Masteroppgave

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

Kathrine Vik Tollaksen

«Man får prøve nye tanker og man får høre hvor annerledes andre tenker»

En kvalitativ kasusstudie av samtaler i to lesegrupper på 4. trinn

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Synnøve Matre
Trondheim, mai 2017

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Kathrine Vik Tollaksen

«Man får prøve nye tanker og man får høre hvor annerledes andre tenker»

En kvalitativ kasusstudie av samtaler i to lesegrupper på 4. trinn

Masteroppgave i norskdidaktikk (1-7)
Veileder: Synnøve Matre
Trondheim, mai 2017

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

NTNU
Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Gjennom samtale med medelever i læringssituasjoner, kan elever oppnå dypere forståelse og innsikt i kunnskap som skal tilegnes (Mercer, 2000). Ved å koble seg mentalt på samtalepartnerne og dele tanker i utforskende samtaler, en prosess Neil Mercer kaller *interthinking,* kan elever sammen vinne ny innsikt. Interthinking kan styrkes gjennom eksplisitt opplæring. Flere forskere (blant annet Matre, 2000; Mercer, 2000) mener det ligger et uutnyttet læringspotensiale i elevers samtaler.

Elever i den norske skolen samtaler mye, men er det mer fokus på *at* elevene samtaler enn *hvordan* de samtaler? Vår nasjonale læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006a) bygger på sosiokulturelle læringsteorier som har fokus på at barn lærer i sosialt samspill med andre, og at språk er redskap for tanken. Muntlighet er en grunnleggende ferdighet i alle fag, og norsklæreren har fått et særlig ansvar for å ivareta den systematiske opplæringen i muntlighet (Aksnes, 2016, s. 22). I en ideell undervisning tar man utgangspunkt i det elevene allerede kan, også når det gjelder muntlige ferdigheter. Har lærere nok kunnskap om hvordan elever samtaler? Kan lærere nok om hvordan man skal gi elever systematisk videreopplæring i muntlige ferdigheter, slik at elevene selv kan bli bevisste på læringspotensialet som ligger i samtaler? Med bakgrunn i dette, er oppgavens problemstilling:

Hvordan samtaler deltakerne i to lesesirkler på 4. trinnet om en felles lest litterær tekst i en læringssituasjon, der den ene gruppa får opplæring i samtaleverktøy og den andre ikke får det?

For å svare på problemstillingen har jeg utført en kvalitativ kasusstudie. Jeg har arrangert to lesesirkler på 4. trinn, hver bestående av fem elever. I løpet av 3-5 økter over en måneds tid, har elevene lest en felles skjønnlitterær tekst, og hatt samtaler om temaer med utgangspunkt i teksten. I tillegg har deltakerne i den ene gruppa blitt introdusert for samtaleverktøy de kunne ta i bruk i boksamtalen. Deltakerne i den andre gruppa fikk ikke denne introduksjonen. Empirien jeg legger til grunn i analysen er videoopptak fra noen av boksamtalene i begge gruppene. Analyse og drøfting av funn fra gruppenes samtaler blir sett i lys av hverandre. Funnene viser at det er grunn til å tro at det å prioritere eksplisitt samtaleundervisning for elever, Studien gir god grunn til å tro at det er god investering for å få elever til å ha utforskende samtaler i læringssituasjoner.

Forord

Når jeg, etter 22 år som lærer, får mulighet til å fordype seg i masterarbeid, er det ikke mangel på aktuelle tema som er utfordringen. Det er å velge det ene temaet jeg får bruke ett år på å utforske og fordype meg i. At mitt valg til slutt falt på muntlighet og elevers samtaler, har jeg aldri angret på.

I min tid som skoleelev fikk jeg stadig høre at jeg kanskje kunne prate litt mindre. Tenk om min lærer i stedet hadde lært meg hvordan jeg kunne bruke mine muntlige ferdigheter som en ressurs i læringssituasjoner. Tenk om min lærer kunne gitt meg og mine medelever videreopplæring i hvordan vi sammen kunne brukt samtalen til felles faglig utforskning for å vinne ny kunnskap og innsikt. Det tror jeg ville vært nyttig både for elever som snakker mye og lite.

Selv om masterskriving til tider er en ensom tilværelse, har jeg hatt mange gode hjelpere. Først og fremst en stor takk til eleven som sa «Du kan jo forske på meg. Jeg er skikkelig vanskelig å undervise!» Jeg tok ham på ordet, og heldigvis stilte både han og medelever opp. Takk for det! Takk også til kolleger og ledelse ved min skole, for interesse, hjelp og støtte i prosessen. Takk til medstudenter på NTNU (lesesal B 115 spesielt!). Takk til gjennomleserne mine: kollega Jartrud, søstre Vibeke og Marte, venninne Solveig og kjæreste Kurt. Dere er mine utvalgte kritiske venner! Viktigst av alt: Takk til min utrolig kunnskapsrike, kloke, oppofrende og alltid optimistiske veileder Synnøve Matre.

Og til familien – takk for all støtte gjennom arbeidet med masteroppgaven.

Kathrine, Rotvoll 14.05.17

Innholdsfortegnelse

Sammendrag ..... **i**

Forord .....

Innholdsfortegnelse ..... **v**

1. Innledning: Om elevers muntlige aktivitet **1**

1.1 Muntlighet i dagens samfunn, skole og klasserom *2*

1.2 Studiens formål og problemstilling *3*

1.3 Oppgavens struktur *5*

2. Teoretisk bakteppe **7**

2.1 Sosiokulturelle læringsteorier *7*

2.2 Språkets og samtalens rolle i kunnskapsbygging og meningsskaping *7*

2.2.1 Forestillingsverdener 10

2.3 Hva er en samtale? *10*

2.3.1 Ulike samtaletyper 11

2.3.2 Turtaking 11

2.3.3 Å ta initiativ og gi respons 12

2.3.4 Latter og lek i samtaler 13

2.3.5 Å lytte 13

2.3.6 Å utvikle samtaleemner 14

2.3.7 Å opprette et felles forståelsesrom 15

2.3.8 Samtidig tale og stillhet mellom turer 15

2.3.9 Samtaleanalyse 16

2.4 Samtale mellom elever i en læringssituasjon *16*

2.5 Lærerens rolle i elevenes samtaler *17*

2.6 Litterære samtaler og lesesirkler *17*

3. Metode: Om design og gjennomføring **19**

3.1 Prosjektets design *19*

3.2 Forberedelser *20*

3.2.1 Om å velge deltakere og sette sammen grupper 20

3.2.2 Om å velge tekst 22

3.2.3 Erfaringer fra pilot 23

3.2.4 Planen for gruppe A og B 25

3.3 Gjennomføringen *26*
3.3.1 Gjennomføringen i gruppe A 26
3.3.2 Gjennomføringen i gruppe B 28
3.4 Om metoder for datainnsamling *28*
3.4.1 Om film som verktøy 29
3.4.2 Om å velge ut datamateriale 29
3.4.3 Om å transkribere videoopptak 29
3.5 Analytisk tilnærming *31*
3.6 Forskerens rolle og oppgavens reliabilitet og validitet *32*
4. Analyse: Hvordan skape kosmos av kaos? **33**
4.1 Møt gruppe A *33*
4.1.1 Oversiktsanalyse 33
4.1.2 Å ta initiativ 36
4.1.3 Å gi respons 40
4.1.4 Bruk av latter og lek 46
4.1.5 Bruk av eksemplifisering 47
4.1.6 Lærerens rolle 48
4.1.7 Oppsummering av samtalene til gruppe A 49
4.2 Møt gruppe B *51*
4.2.1 Oversiktsanalyse 51
4.2.2 Å ta initiativ 53
4.2.3 Å gi respons 57
4.2.4 Bruk av eksemplifisering 63
4.2.4 Lærerens rolle 64
4.2.5 Oppsummering av samtalene til gruppe B 65
5. Oppsummering og sammenligning av funn fra de to gruppene **67**
6. Avsluttende refleksjoner **73**
6.1 Metodekritisk blikk *73*
6.2 Didaktiske implikasjoner *73*
6.3 Videre forskning *74*
6.4 Avsluttende kommentar *74*
Litteratur **1**

