bedre innsikt i elevenes mangfoldige meningsforhandling,

og for det andre å diskutere rådende forståelser av hva utforskende samtale er og bør være. Siden fokus og formål er todelt, drar vi veksler på teori og empiri som belyser det mangefasetterte i samtaler generelt og utforskende samtaler spesielt. Dette blir beskrevet i de påfølgende to delene av artikkelen. Deretter gjør vi rede for undervisningskonteksten og datagrunnlaget for artikkelen, før analyse og diskusjon.

### Utforskende gruppesamtaler i teori og forskning

Samtaleutdragene vi analyserer er som nevnt hentet fra en klasseromsintervensjon om utforskende samtale slik dette defineres av blant andre Mercer og kolleger, og operasjonaliseres i intervensjonsprogrammet *Thinking Together*. Synlig og eksplisitt resonnering er grunnleggende kjennetegn ved samtaleformen, som drives fram av argumentasjon, motargumentasjon og at elevene tenker høyt sammen i søken mot et felles svar (Mercer & Littleton, 2007, s. 66). Som nevnt innledningsvis er slike samtaler lite utbredt i skolen. Det meste av forskningen om utforskende samtale er derfor intervensjonsstudier der elever får eksplisitt undervisning i hvordan de kan delta på produktive måter (Patterson, 2016), herunder hvordan man kan få fram ulike meninger i gruppa og forhandle om disse. I en rekke intervensjoner, på tvers av fag og klassetrinn, har Mercer og kolleger funnet at slik eksplisitt undervisning bidrar til mer utforskende samtale mellom elever, og at dette har betydning for deres læringsutbytte (Mercer & Littleton, 2007).

I flere studier argumenteres det for andre og mer utvidede forståelser av hva utforskning innebærer. Flere tar til orde for at elevenes samtaler ikke må inneholde synlig resonnering og eksplisitt formulerte begrunnelser for å være utforskende (f.eks. Herrlitz-Biró et al., 2013; Swann, 2007). Wegerif (2008) mener at utforskende samtale både kan forstås som «a tool for explicit reasoning» og som «a creative space of reflection» (s. 358). Utforskning kan altså like gjerne forekomme gjennom kreativitet som eksplisitt resonnering. Mange studier viser at elever gjerne samhandler på en kreativ og leken måte, og at eksempelvis lek med språk, vitsing, nynning og populærkulturelle referanser er sentrale kjennetegn ved interaksjon mellom jevnaldrende (Lytra, 2007; Rampton, 2006). Wegerif (2005) mener at elever kan koble ideene sine sammen i det han kaller *playful talk*, og at slike former for samtenking bør inkluderes i forståelsen av utforskende samtale. Det sentrale er at elevene er åpne for andres perspektiver og er villige til å se egne ideer i nytt lys i møte med andres. Slik åpner samtaledeltakerne dialogiske rom hvor kreative tanker og meningsforhandling kan oppstå (Wegerif, 2008). Også Maine (2015) ser samtalen som et dialogisk rom; hun snakker om *dialog space of possibility*, og viser i sine studier av mellomtrinnslevers samtenking om visuelle tekster hvordan elevene kan åpne slike dialogiske mulighetsrom ved å presentere tentative ideer som inviterer til medelevers justeringer og utdypinger.

Andre forskere utvider forståelsen av utforskende samtale ved blant annet å peke på at relevante måter å utforske på avhenger av undervisningskontekst og tema.

En studie demonstrerer for eksempel at elever brukte utforskende samtale (slik Mercer definerer det) mer sporadisk i literacy-aktiviteter som samskriving og tekstdiskusjoner enn de gjorde i problemløsningsoppgaver (Rojas-Drummond et al., 2006). En særlig relevant studie i vår sammenheng er Rasmussens (2020) avhandling om mellomtrinnslevers kollektive fortolkningsprosesser og interpersonelle engasjement i gruppesamtaler om litteratur. Denne studien var også inspirert av *Thinking Together*, med utforskende samtale som ideal. Rasmussen forholdt seg likevel åpent til hvordan utforskning foregikk i de undersøkte klassene, og fant for eksempel at elevene i liten grad direkte utfordret hverandres synspunkter. Samtalene ble i større grad drevet framover av en felles videreutvikling av medelevers ofte avbrutte eller uavsluttede observasjoner og fortolkninger. Dette beskriver Rasmussen som «kumulativ elaborering» der enkeltelevers bidrag kan ses som elementer i en felles kollasj om tekstene.

Også en rekke andre nordiske studier av gruppesamtaler om litteratur har bidratt med kunnskap om elevers mangfoldige meningsforhandling og utforskning. Eksempelvis viser Rødnes (2011) hvordan elever tar i bruk egne hverdagserfaringer som ressurs i felles meningsskapning. Hennig (2020) finner at identifikasjon med de fiktive personene ser ut til å utløse engasjerte og utforskende sekvenser, mens Sønneland og Skaftun (2017) viser hvordan engasjement og intensitet i gruppesamtaler påvirkes av elevers tiltrekning til tekstene de diskuterer. Asplund (2010) analyserer hvordan en klasses konstruksjon av et identitetsfellesskap påvirker litteratursamtalene både når det gjelder form og innhold.

Oppsummert understøtter de ulike studiene vi har presentert, viktigheten av et nyansert syn på utforskende samtaler, der både kognitive, sosiale og kreative dimensjoner ved elevers samtalepraksis inngår, der kontekstuelle forhold som blant annet fag, tema og aktivitets- og oppgavetyper inkluderes, og der elevenes egne erfaringer, engasjement og identitetsforhandlinger utgjør sentrale aspekt. Det er med andre ord bruk for en *situert* forståelse som kan nyansere de mer idealiserte og entydige idealene for hva som utgjør gode gruppesamtaler.

### **Teoretiske perspektiver: Samtale som meningsforhandling**

Det overordnede teoretiske perspektivet i studien er dialogisk og sosiokulturelt (Linell, 1998; Vygotskij, 2001). Dette innebærer at vi betrakter samtalen som meningsforhandling: Framfor at deltakerne i en samtale *overfører* individuelle budskap, *forhandler* de om mening i fellesskap (Linell, 1998, s. 74). Denne meningsforhandlingen er mangefasettert og omfatter ifølge Lefstein (2010, s. 171) både *ideasjonelle*, *interpersonelle*, *metakommunikative* og *estetiske* dimensjoner. Den ideasjonelle dimensjonen refererer til innholdet i samtalen og til hvordan samtaledeltakerne arbeider sammen om å utvikle tema og sammenheng gjennom forhandling om ulike argumenter og perspektiver. Den interpersonelle dimensjonen dreier seg om relasjoner mellom aktørene i samtalen, eksempelvis emosjonelle forhold og maktforhold.

Den metakommunikative dimensjonen handler om egenskaper ved samtalen i seg selv; om etablering og opprettholdelse av kommunikative normer og refleksjoner over disse, den estetiske dimensjonen retter søkelyset mot hvordan samtalepartnere iscenesetter ytringene sine, gjennom ulike former for performans rettet mot et publikum, gjerne med innslag av humor og drama. Gjennom å fortolke og respondere på hverandres ytringer, forhandler deltakerne kontinuerlig og samtidig om hvordan innholdet i samtalen skal forstås, om hvem de skal være for hverandre og om hva som skal foregå rent interaksjonelt.

Denne kontinuerlige og mangedimensjonale meningsforhandlingen kan blant annet beskrives ved hjelp av Goffmans (1974) begrep *samtaleramme*. En samtaleramme kan forstås som en situasjonsdefinisjon av «hva som foregår nå» i en samtale, og aktiverer et forventningsskjema hos deltakerne, det vil si et sett av forventninger til hvordan det er adekvat å fortolke og respondere på det som foregår interaksjonelt (Linell, 1998, s. 130). Samtaleramme er et tosidig begrep. Det viser på den ene siden til den overordnede, forhåndsdefinerte og dermed statiske innrammingen av en samtale, som «utforskende gruppesamtale om en skjønnlitterær tekst» i vår studie. På den andre siden viser begrepet til den kontinuerlige og dynamiske forhandlingen om hva som til enhver tid skal være den mest framtreddende rammen i samtalen.

Endringer i ramme signaliseres ved hjelp av ulike *kontekstualiseringssignaler* (Gumperz, 1982). Kontekstualiseringssignaler er kommunikative strategier og signaler som samtaledeltakere bruker for å kontekstualisere ytringene sine, det vil si indikere hvilken samtaleramme som er mest aktuell til enhver tid. Kontekstualiseringssignaler kan være *verbale*, som i valg av ord og formuleringer, *nonverbale*, som i gester og kroppsspråk, og *paralingvistiske*, som i intonasjon, pitch, trykk, rytme og volum (Gumperz, 1982). Gjennom endringer i eksempelvis intonasjon kan en signalisere at en går fra en overveiende sakpreget samtaleramme til en mer ironisk og humoristisk ramme, og omvendt.

Samtaleramme og kontekstualiseringssignaler er begreper som beskriver den kontinuerlige kontekstualiseringen av samtalen i samtalen. De beskriver den *indre*, samtaleinterne konteksten som deltakerne forhandler om. Samtidig er enhver samtale innvevd i en *ytre*, samtaleekstern kontekst, eller riktigere – i en matrise av ytre kontekster (Linell, 1998, s. 130). Det som foregår i samtalen, relaterer seg både til den lokale, konkrete konteksten – hvor samtalen finner sted, om hva, med hvem, når, hvor lenge, med hvilke artefakter og så videre, og til mer overgripende og abstrakte kontekster, som den institusjonelle eller kulturelle konteksten og deltakernes bakgrunnskunnskap. Linell beskriver disse ulike kontekstene som *potensielt* relevante for og i interaksjonen. De er kontekstuelle ressurser som kan gjøres relevante av deltakerne i dialogen (1998, s. 128). Eksempelvis er elevs ulike kunnskapspreferanser en form for kontekstuelle ressurser som ofte gjøres relevante i klasseromsinteraksjon (Lefstein & Snell, 2020; Rødnes, 2011). Elever er deltakere i ulike sosiokulturelle sfærer, blant annet hjemmesfæren, jevnaldringssfæren og den offisielle, lærerkontrollerte skole-sfæren (Dyson, 1993). I klasseromsinteraksjoner utgjør disse sfærene ulike kulturelle



ressurser og kunnskapsreferanser som elevene drar veksler på og gjør relevante i forhandling om mening.

### Undervisningskontekst og samtaledata

De tre samtaleutdragene som analyseres i artikkelen er hentet fra det niende av totalt ti undervisningsopplegg. De muntlige aktivitetene i denne timen var knyttet til et tekstutdrag fra ungdomsromanen *Hun & han* (von Bredow, 2015). Boken handler om 12-årige Alicia, som mottar en venneforespørsel på Facebook fra det som angivelig er 17-åringen Lucas. I tekstutdraget følger vi Alicia gjennom den første spennende chatten med Lucas, der hun i frykt for å bli avvist lyver seg noen år eldre enn hun er. Teksten er utformet som en chattelogg i Messenger, men med tankereferat og handlingsreferat mellom chatteboblene. Det skal mot slutten av boka vise seg at Lucas er en helt annen enn han gir seg ut for å være, men dette antydes kun i tekstutdraget elevene møter. Utdraget er en bearbeidet og forenklet versjon av originalteksten, hentet fra *Ordriket 7B* (Bjerke et al., 2016). Den forenklete teksten var en støtte for elevene i å få raskt tilgang til innholdet slik at alle kunne delta muntlig med sine tolkninger innenfor en kort tidsramme. Som ytterligere støtte leste læreren også utvalgte utdrag fra originalboken høyt.

Målene for samtaledeltakelse denne timen var å uttrykke og grunngi egne synspunkter om teksten, samt å vise respekt for andres. Gruppene fikk seks ulike diskusjonsoppgaver med ulikt omfang og hensikt. De første oppgavene skulle lede elevene inn i bestemte tekstdeler, eksempelvis «Hva kan formuleringen ‘hun blir varm i magen’ si oss om hvordan Alicia opplevde å chatte med Lucas?» og «Hvorfor tror dere hun løy om alderen sin?» De siste diskusjonsoppgavene var mer åpne, eksempelvis å dele hypoteser om hva som skjer videre i boka. Mellom hver runde med gruppediskusjon delte gruppene sine felles svar i lærerstyrte plenumsrunder. Det er imidlertid gruppesamtaler uten direkte samtalestøtte fra lærer eller forsker som er av spesiell interesse, og disse hadde en samlet varighet på om lag 36 minutter i hver gruppe.

Det var tre elever i hver gruppe. Gruppesammensetning hadde vært den samme gjennom de åtte foregående ukene, slik at elevene kjente hverandre godt. Mens elevene diskuterte, gikk lærer og forsker rundt blant gruppene og lyttet. Hver gruppe hadde en lydopptaker på pulten mellom seg, for å fange opp verbal interaksjon. I tillegg var et videokamera plassert bakerst i klasserommet. Oversiktsbilder av de fire gruppene samtaleprosesser gir analytisk nærhet til situasjonen og supplerer lydopptakene ved å fange opp større gester, peking på ark, kontakt mellom grupper og så videre. Lydopptakene er transkribert<sup>1</sup> med støtte i videoopptakene og feltnotater fra undervisningstimen.

---

<sup>1</sup> I samtaleutdragene gjelder transkripsjonskonvensjoner presentert av Cohen et al. (2018), der overlappende tale ([ ]), avbrytelser (-), ord med **trykk**, lengre pauser (5.0), nøling (...) og non-verbale handlinger (*peker på arket*) markeres. For lesbarhetens skyld er transkripsjonene skriftspråksnære, ved at elevenes lokale dialekt er transkribert til bokmål og skilletegn er tilføyd.

