

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

Tone Holten Kvistad,^{*} 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 kasstudie 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 *kontekstualiserings signaler* (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). Artikkelens 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'

^{*}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 samtalerne var elevenes utforskning 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 samtenking. 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. Kasmusklassen 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 utforsking 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 utforsking. Eksempelvis viser Rødnes (2011) hvordan elever tar i bruk egne hverdagerfaringer som ressurs i felles meningsskaping. 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 riktignok – 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 elevers ulike kunnskapsreferanser 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 vekslers 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 tekstdele, 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 gruppens 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 transkribert¹ med støtte i videoopptakene og feltnotater fra undervisningstimen.

¹ 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 hyp-pig som meme på sosiale medier i prosjektperioden. Det kommunikative bruksom-rådet til dette uttrykket er en kjølig avvisning av en person som er uønsket, eller som man er likegyldig til.² 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 synge sangstrofen «Get away, get away, keep your dirty hands away» (23),³ 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 jevn-aldringssfære med populærkulturelle referanser, samtidig som de er tett på teksten og fortolker den.

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

³ 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 varsler 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 samtale 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 utforskning 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 (*pipet 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 gruppesamtalsituasjonen, og bruker seg selv og egne liv som ressurser i utforsking 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 *kontekstualiserings signaler* 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 samtalerne 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 samtalerne 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 gruppesamtalerne var drevet av målet om å veilede elevene til å bruke et bestemt samtaleformat, men sann- synligvis kan dette også ha bidratt til å avbryte utvikling av dialogiske mulighetsrom i samtalerne. 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 samtalerne 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 mangedimensjo- naliteten 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 minoritetselever.

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 fordonspojars 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': Problematizing the distinction between 'off task' and 'on task' classroom talk. *Language and Education*, 12(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/09500789808666739>