Vedlegg: **5**
Vedlegg 1: Brev til foreldre/foresatte *5*
Vedlegg 2: Brev til elevene *6*
Vedlegg 3: Bilder *7*
Vedlegg 4: Svar fra NSD *8*
Vedlegg 5: Oversikt over utvalgt datamateriale til analyse *9*
Vedlegg 6: Diskusjonsregler for gruppe A *10*
Vedlegg 7: Brev fra forfatteren *11*
Vedlegg 8: Eksempel på transkripsjon *12*

Figuroversikt

Figur 1 Prosjektets design 20

Figur 2 Oversikt over fasene i leseøktene 25

Figur 3 Transkripsjonsnøkkel 30

Figur 4 Analyseverktøy for samtaleanalyse 31

Figur 5 Oversikt over replikker i gruppe A 33

Figur 6 Oversikt over replikker i gruppe B 51

1. Innledning: Om elevers muntlige aktivitet

Elever som er muntlig aktive har større læringsutbytte enn elever som ikke er muntlig aktive. Dette hevder britiske Neil Mercer (2000), som har forsket på elevers bruk av muntlig språk i skolen. Hans forskning finner at når elever får opplæring i hvordan de kan koble seg mentalt på sine samtalepartnere, kan de oppnå dypere forståelse for kunnskapen som skal tilegnes. Muntlighet er den kommunikasjonsformen 6-åringen som regel behersker best når hun begynner på skolen. Når skolens hovedoppgave er å legge best mulig til rette for elevers læring, blir det da ikke selvsagt at skolen må bygge på, og videreutvikle denne muntlige kompetansen? At læring kan skje gjennom muntlig aktivitet, er da heller ikke en omstridt en tanke i norsk skole. Muntlige ferdigheter er en grunnleggende ferdighet i vår nasjonale læreplan. Sosiokulturelle læringsteorier står sterkt, og den sosiale dimensjonen blir ansett som svært viktig for elevers læring. Man har tro på at kunnskap og viten hos den enkelte elev konstrueres gjennom samhandling og dialogisk samspill. Gruppearbeid, samtaler og både formell og uformell muntlig aktivitet, er viktige deler av undervisningen i norsk skole.

Jeg vil likevel hevde at skolen, i iveren etter å introdusere skolestarteren for kommunikasjonsformene lesing og skriving, nedprioriterer systematisk bruk av og videre opplæring i muntlighet. Ved skolestart er det riktignok fokus på å bruke muntlighet blant annet i den viktige relasjonsbyggingen. Det er også fokus på hvordan muntlig aktivitet skal organiseres i klasserommet. Elevene lærer å rekke opp hånda og vente på tur når de skal snakke, de må se på den som har ordet og snakke med innestemme. Andre elementer av den muntlige aktiviteten som er viktige for å danne dypere innsikt og forståelse i undervisningens innhold, vil jeg hevde det er mindre systematisk fokus på og bevissthet om. Det gjelder blant annet evnen til å synliggjøre og bygge ut hypoteser og argumentasjoner. Det gjelder det å lytte aktivt til medelevers innspill og knytte tilbake til dem senere i samtalen. Det gjelder det å bygge opp et metaspråk, slik at elevene mestrer å sette ord på hvordan de tenker. Til og med det å utfordre medelevers tanker, trenger elevene å trene på. Min erfaring er at skolen har vært mer opptatt av *at* elevene skal samtale enn av *hvordan* de samtaler. Det kan virke som man tenker at det å samtale er noe elevene allerede kan, og at videre utvikling vil komme naturlig av seg selv gjennom bruk (Matre, 2009a). De siste årene har det riktignok vært økende bevissthet i skolen om innholdet i elevers samtaler i læringssammenheng, og om betydningen

av at elever lærer et fagspesifikt språk (Hetmar, 2009; Shanahan & Shanahan, 2008; Skaftun, 2014). Jeg mener altså at vi i tillegg trenger økt fokus på systematisk videreopplæring og bevisstgjøring for elevene i *hvordan* de kan samtale i læringssammenheng for å oppnå dypere forståelse og innsikt. Jeg støtter meg til stemmene som hevder at det ligger et uutnyttet læringspotensiale i elevers samtaler (Matre, 2000, s. 15; Mercer, 2000, s. 146). For å kunne utnytte dette læringspotensialet, må man ha innsikt i hvordan elevene samtaler, og det er denne innsikten i elevers samtaler jeg søker i denne oppgaven.

1.1 Muntlighet i dagens samfunn, skole og klasserom

Evnen til samhandling er en høyt etterspurt og verdsatt kompetanse i dagens arbeidsliv (NOU 2015). Samhandling skjer på ulike arenaer og ulike vis, men i denne oppgaven begrenser jeg det til å omhandle den *muntlige* samhandlingen. For å kunne delta og ta ansvar i samfunnet, må man ha bevissthet om og beherske den muntlige kommunikasjonsformen. Man må kunne både lytte til andre og hevde sin mening. I dagens Norge øker mengden kulturer vi lever med tett innpå oss, noe vi må forholde oss til i hverdagen. Behovet for forståelse for ulikheter, respekt og evnen til å gi uttrykk for og forstå andres perspektiver, er verdier som muligens er viktigere enn noen gang.

I skolen er man opptatt av å gjøre elevene i stand til å mestre utfordringer man møter i livet og bli demokratiske medborgere. I første avsnitt i den generelle delen av Kunnskapsløftet står det: «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

I skolens læreplan, særlig i norskplanen, står det at elever skal utvikle evnen til å samtale, både ved å ytre seg og å lytte. På høyere trinn kan man lese at læreplanens mål beveger seg mot å mestre samtale om faglig innhold. Alle fag i skolen skal ha fokus på muntlighet, i og med at det er en av fem grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet. Man skal bruke muntlighet som læringsmetode i alle fag, men man skal også undervise «systematisk på muntlige ferdigheter og [...] skape metaspråklig bevissthet om språkets ulike roller og funksjoner» (Aksnes, 2016, s. 21ff). Denne eksplisitte opplæringen er det norskfaget som har ansvaret for. Det understrekes i læreplanen at utvikling av muntlige ferdigheter krever systematisk arbeid «med ulike muntlige sjangere og strategier i stadig mer komplekse lytte- og talesituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

I norske klasserom er muntlighet en stor og viktig del av undervisningen. Lærere er oppmerksomme på at muntlig aktivitet er en god måte for elever å konstruere og utvide kunnskap på. For at flest mulig elever skal få være muntlig aktive, organiseres undervisningen gjerne som stasjonsundervisning, arbeid i mindre grupper og med bruk av læringspartnere[1]. Likevel viser forskning (jmfr. Mercer, 2000) at vi ikke utnytter det kvalitative i muntlige ferdigheter for å få en dypere læring. Man har blant annet funnet at elever i gruppearbeid sjelden stiller seg kritisk til hverandres innspill, at deres samtaler gjerne er kumulative og konsensusrettede (jmfr. studie av Anna Malmbjer (2007), gjengitt i Matre 2009b). Kunnskapen om hva som egentlig skjer i samtalen mellom elever i en læringssituasjon, er ennå mangelfull. Et spørsmål man kan stille i den sammenheng er om lærere har nok kunnskap om hvordan man skal drive systematisk samtaleopplæring for elevene (Matre, 2009a).

Mercer (2000) har forsket på hvordan elever gjennom muntlig aktivitet i fellesskap kan utvide sin kunnskap og forståelse. Han introduserer begrepet *interthinking*[2]. Begrepet forklarer han med at vi kobler oss mentalt på våre samtalepartnere, og på den måten får hjelp av andre til å oppnå en dypere forståelse for kunnskapen som skal tilegnes og opplevelser som skal deles. I Mercers undervisningsprogram *Thinking Together* er hovedtanken at skolen bør undervise *om* samtalen, slik at elevene selv kan forstå hvordan de bør bruke språket for å lære best mulig (Palmér, 2010, s. 53). I programmet presenteres en forholdsvis enkel eksplisitt opplæring av samtaleverktøy for elevene, og målet er å bli bedre til å utnytte spenningsfeltet som ligger mellom elevenes tanker (Mercer, 2000, s. 141).