Mange av gruppesamtalene i intervensjonsperioden var preget av at elevene stoppet opp i samtalen for å metakommentere egen eller andres samtaledeltakelse. Dette gjorde at samtalene ofte ble oppstykkede og korte (Kvistad, 2021). Samtalene i denne niende timen virket derimot mer utdypende og mindre prosedurale enn det som hadde preget samtalene tidligere i intervensjonen. Elevenes deltakelse kunne vitne om engasjement og et driv til å finne ut av teksten sammen. Blant annet ble dette synlig gjennom at elevene diskuterte helt til læreren måtte avbryte dem. I analysen studerer vi tre eksempelutdrag fra denne timen. I disse utdragene bygger elevene på hverandres innspill og kommer med synspunkter – samtidig som det foregår *noe mer* i samtalene enn det som kan kobles direkte til samtalenormene i intervensjonen. Vi har valgt disse utdragene for å utforske hvordan elevene skaper mening i samtaler som ikke umiddelbart likner idealformer for gruppesamtale.

I analysen utforsker vi hva elevene *gjør* interaksjonelt når de forhandler om mening, gjennom å ta i bruk de analytiske begrepene *ramme* og *kontekstualiseringssignaler*. Vi analyserer hvilke *samtaledimensjoner* (jf. Lefstein, 2010) som er i framgrunnen i de ulike rammene – for å fange opp dynamikken og kompleksiteten i elevenes omgang med teksten og hverandres ytringer om den. Deretter drøftes meningsforhandlingen opp mot forståelser av utforskende samtale – både den definisjonen av utforskende samtale som var utgangspunkt for intervensjonen (jf. Mercer et al., 1999) – og de mer åpne forståelsene som ble presentert tidligere i artikkelen.

## Analyse

### Gruppe 1: Meningsskaping gjennom kreativ samtenking

I det følgende utdraget gjengis en samtale fra gruppa til Mia, Olav og Jens. Oppgaven elevene hadde fått var å diskutere hvorfor karakteren Alicia løy om alderen sin da hun chattet med Lucas. Jens sitter mellom Mia og Olav, og er tilhører til Mia og Olavs dialog:

1. Olav: For at, på en måte, å imponere andre. Og ikke bare være på en måte ... kanskje ... et lite barn. Kanskje hun vil framstå som en ungdom
2. Mia: Men hvor gammel var han gutten igjen da?
3. Olav: Det vet vi ikke
4. Mia: Å ja (4.0) Kanskje han gutten er sånn femten år?
5. Olav: Ja
6. Mia: [Også]
7. Olav: [-Femten]. Fjorten-femten
8. Lærer: Det der ser så slapt ut. Ta og sett deg ordentlig
9. Olav: Ja, hva tror du da?
10. Mia: Kanskje at ... nei, jeg vet ikke jeg. Jeg forstod egentlig [ikke så mye]
11. Olav: [Hvorfor hun-]
12. Mia: Å ja, hun lyver om alderen sin fordi hun er så lei av å være tolv år, så hun vil liksom ... ha et sted å gå til der hun føler seg litt større og bare sånn «hvis jeg chatter med han, er jeg fjorten år, oh my God»  
(gjør til stemmen)

13. Olav: *(ler)*  
14. Mia: Det høres jo litt trist ut- *(smiler)*  
15. Olav: «Fuckings» står det! *(leser i teksten)*  
16. Mia: Ikke lov til å banne på nett! *(tilgjort streng stemme)*  
17. Olav: «Fuckings utrolig!» *(leser videre)*  
18. Mia: Det er utrolig hva folk skriver *(tilgjort stemme, etterlikner vestlandsdialekt)*  
19. Olav: «Hun blir varm i magen. Han har lett etter henne. Henne! Helt fuckings utrolig! Alicia prøver å puste rolig, ikke ødelegge dette nå» *(leser med stor innlevelse)*  
20. Mia: Men jeg tror han er stalker, han har prøvd å lete etter henne. Det er stalking  
21. Olav: Ja, ja det er creepy  
22. Mia: Oh my God, hvis noen hadde skrevet det til meg, hadde jeg bare «Bye, Felicia!»  
23. Olav: Get away, get away, keep your dirty hands away *(synger og trommer takten med hånda mot pulsen)*

I utdraget orienterer elevene seg mot å diskutere oppgaven de har fått. Meningsforhandlingen realiseres imidlertid på ulike måter gjennom utdraget. Den foregår i to samtalerammer, der ulike samtaledimensjoner er i framgrunnen.

I den første delen (1–11) etableres en ramme som likner samtaleformatet som ble vektlagt i metaundervisningen. Denne lærerdefinerte rammen er preget av oppgaveorientering, direkte invitasjon til å komme med synspunkt («Ja, hva tror du, da?»), og lavt tempo. Det er ideasjonelle og metakommunikative dimensjoner som er i framgrunnen. Olav starter med å formulere sin tentative forståelse om Alicia og dele den med de andre i gruppa (1). Mia følger opp med et spørsmål til teksten som avklares i fellesskap (2–6), før Olav gir ordet til Mia for å invitere hennes hypotese inn i samtalen (9). Mia starter først nølende, men når Olav refererer direkte tilbake til oppgaven, bidrar også hun med å formulere et forslag til tolkning. Hun introduserer at chatten med Lucas fungerer som et frirom for Alicia, «fordi hun er så lei av å være tolv år» (12).

I avslutningen av Mias hypotese iscenesetter hun romankarakteren Alicia ved å gjøre stemmen lys og naiv, og bruke det engelske uttrykket «Oh my God» (12). Denne endringen i pitch, trykk og ordvalg ser ut til å fungere som et kontekstualiserings-signal som endrer innrammingen. Olav responderer umiddelbart med latter (13), og Mia følger smilende opp med en evaluering av at denne tolkningen av Alicia «høres litt trist ut» (14). I løpet av disse turene endrer samtalen karakter og glir over i en mer lekende, kreativ ramme. Elevene drar i større grad veksler på egne erfaringer og referanser fra jevnaldringssfæren, og interaksjonelt skjer det en endring både i stemmebruk og tempo. Man kan si at interpersonelle og estetiske samtaledimensjoner i større grad kjennetegner elevenes meningsforhandling her.

I den lekende rammen trekker Olav oppmerksomheten mot ordet «Fuckings» i teksten (15), og Mia responderer ved å tre inn i rollen som en streng voksen: «Ikke lov til å banne på nett!» (16). Olav leser engasjert videre: «Fuckings utrolig!» (17), og Mia spiller rollen som den konservative voksne enda mer ut, denne gangen

med overdreven vestlandsdialekt (18). Olav ser nesten ut til å la seg oppmuntre av den formanende karakteren Mia dramatiserer, og responderer nå med engasjert høytlesning av hele tekstdelen der ordet «Fuckings» dukker opp. Denne sekvensen (15–19) arter seg som en slags lek mellom to roller som utfordrer hverandre, og leken ser ut til å sette i gang nye tanker om teksten hos Mia. Etter Olavs opplesning introduserer hun ivrig en ny hypotese, der hun begrunner at Lucas må være en såkalt «stalker» (20). Olav bekrefter tolkningen hennes: «Ja, ja det er creepy» (21). Mia bygger videre på sin egen hypotese ved å tenke seg selv inn i fiksjonen: «Oh my God, hvis noen hadde skrevet det til meg, hadde jeg bare 'Bye, Felicia!'». Her tar hun i bruk det populærkulturelle slanguttrykket «Bye, Felicia», som sirkulerte hyppig som meme på sosiale medier i prosjektperioden. Det kommunikative bruksområdet til dette uttrykket er en kjølig avvisning av en person som er uønsket, eller som man er likegyldig til.<sup>2</sup> Mia refererer dermed direkte til den semiotiske ressursen hun selv ville ha brukt dersom hun satt i chatten med Lucas. Det er vanskelig å si om Olav tar referansen hennes, men det virker som det utvikles en delt forståelse. I den neste turen responderer han nemlig ved å syngesangstrofen «Get away, get away, keep your dirty hands away» (23),<sup>3</sup> mens han trommer takten på pulten. Denne ytringen fungerer som en bekreftelse og videreføring av Mias hypotetiske avvisning av Lucas. Det utvikles dermed, i løpet av fire turer (20–23), en delt mistenksomhet mot Lucas og en tolkning av Alicia som naiv i møte med faren som truer.

I denne lekende samtalerammen kan elevenes ytringer virke tilfeldige, tøysete og spontane – og de går utenfor det forventede samtaleformatet. Gjennom analysen er det imidlertid tydelig at de også her kommer med tekstrelevante ytringer og driver felles tolkningsarbeid. De bidrar med hypoteser og observasjoner, og responderer på hverandres innspill. Dette foregår ved hjelp av ulike ressurser, som å lese høyt fra teksten, dramatisere og bruke paralingvistiske ressurser som modulering av stemmen. Elevene kommer med spontane intertekstuelle assosiasjoner som leder til kreative sammenhenger mellom ideene deres. Dette kan forstås som «playful, creative talk» (jf. Wegerif, 2008), hvor det dannes resonans mellom ideer uten en kritisk argumenterende tilnærming. Ytringene deres om teksten er tydelig adressert til hverandre, og ikke rettet mot at lærer og forsker skal forstå innholdet og vurdere interaksjonen. Ved å gå inn i en lekende samtaleramme skaper elevene en interaksjonell situasjon der de har det moro sammen og orienterer seg mot en jevnaldringssfære med populærkulturelle referanser, samtidig som de er tett på teksten og fortolker den.

<sup>2</sup> Uttrykket er opprinnelig et sitat fra filmen *Friday* (1995): <https://www.dictionary.com/e/slang/bye-felicia/>

<sup>3</sup> Denne ytringen kan gjenkjennes som et sitat fra musikalfilmen *Med Grimm og Gru / Rock'n'Roll Wolf* (1976), der geitemor synger denne strofen når ulven er ute etter barna hennes. Olav synger strofen gjentatte ganger når han snakker om karakteren Lucas.

## Gruppe 2: Meningsskaping gjennom utprøving og kontekstuell forhandling

I det neste utdraget møter vi elevene Adina, Nathalie og Magnus. De skal finne ut av hva det kan bety at det «kribler og stikker helt ut i fingertuppene» til Alicia når Lucas tar kontakt med henne.

1. Adina: Det kan bety at hun får støt ... eller hun ...
2. Nathalie: Nei ... Jeg skjønnte ikke noe. Kan du si ... jeg glemte meg, hva var spørsmålet?
3. Adina: Har du så vondt i magen?
4. Nathalie: Mm  
(Adina varslar fra til læreren)
5. Adina: Okei, hva var spørsmålet?
6. Nathalie: Hvorfor liksom, hva kan dette bety? [Det kribler-]
7. Magnus: [Okei, okei],  
det her kan bety at hun får støt i fingrene, eller kan det bety at på en måte, noe inni her- (vifter med fingrene på begge hender)
8. Adina: Hun mener at hun prøver, hun prøver å liksom ikke være sånn for gira da, bare sånn «Okei, skal vi møtes, liksom, oh my God, du er så kjekk, liksom!» Sant, og alt det der, ikke sant? Og liksom, hun må late som om hun ikke ... hun skal ikke være try-hard, da, hvis du skjønner?
9. Magnus: [Nei, jeg forstår ikke]
10. Nathalie: [Jeg tror det er fordi] hun er litt sånn der spent
11. Adina: Ja, hun er spent. Hun er-
12. Magnus: Jeg tror hun prøver å være Kim Kardashian, jeg. «Oh my God, what is this?» (lys stemme)  
(Nathalie gir Magnus en smekk over fingrene)
13. Adina: Jeg tror at hun liksom liksom, ja, sånn som Nathalie sa, er spent fordi en gutt snakker til henne
14. Nathalie: Ja? Jeg tror hun får sånn fin følelse
15. Adina: Også tror jeg hun får sånn, for at hun er interessert i han, også kan hun være litt sånn, hun vil ikke være sånn prøve for hardt, liksom

I utdraget søker gruppen felles mening i teksten ved å generere ulike muligheter som de forhandler om og videreutvikler. De bygger mer eksplisitt på hverandres innspill enn i forrige utdrag, og sammen etablerer de en utprøvende samtaleramme. Magnus utfordrer imidlertid jentenes forståelse av hva som er tillatt innenfor denne rammen.

Meningsforhandlingen innledes ved at Adina prøvende foreslår at «kribling og stikking» kan bety at Alicia får støt i fingrene, men det virker som om hun leter etter alternative muligheter. Ved å sette ord på en tentativ tolkning, gir hun medelevene mulighet til å ta stilling og bygge videre. Magnus repeterer senere Adinas støthypotese som et mulig alternativ, men spiller samtidig inn at kribling og stikking kan bety «noe inni her» (7). Adina følger opp med et resonnement om at kriblingen kan kobles til Alicias forsøk på å legge demper på seg selv i chatten («ikke være sånn for gira»). Adina går her inn i rollen som Alicia for å illustrere hvordan hun tror hovedpersonen reagerer (8). Denne tolkende dramatiseringen likner den lekende meningsforhandlingen vi så i utdrag 1. Hun konkluderer med at Alicia ikke vil være såkalt «try-hard» (8). Magnus sier han ikke forstod hva Adina mente med «try-hard», og senere i utdraget formulerer Adina seg annerledes når hun gjentar og forsterker

synpunktet sitt (15). Videre samarbeider Adina og Nathalie tett om å utvikle felles forståelse og nærme seg en konklusjon. De innleder ytringene sine med «jeg tror», søker bekreftelse hos hverandre («sant?», «enig?») bekrefter hverandre (11) («ja, hun er spent») og bygger videre på hverandres innspill (13) («sånn som Nathalie sa»). Sammen kommer de fram til at kriblingen i fingrene dreier seg om en positiv følelse av spenning (10–15). Gjennom å lytte, knytte tilbake og bygge videre på hverandres bidrag er det tydelig at samtalen er et felles prosjekt i gruppa. De tre elevene signaliserer hypotetisk tenkning ved å innlede ytringer med formuleringer som «jeg tror at» eller «det kan bety at». Slik etablerer de en samtaleramme der det virker trygt å prøve ut sine tentative tanker, være underveis og være åpen om hva man ikke forstår.

Selv om elevene samarbeider tett i meningsforhandlingen, ser vi samtidig at de drar i noe ulike retninger. Magnus kommer plutselig med en populærkulturell referanse knyttet til realityserien om The Kardashians, hvor han gjør til stemmen sin: «Oh my God, what is this?» (12). Denne ytringen kan forstås som et kontekstualiseringssignal som initierer en mer lekende samtaleramme, men jentene avviser dette signalet. De behandler ikke Magnus sin ytring som et bidrag det er verdt å bygge videre på. Både i dette utdraget, og i samtalen i intervensjonen ellers, orienterer Magnus seg i varierende grad mot den lærerdefinerte samtalerammen som jentene er opptatte av å opprettholde, og det virker som om han har et avslappet og tidvis ironisk forhold til den. Som regel pleier jentene å irettesette kommentarene hans, med den konsekvens at den ideasjonelle utforskningen avbrytes av ulike former for metakommunikative kommentarer (Kvistad, 2021). I dette tilfellet kommenteres ikke Magnus' brudd med forventningene verbalt. Nathalie gir i stedet Magnus en bestemt smekk over fingrene, før Magnus løfter arket foran ansiktet og smilende gjemmer seg bak det. Nathalie får tydelig markert at Magnus trådte over grensen for hva som var tillatt og forventet i den bestemte fasen av samtalen, samtidig som samtalen kan utvikle seg videre mot en konklusjon. I denne «scenen» pågår det både metakommunikativ, interpersonell og ideasjonell forhandling på samme tid.

### Gruppe 3: Meningsskaping gjennom utforsking av erfaringer

I det siste utdraget møter vi Leo, Elias og Signe. De diskuterer hvorfor de tror Alicia velger å lyve om alderen sin i chatten med Lucas:

1. Leo: Hun lyver – jeg vet hvorfor hun lyver, for hun vil liksom at gutten ikke skal «Å, hun der er liten, jeg vil ikke være sammen med henne» fordi-
2. Signe: [Jammen, når hun blir voksen]
3. Leo: [-«jeg blir fjorten snart» liksom]
4. Signe: Du vet når man er voksen, ja?
5. Leo: Da har ikke alderen noe å si, nei
6. Signe: Ja
7. Elias: Hvor mange år er faren din? (*til Leo*)
8. Leo: Ett år større enn mora mi
9. Elias: Faren din da? (*til Signe*)
10. Leo: Hva er forskjell mellom faren og mora di? (*til Signe*)

11. Signe: Hæ, hva?  
12. Leo: Hvem er det som er størst da?  
13. Signe: Mamma  
14. Leo: Så mora di er tre år større enn pappa, da?  
15. Signe: Morfaren min var ti år eldre enn mormor  
16. Leo: Morfa- nei, mormora, nei oldemora mi gifta seg da hun var tretten år  
17. Elias: Pappa tror jeg er ... [fem år større]  
18. Leo: [med en som var] seksten  
19. Elias: Hæ? Hva sa du?  
20. Leo: Oldemora mi gifta seg når hun var tretten år  
21. Elias: Serr?  
22. Leo: Ja, med en som var seksten. [De lever enda]  
23. Signe: [Mormora mi giftet]  
seg da hun var nitten, mens morfar var 27  
24. Leo: Å fy faen  
25. Elias: Iiihh (*pipper sjokkert*)  
26. Signe: Men hvorfor tror dere hun lyver?  
27. Leo: Fordi at hun vil at gutten skal liksom si – ikke liksom si sånn  
28. Elias: -De er et bra par, de tør å snakke med hverandre liksom der, halla, har du kjæreste? (*ler*) Skjønner?  
29. Leo: - så ikke gutten skal synes «å, hun der er liten, jeg kan ikke prøve meg på henne» liksom. Men hvis hun sier at «Jeg blir fjorten» så kan han si liksom «å, vi er nesten like gamle» sånn der  
30. Signe: Ungdommer synes ikke noe om barn  
31. Leo: Ja

I utdraget viser elevene nysgjerrighet og iver rundt temaet aldersforskjell, både knyttet til tekstens aktører og til hverandres erfaringer. Vi kan si at elevene veksler mellom to samtalerammer – en tekstorientert ramme og det en kan kalle en erfaringsutvekslingsramme. Som i de to foregående utdragene starter forhandlingen med at en av elevene gjør sin innledende forståelse tilgjengelig for de andre. Leo tar ordet og foreslår ivrig at Alicia lyver fordi hun frykter avvisning fra Lucas. Signe avbryter imidlertid utdypingen hans og initierer et sidetema (2, 4) om at aldersforskjell er mindre viktig for voksne. Dette poenget bekrefter Leo kjennskap til (5), før Elias raskt bygger videre på det (7). Slik etableres det en erfaringsutvekslingsramme, der de tre elevene ivrig deler og sammenligner erfaringer fra aldersforskjell i sine egne familier (7–25). Dette temaet blir drevet framover av spørsmål fra Elias og Leo og oppfølgende engasjerte responser. Underveis kommer noen mulige kulturforskjeller fram, da med elevene får vite at Leos bestemor giftet seg allerede som trettenåring.

Signe avbryter plutselig aldersforskjell-temaet hun selv initierte, og signaliserer en mer tekstorientert samtaleramme. Ved å spørre «Men hvorfor tror dere hun lyver?» (26) knytter hun effektivt tilbake til oppgaven og Leos første bidrag i samtalen. Leo og Elias følger dette kontekstualiseringssignalet, og Leo begynner på nytt å gjøre rede for sin forståelse. Han gjør kreativt fortolkningsarbeid ved å låne stemmene til hovedpersonene for å illustrere hvordan han tror disse tenker (27, 29). Elias titter ned i teksten igjen, og avbryter Leo begeistret for å påpeke at Lucas og Alicia er et bra par som «tør å snakke med hverandre» (28). Han legger sannsynligvis merke til den

direkte tonen i chatten, der Alicia tar mot til seg og spør om Lucas har kjæreste. Leo fortsetter ivrig turen sin etterpå. Signe responderer ikke videre på guttenes fortolkende ytringer, og hennes ytring «Ungdommer synes ikke noe om barn» (30) bidrar til å lukke diskusjonen.

Elevenes erfaringsutveksling (7–25) kan betraktes som utenomfaglig snakk, da elevene beveger seg bort fra teksten de skal diskutere. Utdraget eksemplifiserer samtidig hybriditeten i gruppesamtaler, og det er utfordrende å skille klart mellom oppgaverelevant og ikke-oppgaverelevant aktivitet i de to samtalerammene elevene veksler mellom. Sidetemaet Signe initierer er relevant i sammenheng med elevenes felles forståelsesarbeid, da det bidrar med å nyansere problemstillingen i teksten: Aldersforskjellen vil ikke ha like stor betydning når Alicia blir voksen. Vi kan si at elevene *utforsker* temaet «aldersforskjell» gjennom å sammenlikne erfaringer fra hjemmesfæren (jf. Dyson, 1993), og disse erfaringene kan bidra til å sette aldersforskjellen mellom hovedpersonene i teksten i perspektiv. Slik blir erfaringene til elevene en ressurs i meningsforhandlingen (jf. Rødnes, 2011). I tillegg til den ideasjonelt perspektiverende rollen dette sidetemaet har i samtalen, er det også et klart interpersonelt prosjekt som foregår i erfaringsutvekslingsrammen. Gjennom samtalen blir de tre elevene bedre kjent med hverandres bakgrunner og familieforhold, og de får møtt andres engasjerte reaksjoner på det de forteller. De kappes nærmest om å ha spennende erfaringer med temaet. Slike interpersonelle prosjekter kan være viktige, i den forstand at de gjerne driver samtaledeltakernes engasjement (Lefstein, 2010).

## Diskusjon

Et hovedmål med denne artikkelen var å undersøke hva elevene gjør når de forhandler om mening i tekstdiskusjoner, og hvordan dette foregår i, og beveger seg mellom, ulike samtalerammer. Analysene viser at elevene er engasjerte i tekstrelevant meningsforhandling, men at dette foregår innenfor ulike samtalerammer som i varierende grad likner den utforskende idealformen som ble modellert i klassen. Elevene utviklet samtalesekvenser som kan beskrives som *lekende*, *utprøvende* og *perspektiverende* – og alle disse kan representere veier mot delt forståelse i gruppene. Nye samtalerammer forhandles fram i elevenes engasjement rundt teksten og hverandre, og elevene drar veksler på ulike kontekstuelle ressurser og kunnskapsreferanser i disse rammene. De setter erfaringer fra hjemme- og jevnaldringssfæren (jf. Dyson, 1993) i spill i den skolske gruppesamtalesituasjonen, og bruker seg selv og egne liv som ressurser i utforskning av teksten. Elevene ser ikke bare ut til å engasjeres av å skulle fullføre diskusjonsoppgavene for oppgavens og lærerens skyld, men av å få være *i og rundt teksten* sammen med medelevene sine. De forhandler fram rom til å tøyse, leke med ulike roller og terge hverandre underveis i teksttolkningen. Vi har sett hvordan interpersonelle og metakommunikative prosjekter er sammenvevd med den ideasjonelle tekstutforskningen, og at innslag av performativitet gjennom stemmebruk og dramatisering er en viktig ressurs for elevene når de presenterer sine tolkninger for hverandre og forhandler om dem.



Samtaleanalytiske begreper som *ramme* og *kontekstualiseringssignaler* har i liten grad vært brukt i den grenen av samtaledidaktisk forskning som bygger på utforskende samtale som ideal. Samtalene i 7A sto i en spenning mellom en etablert lærerdefinert samtalemodus med bestemte normer, og egendefinerte prosjekter som elevene utviklet underveis i møter mellom hverandre og teksten. Vi mener disse analytiske begrepene bidrar til å synliggjøre hvordan den kontekstuelle forhandlingen foregikk, i spenningen mellom samtaleintervensjonens føringer og elevenes agens.

Videre var det et mål å diskutere elevenes meningsforhandling opp mot forståelser av begrepet «utforskende samtale». Kjennetegn ved utforskende samtaler (i betydningen til Mercer et al., 1999) var en sentral rettesnor for elevene, først og fremst ved å oppmuntre til å få mange tolkninger i gruppa i spill og forholde seg respektfullt og aktivt til disse. I analysen har vi sett at elevene lytter til hverandres ytringer og responderer på dem, knytter an til og bekrefter medelevers innspill, og de stiller spørsmål til teksten og hverandre. Medelevers utsagn eller hypoteser blir ikke nødvendigvis utsatt for direkte motstand og motargumentasjon, slik også Hennig (2020) fant i sin studie. I stedet legges nye observasjoner til som bekrefter, utvider eller introduseres som alternativer til den forrige ytringen. Dette likner samteningen som ble omtalt som «kumulativ elaborering» i Rasmussens studie (2020), med innslag av hypotetisk tenkning. Utforskningen vi ser i våre analyser likner dermed mer på «kreative refleksjonsrom» enn på «eksplisitt resonnering fram mot et svar» (jf. Wegerif, 2008), noe som representerer en åpnere forståelse av utforskning. Interaksjonen som utvikles er både dynamisk og sammensatt. Da Mia og Olav tilsynelatende kastet ut tilfeldige, spontane innfall (utdrag 1), var det nettopp denne kreative leken som drev utforskningen og engasjementet videre – og som ledet til at de oppdaget noe nytt og sentralt om relasjonen mellom karakterene i teksten. Da Adina (utdrag 2) nølende introduserte at hovedpersonen muligens fikk «støt i fingrene», bidro hun til å etablere et hypotetisk mulighetsrom der medelevene etter hvert engasjerte seg i å videreutvikle fortolkningen fra et fysisk (støt i fingrene) til et følelsesmessige plan (følelse av spenning) – uten å argumentere mot Adinas innledende forståelse. I tråd med Wegerif (2005, 2008) mener vi at verdien av samtale ikke først og fremst kan bestemmes av forekomsten av bestemte formuleringer, slik som begrunnelser og argumentasjon, men av kvaliteten på – og relevansen av – de dialogiske rommene samtaledeltakerne etablerer, samt hvordan ulike perspektiver behandles på veien mot delt forståelse.

Alle de tre utdragene innledes ved at en av elevene setter ord på et forslag som ikke er ferdig utviklet og gjennomtenkt. Elevene presenterer halvtenkte forslag og hypoteser som andre i gruppa – og også de selv – kan bygge videre på, og signaliserer slik at hypotetisk tenkning (jf. Maine, 2015) blir verdsatt. Det er grunn til å tro at elevenes tendens til å sette ord på tentative tolkninger er støttet av den didaktiske innrammingen og målene for timen. Dette krever en viss trygghet i gruppa og kan ikke betraktes som en selvfølge i dette klasserommet – der mange elever var verbalt tilbakeholdne og faglig usikre.

Flere studier har poengtert at tekstdiskusjoner i grupper er sosiale menings- skapende prosesser der det kan være vanskelig å skille klart mellom «on task» og «off task»-prat (Rødnes, 2011; Yonge & Stables, 1998). Dette så vi et eksempel på i erfaringsutvekslingsrammen i utdrag 3. Det er utfordrende som lærer å skulle vur- dere verdien av gruppesamtaler mens de pågår, og ut fra ytre, forhåndsgitte kriterier, fordi elevene kan bevege seg på siden av temaet eller ikke bruke det som i situasjonen anses som relevante begreper eller samtaleformat. Selv oppdaget vi flere ganger at forsker og norsklærer forstyrret meningsforhandling i velmente forsøk på å veilede og bringe samtaler inn på det de anså som rett spor. Typiske grep for å legge til rette for mest mulig «effektiv» samtale i gruppene var blant annet å angi en avgrenset tidsramme for diskusjonen og bryte inn og veilede dersom innholdet i samtaler ikke virket relevant for oppgaven. Alle de tre eksemplene vi har analysert sto i fare for å bli forstyrret av slike grunner. Iveren etter å holde stram regi på gruppesamtaler var drevet av målet om å veilede elevene til å bruke et bestemt samtaleformat, men sannsynligvis kan dette også ha bidratt til å avbryte utvikling av dialogiske mulighetsrom i samtaler. Disse erfaringene er i tråd med Skaftun og Michelsen (2017, s. 207), som har vurdert at læreren hverken bør sette for strenge samtaleregler eller praktisere full åpenhet som ideal i gruppesamtaler: Det trengs undervisning i samtale, men med forsiktighet, slik at samtaler ikke blir prosedurale og elevene mister lysten til å gyve løs i utforskende samtenking med sine egne språklige ressurser.