1.2 Studiens formål og problemstilling

Da jeg leste om Mercers forskning, så jeg konturene av noe jeg selv har savnet som lærer. Jeg har tro på å gjøre elevene bevisste på og sette dem i stand til å utnytte potensialet som ligger i rommet mellom egne og medelevers tanker og kunnskap. For å klare det, trenger jeg økt kunnskap om hvordan elever samtaler med hverandre i en læringssituasjon. I denne oppgaven ønsket jeg også å danne meg et inntrykk av om undervisning i samtaleverktøy ville gi spor i senere samtale. For å se nærmere på dette, følger jeg i denne oppgaven to elevgruppers

---

[1] Med læringspartnere menes her bruk av medelever som samarbeidspartnere i en læringsprosess.
[2] Begrepet *interthinking* forklares her på norsk, men videre i oppgaven har jeg valgt å bruke den engelske betegnelsen.

samtaler. En av gruppene får eksplisitt opplæring i samtaleverktøy[3], og den andre ikke[4]. Jeg har valgt å bruke litterære samtaler som metode i oppgaven, fordi jeg som norsklærer og skolebibliotekar, har gode erfaringer med at samtaler om felles litterære opplevelser skaper engasjerende og aktive samtalesituasjoner. Problemstillingen jeg utformet, er som følger:

Hvordan samtaler deltakerne i to lesesirkler på 4. trinnet om en felles lest litterær tekst i en læringssituasjon, der den ene gruppa får opplæring i samtaleverktøy og den andre ikke får det?

Når det gjelder begrepet lesesirkel støtter jeg meg til Åsmund Hennig (2012, s. 27). Han sier at en lesesirkel er flere personer som leser samme litterære tekst, for så å komme sammen og snakke om den. En felles lest litterær tekst er i denne sammenheng en skjønnlitterær barnebok som leses av samtlige deltakere. Hvilken bok og hvorfor den ble valgt, beskriver jeg nærmere i metodekapittelet. Når jeg skriver at dette foregår i en læringssituasjon, er det fordi det foregår i en elevgruppe, med en lærer som har forberedt et undervisningsopplegg med et planlagt innhold. Begrepet samtaleverktøy, definerer jeg her som verktøy samtaledeltakerne kan bruke for å utnytte læringspotensialet som ligger i å dele tanker og forståelse for å oppnå økt innsikt og forståelse. Eksempler på samtaleverktøy er diskusjonsregler, turtaking, lytting, å stille oppklaringsspørsmål, å utfordre hverandre og å være uenige på en konstruktiv måte.

Høsten 2016 arrangerte jeg to lesesirkler på 4. trinn, hver bestående av fem elever. I løpet av denne perioden leste elevene en felles skjønnlitterær tekst, og hadde samtaler rundt denne[5]. Gruppe A, startet alle sine økter med en sekvens hvor selve samtalen ble tematisert[6]. Her introduserte læreren samtaleverktøy som deltakerne kunne ta i bruk i boksamtale. De fleste øktene til gruppe A ble avsluttet med at samtalen ble evaluert i lys av samtaleverktøyet som ble introdusert på starten av økta. Gruppe A møttes fem ganger og hver økt varte 90 minutter. Den andre gruppa, gruppe B, gjennomførte sine tre økter uten at samtalen ble tematisert eksplisitt. Disse øktene varte 60 minutter. Både gruppe A og B leste den samme skjønnlitterære teksten og hadde lignende utgangspunkt og oppbygging rundt samtalene om denne teksten. Empirien jeg legger til grunn i analysen er videoopptak fra noen av

[3] Heretter omtalt som gruppe A.
[4] Heretter omtalt som gruppe B.
[5] Heretter omtalt som Samtale om boka/boksamtale.
[6] Heretter kalt Samtale om samtalen.

boksamtalene i de to gruppene. Utover dette støtter jeg meg også i noen grad til forskerlogg og videoopptak fra gruppe A sine samtaler om samtalen.

For å finne svar på problemstillingen har jeg operasjonalisert den i to forskerspørsmål. For å danne meg et oversiktsbilde over samtalene, spør jeg: Hvordan fordeler replikkene i samtalene seg på gruppenes deltakere, både når det gjelder antall replikker til sammen, antall lange replikker og antall sterke initiativ? For å se på samspillet mellom deltakerne, dukker jeg nærmere ned i samtalene og spør: Hvordan er samspillet mellom deltakerne sett i lys av blant annet initiativ, respons og tilknytning av replikker?

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er bygget opp med seks hovedkapitler. Etter innledningen følger en framstilling av oppgavens teoretiske forankring. Her presenterer jeg hovedtrekk i sosiokulturelle læringsteorier, siden det danner mitt grunnsyn i denne oppgaven. Videre kommer jeg inn på språkets og samtalens betydning for kunnskapsutvikling. Jeg vil si noe om hva en samtale er, ulike deler den består av og samtaleanalyse. Videre fokuserer jeg på samtaler mellom elever, lærerens rolle i disse og litterære samtaler. I kapittel tre beskriver jeg hvilke metoder jeg har brukt for å søke svar på oppgavens problemstilling. Jeg beskriver hvordan jeg har planlagt og gjennomført lesesirklene, innhentet datamateriale og valgt ut til videre analyse. Refleksjoner rundt metodebruk og analyseredskaper, min egen forskerrolle, samt oppgavens reliabilitet og validitet, inngår i metodekapittelet. I kapittel fire analyserer jeg datamaterialet med bakgrunn i teorien jeg har trukket fram i teorikapittelet. Jeg analyserer og oppsummerer funn fra samtalene til hver av gruppene. I kapittel seks ser jeg på likheter og ulikheter mellom funnene fra gruppene. Oppgavens siste kapittel blir viet til avsluttende refleksjoner. Her ser jeg oppgavens metoder med kritisk blikk, antyder hvilke didaktiske implikasjoner oppgaven kan ha, samt at jeg presenterer nye spørsmål som har dukket opp underveis i arbeidet med denne oppgaven.

2. Teoretisk bakteppe

2.1 Sosiokulturelle læringsteorier

Denne oppgaven må forstås innenfor rammene av sosiokulturelle læringsteorier. Her er man opptatt av at læring skjer gjennom samarbeid i en kontekst (Matre, 2009, s. 141), og det legges vekt på at individet lærer gjennom samspill i et sosialt fellesskap. Lev Vygotskij regnes som en av hovedpersonene bak de sosiokulturelle teoriene. Han hadde fokus på språket som et medierende verktøy i prosessen fra sosial samhandling til individuell kunnskap, og ordet var redskap for tanken (Dysthe og Igland, 2001, s. 77). Dysthe og Igland (2001) peker på at Vygotskijs tanker om forholdet mellom språk og tanke gir «grunn til å legge til rette for språkleg samhandling av høg kvalitet, mellom elevane og mellom elevar og lærarar» i skolen (s. 81).

Innenfor sosiokulturell tenkning er dialogen sentral. På dette feltet er Mikhail Bakhtin en ledende skikkelse, og han er opphavsmann til teorien om dialogisme og flerstemmighet (Svennevig, 2009, s. 168). I følge Dysthe og Igland (2001) beskriver Bakhtin det å leve som å engasjere seg i dialog, og han betegner tenking som en indre dialog (s. 82). Grunnleggende i dialogismen, er at tanker og språk er «grunnleggende sosiale fenomener som oppstår i samhandling mellom mennesker heller enn i det enkelte individ» (Svennevig, 2009, s. 168). I følge Dysthe (2001), mener Bakhtin at forståelse krever en eller annen dialogisk utveksling, og at han er opptatt av hvordan mening skapes gjennom at ulike stemmer engasjerer seg og reflekterer hverandre. Mening og forståelse er avhengig av den som lytter og responderer. I muntlig tale må en replikk sees i sammenheng med de replikkene den gir respons på, og de replikkene som følger senere i samtalen. Dysthe tolker Bakhtins tanker om flerstemmighet inn i en klasseromssetting når hun forklarer hvordan en kan åpne for flere enn læreren sin stemme. Hun viser hvordan stemmene kan møtes, brytes og sammen skape ny innsikt (Dysthe, 1993). Dysthe hevder at det er først i dialog med den andre at vi oppnår bevissthet om oss selv og andre (1993, 2. 62).

2.2 Språkets og samtalens rolle i kunnskapsbygging og meningsskaping

Med utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiv, vil språket og samtalen ha en stor rolle i individets kunnskapsbygging og meningsskaping. Flere støtter seg til Vygotskij som hevder at det er gjennom interaksjon og språklig samhandling en lærer å forstå verden og tilegne seg ny

innsikt. Anne Palmér sier at «mening ses som något som skapas mellan människor snarare än något som överförs från sändare til mottagare» (Palmér, 2010, s. 18). Meningen oppstår altså, i følge Palmér, i selve interaksjonen, noe blant annet Matre støtter opp om når hun sier at meningen ikke ligger «i sjølve dialogen eller teksten, men mellom talar og lyttar i det midlertidige felles forståingsrommet» (Matre, 2000, s. 31). Säljö (2001) bruker begrepene *sam*-tale og *sam*-lytte, og hevder at man gjennom tale «får tilgang til andres tolkninger og kognitive anstrengelser,» og kan «koordinere våre perspektiver på det vi snakker om» (s. 117).