Med bakgrunn i analysene mener vi at åpenhet og nysgjerrighet for mangedimensjonaliteten i samtaler er viktig for å få bedre innsikt i hva elever faktisk gjør når de skaper mening sammen, og at dette kan være med på å nyansere og også problematisere de ide- aliserte samtaleformatene en møter i forskningslitteratur og i undervisningsressurser – som for eksempel intervensjonen som lå til grunn for denne studien. Selv om et slikt program kan hjelpe elever med å forstå hva som forventes av dem i situasjoner der de skal utforske tema, spørsmål eller tekster sammen, bør læreren være forsiktig med å ha for ensidige idealer for slike samtaler. Med fagfornyelsen har utforskende klasse- romsamtaler fått ny aktualitet, og med det betydningen av læreres kunnskap om sam- talers mangfoldighet i utforskende arbeid i fagene. Selv om man arbeider systematisk med samtale gjennom eksempelvis modellering av bestemte samtaletrekk, kan veien mot felles forståelse ta andre former enn man forutser, kan kontrollere og lære bort eksplisitt. Denne artikkelen bidrar med å belyse ulike måter elever samskaper mening på i samtale, og hvordan disse kan komme til å overses dersom det etableres en smal ramme for hva slags samtale som er verdifull i klasserommet.

### **Forfatteromtale**

**Tone Holten Kvistad** er universitetslektor og stipendiat i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun forsker på muntlighet i norskfaget, med vekt på samtaler. Hun har tidligere arbeidet som lærer i grunnskolen.

**Irmelin Kjelaas** er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun har flerspråklighet og samtale som spesialfelt. Hun disputerte i 2016 med en avhandling om samtaler med enslige mindreårige asylsøkere i barnevernet, og har deltatt i flere forskningsprosjekter om flerspråklige elever i skolen. For tiden jobber hun med et prosjekt om samtale i mottaksklasser for nyankomne minoritets elever.

**Synnøve Matre** er professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Fagfeltene hennes er språk- og tekstutvikling blant barn og unge, samtaleanalyse og skriveopplæring. Hun har deltatt i og ledet en rekke forskningsprosjekter innenfor disse fagområdene. For tiden er hun engasjert i et prosjekt om de yngste barnas skriveopplæring og skriveutvikling. Hun har arbeidserfaring fra grunnskole og lærerutdanning.

## Referanser

- Asplund, S.-B. (2010). *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordomspojkars litteratursamtal*. [Doktorgradsavhandling]. Karlstads Universitet.
- Bjerke, C., Emilsen, L. E., Halland, A. K. W. & Ulland, G. (2016). *Ordriket. Elevbok 7B*. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004). *Thinking Together. A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8–11*. Imaginative Minds Limited.
- Dyson, A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. Teachers College Press.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. Routledge & K. Paul.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Hennig, Å. (2020). Utforskende dialoger om to ungdomsromaner. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3), 136–151. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2071>
- Herrlitz-Biró, L., Elbers, E. & de Haan, M. (2013). Key words and the analysis of exploratory talk. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1397–1415. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0172-7>
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Kvistad, T. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Lefstein, A. & Snell, J. (2020). Linguistic ethnographic analysis of classroom dialogue. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 63–75). Routledge.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. I K. Littleton & C. Howe (Red.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (s. 170–191). Routledge.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Littleton, K. & Howe, C. (Red.). (2010). *Educational dialogues. Understanding and promoting productive interaction*. Routledge.
- Lytra, V. (2007). *Play frames and social identities: Contact encounters in a Greek primary school*. John Benjamins Publishing Co.
- Maine, F. (2015). *Dialogic readers: Children talking and thinking together about visual texts*. Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.

- Mercer, N., Hennessy, S. & Warwick, P. (2019). Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. *International Journal of Educational Research*, 97, 187–199. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom, *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- Patterson, E. W. (2016). Exploratory talk in the early years: Analyzing exploratory talk in collaborative group activities involving younger learners, *Education 3–13*, 46(3), 264–276. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1243141>
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge University Press.
- Rasmussen, M. D. (2020). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet.
- Rojas-Drummond S., Mazón, N., Fernández, M. & Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.06.001>
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Swann, J. (2007). Designing 'educationally effective' discussion. *Language and Education*, 21(4), 342–359. <https://doi.org/10.2167/le702.0>
- Sønneland, M. & Skaftun, A. (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om «Brønnen». *Acta Didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- von Bredow, K. (2015). *Hum & han*. Gyldendal.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T. Jarl-Bielenberg, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09500780508668676>
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/01411920701532228>
- Yonge, C. & Stables, A. (1998). 'I am It the Clown': Problematising the distinction between 'off task' and 'on task' classroom talk. *Language and Education*, 12(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/09500789808666739>

# Delstudie III



Kvistad, T.H. (2022). Ekspisitt samtaleundervisning i 7A: Elevers refleksjoner i møte med normer for utforskende samtaler. I: K. Smith (Red.), *Inquiry as a bridge in teaching and teacher education*. NAFOL 2022 (s. 185–207). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa120409>

9

## Ekspisitt samtaleundervisning i 7A: Elevers refleksjoner i møte med normer for utforskende samtaler

Tone Holten Kvistad, NTNU

### SAMMENDRAG

I denne artikkelen undersøkes elevers forståelser av og holdninger til samtaler underveis i en klasseromsintervensjon der målet var å fremme utforskende gruppesamtale. Intervensjonen var inspirert av Thinking Together-tilnærmingen, noe som blant annet innebar etablering av bestemte *samtaleregler*. I artikkelen utforskes elevperspektivet gjennom en tematisk analyse av elevenes *prosess-metasnakk* og *selvevaluerende metasnakk* (Newman, 2017) underveis i undervisningsforløpet. Dataene består av gruppeintervjuer, skriftlige refleksjonslogger og lydopptak av metasamtaler. I analysen presenteres tre ulike *spenninger* som oppstår i møte mellom elevenes forståelser og de samtalenormene som tematiseres i undervisningen: 1) *kommunikative normer versus deliberative normer*, 2) *samtale som prosess versus enighet som produkt* og 3) *tidligere samtalekompetanse versus konkrete samtaleregler*. Artikkelen belyser elevers *agency* når de introduseres for kjennetegn på utforskende samtale. På bakgrunn av spenningene diskuteres muntligdidaktiske implikasjoner.

**Nøkkelord:** samtaleintervensjon, metasnakk, samtaleregler, spenninger, elevperspektiv

### ABSTRACT

This article explores students' understandings of and attitudes to talk during a classroom intervention that aimed to promote exploratory peer-group talk. The intervention was inspired by the Thinking Together approach, involving the establishing of a set of specific *ground rules* for talk. In the article, the student perspective is explored through a thematic analysis of students' *process metatalk* and *self-evaluative metatalk* (Newman, 2017) during the intervention lessons. The data consists of group interviews, written self-evaluative texts and audio data from metatalk. In the analysis, three *tensions* between the students' understandings and the discourse norms taught in the intervention are being presented: 1) *Communicative norms versus deliberative norms*, 2) *Talk as process versus agreement as a product*, and 3) *Previous competence versus specific ground rules*. The article sheds light on the *agency* of the students when they are introduced to specific features of exploratory talk. Based on the tensions, implications to the teaching of oral skills are discussed.

**Keywords:** talk intervention, metatalk, ground rules, tensions, students' perspective

### INTRODUKSJON

Gruppesamtaler anses å ha stort læringspotensial for elever. Gjennom slike samtaler får elever mulighet til å tenke sammen og utforske faglig innhold (Barnes & Todd, 1995; Mercer et al., 2020). *Exploratory talk*, eller utforskende samtale, er en samtaleform om ofte blir trukket fram som spesielt utviklende. Slike samtaler er kjennetegnet av at deltakernes synspunkter og forslag gjøres tilgjengelige for felles vurdering, at gruppas resonnering er synlig i samtalen, og at deltakerne forholder seg både kritisk og konstruktivt til hverandres bidrag (Mercer & Littleton, 2007). Studier har imidlertid vist at det er utfordrende å legge til rette for at elevenes gruppesamtaler får disse utforskende kvalitetene (Warwick & Dawes, 2018; Howe & Adebini, 2013; Littleton & Howe, 2010). Dette forklares blant annet med at slike kjennetegn sjelden blir tematisert eksplisitt i klasserommet (Mercer et al., 2020). På bakgrunn av det tar flere forskere til



orde for at det er viktig å undervise om og invitere elever til metarefleksjon om utforskende samtale.

Det å gjøre forventninger til utforskende samtale eksplisitt er en sentral del av intervensjonsprogrammet Thinking Together (Dawes et al., 2004). Dette programmet har oppøving av elevenes samtaleferdigheter som overordnet mål, og innebærer blant annet at læreren og elevene sammen etablerer et sett av *samtaleregler*. Samtalereglens utforming og innhold vil variere noe fra klasserom til klasserom, men det blir anbefalt at reglene omfatter at alle i gruppa får si sin mening, at man lytter til hverandre, at man begrunner synspunktene sine og spør andre om å utdype, og at alles synspunkter er vurdert og behandlet før man til slutt prøver å komme til enighet (Dawes et al., 2004). Disse reglene blir elevene oppfordret til å ta i bruk i ulike samtalsituasjoner. De utgjør i tillegg et felles referansepunkt for å reflektere over kvaliteter ved samtaler som foregår i timene.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en kasusstudie inspirert av Thinking Together. Studien ble gjennomført som en 10-ukers intervensjon bestående av ukentlige undervisningsøkter i norskfaget i en klasse på 7. trinn, ved en skole i et område kjennetegnet av et stort språklig, kulturelt og sosioøkonomisk mangfold. Innledningsvis i intervensjonen ble det etablert samtaleregler, i samarbeid mellom læreren og elevene. Disse reglene støttet elevene seg til når de administrerte gruppesamtalene sine i perioden, eksempelvis ved å be hverandre om innspill eller irettesette hverandres samtaledeltakelse (Kvistad, 2021; Kvistad et al., 2021). Samtidig uttrykte elevene en viss ambivalens til disse reglene. Dette ble spesielt synlig når de drøftet hvilke regler som skulle gjelde i klassen, og når de reflekterte over dem i ulike metasamtaler, individuelle refleksjonslogger og gruppeintervju. Det syntes å være spenninger mellom elevenes egne forståelser av og holdninger til gode samtaler og god samtaledeltakelse, og de forventningene som ble vektlagt i intervensjonen. På bakgrunn av dette søker jeg i denne artikkelen svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvilke spenninger kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner om utforskende samtale, og hvordan kan disse spenningene forstås?*

Målet med artikkelen er å belyse hvordan elever møter de konkrete samtaledidaktiske grepene i intervensjonen. Dette er både teoretisk, didaktisk og forskningsmessig viktig. Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme er elevperspektivet svært sentralt, da elever forstås som aktivt vurderende og handlende subjekter i læringsprosesser. Elever vil alltid fortolke og omforme innhold og aktiviteter i opplæringen på bakgrunn av de verdiene, forforståelsene, antakelsene og holdningene de bringer med seg inn i undervisningen (Biesta, 2020;

Donato, 2007). Dette er ikke minst viktig i undersøkelser av samtaler, fordi samtale er så tett forbundet med egen sosiokulturelle bakgrunn, personlighet og identitet: «It is never possible to divorce [...] interactional norms from participants' feelings and beliefs about their symbolic meaning as specific social practices» (Michaels et al., 2007, s. 295). Det ligger dermed en kime til spenninger i undervisning om samtale. Til tross for dette har elevperspektivet tidligere vært lite belyst i samtaledidaktisk forskning. I nordisk morsmålsdidaktisk forskning er det gjort få studier om eksplisitt undervisning i samtale generelt (viktige unntak her er Matre & Fottland, 2011; Rasmussen, 2020), og av elevperspektiver på slik undervisning spesielt. I forskning på samtaleintervensjoner har en gjerne studert forekomst av bestemte samtaletrekk for å undersøke om gruppesamtalene blir mer læringseffektive over tid (f.eks. Mercer & Littleton, 2007), mens det har vært mindre søkelys på elevers forståelser av og holdninger til opplæringen i og om samtale. Ved å undersøke elevenes metaytringer utgjør denne studien derfor et viktig supplement til forskning på samtaleundervisning.

### EKSPLISITT UNDERVISNING I SAMTALE: TEORI OG FORSKNING

Thinking Together-tilnærmingen bygger på Vygotskijs (1978) teorier om læring som grunnleggende sosialt og interaksjon som den fremste arenaen for læring og utvikling. Utgangspunktet er at mennesker gjennom samtale kan delta i samtenking (*interthinking*), og at opplæring i en utforskende samtaleform kan hjelpe elever med såkalt effektiv samtenking i arbeid med fag. Utforskende samtale representerer ifølge Mercer og Littleton (2007) «a distinctive social mode of thinking» (s. 66) som skolen bør gi alle barn tilgang til. I et sosiokulturelt perspektiv kan kulturelle redskaper overføres fra det kollektive til det individuelle gjennom *mediering* (Vygotskij, 1978). De samtaletrekkene som modelleres og framheves i undervisningen, kan betraktes som kulturelle redskaper som kan *mediere* elevers evne til å løse faglige utfordringer sammen. Opplæring i utforskende samtale og etablering av samtaleregler kan forstås som *eksplisitt mediering* (Wertsch, 2007, s. 181), der læringsressurser blir åpent introdusert (Lambirth, 2009) og gjøres til gjenstand for bevisst refleksjon. *Implisitt mediering* vil på en annen side handle om en mer gradvis fortolkning hos den lærende om typiske måter man «gjør det på» innenfor kulturen.

Alexander (2020) framhever betydningen av at lærere tematiserer eksplisitte prinsipper for samtaledeltakelse i fagene. Han mener imidlertid at begrepet «samtaleregler» kan gi assosiasjoner til kontroll og ensartethet, og foretrekker derfor

begrepet *samtalenormer* (eng. «discourse norms»). Han skiller mellom tre ulike typer samtalenormer som lærere bør synliggjøre for elever, henholdsvis *kommunikative normer*, *deliberative normer* og *epistemiske normer* (Alexander, 2020, s. 138). Kommunikative normer er normer for samtalens turveksling, eksempelvis «vi lytter oppmerksomt til hverandre», «vi avbryter ikke» og «vi oppmuntrer hverandre til å bidra». Deliberative normer er normer for hvordan diskusjon og argumentasjon bør foregå, eksempelvis «vi begrunner påstander» og «vi kan utfordre det som blir sagt». Epistemiske normer er knyttet til samtalens fagspesifikke innhold og kan dermed være ulike fra fag til fag – og også mellom ulike tema i samme fag. I denne artikkelen brukes Alexanders begrep *samtalenormer* som en overordnet betegnelse på de føringene for samtale som ble gjort eksplisitte av læreren i norsktimene gjennom intervensjonen, mens *samtaleregler* viser direkte til det som ble klassens nedskrevne regler for gruppesamtaler.

Det å etablere eksplisitte forventninger til samtaler kan ses på som «a form of culture change» i klasserommet (Wegerif, 2020, s. 138), der elevenes etablerte forståelser og oppfatninger om samtale kan utfordres gjennom å forhandle direkte om kjennetegn på gode samtaler. Tidligere studier har vist at eksplisitt undervisning i samtale kan lede til at elever samtaler på nye og mer bevisste måter i læringsarbeid (Christie et al., 2009; Newman, 2017; Sutherland, 2015). I tråd med sosiokulturelle perspektiver og synet på elever som selvstendige agenter vil imidlertid ikke samtaleundervisningen kunne overføre bestemte redskaper til elevene uten at de selv opplever dem som meningsfulle og betydningsfulle (jf. Donato, 2007; Biesta, 2020), og samtalenormer bør derfor utformes med hensyn til «classroom culture and participant voice» (Alexander, 2020, s. 139). I forskningslitteraturen understreker flere at samtaleregler må framstå naturlige og hensiktsmessige for elevene selv, og at de ikke må føles påtvunget (Warwick & Dawes, 2018). Blant annet har Swann (2007) belyst at elever vil tilegne seg normer for utforskende samtale på ulike måter i samtaleintervensjoner. Elevenes bakgrunner, erfaringer og sosiale status i gruppa har innvirkning på hvordan de operasjonaliserer ulike samtaletrekk, og elevene kan også opponere mot normer som introduseres i klassen, «often recontextualising the features of talk they have been taught» (Swann, 2007, s. 346). Også Michaels et al. (2007) fant at elevers bakgrunn hadde mye å si for om samtalenormene de forsøkte å innføre, ble tatt opp eller møtte avvisning og måtte forhandles mer grunnleggende om, eksempelvis knyttet til elevers forståelser av hvorvidt det er uhøflig å uttrykke uenighet i klasseromssamtaler. Med andre ord har samtaleforskere sett at det

kan oppstå spenninger når bestemte samtalenormer introduseres som idealer i klasserommet. Lefstein (2010) har også vært opptatt av spenninger mellom idealformer for samtale og faktisk klasseromspraksis. Han mener at det alltid vil ligge ulike former for spenninger innebygget i samtaler, blant annet «tensions [...] between an emphasis on structures and rules on one hand, and attention to relationships on the other» (Lefstein, 2010, s. 175).

## **METODISK TILNÆRMING**

Kasusstudien som denne artikkelen bygger på, har likhetstrekk med pedagogisk designforskning (Reinking & Bradley, 2008) ved at den er intervenserende og utforskende og har klare mål for undervisningen. I tråd med *Thinking Together* var målet å utvikle utforskende samtaleferdigheter gjennom eksplisitt undervisning. Prosessen innebar et tett samarbeid mellom forsker og lærer i å planlegge, gjennomføre, evaluere og tilpasse undervisningstilnærmingen til en bestemt klasse og et norskfaglig innhold. De tolv elevene som samtykket, ble satt sammen til fire grupper med tre elever som ble fulgt gjennom ti undervisningsøkter (à 90 min), og det ble gjort både lyd- og videoopptak av interaksjonen i disse gruppene. Elevene som ikke samtykket til deltakelse, ble skjermet fra opptakssituasjoner, men fikk samme undervisningstilbud som resten av klassen.

Undervisningen bestod av hyppig veksling mellom gruppesamtaler og helklassesamtaler. De fire første ukene var konsentrert rundt metaundervisning om samtale og lytting med tilhørende praktiske øvelser. I de seks siste ukene skulle elevene bruke erfaringer herfra i aktiviteter som samskriving, tekstdiskusjoner og arbeid med språk (se tab. 9.1). Eksempelvis kunne gruppene bli bedt om å diskutere virkemidler i en litterær tekst eller utforme en felles reklameplakat. I hver økt ble elevene minnet på samtaleregler og gitt varierte muligheter til å reflektere over egne samtaler, eksempelvis gjennom plenumsrunder med metasamtale og gjennom logskrivning.

Klassen studien ble gjennomført i, var språklig, kulturelt og sosioøkonomisk sammensatt, og det var stor variasjon i faglig nivå. Fire av elevene som deltok, hadde familiebakgrunn fra andre land, og skolen ligger i et område som har relativt lavt inntekts- og utdanningsnivå. Lærerne ga uttrykk for at det var viktig for alle elevene på trinnet å arbeide bevisst med muntlighet og å «gjøre språket synlig», og dette var en viktig motivasjon for å delta i prosjektet. De beskrev at stadig flere av elevene var blitt muntlig passive i undervisningen ut over på barnetrinnet, og at det var blitt utfordrende å få i gang muntlig refleksjon og

diskusjon i klassen. Samtaleintervensjonen kunne dermed være et grep for å gjøre elevene mer muntlig aktive og muntlig bevisste. Ifølge norsklæreren var det nytt for elevene å skulle arbeide eksplisitt, målrettet og systematisk med samtale.

Elevene ble tidlig i intervensjonen invitert til å bli med å etablere hvilke samtaleregler som skulle gjelde i klassen. Etter gruppearbeid og diskusjon i plenum ble følgende regler skrevet ned: 1) spør alle i gruppa om hva de mener, 2) lytt til de andres meninger, 3) respekter andres meninger, 4) se og lytt til den som snakker, og 5) ha positivitet i gruppa. Disse reglene gjenspeiler noen av de anbefalte samtalereglene i *Thinking Together* – blant annet å vise respekt for andres meninger, lytte til andre og få fram alles synspunkter. Reglene er til dels overlappende, blant annet ved at to av reglene omfatter lytting. Trekk ved utforskende samtale som ikke er representert i 7As regler, handler om argumentasjon og meningsmotstand. I stedet ville elevene ha med en regel om positivitet i gruppene. I analysedelen beskriver jeg nærmere forhandlingsprosessen i etableringen av disse samtalereglene.

Datamaterialet i denne artikkelen er – som tidligere beskrevet – metasamtaler, logger og intervju. Materialet omfatter både elevers ytringer om hvordan samtale *bør* foregå i klassen, og deres tilbakeskuende ytringer om hvordan en bestemt samtale *har* foregått. Dette kan kalles henholdsvis *prosess-metasnakk* og *selvevaluerende metasnakk* (Newman, 2017, min oversettelse), der sistnevnte også innebærer kritisk refleksjon rundt kvaliteter ved sin egen og medelevers samtaledeltakelse. Tabell 9.1 viser en oversikt over hvilket empirisk materiale som er hentet fra ulike deler av undervisningsforløpet. Her viser «metasamtale (min.)» til antall minutter lærerinitiert «samtale om samtale» som forekom i de ulike undervisningstimene.

Det foregikk mest lærerinitiert metasamtale i fase 1 (T1–T4) av undervisningsforløpet, tilsvarende 83 minutter. Dette skyldes at læreren her forsøkte å etablere et felles grunnlag og metaspråk om samtale og lytting. Det foregikk dermed mye prosess-metasnakk i denne første fasen. I fase 2 (T5–T10) var metasamtalene stort sett knyttet til situasjoner der elevene ble oppfordret til å evaluere og reflektere over kvaliteter ved egne samtaler med støtte i samtalereglene (43,5 minutter). Her foregikk det mest selv-evaluerende metasnakk. Elevene fikk da konkrete spørsmål som de skulle reflektere over i gruppene og deretter dele i plenum, eksempelvis «hva gjorde dere for å sørge for at alles ideer kom fram i gruppa?» eller «hvordan gjorde dere det hvis dere ble uenige underveis?».

I tillegg skrev elevene individuelle logger som sluttaktivitet i fire av timene. Skriveoppdraget var da å reflektere over hvordan samtale hadde gått, både når det gjaldt egne bidrag, hva gruppa hadde lyktes med, og hva som hadde vært utfordrende. I etterkant av den siste undervisningstimen ble de fire gruppene også intervjuet om hvordan de hadde opplevd undervisningsforløpet. Her ble elevene stilt åpne spørsmål om deres erfaringer med å samtale i gruppe, deres oppfatninger om hva det vil si å være god i samtale, og om hva de tenkte om samtalereglerne etter å ha jobbet med dem over tid. Oppsummert ble elevenes forståelser og holdninger analysert med utgangspunkt i deres ytringer fra følgende empiriske materiale:

- Lydopptak av lærerinitierte metasamtaler fra ulike tidspunkt i forløpet (veksling mellom helklasse og grupper, 124 min.).
- Individuelle, skriftlige refleksjonslogger (n = 42).
- Avsluttende gruppeintervju med fire grupper.

**Tabell 9.1** Oversikt over materiale med selv-evaluering og refleksjon om samtale.

Time	Fase 1				Fase 2					
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Tema/ Aktivitet	Lære om samtale, lytting og argumentasjon + lage samtaleregler				Diskusjon: Nynorsk og bokmål	Samskriving: Argumenterende tekst	Diskusjon: Å skape spenning i fortellinger	Samskriving: Fortelling	Diskusjon: Ungdoms- roman	Diskusjon/ samskriving: Reklametekst
Metasamtale (min.)	32	22	21	10	6,5	13	5,5	11	3,5	4
Logger	X			X		X			X	
Intervju										X

I analysen brukte jeg en såkalt refleksiv versjon av tematisk analyse (Terry et al., 2017; Braun & Clarke, 2006, 2019). Denne analytiske tilnærmingen foregår som en fortolkende og kreativ prosess, der temaer utvikles i møtepunktet mellom forskerens teoretiske forforståelser, analytiske ressurser og dataene (Braun & Clarke, 2019). Analysen startet med grundige gjennomlysninger og transkripsjon av alle metaytringer om samtale som forekom i undervisningsforløpet, både muntlige og skriftlige. Deretter kodet jeg den aktuelle empirien med det mål å få overblikk over hva elevene kommenterte når de ytret seg om samtale, samtaleregler og samtaledeltakelse. Jeg valgte å bruke semantiske koder, der jeg forsøkte å gi en mening med få ord essensen i elevenes ytringer. Eksempler på koder

som forekom på tvers av materialet, var «tenker ikke på samtalereglene», «ble enige raskt», eller «viktig at alle bidrar». På bakgrunn av kodene utviklet jeg fem temaer som elevene berører i metaytringene sine: *sosiale normer, argumentasjon og meningsbryting, verdsetting av samtale, samtalens mål og samtaleregler*. Disse fungerer som tematiske oppsamlingskategorier.

Videre utforsket jeg kjennetegn ved og variasjon i elevenes ytringer innenfor disse fem temaene. Her så jeg i større grad ytringene til elevene i lys av kunnskap om intervensjonens samtalenormer. Som et resultat av denne fasen fant jeg at tre ulike «spenninger» kom til uttrykk. Spenningene forstår jeg som friksjon mellom elevenes forståelser og holdninger og de normene som lå til grunn i undervisningen – og som dermed kommer til syne i form av motstand, forhandlinger eller undring og usikkerhet i metasamtalene og -ytringene. Det å orientere analysen mot ulike spenninger var slik noe som oppstod underveis i analyseprosessen. Disse spenningene sammenstiller mening i og på tvers av kategoriene, og de representerer overordnede temaer eller sentrale «stories about the data» (Braun & Clarke, 2019). Disse er: *kommunikative normer versus deliberative normer, samtalen som prosess versus enighet som produkt og tidligere samtalekompetanse versus samtaleregler* (tabell 9.2). I neste del undersøker jeg hvordan spenningene kom til uttrykk underveis i undervisningsforløpet.