Et av Mercers (2000) hovedpoeng i begrepet interthinking er at produktet i en dialog blir mer enn deltakerne sine bidrag til sammen. Når deltakerne overfører tidligere kunnskap til ny felles kunnskap, skjer dette ved hjelp av det muntlige språket. Deltakerne i dialogen har et ansvar for å forsyne øvrige deltakere med det de trenger å vite for å få felles kunnskap. Han sier at «To make our ideas real for other people, we have to express them in words» (s. 8). Han viser til hvordan en ved hjelp av språket skaper mening sammen og løser problem i samhandling med andre. *Visible reasoning* kaller Mercer det når elevene trener seg på å gjøre kunnskapen sin synlig for andre. Han vektlegger at gode samtaler i læringssammenheng trenger *ground rules*[7], hensiktsmessige regler som kan styre den sosiale samhandlingen. Slike regler kan med fordel utarbeides i samarbeid. Mercer sier at lærerne må være bevisste på hvordan de selv og elevene tenker, det som kalles å oppøve evnen til metakognisjon. I denne prosessen må en bygge opp et metaspråk, et begrepsapparat som gjør en i stand til å snakke om samtaler og tankeprosesser. En må gjøre de usynlige prosessene synlig, for å kunne utnytte dem til å utdype og øke kunnskap og forståelse, hevder Mercer.

Både Palmér og Mercer snakker om språket og samtalens betydning i klasseromssammenheng. Mercer hevder at læringsutbytte fra samarbeid ofte er dårlig fordi elever ikke kommuniserer effektivt (Mercer, 2000, s. 146). Han sier at muntlig kommunikasjon ofte tas som en selvfølge, fordi vi bruker språk kontinuerlig, som regel ubevisst. Skolens mandat, derimot, er å fremme elevers intellektuelle utvikling. Skolen må derfor, i følge Mercer, også ha som oppgave å bevisstgjøre elevers bruk av språk som effektivt redskap i sin intellektuelle utvikling, blant annet gjennom å utvikle kunnskap sammen med andre.

---

[7] Ground rules kan oversettes med spilleregler. I denne oppgaven bruker jeg diskusjonsregler som et tilsvarende begrep.

Sammen med kolleger ved Cambridge University har Mercer utviklet et program som skal hjelpe elever til å benytte seg av læringspotensialet som ligger i interthinking (Mercer, 2000, s. 149 ff). Programmet heter *Talk Lessons* og inneholder klasseromsbaserte aktiviteter for elever mellom 8 - 11 år. Det følger en tydelig oppskrift, og varierer mellom lærerstyrte aktiviteter og gruppeaktiviteter. Formålet med programmet er at elever skal bli bevisste sin egen bruk av språket og hvordan de kan bruke språket til å argumentere og løse problemer, som for eksempel moralske dilemma, i samhandling med andre. Evalueringer av programmet viser at elever som har gått gjennom det, diskuterer lenger og dypere og begrunner meningene og synspunktene sine mer enn elever som ikke har gått gjennom det. Elever som har deltatt søker også hverandres meninger mer aktivt enn de som ikke har deltatt. *Talk Lessons* har vist seg å også gi svært gode resultater når det gjelder individuell tenking, i følge Mercer.

En av forutsetningene for at interthinking skal ha ønsket effekt, hevder Mercer, er at samtalene er utforskende. I dette ligger at deltakerne støtter hverandre, samtidig som det er rom for motsigelser og argumentasjon. Han hevder at slike samtaler sjelden oppstår naturlig i gruppearbeid (Mercer, 2000, s. 98). Jeg vil komme tilbake til utforskende og andre samtaletyper i delkapittel 2.3.

Ved hjelp av språket vil vi mennesker i samtaler bearbeide og bygge ny kunnskap, sier Palmér. Hun mener at samtalen kan beskrives som et *resonnement* (2010, s. 22). Et resonnement bygges opp ved at en eller flere personer forklarer et fenomen eller begrep, hypoteser stilles opp, man sammenligner med andre fenomen, sammenhenger beskrives, man tar for seg fordeler og ulemper med fenomenet, samt relaterer til seg selv og sitt liv. Resonnement kan være del av formelle og uformelle samtaler. Deltakere i et resonnement kan delta på ulike måter. Man kan lytte, delta aktivt med kortere eller mer selvstendige og utbygde bidrag. Palmér sier videre at innholdet i en samtale utvikles når nye samtaleemner bringes inn i samtalen. «En fördjupning av samtalsinnehållet betyder att deltagarna stannar upp vid ett samtalsämne och går längre in i det» (s. 22). Da leder resonnementet gjennom en ”topik” (ett samtaleemne) til et annet. Palmér mener at resonnerende samtaler er viktige for at elevene skal utvikle sine tanker og kunnskap (2010, s. 23). Skolen må derfor legge til rette for at alle elever får mulighet til å delta i og trene på å bygge opp resonnement.

2.2.1 Forestillingsverdener

Judith A. Langer (2011) har forsket på hvordan elever bygger kunnskap, spesielt gjennom litteratur, men også i andre læringssituasjoner. Hun bruker begrepet *Envisionment Building*, som på norsk kan oversettes til å bygge forestillingsverdener. Langer beskriver begrepet som at man beveger seg mellom ulike verdener av forestillinger basert på kunnskap og erfaringer man til enhver tid har om et tema eller en opplevelse (s. 17). Når det gjelder lesing av litteratur, har leseren en forestilling og leser teksten med en forventning ut fra denne forestillingen. På veien mot en helhetsforståelse, leter leseren etter antagelser som enten bevis og motbevise for forestillingen. På denne måten kan forestillingen endres og utvides. Langer hevder at vår forestillingsverden alltid er dynamisk, og at vi alltid vil teste vår forståelse opp mot ny informasjon, enten i løpet av lesingen eller når boka er ferdiglest. «Minds are in motion as meaning builds», sier Langer (2011, s. 21). Et annet viktig aspekt med forestillingen er at den alltid er personlig, i og med at ikke to mennesker lever det samme livet. Langer (2011) presenterer fire posisjoner mellom teksten og leseren i forestillingsbyggingen: utenfor på vei inn, innenfor på vei gjennom, ut igjen for å revurdere det man vet og ut igjen for å objektivere den nye erfaringen. Disse posisjonene er ikke lineære, men er ulike relasjoner man har til læringsstoffet.

2.3 Hva er en samtale?

At muntlig samtale må ha stor plass i elevers læringsprosesser, er det liten tvil om, i følge sosiokulturelle læringsteorier. Men hva er egentlig en samtale? Jan Svennevig (1995) definerer samtale som «en muntlig tekst som skapes fortløpende av to eller flere personer i samarbeid» (s. 56). Han sier videre at samtalen er et samarbeidsprodukt, der ingen av deltakerne kan «diktere utviklingen». Svennevig (1999) understreker at deltakerne i en samtale er avhengige av hverandre for å «få gjennomført det de ønsker» (s. 129), og at prosessen kan kalles en forhandling (Svennevig, 1995, s. 65). Enhver replikk må, i følge forfatteren, tolkes i sammenheng med den replikken den gir respons på og gir opphav til senere. Säljö (2001) sier at «Det som holder en samtale eller en konversasjon sammen, er nettopp at vi gir og mottar mening i tråd med visse felles spilleregler, at vi tenker som en gruppe» (s. 111). Per Linell (2011) hevder at det nettopp er dynamikken i en samtale som gjør at andres perspektiv kan berike ens eget (s. 61ff), og på den måten kan anses som at man tenker høyt sammen. Samtaledeltakerne kan sies å fungere som «ett team som tänker och

pratar fram tankar som individerna inte själva så lätt hade kunnat åstadkomma» (Linell, 2011, s. 62). Liv Aksnes (2016) beskriver det å delta i en samtale som

> å konsentrere seg, lytte intenst og reflektere over det en hører, for å kunne ta stilling og gi respons. Det er å utvikle egne resonnement, men også å utveksle kunnskaper og meninger og lære av hverandre.» (s. 24)