**Tabell 9.2** Oversikt over kategorisering av elevens metaytringer.

Temaer i elevenes metasamtaler	Spenninger
Sosiale normer	Kommunikative normer → ← Deliberative normer
Argumentasjon og meningsbryting	
Verdsetting av gruppesamtale	Samtale som prosess → ← Enighet som produkt
Samtalens mål	
Samtaleregler	Tidligere samtalekompetanse → ← Samtaleregler

## ANALYSE

### Spenning 1: Kommunikative normer versus deliberative normer

Spenningen mellom kommunikative normer og deliberative normer kommer til syne i elevenes ytringer om «sosiale normer» og «argumentasjon og meningsbryting». Da elevene de første ukene ble bedt om å reflektere over hva som kjennetegner gode gruppesamtaler, var forslagene i stor grad orientert mot relasjonelle sider ved samtalen. Elevene ga uttrykk for at de var opptatt av at alle skulle følge med når

noen sa noe, at de ikke skulle avbryte hverandre, og at alle i gruppa skulle komme til orde i beslutninger. Det framsto som viktig for elevene at ingen skulle føle seg utenfor i gruppene, og at alle skulle oppleve at deres meninger var like mye verdt:

*En kan ikke si «ja» uten å spørre de andre på gruppa hva de mener. Og så bare bestemme det selv. Det kan på det verste føre til krangling (Leo, T3).*

*Alle skal føle at de har like mye de skulle ha sagt som de andre (Mia, T3).*

I elevenes ytringer ser de ut til å være svært opptatt av respekt i forbindelse med samtale, forstått som å vise hverandre anerkjennelse og lytte til hverandre. De mente eksempelvis det var et klart tegn på respektløshet dersom noen bare skiftet samtaleemne uten videre eller snudde seg vekk fra den som snakket. De framhevet betydningen av aktiv lytting og viste engasjement rundt dette:

*Det er viktig å høre på hva andre sier og på meningene deres. Og hvis du ikke ser på dem og bare sitter og ser ned i bordet, da tror de ikke akkurat at du faktisk lytter til dem (Alexander, T1).*

Elevene reflekterte i forbindelse med dette over forskjeller mellom å samtale i sosiale medier versus i ansikt til ansikt-samtale, og det utfordrende i å ikke kunne tolke hvordan mottakeren tar imot det man sier:

*Når du skriver til noen, kan du ikke se hvordan den andre tolker hvordan ... hvordan det blir, liksom. Hvis du sier en litt lei ting til dem, da så kan du ikke se ... noen blir litt lei seg, andre tar det fint. Du kan ikke se når du skriver til dem (Elias, T1).*

Generelt så aktiv lytting og sosial støtte i samtalen – det som kan gå under forståelsen av kommunikative normer (jf. Alexander, 2020) – ut til å være langt framme i elevenes bevissthet da samtaleintervensjonen startet. Elevene uttrykte derimot ikke like klare forståelser knyttet til hvilke deliberative normer (jf. Alexander, 2020) som burde gjelde for argumentasjonsprosesser og diskusjoner i gruppesamtaler. Eksempelvis møtte elevene utfordringer når de skulle beskrive hva det vil si å *overtale noen* eller *forklare* noe, og særlig utfordrende var det å få ordentlig grep på hva det egentlig vil si å *argumentere*:



*Er det å forklare og sånn? (Signe, T1).*

*Er argumentere det samme som å forklare ord? (Leo, T3).*

I tråd med undervisningstilnærmingen var det et mål at elevene både skulle forstå og ta stilling til slike samtalenormer, og at de skulle kunne ta metaspråk om samtale aktivt i bruk. Læreren fikk derfor en sentral rolle i å modellere og undervise i hva det eksempelvis vil innebære å «argumentere for meningen sin» eller å «utfordre andres synspunkter».

Elevenes usikkerhet knyttet til deliberative normer kommer fram i metasamtalene deres da klassens samtaleregler skulle etableres (T3). Mens regler som «lytt til den som snakker» og «vis respekt» raskt ble foreslått i alle gruppene, kunne det virke som om regler knyttet til å forholde seg kritisk og konstruktivt til andres synspunkter, og bygge videre på dem, var mer utfordrende for elevene å reflektere over og få et eierforhold til. I utdraget nedenfor ser vi en av gruppenes metasamtale rundt to samtaleregler som er oppe til diskusjon (T3). Læreren hadde delt ut en liste med mulige samtaleregler som elevene skulle lese og ta stilling til i gruppene. I plenumsrunden er Elias og Leo åpne om at de ikke helt får grep om hva flere av disse forslagene innebærer. De presenterer her regler de er usikre på, og som de dermed har markert med «kanskje»:

*Elias: «Utfordre det som er sagt hvis du ikke er enig» (leser forslag til regel).*

*Lærer: Ja? Hvorfor har dere «kanskje» på den?*

*Elias: Vi skjønnte ikke hva som mentes.*

*Lærer: Nei, den var litt vanskelig å forstå. Det var flere grupper som spurte om hva som mentes med det. Det å utfordre det som er sagt hvis du ikke er enig er, la oss for eksempel ... hvis Sigrid sa noen ting ... også var ikke du helt enig ... da utfordrer du hvis du for eksempel ber Sigrid om å si noe mer om det, «hvorfor mener du det?». Du vil vite litt mer om det som er sagt.*

*Elias: Ja.*

*Lærer: Hva synes dere da om den regelen?*

*Elias: Det om at «alle skal begrunne meningene sine».*

*Lærer: Ja? Kan dere begrunne hvorfor dere har «kanskje» på den?*

*Leo: Fordi ... liksom, vi vil ikke ha det sånn «hvorfor, hvorfor har du det, hvorfor har du valgt det».*

*Lærer: Du tenker at det blir masete?*

*Leo: På en måte, liksom. Hvis en i gruppa sier nei, må jo det være nok? Og så blir det bare sånn «hvorfor sier du det, hvorfor sier du nei» og sånt.*

*Lærer: Å ja. Dere tenker på at det kan være ekkel for den andre?*

*Leo: Ja.*

Reglene som er oppe til diskusjon i utdraget, representerer to sentrale kjennetegn i utforskende samtale, nemlig å begrunne synspunktene sine og imøtegå andres synspunkter hvis man er uenig eller vil vite mer. Når det gjelder å utfordre noe som blir sagt, ser elevene ut til å være usikre på hva dette kan innebære i samtale, selv etter flere forklaringer og eksempler fra læreren, også i de foregående timene. Når det gjelder forslaget om begrunnelser, er elevene uenige i at dette høres hensiktsmessig ut. Leo mener at det kan virke masete å be om begrunnelser når noen er uenige i noe, og sier at «vi vil ikke ha det sånn». Slike forhandlinger representerte en spenning i undervisningens metasamtaler – mellom de deliberative normene som ble presentert som kjennetegn på utforskende samtale, og det sosiale og relasjonelle elevene var vant med å ta hensyn til i samtaler fra før, altså kommunikative normer. Elevene vurderte kritisk og viste motstand når de opplevde at normene ikke var i tråd med egne oppfatninger om god samtale. Normene om å begrunne svarene sine og imøtegå hverandres synspunkter ble da heller aldri inkludert i de nedskrevne samtalereglerne i klassen. De fungerte likevel som samtalenormer i klasserommet gjennom hele perioden, gjennom lærerens gjentatte oppfordringer og påminnelser.

Da elevene i gruppeintervjuene ble invitert til å reflektere over gode samtaler, mot slutten av intervusjonen, virket likevel elevene å ha fått mer erfaring med samtale og mer bevissthet rundt betydningen av å delta aktivt og argumentere. De trakk da eksempelvis fram betydningen av begrunnelser, initiativer og motargumentasjon:

*At alle sammen bruker eksempler for å forklare hvordan ideene man kommer med er gode. [...] (Julia, T10).*

*Hvis man er uenig så må man si hvorfor man ikke liker ideen og hva kunne vært bedre med den (Julia, T10).*

*Man må være flink til å forklare og være reflektert. Kanskje være flink til å si ideer. Men ikke si mye mer enn de andre og bare ta helt over, liksom (Mia, T10).*

En av elevene tematiserte dessuten hvordan man kan endre standpunkt når flere perspektiver kommer fram, noe som regnes som det mest sentrale trekket i utforskende samtale:

*Hvis alle sammen er med på å bestemme hva gruppa vil gjøre, så kanskje det man mener byttes om på når man snakker om det (Alex, T10).*

I ytringene sine bruker ikke elevene alltid metaspråket læreren har vektlagt i undervisningsforløpet, men de demonstrerer likevel at de gjennom undervisningen utvikler forståelser av og bevissthet rundt bestemte trekk ved meningsbrytning i samtaler, også de som er mer knyttet til deliberative normer.

### **Spenning 2: Samtalen som prosess versus enighet som produkt**

Spenningen mellom samtale som prosess versus enighet som produkt kommer til uttrykk i elevytringer som er kodet innenfor temaene «verdsetting av gruppesamtale» og «samtalens mål». Analysen tyder for det første på at det var nytt for elevene at samtale i seg selv skulle ha en framtreddende plass i undervisningen. De oppfattet ikke nødvendigvis at gruppesamtalen kunne ha verdi for dem i læringsarbeid i den første fasen av intervensjonen. Dette kom blant annet fram i en aktivitet der elevene skulle ta stilling til en rekke påstander om samtale i klasserommet (T3). I to av gruppene ble de enige om at de tenkte best når de arbeidet alene, og dessuten var de usikre på om de kunne lære noe av å samtale med jevnaldrende i det hele tatt: «Ikke når man bare er tolv år, nei!» (Jens, T3). Gjennom undervisningsforløpet framstår elevene likevel som positive til opplevelsene de har med å få rom til å samtale i grupper. De trekker fram at det er gøy å diskutere med andre, «for da må man jo tenke litt på det man sier, da» (Nathalie, T3). Flere framhever at det er fint å kunne diskutere med andre enn dem man vanligvis snakker med. Denne begeistringen kan skyldes at elevene ikke er vant til å arbeide systematisk med gruppesamtale, noe som ble tematisert av elevene i de tilbakeskuende gruppeintervjuene: «Vi får sjelden lov til å sitte og snakke i norsktimene. Det er mye individuelt arbeid» (Julia, T10).

I de skriftlige loggene underveis i intervensjonen er elevene nesten utelukkende positive når de evaluerer samtalene sine. Med få unntak vurderer de egne samtaler som vellykkede og sier samarbeidet var godt. De virker opptatt av å kvittere for at de «har greid det», i den betydning at gruppa har klart å komme til enighet. Noen skriver at de ble raskt enige, og at det derfor heller ikke var

nødvendig å diskutere noe særlig. De har ellers positive vurderinger knyttet til det å ha bidratt aktivt i diskusjonen. I flere av loggene behandles også uenighet, men da for å bemerke at dette var hindringer som raskt ble overvunnet ved godt samarbeid:

### **Selvevaluerende metaytringer fra refleksjonslogger**

*Det gikk fint så lenge alle ble enige (Emrik, T4).*

*Jeg syntes det gikk veldig bra fordi alle fikk snakke like mye og si sin egen mening. Det ble litt uenigheter om hvordan vi skulle løse det osv. Men så ble alle enig til slutt. Og alle syntes at det var gøy (Nathalie, T4).*

*Hvis det var uenigheter, så fant vi ut av det (Adina, T4).*

*Det gikk fint med oss. Alle fikk sagt noe, og vi hadde fornøyelige samtaler (Olav, T4).*

*Grappa mi jobba bra. Vi var mye enige og hvis vi var uenige så spurte vi hverandre hvordan vi skulle gjøre det sammen. Så det gikk veldig bra 😊 (Elias, T6).*

*Jeg synes jeg var flink til å bidra. Jeg fikk si hva jeg syntes om ting. Vi samarbeidet bra. Vi er enige i nesten alt. Vi trenger ikke å diskutere så mye (Adina, T6).*

Utover disse skriftlige ytringene, der elevene rapporterer kortfattet om gruppas vei mot enighet og at de kom i mål og «fant ut av det», var det få konkrete beskrivelser og lite metarefleksjon rundt meningsbrytning og samtale som *prosess*. Elevene utdyper generelt lite konkret om det muntlige samarbeidet i gruppene, selv om læreren forsøkte å få i gang slikt selvevaluerende meta-snakk. Som støtte i synliggjøringen av samtale som *prosess* forsøkte læreren å løfte fram potensialet som ligger i å være uenige om noe, og hun ba elevene legge godt merke til og fortelle om hvordan de hadde gått fram i situasjoner der gruppa i utgangspunktet hadde hatt ulike synspunkter. Elevenes responser var ofte korte og vage, noe som tyder på at de syntes det var utfordrende å sette ord på hvordan dette foregikk:

*Vi ble æ- enige om det meste og ja ... det var ... vi liksom visste hvor vi ville og snakka om det med hverandre (Emrik, T4).*

*Vi? Ja, vi sa først våre egne meninger og sånt. Og så fortalte vi hvorfor og hvorfor ikke. Så, ja ... Nei, ja, jeg vet ikke egentlig. Men så ble det bare slik ... at vi fikk det til (Adina, T4).*

I tråd med kjennetegn på utforskende samtale innen Thinking Together hadde elevene blitt oppfordret til å prøve å komme til enighet i samtale sine, og det å «komme i mål» ble dermed en sentral drivkraft. Det er derfor ikke overraskende at det å ha blitt enige og «greie det» oppleves som å være en gyldig kvittering på samtals suksess. For å få til utforskende samtaler i tråd med Thinking Together er det å bli værende i diskusjonen og bryne seg på hverandres innspill viktigere enn enighet i seg selv, og læreren måtte forsøke å balansere hensynet til *produkt* og *prosess* i de mange refleksjonsrundene. Det var utfordrende å få i gang gode metasamtaler og oppsummeringer i timene, og det er få eksempler i materialet der elevene drøfter utfordringer i argumentasjonsprosesser.

Selv om det var utfordrende å få elevene engasjert i selvevaluerende meta-snakke og skriftlig refleksjon om det muntlige samarbeidet, så det likevel ut til at det hadde begynt å utvikle seg en holdning blant elevene for økt *verdsetting* av gruppesamtaler da intervensjonen gikk mot slutten. Elevene så ut til å finne både nytte og glede i å løse oppgaver sammen muntlig. For eksempel påpeker Magnus at det er positivt å samtale i grupper fordi «at noen andre vet ting som kanskje ikke du vet» (T10). Olav og gruppa hans hadde i starten virket usikre på om man kunne lære noe av hverandre i grupper med jevnaldrende. I avslutningsintervjuet (T10) svarer Olav på hva han mener har vært positivt med å arbeide systematisk med gruppesamtaler:

*Forsker: Hva har vært fordelene med å samtale i grupper slik dere har gjort?*

*Olav: Man får vite hvordan de andre tenker.*

*Forsker: Har det en verdi, da?*

*Olav: Ja, siden ... hvis du for eksempel ... Hvis du sliter med å tenke igjennom noe ...*

*Også tenker noen på en annen måte. Da kan de på en måte hjelpe deg å tenke.*

Olavs ytring om å «hjelpe hverandre å tenke» reflekterer vektleggingen av samtenking som lå til grunn i undervisningen i perioden. For elevene i 7A,

som hadde vært lite vant med gruppesamtaler og forventninger til disse, var det sentralt at de fikk erfaringer med at de kunne ha noe reelt å bidra med i hverandres læringsprosesser. Selv om elevene virker veldig produktorienterte i metasamtaler og logger gjennom de ti ukene, ser det likevel ut til at de i større grad «oppdager» hverandre som ressurser for produktiv samtenking underveis i undervisningsforløpet.