2.3.1 Ulike samtaletyper

Samtaler kan deles opp i tre ulike typer: kumulative, disputtprega og eksplorerende samtaler (bl.a. Mercer, 2000). Den første typen, *kumulative*, kjennetegnes av at deltakerne bygger videre på innspill fra andre, uten at det ytes særlig motstand. Slike samtaler karakteriseres av samarbeid mellom deltakerne, repetisjoner, bekreftelser og utvidelser av samtaleemnet. Store uenigheter er her nærmest fraværende. Mercer hevder at kumulative samtaler er viktige for barns språk- og kunnskapsutvikling, fordi deltakerne sammen bygger ny innsikt og forståelse (Mercer, 2000, s. 31). *Disputtprega* samtaler kan sies å være det motsatte av kumulative, fordi disse gjerne er preget av uenigheter. I disputtprega samtaler er deltakerne opptatt av å markere egen identitet og ståsted, gjerne gjennom uenighet og individuelle uttalelser uten stor vilje til enighet. Samtalepartnerne utfordrer hverandre, men da uten å bygge videre på innspill fra hverandre. Selv om disputtprega samtaler ikke trenger å være fiendtlige, virker de gjerne både kranglende og konkurranseprega. Det er liten vilje til å ta andres perspektiv og møtes på halvveien. Den tredje type samtale, *eksplorerende eller utforskende*, er den ideelle for å oppnå interthinking, i følge Mercer (2000). Slike samtaler er gjerne en blanding av de to andre typene, men i eksplorerende samtaler kreves det at deltakerne stiller seg både kritiske og konstruktive til hverandre. Deltakerne både utfordrer og bygger videre på andre deltakeres innspill, grunngir sine tanker, kommer med hypoteser og utvider tidligere innspill.

2.3.2 Turtaking

Et sentralt trekk ved samtale er at det foregår *et skifte av turer*, det vil si hvem som har ordet (Matre & Fottland, 2004). Matre sier at «[t]alaren har sin tur så lenge samtalepartnaren ikkje tar over» (Matre, 2000, s. 34). En tur trenger ikke være verbal, men kan og være for eksempel i form av hodebevegelser som nikk og hoderisting. I følge Svennevig (1995) har man eksklusiv rett til ordet når man har turen, men man har også en forpliktelse til å snakke (s. 57). Ytringen man kommer med når man har turen i en samtale, kaller Svennevig replikk. Han regner ikke små kommentarer, minimale responser eller tilbakekoblingssignaler, som «jaha, nei vel», som egne replikker. Det finnes typiske indikatorer på når hver tur er ferdig og at det

finner sted et potensielt turskifte, hvor skifte av taler er en mulighet. Slike indikatorer kan for eksempel være et spørsmål eller fullført språkhandling. Når det er flere enn to deltakere i en samtale, må det, i følge Svennevig, være et system for hvordan turskifte skal skje (Svennevig, 1995, s. 58). Ofte kan det være førstemann-til-mølla-prinsippet som råder i uformelle samtaler, mens å rekke opp hånda ofte blir brukt i klasseromssammenheng. Kompetente språkbrukere forutser hvor en pågående tur avsluttes slik at turskifte kan finne sted.

2.3.3 Å ta initiativ og gi respons

Å ta initiativ og *gi respons* er essensielle aspekt ved en samtale. Initiativ og respons er, i følge Svennevig (1995), ikke knyttet til ytringens form, men til dens funksjon i forhold til andre replikker i samtalen (s. 67). Videre sier Svennevig at man får mye informasjon om samtalens *koherens* (sammenheng) og dominans gjennom å klassifisere replikker som sterke og svake initiativ og responser (s. 69). Sterke initiativ krever, i følge Svennevig, gjerne en reaksjon fra samtalepartnerne, og driver samtalen framover ved å stille spørsmål eller eksplisitt be deltakerne om respons. Slike initiativ virker sterkt styrende på samtalepartnerens neste respons og på innholdet i samtalen. Jo flere sterke initiativ man har i en samtale, desto mer er den preget av at partene kjemper om å dominere (Svennevig, 1995, s. 72). De svake initiativene gir mindre fremdrift i samtalene, fordi man her fører inn nytt innhold enten ved å fortelle eller påstå noe (Svennevig, 1995, s. 67).

Når man gir respons reagerer man på tidligere replikker, og er innholdsmessig knyttet til denne. Når responsene følger umiddelbart etter en replikk, kalles det *lokal tilknytning* (Matre, 2000, s. 134). Hvis det er noen replikker imellom, kalles det *ikke-lokal* tilknytning (Svennevig, 1995, s. 70). Når en deltaker knytter sin respons til et tema som ikke er ment som samtaleemne, men har vært perifert eller ligget i konteksten tidligere, kalles det *ikke-fokal* tilknytning (Matre, 2000, s. 135; Svennevig, 1995, s. 71). En annen type tilknytning er *opptak* (Dysthe, 1993), et begrep som primært er knyttet til klasseromssituasjoner, og da gjerne til lærerens rolle. Når man tar opptak, inkorporerer læreren elevsvar i nye spørsmål, og elever «referer til og bygger videre på medelevers svar eller innspill» (s. 58). På denne måten gis bidraget *høy verdsetting*. Dysthe (1993) tror det vil være nyttig om elever ble bevisst på betydningen av opptak.

Initiativene og responsene som opptrer i en samtale vil gi et bilde av hvem som dominerer i en samtale. Carina Norrby (1996, s. 91) mener at en måte å dominere i en samtale er å prate

mye. I følge Svennevig (1995), kan man generelt si at det er den som tar flest og sterkest initiativer som dominerer i en samtale. Han sier også at antall replikker i en samtale kan gi et bilde på intensiteten eller «temperaturen» i den. Svennevig sier videre at antall ord per deltaker kan være et mål på dominans (1995, s. 73). Svennevig bygger på Linell & Gustavsson (1987) når han setter opp en gradering av typer initiativ og respons, hvor 1 er sterkest til 10 som er svakest (Svennevig, 1995, s. 72). Uten å gjengi oversikten i detalj, kan jeg oppsummere at de sterkeste er initiativer uten anknytning bakover, deretter initiativer som er ikke-lokale, ikke-fokale eller egenanknyttet. De aller svakeste er, i følge Svennevig, minimale responser, oppklaringsspørsmål og inadekvat respons.

2.3.4 Latter og lek i samtaler

Latter blir som regel forstått som en reaksjon på noe morsomt, men det trenger det, i følge Hanne Rustad (2005a), ikke alltid å være. Hun sier at latter kan bringe noe humoristisk inn i situasjonen selv om situasjonen i utgangspunktet ikke er særlig humoristisk (s. 92). I en samtale kan latter brukes som en ressurs på andre måter også. Latter kan skape nærhet, og brukes som en *høflighetsstrategi.* Når man analyserer samtaler, kan man bruke *høflighet* som en merkelapp på hvordan samtaledeltakerne tar hensyn til hverandre når de samtaler, slik at den sosiale relasjonen ikke blir truet (Svennevig, 1995, s. 97). I følge Svennevig, er det vanlig å benevne det bilde vi ønsker at andre skal ha av oss for *ansikt,* og i samtaler kan det oppstå situasjoner som kan oppleves som *ansiktstruende* eller *ansiktsbevarende.* For at trusselen forbundet med ansiktstruende handlinger skal være så liten som mulig, kan samtaledeltakere ta i bruk høflighetsstrategier. Rustad (2005a) sier også at latter kan styrke gruppefølelsen, og være med på å fremstille deltakere som samarbeidende og tillitsvekkende gruppemedlemmer (Rustad, 2005b). Hun sier at «[g]jennom latter ser det ut som at man har det morsomt sammen, og for en utenforstående så vel som medlemmene i gruppa ser det ut som klimaet gruppemedlemmene imellom er varmere når det er latter til stede» (2005b, s. 225). Latteren trenger ikke være en bevisst handling, men kan være for eksempel en reaksjon på noe man opplever som konfliktfylt eller ubehagelig.