### **Spenning 3: Tidligere samtalekompetanse versus samtaleregler**

Til sist preges også arbeidet med samtale i klassen av en spenning mellom *tidligere samtalekompetanse* og *samtaleregler*. Denne kommer spesielt fram i situasjoner der elevene blir utfordret av læreren til å bruke reglene til å evaluere kvaliteter ved samtale sine. Det er et gjennomgående trekk i elevenes metaytringer at de avviser at de forholdt seg bevisst til samtaleregler. Dette gjaldt både i metasamtaler med hverandre i gruppa, i plenumssamtaler med læreren og i intervjuene med forskeren. I de aller fleste tilfeller der de ble spurt om hvordan samtalereglene hjalp dem i diskusjonene, sier de at de ikke hadde behov for dem eller glemte dem. I eksemplene nedenfor har læreren bedt elevene om å samtale om hvordan de brukte samtalereglene som støtte i en resonneringsoppgave (T4):

*Leo: Vi var enige om alt når vi skulle. Når vi ble usikre så spurte vi alle i hele gruppa om «hva synes du om det?», og så ble vi enige. Vi tenkte ikke engang på reglene, vi bare suste gjennom det.*

*Elias: Jeg synes det gikk bra jeg. Vi samarbeidet bra. Vi greide å bli enige og sånn. Ja, det synes jeg. Det vi gjorde da, var at vi snakket mye sammen og vi spurte hverandre. Vi tøysa ikke, vi tulla ikke.*

*Signe: Jeg tenkte ikke på reglene jeg heller.*

*Leo: Vi greide det uten å tenke på dem.*

*Olav: Det var egentlig ganske enkelt å bli enige.*

*Mia: Mm*

*Olav: -såååå eeehh de gikk jo bra de utfordringene her da.*

*Olav: «Hvordan gikk det med reglene». Nei, altså, jeg tenkte ikke så mye på reglene.*

*Mia: Nei, ikke jeg heller.*

*Olav: Gjorde du det, Jens?*

*Jens: (rister på hodet)*

*Olav: Men vi klarte det uansett. Så! (triumferende tone)*

I refleksjonsrundene posisjonerer elevene seg altså vekk fra samtalereglene og virker fornøyde med at de greier seg uten dem. I ett tilfelle sier Nathalie at reglene var nyttige, og da i forbindelse med å huske å få med alle i samtalen: «Reglene hjalp oss kanskje med at alle fikk si sin mening uten at noen liksom var sånn der at de bestemte for alle» (T4). I de øvrige tilfellene markerer elevene en viss distanse fra reglene, i den forstand at de avviser at de har hatt noen betydning for dem og deres gruppeprosesser. Adina er blant elevene i klassen som hadde tatt samtalereglene aller mest på alvor underveis i undervisningsforløpet, og hun arbeidet aktivt for at gruppa hennes skulle etterleve lærerens forventninger til det utforskende samtaleformatet. I det avsluttende gruppeintervjuet forklarer Adina hvorfor hun likevel viser motstand mot å omfavne betydningen av reglene.

*Liksom ... reglene har egentlig alltid vært der, hvis du skjønner? Siden ... hvis det ikke hadde stått noen regler om det, så betyr det ikke at vi ikke skal la alle snakke, liksom (Adina, T10).*

Slik Adina forklarer det, er samtalereglene så selvsagte i gruppesamtaler at de ikke har hatt noen funksjon for gruppa hennes. Denne avvisningen er interessant med tanke på hvor mye samtalereglene satte spor i elevenes gruppesamtaler i perioden, i form av utprøving og kommentarer om hverandres samtaledeltakelse (jf. Kvistad, 2021).

## **DISKUSJON OG IMPLIKASJONER**

I denne artikkelen har målet vært å undersøke spenninger mellom elevenes forståelser og holdninger og de eksplisitte samtalenormene som ble vektlagt i intervensjonen. Elevenes forståelser av god samtaledeltakelse så ut til å være tett knyttet til kommunikative normer, som å lytte, vise respekt og ikke avbryte, og i mindre grad til aktiv argumentasjon og meningsbrytning. Deliberative normer om å imøtegå andres synspunkter eller be om begrunnelser ble møtt med usikkerhet og motstand i starten. I Thinking Together legges det stor vekt på respektfull diskusjon i betydningen å være kritisk og konstruktiv på samme tid, mens elevene først og fremst så ut til å knytte respekt i samtale til det å lytte interessert og ikke avbryte. En annen spenning var knyttet til det å skulle reflektere over og forstå samtalen som *prosess*. Analysen viste at elevenes selvevaluerende metasnakk i stor grad handlet om *produktet* av gruppesamtalene, altså det å ha blitt enige. Det var utfordrende å få i gang metasamtaler

og tilbakeskuende refleksjon om prosessen fram mot enighet. Den siste spenningen handlet om friksjon mellom elevenes *tidlige samtalekompetanse* og *samtalereglene*. Det kom fram at elevene i liten grad anerkjente samtalereglene som betydningsfulle eller nødvendige. I det følgende diskuterer jeg hvordan disse tre spenningene kan forstås, noe som utgjør andre ledd av artikkelens forskningsspørsmål. Jeg drøfter de tre spenningene i lys av teori (Alexander, 2020; Donato, 2007; Wertsch, 2007) og forskning om samtaleundervisning, og også i forhold til intervensjonens rammer og føringer. Til slutt løfter jeg fram didaktiske implikasjoner.

Den første spenningen kan forstås i sammenheng med at samtalekunnskap hos elever i stor grad blir implisitt mediert (jf. Wertsch, 2007) gjennom deltakelse i helklassesamtaler. Gjennom å delta i slike samtaler etablerer elever gradvise forståelser av hvordan man samtaler i læringssammenhenger, uten at dette nødvendigvis er gjenstand for bevisst refleksjon. Studier viser imidlertid at det ofte er lite taletid for elever i helklassesamtaler, fordi slike samtaler typisk preges av at læreren opprettholder sterk styring på veien mot allerede bestemte svar (Alexander, 2008; Myhill, 2006). Elevene får slik ikke nødvendigvis nok erfaringer med å bygge videre på sine medelevers tenkning eller tenke grundig og kritisk over det som blir sagt. På bakgrunn av dette er det ikke overraskende om elevers forståelser av «god samtale» er sterkt koblet til det atferdsmessige og sosiale, som å lytte aktivt og ikke avbryte, i stedet for argumentasjon og meningsbrytning (Newman, 2017). Elevenes usikkerhet og motstand i møte med deliberative normer i denne studien kan forstås som at de i starten hadde få erfaringer med hvordan disse kjennetegnene på utforskende samtale kan fungere produktivt i faglige gruppesamtaler, eksempelvis hvordan man kan utfordre noens synspunkt om et tema uten å være ansiktstruende (jf. Swann, 2007). Muligens stemte ikke disse normene overens med eller opplevdes som relevante for elevenes forståelser av hva det innebærer å vise hverandre respekt og ivareta hverandre relasjonelt i samtale. I tråd med Lefstein (2010) kan vi forstå slike spenninger mellom regler og relasjoner som naturlige når lærere fasiliteterer samtale med utgangspunkt i bestemte idealer for samtaledeltakelse.

Elevenes produktorientering i de selvevaluerende metasamtalene og loggene kan forstås i sammenheng med at elevene hadde lite øving i å innta et metaperspektiv på egne gruppesamtaler. I tillegg var nok elevenes vektlegging av enighet et svar på at de i tråd med Thinking Together ble oppfordret til å prøve å komme til felles gruppebeslutninger. Elevenes gruppediskusjoner gjennom



intervensjonen var ofte preget av et *enighetstrykk* (Kvistad, 2021), og dette ser også ut til å gjenspeiles i metasamtalene. Loggskrivningen og metasamtalene ble muligens forstått som situasjoner der de ble invitert til å dokumentere at de hadde «greid det» og kvittere for samtalenes suksess. Her må det samtidig sies at det å gjøre tilbakeskuende og kritiske analyser av samspillet i en faglig samtale krever mye metaspråk og samtalekunnskap, og at det å skulle vurdere sin egen og medelevers samtaledeltakelse sannsynligvis også kan oppleves ubehagelig, spesielt med tanke på at dette var noe elevene ikke hadde trent på tidligere.

Når det gjelder elevenes avvísning av samtalereglens betydning, kan det være at elevene opplevde at de i intervensjonsarbeidet måtte forholde seg proseduralt og omstendelig til det de allerede opplevde som etablert og selvsagt samtalekunnskap. Mens de deliberative normene ble møtt med motstand og undring fordi elevene ikke syntes de virket hensiktsmessige («vi vil ikke ha det slik»), ble de nedskrevne samtalereglene muligens for grunnleggende for elevene («de har vært der hele tiden»). Det er ifølge Alexander (2020) ikke uvanlig at spesielt eldre elever kan oppleve det som å bli undervurdert når man arbeider for eksplisitt med å synliggjøre kommunikative normer, og dette kan være en del av forklaringen på hvorfor elevene viser avmålthet og motstand i metasamtalene.

De tre spenningene aktualiserer betydningen av en muntligundervisning som kan synliggjøre samtalen for elevene og tilby dem et metaspråk, uten å verken undervurdere elevene som kompetente meningsskapere eller representere noe helt nytt og fremmed. For å balansere disse hensynene ville det sannsynligvis ha vært gunstig å bruke enda mer tid på å bli kjent med elevenes ulike samtaleerfaringer fra tidligere skolegang og fra hjemmearenaen, og bruke disse som ressurser for felles refleksjon. De forhandlinger som oppstod om hvilke normer som virker hensiktsmessige og meningsfulle, viser at elevene i 7A var aktive og selvstendige agenter som vurderte kritisk og stilte seg spørrende eller avvísende til forslag og føringer for god samtaledeltakelse. I et sosiokulturelt perspektiv er elevens agency svært sentralt i språkundervisning (jf. Donato, 2007), og møtet med en bestemt elevgruppes forforståelser og samtaleerfaringer kan føre til spenninger mellom det idealiserte og det realiserte (Michaels et al., 2007) som lærere bør være lydhøre for (jf. Alexander, 2020). Det kan diskuteres om vi var tilstrekkelig lydhøre i intervensjonen, eksempelvis ved at vi fortsatte å fremme deliberative samtalenormer som elevene viste motstand mot. Her kunne vi i større grad tatt oss tid til å utforske elevenes forståelser som en del av samtaleundervisningen. Dette kan hevdes å være spesielt viktig i forbindelse

med diskusjon og meningsbrytning, da forskjeller mellom elevers bakgrunner og erfaringer kan komme særlig til syne i slike samtaler (Corsaro & Maynard, 1996; Michaels et al., 2007).

Metaytringene til elevene tyder videre på at intervensjonen satte i gang bevisstgjøringsprosesser både knyttet til *holdninger* til gruppesamtalers potensial og *bevissthet* og *metaspråk* om gruppesamtalers kjennetegn. I eksplisitt mediering av kulturelle redskaper er bevisste refleksjonsprosesser hos den lærende sentralt, og det at elevene deltar i slike forhandlinger, kan ses som et uttrykk for at elevene er *på vei* i prosessen med å utvikle mer bevisst samtalekunnskap. Det er eksempelvis ikke gitt at elever i det hele tatt anerkjenner gruppesamtalers læringspotensial (Mercer & Howe, 2012), men i de avsluttende gruppeintervjuene i denne studien ytret elevene seg positivt om gruppesamtaler, både som sosial og faglig arena. Jeg vil derfor trekke fram at intervensjonen hadde en viktig funksjon som holdningsarbeid der elevene fikk øynene opp for medelevene sine som ressurser i faglig diskusjon – noe jeg mener er av avgjørende betydning for å videreutvikle en utforskende og konstruktiv samtalekultur.

Når det gjelder didaktiske implikasjoner, underbygger denne studien at elever trenger varierte erfaringer med samtale i undervisningen, og nok rom og tid til å reflektere over hva som forventes og kreves av samtaledeltakelse i de ulike situasjonene. Selv om læreren utvilsomt er et viktig muntlig forbilde i klasserommet, vil det ikke nødvendigvis være tilstrekkelig å få trening i samtale gjennom lærerstyrte, spontane samtalehendelser. Erickson (2019) har pekt på at det ligger utfordringer i å skulle lære andre å snakke med hverandre på nye måter: Å lære *om* bestemte samtaletrekk eller å studere gode eksempelsamtaler vil ikke være tilstrekkelig; det er også avgjørende at den som skal utvikle sine samtaleferdigheter, får egne erfaringer med hvordan et antatt produktivt samtaletrekk «looks, sounds and feels like» (Erickson, 2019, s. 211) i situert samhandling med andre. Praktisk utprøving av samtaleferdigheter i meningsfulle sammenhenger er derfor viktig, og antakelig spesielt viktig i klasserom der elevene kommer fra ulike sosiokulturelle bakgrunner og dermed ofte har ulike utgangspunkt for å delta i den typen faglige samtaler som er vektlagt i intervensjonen.

Det er grunn til å tro at spenningene som oppstod, ville vært mindre framtrødende dersom samtaleundervisningen hadde foregått som en mer naturlig og integrert del av undervisningen enn i form av en intensiv samtaleintervensjon mot slutten av barnetrinnet. Det er sentralt å legge et tidlig grunnlag for å gjøre samtale til gjenstand for analyse og refleksjon i klasserommet – på

samme måte som det er naturlig å studere en skriftlig tekst i klassefelleskapet og diskutere trekk ved den. Selv elever på første trinn kan veiledes til å legge merke til og snakke om produktive samtaletrekk i gruppesamtaler, og deretter prøve ut disse på egen hånd (Edwards-Groves & Davidson, 2020). Å utvikle en kultur for utforskende samtaler krever dessuten ofte et langsiktig, lydhørt og målrettet arbeid (Palmér, 2010). Et eksempel på slikt langsiktig arbeid er aksjonsforskningsstudien til Matre og Fottland (2011), der de arbeidet med en klasses samtalekultur over to år. I stedet for å etablere bestemte regler for å fremme ideelle samtaleformer gjorde læreren løpende vurderinger av hvilke aksjoner den spesifikke elevgruppa kunne ha nytte av, for eksempel knyttet til oppfordringer om å stille gode spørsmål eller utfordre synspunkter. Slik ble prosjektet med å utvikle elevenes samtaleferdigheter en integrert del av arbeidet i klassen.

## AVSLUTNING

Denne artikkelen belyser ulike spenninger som kan oppstå i eksplisitt samtaleundervisning. I slik undervisning bør lærere være bevisste på at det kan oppstå grunnleggende forhandlinger om «god samtale», fordi elevene vil fortolke samtalenormer med utgangspunkt i sine tidligere forståelser og erfaringer fra livet både utenfor og på skolen. Jeg har brukt sosiokulturelle perspektiver til å underbygge at kulturelle redskaper – i denne studien bestemte utforskende samtaletrekk – ikke bare kan *overføres* ved hjelp av eksplisitt undervisning, men at elevene selv er aktive og erfarende parter som fortolker og omformer de kulturelle redskapene. Det er derfor verdifullt for læreren å være lydhør for elevenes perspektiver i undervisning om samtaler. På bakgrunn av artikkelens funn vil jeg løfte fram betydningen av at bevisstgjøringsarbeid om samtalenormer og utvikling av et felles metaspråk om samtale bør starte tidlig på barnetrinnet og gradvis bygges opp som en integrert del av undervisningen.

## REFERANSER

- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. I: N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 91–114). SAGE Publications.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited*. Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Biesta, G.J.J. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C. & Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: Improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 141–156. <https://doi.org/10.1080/03057640802702000>
- Corsaro, W.A. & Maynard, D.W. (1996). Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. I: D.J. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (Red.), *Social interaction, social context and language* (s. 157–174). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2004). *Thinking together: A programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8–11*. Imaginative Minds.
- Donato, R. (2007). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I: J.P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 48–84). Oxford University Press.
- Edwards-Groves, C. & Davidson, C. (2020). Metatalk for a dialogic turn in the first years of schooling. I: N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 125–151). Routledge.
- Erickson, F. (2019). Notes on a “sense of the game” in fostering intellectually substantive classroom discourse. *International Journal of Educational Research*, 97, 210–212.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Kvistad, T. (2021). «Dere skal være enige med meg også!»: Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Kvistad, T., Kjelaas, I. & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>
- Lambirth, A. (2009). Ground rules for talk: The acceptable face of prescription. *The Curriculum Journal*, 20(4), 423–435. <https://doi.org/10.1080/09585170903424971>
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. I: K. Littleton & C. Howe (Red.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (s. 170–191). Routledge.
- Littleton, K. & Howe, C. (Red.) (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge.
- Matre, S. & Fottland, H. (2011). Text, talk and thinking together: Using action research to improve third grade children’s talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 258–274.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children’s thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., Mannion, J. & Warwick, P. (2020). Oracy education: The development of young people’s spoken language skills. I: N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Red.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 292–305). Routledge.

- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–112.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L.B. (2007). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/02671520500445425>
- Newman, R. (2017). Let's talk talk: Utilising metatalk for the development of productive collaborative dialogues. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.006>
- Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet: Om tal, samtal och bedömning*. Studentlitteratur.
- Rasmussen, M.D. (2020). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* [doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet.
- Reinking, D. & Bradley, B.A. (2008). *Formative and Design Experiments: Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press.
- Sutherland, J. (2015). Going 'meta': Using a metadiscoursal approach to develop secondary students' dialogic talk in small groups. *Research Papers in Education*, 30(1), 44–69. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.850528>
- Swann, J. (2007). Designing 'educationally effective' discussion. *Language and Education*, 21(4), 342–359. <https://doi.org/10.2167/le702.0>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I: C. Willig & W.S. Rogers (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2. utg., s. 17–37). SAGE Publications.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warwick, P. & Dawes, L. (2018). Dialogic teaching and learning. *Viden om literacy*, 23, 4–13.
- Wegerif, R. (2020). Orientations and ground rules: A framework for researching educational dialogues. I: R. Kershner, S. Hennessy, R. Wegerif & A. Ahmed (Red.), *Research methods for educational dialogue* (s. 27–46). Bloomsbury Academic.
- Wertsch, J.V. (2007). Mediation. I: H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178–192). Cambridge University Press.



## Vedlegg:

1. Detaljert oversikt over undervisningsaktiviteter med tidsbruk
2. Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger (NSD)
3. Informasjons- og samtykkeskjema til foreldre/foresatte





Vedlegg 1: Detaljert oversikt over undervisningsaktiviteter og tidsbruk.

1. Samtale om samtale, 30.01.	
Lærer innleder timen	28 min
Lengre helklassesamtale om muntlighet	
Lærer introduserer oppgave	3 min
Gruppesamtale 1: Sortere ord	13 min
Overgang til ny oppgave	
Gruppesamtale 2: Elevene diskuterer hvilke av ordene som kan beskrive muntlig språk i gode gruppesamtaler	3,5 min
Plenum oppsummering	4 min
Loggskrivning (individuell)	

2. Lytting, 06.02.	
Intro og mål	10 min
Konstruksjonsoppgaver	22, 5 min
Refleksjonsrunde i plenum	4 min
Muntlig intervjuoppgave: trene på lytting	6, 5 min
Plenum: Oppsummering av intervju og metasamtale om lytting	8 min

3. Samtaleregler, 09.02.	
Intro, læreren introduserer gruppeoppgave.	2 min
Gruppesamtale: Vurdere påstander	6,5 min
Plenum	11 min
Intro til ny oppgave	1, 5 min
Gruppesamtale: Forslag til regler	5,5 min
Plenum: Oppsummere, lage regler	8 min

4. Øve på samtaleregler i resonneringsoppgave, 13.02.	
Oppstart av dagen	5 min
Plenum: Introduksjon av oppgave med høytlesning	18 min
Gruppediskusjon	16 min
Plenum: Oppsummering og introduksjon av ny oppgave	9,5 min
Gruppesamtale: Gruppene evaluerer hvordan samtalen gikk, diskuterer om reglene ble fulgt	2,5 min
Plenum og avrunding	7, 5 min
Loggskrivning (individuell)	3 min

5. Nynorsk, 27.02.	
Oppstart av dagen	4, 5 min
Plenum: Intro om samtalereglene og nynorsk	5,5 min
Grppesamtale 1	4 min
Plenum: Oppsummering og ny oppgave	5, 5 min
Grppesamtale 2	4, 5 min
Plenum: Oppsummering og ny oppgave	4 min
Grppesamtale 3	4 min
Plenum	7 min
Grppesamtale 4:	2, 5 min
Plenum	3, 5
Helklassesamtale: Hvor og når leser dere nynorsk?	1, 5 min
Læreren leder en strekk	2 min
Arbeid med ord (gruppevis)	5, 5 min
Plenum	4, 5min
Sammenlikne bokmåls-og nynorsktekst (gruppevis, skriftlig)	4 min
Plenum/avrunding av timen	2 min

6. Argumenterende tekst, 02.03.	
Lærers innledning om skriftlig og muntlig argumentasjon	13 min
Grppesamtale 1	Ca. 2 min
Plenum: oppsummering	3,5 min
Grppesamtale 2	Ca. 2 min
Plenum + intro samskrivingsoppgave	4 min
Samskriving	18 min
Høytlesning av tekster og egenvurdering	7,5 min

7. Fortelling, 13.03.	
Plenum: Introduksjon	2,5 min
Grppesamtale: Hva kjennetegner en god fortelling?	3 min
Plenum	5,5 min
Høytlesning fra boka «De tøffeste gutta» av Arne Svingen, introduksjon av oppgave	21 min
Grppesamtale: Beskrivelse av karakteren Lise	2,5 min
Plenum	4 min
Grppesamtale med oppgaveark: Humor i teksten	6,5 min
Plenum: Oppsummering	3 min
Plenum: Ulike fortellermåter i teksten	8 min
Plenum: Oppsummering/metasamtale	3 min
Loggskrivning (individuell)	5 min

8. Fortelling 2, 03.04.	
Oppstart av timen	
Høytlesning av fortelling	2 min
Gruppesamtale 1: Hvordan kunne fortellingen vært bedre?	3 min
Plenum	5 min
Gruppesamtale 2: Idemyldring: Hva kan skje?	5 min
Plenum	2 min
Gruppesamtale 3: Ideer	10, 5 min
Plenum med metasamtale	7 min
Samskriving med 1 Notebook per gruppe	19,5 min
Høytlesning av elevenes fortellinger + metasamtale	6,5 min
Individuell loggskrivning om hvordan samtalene i gruppa gikk	4 min

9. Arbeid med <i>Hun &amp; han</i> , 10.04.	
Oppstart av timen	14 min
Høytlesning av lærer	5 min
Plassering i grupper, høytlesning av elev	7 min
Gruppesamtale 1: Hvorfor tror dere Alicia løy om alderen sin?	2, 5 min
Plenum	2 min
Gruppesamtale 2: Å snakke på nett vs. virkelighet	3, 5 min
Plenum	3 min
Gruppesamtale 3: «Det kribler og stikker»	2 min
Plenum	1, 5 min
Gruppesamtale 4: «Varm i magen»	1 min
Plenum og helklassesamtale om fortellemåter	6, 5 min
Gruppesamtale 5: Hypoteser om hva som skjer videre	7, 5 min
Plenum og introduksjon til dialogspill	9 min
Dialogspill	10 min
Avrunding /metasamtale	2 min
Loggskrivning (individuell)	2, 5 min

10. Reklame. 17.04.	
Oppstart av timen/plassering i grupper	3, 5 min
Klassesamtale om samtalereglene	3 min
Gruppesamtale 1: Hva er reklame?	2 min
Plenum	5, 5 min
Gruppesamtale 2: Hva gjør reklamen med oss?	2, 5 min
Plenum	4, 5 min
Læreren forteller om typiske trekk ved reklame	3 min
Gruppesamtale 3: Lage ide til produkt	5, 5 min
Gruppesamtale 4: Lage navn på produkt	4 min
Læreren forteller om språkbruk i reklame: Ord som frister	2, 5 min
Gruppesamtale 5: Lage målgruppe og slagord	6, 5 min
Lage ferdig reklameplakat	2, 5 min





Tone Holten Kvistad

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.12.2017

Vår ref: 57384 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 24.11.2017 for prosjektet:

57384                      *Interaksjon og læring i norskfaglige gruppesamtaler på mellomtrinnet*  
*Behandlingsansvarlig*      *NTNU, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig*              *Tone Holten Kvistad*

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.07.2021 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Dag Kiberg

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / [Oyvind.Straume@nsd.no](mailto:Oyvind.Straume@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 57384

### INFORMASJONSSKRIV

Du har opplyst i meldeskjema at foreldrene vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, og vi har ingen innvendinger til dette.

### FORSKNING PÅ BARN

Personvernombudet presiserer at deltakelsen til barna er frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Forsker må sørge for at barna forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer.

### FORSKNING I KLASSEROMMET

Studien innebærer lydopptak og filming i klasserommet. Prosjektet er klarert med ledelsen ved skolen. Ifølge meldeskjema er det kun barn der foreldrene har samtykket til deltakelse som vil bli filmet. Personvernombudet har ingen innvendinger til dette, men presiserer at filming og lydopptak må gjøres slik at barn som ikke deltar heller ikke blir registrert. Elevene som ikke deltar i forskningen må få være i annet rom (f.eks. hos parallellklassen), slik at de kan delta muntlig i undervisningen uten at deres stemmer registreres. Dette fordi elever/barn skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om dem til forskning.

### DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

### PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 31.07.2021. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Personvernombudet gjør oppmerksom på at anonymisering innebærer å:

- slette lydopptak
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-skjema/behandle-personopplysninger/hvordan-anonymisere-personopplysninger/>





---

## Invitasjon til å bidra i doktorgradsprosjekt om samtaler

Jeg heter Tone Holten Kvistad, og arbeider på grunnskolelærerutdanningen ved institutt for lærerutdanning/NTNU. I mitt pågående doktorgradsarbeid forsker jeg på muntlige ferdigheter. Jeg ønsker å finne ut mer om hvordan elever lærer gjennom faglige gruppesamtaler i norskfaget. Jeg kommer i den forbindelse til å være sammen med klasse ■■■ i perioden januar-mars, hovedsakelig i norsktimene på tirsdager og torsdager. I samarbeid med ■■■ skal jeg prøve ut en undervisningsmetode, og jeg ønsker å ta lydopptak av de faglige samtalene som foregår i klasserommet i disse norsktimene. Som en støtte for hukommelsen vil jeg i tillegg ha et videokamera på stativ stående i klasserommet.

### Anonymisering og samtykke

Det er kun jeg og mine to veiledere ved NTNU som har tilgang til video- og lydopptakene. For å sikre anonymitet skal elevenes navn eller navn på skole aldri kobles til opptakene eller ev. notater. Video- og lydopptakene skal transkriberes (omsettes til skrift), og deretter skal jeg bruke dem i analysearbeid. Prosjektet er planlagt avsluttet 31.07.2021, og video-/lydfilene vil da bli slettet.

Deltakelse i prosjektet er frivillig. Elevene kan når som helst trekke seg, uten å måtte begrunne dette. Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata. Alt materiale vil bli behandlet etter gjeldende retningslinjer for personvern og forskningsetikk.

**Ta gjerne kontakt ved spørsmål.**  
**Med hilsen Tone Holten Kvistad,**  
**Universitetslektor/stipendiat, NTNU,**  
**Tlf.: 95 85 20 95, e-post: tone.h.kvistad@ntnu.no**

.....  
**Samtykkeerklæring - leveres med eller uten kryss til ■■■ innen fredag 12.01.2018**

Ja, jeg gir samtykke til at mitt barn kan være med på video- og lydopptak i dette prosjektet

Barnets navn: \_\_\_\_\_ Underskrift foresatt: \_\_\_\_\_

---

ISBN 978-82-326-5850-3 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-6213-5 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181 (trykt utg.)  
ISSN 2703-8084 (online ver.)