2.3.5 Å lytte

Å snakke er den produktive siden av en samtale, mens *lytting* er den reseptive. Det hevdes at lytting og snakking betyr like mye i en vellykket samtale (Garme, 2008, s. 101). Ikke bare er lytting viktig for at lytteren skal få med seg innholdet i talerens bidrag, men å oppleve at deltakerne lytter kan også bety mye for selvtilliten til taleren. For at det skal være mulig å

bygge videre på samtaledeltakernes innspill, er det viktig at man forstår hva deltakerne sier. Sidsel Tveiten (2008) bruker begrepet *refleksiv lytting* om å lytte fokusert, speile det som blir sagt for så å utdype det videre når det sendes tilbake (s. 110). Man lytter kompetent og anerkjennende ved å vise at samtalepartneren er den viktigste personen. Hildegunn Otnes (1999) sier at man som lyttende deltar i en kommunikativ prosess, «der vi skaper mening sammen med kommunikasjonspartneren» (s. 161). I følge Otnes (1999) hersker det uenighet blant lytteforskere om responsen i en samtale skal regnes som en del av lytteprosessen. Hun stiller spørsmålet om man skal regnes som lytter eller taler når man gir tilbakemeldinger (s. 162). Otnes peker videre på viktigheten av at skolen gir opplæring i å lytte, og stiller samtidig spørsmål om læreren, som skal undervise og veilede elevene, selv «har tilstrekkelig ferdighet, kunnskap og bevissthet om lytting» (s. 161).

2.3.6 Å utvikle samtaleemner

I følge Svennevig (1995) kan grensene mellom emner i en samtale være uklare. I uformelle samtaler er grensene ofte mer glidende enn i mer formelle. I en samtale har alle deltakerne mulighet til å påvirke emneutviklingen, og det er sjelden man på forhånd vet hva som vil bli samtalens emne. I noen institusjonelle sammenhenger er emnet for samtalen bestemt av institusjonens representant (Svennevig, 1995, s. 87), som i en undervisningssammenheng gjerne er læreren. Et skifte av fokus i samtalen kan innebære at informantene fremdeles snakker om det samme overordna temaet, men at de konsentrerer seg om andre sider ved det. Det trenger ikke alltid bety at det forrige temaet blir avslutta, men kan være små digresjoner eller sidesekvenser. Det allerede etablerte og pågående samtaleemnet kan fortsatt holde fram etter innspillet. Slike sidespor, som kalles ikke-fokale, dreier seg ofte om metakommentarer, men de enkelte emneområdene kan potensielt bli til egne emner om deltakerne velger ut informasjon og gjør den sentral i sin replikk. Da inviteres det til emnedreining (Svennevig, 1995, s. 91), også kalt temaglidning (Matre, 2000, s. 29). Hvis andre da følger opp og knytter an til dette emnet, dannes et nytt emne i samtalen.

En samtale bestående av mange emnedreininger, som «hopper fra det ene til det andre», hvor det er mange sterke initiativ, ikke-lokale, ikke-fokale og egenanknyttede replikker, kan fremstå som lite koherent. Omvendt vil en samtale med tett sammenheng mellom initiativ og responser, som er tilknyttet replikken rett forut, kalles en sterkt koherent samtale (Svennevig, 1995, s. 73).

2.3.7 Å opprette et felles forståelsesrom

En samtale er en forhandling der deltakerne er avhengige av hverandre for å få fram det de ønsker (Svennevig, 1995; 1999). Matre (2000), med støtte i Rommetveit (1985), viser til rommet hvor forståelsen ligger, som oppstår mellom lytter og taler i en samtale, som *et midlertidig felles forståelsesrom* (s. 31). Hvis deltakerne i en samtale ikke oppnår denne forståelsen, har de mulighet til å gå inn og oppklare misforståelser eller rydde i forståelsen av samtaletemaet. Når man ønsker at taleren skal gjenta eller presisere noe før man går videre, kan man stille oppklaringsspørsmål. Når det ikke er forståelse mellom taler og lytter, kan en av dem be om å få en oppklaring. Lytteren kan da stille *oppklaringsspørsmå*l, «som enten ber den andre gjenta noe eller eventuelt å presisere noe før man går videre» (Svennevig, 1995, s. 69). Når man identifiserer og retter på uklarhetene som oppstår i forhandlingen om felles forståelse, kan det kalles *reparasjon* (Svennevig, 2009, s.85). Om dette ikke blir gjort, signaliseres det at man «har etablert nok felles forståelse til at samtalen kan gå videre» (Svennevig, 1995, s. 64). Når man analyserer samtaler, blir denne felles forståelsen interessant. Hva deltakernes ytringer «egentlig» betyr er ikke i fokus, snarere hvordan partenes reaksjoner og responser signaliserer hvordan ytringene forstås og fortolkes. I følge Svennevig (2009), kan en taler godta en tolkning som i utgangspunktet ikke var intendert. Taleren kan også avvise en tolkning fordi denne ikke ønsker at den blir oppfattet slik den gjør. Svennevig viser til prosessen mot en felles forståelse som en «treleddet syklus» (s. 83). Han forklarer det med at taleren (A) presenterer noe, lytteren (B) produserer en replikk, hvilket både inneholder et nytt initiativ i samtalen og «spor av fortolkning av forrige replikk». Første taler (A) produserer så en replikk som er en reaksjon på rett foregående replikk, men også en reaksjon på lytterens (B) reaksjon på den første talerens replikk.

2.3.8 Samtidig tale og stillhet mellom turer

Noen ganger oppstår *samtidig tale* i samtalen, andre ganger *stillhet* mellom turene. I følge Svennevig kalles stillhet mellom turer, når en taler «ignorerer sin rett og plikt til å bidra i samtalen med en replikk», en pause (1995, s. 59). Samtidig eller overlappende tale kan enten være et resultat av at ordet ikke er tildelt noen spesielle, og den ene vil da vanligvis gi seg i kampen om oppmerksomhet, eller når en misforstår det potensielle turskifte og begynner å snakke før taleren var ferdig, eller forsøker å avbryte taleren. I følge Svennevig (1995) forekommer avbrytelser som en inntrenging i den andres tur «uten at det kan forklares som feilberegning i forhold til systemet» (s. 60). Aksepten for slike avbrytelser varierer i ulike

miljøer. I følge Svennevig (1995) kan det noen steder anses som uhøflig, mens det i andre miljøer er «tegn på interesse og engasjement» (s. 60). En samtaledeltaker som har opplevd å bli avbrutt, kan senere aktivt jobbe for å få tilbake ordet (Norrby, 1996, s. 163). Mellomrommet mellom to turer og overlappende tale er faktorer som kan gi mye informasjon, for eksempel om hvordan samtalen flyter (Svennevig 1995, s. 62). I uformelle samtaler kan det, i følge Svennevig, være vanlig med noen tidels sekunders mellomrom (1995, s. 60). Norrby (1996, s. 97) refererer i sin bok til Jefferson (1989) som hevder at ett sekund er et slags standardmål på hvor lang en pause maksimalt bør være uten av samtaledeltakerne opplever det som avvikende. Dette varierer imidlertid mye, og man ser ofte både etniske, kulturelle og sosiale ulikheter her.

2.3.9 Samtaleanalyse

I denne oppgaven benytter jeg meg av samtaleanalyse som verktøy for å svare på problemstillingen. Analysemodellen jeg tar i bruk for å få oversikt over boksamtalene i de to gruppene, presenteres i kap. 3.4. Fagfeltet samtaleanalyse har sitt utspring i sosiologien (Svennevig, 1995, s. 55). En av grenene innenfor samtaleanalyse ble grunnlagt av Harvey Sacks på 60-tallet, og kalles konversasjonsanalyse (CA). Innenfor CA er man opptatt av at språk skal studeres utfra hverdagslige situasjoner, og at mennesker bruker «et sett av metoder for å koordinere sine handlinger og gjøre seg forstått» (Svennevig, 1995, s. 55). Innenfor CA jobber man induktivt, og man forsøker å se etter mønstre i samtalen, snarere enn å ha forhåndsdefinerte kategorier (Nielsen og Nielsen, 2005, s. 22). Interaksjonen i en samtale er viktig i CA, men kontekstbegrepet den tar i bruk er snevert og trekker ikke inn kulturelle eller sosiale ytre faktorer (Norrby, 1996, s. 42). I denne oppgaven trekker jeg inn mer av konteksten, og har derfor benyttet meg av en mer pragmatisk samtaleanalyse enn CA.

2.4 Samtale mellom elever i en læringssituasjon

I den norske skolen er mye av undervisningstiden organisert som gruppearbeid. I følge sosiokulturelle læringsteorier er dette både riktig og viktig for elevers læring. Det er flere som peker på betydningen av at voksne, i undervisningssituasjoner læreren, trekker seg tilbake slik at barnas stemmer kan komme tydeligere frem i samtaler (Hennig, 2010; Dysthe, 1995; Matre, 2000).

I Mercers forskning (2000) viste det seg at når barna ble hjulpet til å forstå hvordan de kan bruke samtale som et redskap for læring og problemløsning, økte kvaliteten på arbeidene

deres, både i gruppearbeid og individuelt. Elevene jobbet lengre med oppgavene og flere i gruppa bidro. Kvaliteten på samtalene økte, blant annet ved at elevene begrunnet mer. Ordet «because» dukket oftere opp og resonnementene ble tydeligere.

2.5 Lærerens rolle i elevenes samtaler

En samtale kan karakteriseres som *symmetrisk* og *asymmetrisk* ut fra hvor mye hver deltaker bidrar til framdriften. I denne oppgaven dreier det seg om institusjonaliserte samtaler (Nielsen og Nielsen, 2005, s. 116), i og med at konteksten er en undervisningssituasjon. I en slik situasjon opptrer lærer og elev i kraft av sine roller, og det er læreren som representerer makten i denne sammenhengen. Helklassesamtaler der læreren deltar, karakteriseres gjerne som asymmetriske. I denne oppgaven er det derimot gruppesamtaler som er fokus, og jeg tilstreber situasjoner der lærer i minst mulig grad deltar. I noen av samtalene i mitt datamateriale er riktignok læreren deltaker, og samtalene går inn i en relativt styrt diskurs. Når det gjelder lærers rolle i arbeid med muntlighet i klasserommet, viser Børresen (2016, s. 96) til Nystrand[8] som sier at læreren må styre for at det skal utvikle seg reelle dialoger hvor elevenes stemmer blir hørt. Det pekes på nødvendigheten av at for å skape engasjement i samtalen, bør den ha innslag av konflikt eller uenighet. Børresen peker på at en samtale i klasserommet må inneholde struktur, men ikke bli for ritualisert. Hun sier at «[i]ngen arbeidsmåter i klasserommet bør bli teknikk eller mål i seg selv» (s. 97). Rutiner og rammer gir rom for det individuelle, hevder hun, og regler og krav i en samtale kan få deltakerne «til å anstrenge seg, sette inn sine ressurser og skape noe sammen» (s. 98).

2.6 Litterære samtaler og lesesirkler

I denne oppgaven søker jeg innsikt i 4. trinnselevers samtaler i en læringssituasjon, og jeg tar i bruk litterære samtaler som metode for å stimulere til samtale mellom elever. Selv om det altså ikke er litterære samtaler i seg selv som er i fokus i oppgaven, vil jeg her trekke fram noen aspekt ved litterære samtaler.

I min jobb som skolebibliotekar og norsklærer i 22 år, har jeg erfart at litterære samtaler skaper gode rammer rundt elevers samtaler. Den inneholder i hovedsak de samme bestanddelene og fenomenene som øvrige læringssamtaler. Hennig (2012) sier at «hensikten alltid vil være at lesere kommer sammen for å snakke om tekster på en opplyst, personlig og

[8] Her viser Børresen (2016, s. 95) til Nystrand med kolleger (1997) og Alexander (2005).

reflektert måte» (s. 27). Han sier videre at litterære samtaler egentlig ikke er annet enn en arbeidsform, hvor grunntanken er at man tenker bedre sammen. Gjennom «å utnytte trangen vår til å snakke med andre om opplevelsene våre blir det mulig å se flere perspektiver og forstå flere sider ved en tekst», sier forfatteren (s. 171). Videre sier han at «Elevenes evne til å utvikle egne meninger om en tekst, styrkes av at de opplever seg som medlemmer i et fellesskap som støtter deres forsøk på å etablere meninger og på å formidle disse» (2012, s. 33).

Hennig (2012) sier at når vi leser en bok, vil hver leser danne seg bilder i hodet. Denne prosessen tilsvarer det Langer (2011) omtaler som envisionment building (jmfr. 2.2.1). Hennig sier om prosessen at den er en kombinasjon av bildene vi danner oss av personer og handlinger i teksten, «den forståelsen vi etablerer av tankene, meningene og holdningene» i teksten og følelsene «vi opplever på basis av både bilder og forståelse» (Hennig, 2012, s. 13). Forestillingsverdenen vil endre seg etterhvert som vi leser mer av teksten, og kan fortsette å endre seg etter at teksten er ferdiglest, for eksempel i diskusjon med andre lesere.

Astrid K. Bromstad (2011) hevder at ikke alle tolkninger av den leste teksten er gangbare. Hun sier videre at bevisene må finnes i teksten, og at til tross for at enhver «lesers reaksjoner er basert på hennes eget ´skjema´ (forventninger som kommer fra personlige erfaringer), så vil hun innse gjennom klassediskusjonen at ikke alle deler det samme perspektivet» (s. 17). Hennig (2012) hevder at elevene kan trenes på å bli bevisste på hvor de ulike tankene de har om teksten kommer fra; er det noe som står eksplisitt i teksten eller er det implisitt/noe jeg har bygget ut på basis av mine tanker og følelser, eller noe som i større grad er basert på mine egne erfaringer? (s. 152).

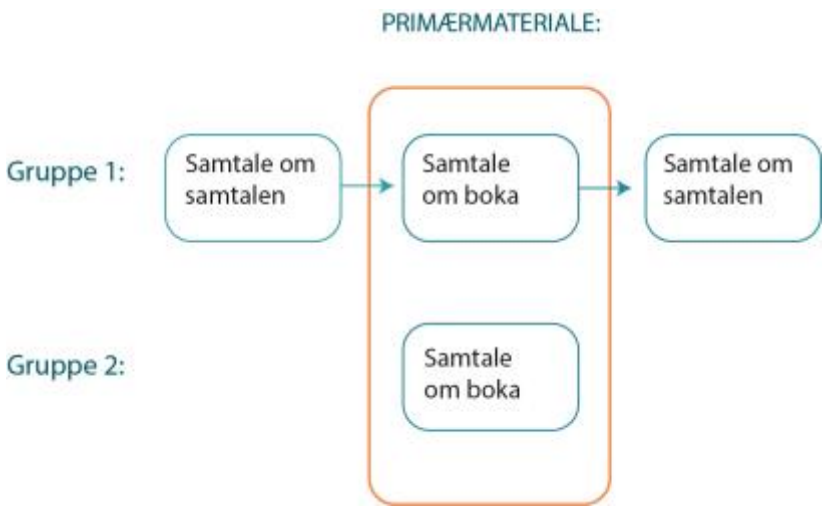
I en god litterær samtale vil alle deltakerne bidra på lik linje og omtrent like mye. Sånn er det ikke i virkeligheten, i alle fall ikke i klasseromssammenheng. Mer enn elever som prater for mye, kan det være utfordrede med dem som prater for lite. De vet kanskje ikke hva slags roller de faktisk kan innta i en samtale (Hennig, 2012, s. 60).

3. Metode: Om design og gjennomføring

I dette kapittelet vil jeg beskrive prosjektets design og redegjøre for metodiske valg. Målet med oppgaven er å få økt innsikt i hvordan to grupper 4. trinnselever samtaler om en felles lest litterær tekst, når den ene gruppa får opplæring i samtaleverktøy og den andre gruppa ikke får det. Siden jeg forsker på to elevgrupper i deres naturlige omgivelser, utfører jeg en kvalitativ kasusstudie. I kasusstudier går man tett innpå kasuset, et mindre antall individer eller sosiale enheter, og gir detaljerte beskrivelser av det som skjer der (Cohen, Mannion & Morrison, 2011, s. 289). Et viktig aspekt med kasusstudier er at man kun kan si noe om kasusene man studerer, og ikke trekke generelle slutninger. Min oppgave har også trekk som går i retning av pedagogisk designforskning, fordi jeg designet et undervisningsopplegg om samtaleverktøy som ble gjennomført i gruppe A. Pedagogisk designforskning har i det senere fått økt status som forskningsmetode, og kommer som et resultat av kritikk pedagogisk forskning har fått for manglende sammenheng med praksisfeltet (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney og Nieveen, 2006, s. 3ff). Målsettingen i designforskning er å forbedre pedagogiske tiltak for å bedre undervisning og læring. Van den Akker mfl. (2006, s. 5) viser til fire kjennetegn på designforskning: Den består av en intervensjon i den virkelige verden, den har en syklisk tilnærming (design, evaluering og revisjon), den er prosessorientert og den er nytteorientert.

3.1 Prosjektets design

For å skape en situasjon hvor samtale foregår, designet jeg et opplegg med to lesesirkler, gruppe A og B. Hver lesesirkel besto av fem elever, som møttes 3-5 ganger for å lese samme skjønnlitterære bok og ha samtaler om denne. Av og til hadde lærer forberedt spørsmål og problemstillinger på forhånd, andre ganger tok samtalen utgangspunkt i deltakernes innspill. Gruppene hadde i utgangspunktet tilnærmet like planer for boksamtalene. Gruppe A hadde i tillegg en økt før og etter boksamtalen hvor samtalen ble tematisert. Prosjektets design fremstilles i Figur 1:



Figur 1 Prosjektets design

I gruppe A sin samtale om samtalen *før* boksamtalen, introduserte lærer samtaleverktøy som elevene ble oppfordret til å prøve ut i boksamtale. Slike verktøy var for eksempel å lytte godt til medelevers innspill, stille oppklaringsspørsmål og tydeliggjøre sine egne tanker. I samtale om samtalen *etter* boksamtalen, evaluerte deltakerne i gruppe A bruken av verktøyet som var blitt introdusert på starten av økta. Primærmaterialet jeg legger til grunn i analysen i oppgaven er hentet fra boksamtalene som begge gruppene hadde.

3.2 Forberedelser

3.2.1 Om å velge deltakere og sette sammen grupper

Det er flere grunner til at jeg valgte 4. trinnselever som forskningsdeltakere i denne oppgaven. Jeg jobber selv som lærer og skolebibliotekar på skolen der jeg har gjennomført prosjektet, og har god erfaring derfra med å arrangere lesesirkler med 4. trinnselever. I internasjonal skoleforskning har «the 4th year lump», på norsk oversatt til fjerdeklasseknekken, blitt et begrep (Gee & Hayes, 2011, s. 60). Her antyder man at noe skjer med skoleelevers motivasjon rundt fjerde skoleår. Man mener å se at motivasjonen for skolearbeid kan dale, og undres hva det kan skyldes. Mossige og Bøyesen (2009, s. 8) skriver om inndelingen av leseopplæringen i «å lære å lese» i begynneropplæring og «å lese for å lære», ofte fra 4. klasse. Det er mulig at det er i overgangen mellom disse to tilnærmingene til lesing at fjerdeklasseknekken kan finne sted. Jeg skal ikke gå nærmere inn på fenomenet i denne oppgaven, annet enn å nevne at det var en av grunnene til at jeg ville tilby lesesirkler akkurat på 4. trinnet. For å samle inn datamateriale ønsket jeg å filme samtaler som foregikk mellom elevene, noe som kunne bli utfordrende hvis jeg hadde for mange elever. Lesesirkler, med

fem elever i hver av dem, gir elevene rom for ulike meninger og synsvinkel, samtidig som det fortsatt er få nok deltakere til å klare å følge med på hva elevene samtaler om.

Når det gjelder elevene på 4. trinnet, har jeg vært læreren deres de to første skoleårene. Jeg har vært kontaktlærer for 1/3 av elevene og norsklærer for samtlige. Det faktum at jeg kjente elevene så godt var ikke noe jeg kun så på som en fordel. Snarere tenkte jeg det ville by på ekstra utfordring å skape en valid forskning, hvor jeg evnet å skape nok avstand til å forholde meg analytisk til mitt datamateriale. Dette vil jeg utdype senere i avsnittet om forskerrefleksivitet (3.6). *Fordeler* ved å velge nettopp elever jeg hadde en relasjon til, var blant annet at jeg hadde oversikt over hva elevene tidligere hadde vært gjennom i norskfaget og jeg kjente til deres sosiale og faglige ståsted. Videre var det å få tillatelse fra foreldre muligens lettere når de allerede hadde en relasjon til meg (se «Brev til foreldre/foresatte» vedlegg 1). At jeg kjente elevene, lærere, de fysiske lokalene, gjorde også at jeg slapp unna en del organisatoriske utfordringer som kan vanskeliggjøre en forskningsprosess.

For å danne gruppe A og gruppe B trengte jeg 10 elever. Som jeg beskriver senere i kapittelet besluttet jeg også å gjennomføre en pilot, som jeg trengte fem elever til. 4. trinnet består av 58 elever, så jeg måtte ha noen kriterier for utvelgelse av elever og hvordan jeg skulle gruppere dem. Som jeg nevnte tidligere, har lesesirkler vært en ønsket aktivitet av mange elever på dette trinnet. Jeg bestemte meg derfor for at alle elevene på trinnet som ønsket å delta i lesesirkel, skulle få mulighet til det i løpet av skoleåret, uavhengig av om de deltok i min forskning eller ei. Siden jeg er skolebibliotekar ved skolen, hadde jeg denne muligheten, og fikk slik ryddet bort utfordringen med at kun noen elever blir plukket ut til å delta på en aktivitet. Bente G. Alver (2001) skriver i en artikkel om forskning på barnekultur at det kan være utfordrende å tilby attraktive alternativer til dem som ikke skal være med i forskningen (s. 22). Jeg endte opp med følgende fire kriterier for utvelgelse:

1. Det skal være frivillig å delta, fordi det øker sjansene for aktiv deltakelse i samtalene jeg prøver å igangsette. I tillegg må foreldre/foresatte gi tillatelse for at elever skal delta i gruppe A og B. Elever som ønsker å delta, men hvor foreldre/foresatte ikke gir tillatelse, fikk delta i senere lesesirkler.
2. I gruppe A og B skal det kun være elever jeg har vært lærer for tidligere, slik at jeg har tilgang til omtrent lik informasjon og bakgrunnskunnskap om elevene.

3. Deltakerne i piloten og i gruppe A og B skal ikke være under kritisk grense i lesing på de nasjonale kartleggingsprøvene (Udir, 2015). Dette fordi deler av teksten muligens skulle leses av elevene på egen hånd. Siden vi hadde en begrenset med tid i gjennomføringen av prosjektet, måtte jeg forsikre meg om at deltakerne var i stand til å gjennomføre dette.
4. Gruppe A skal ha samme antall gutter og jenter som gruppe B. Dette fordi forskning viser at gutter og jenter har ulike leseferdigheter og interesse for lesing (Maagerø og Tønnessen, 2006), noe som vil kunne virke inn på samtalene i lesesirklene. Det er også forskning som viser at gutter og jenter kan ha ulike samtalestrategier (Garme, 2008, s. 100).

Rent praktisk løste jeg utvelgelsen og grupperingen på følgende måte: Elevene fikk informasjon om hva en lesesirkel er, fikk tilbud om å skrive en søknad hvor de skrev hvorfor de ønsket å delta (se «Brev til elevene» vedlegg 2). På forhånd fikk de vite at søknaden ble ansett som en uforpliktende påmelding for deltakelse. Etter søknadsprosessen satt jeg igjen med 23 aktuelle kandidater. Jeg lagde en guttebunke og en jentebunke, snudde arka og trakk deltakerne til de tre gruppene.

Når det gjelder de ti elevene i gruppe A og B, har alle gått ved skolen siden skolestart. Det innebærer at de alle har deltatt i undervisningsprogrammet *Zippys venner* de tre første skoleårene. *Zippys venner* er et undervisningsprogram for 1.- 4. trinn, hvor hovedmålet er å jobbe systematisk med å fremme god psykisk helse og et godt psykososialt miljø. Barna lærer blant annet å mestre dagliglivets problemer, å identifisere og snakke om følelser, samt å støtte andre som har det vanskelig. Hvordan vi samhandler og kommuniserer med andre er en grunnpilar i programmet (Voksne for barn, 2017), og undervisningen har egne regler som gjentas før hver økt: Snakk én om gangen, lytt til hverandre, ikke si stygge ting, tenk på fine ting som dere kan si til hverandre og du behøver ikke si noe hvis du ikke har lyst. Av annen relevant erfaring og kunnskap i forhold til samtaler, vil jeg trekke fram at elevene har deltatt jevnlig i klassemøter siden de startet på skolen. I klassemøtene trenes blant annet møteteknikker som innlegg, replikk og avstemning. Når det gjelder erfaring med å samtale om en felles lest tekst, har elevene deltatt i lesegrupper de tre første skoleårene, i form av lærerstyrt stasjon i veiledet lesing.

3.2.2 Om å velge tekst

For å finne en tekst jeg kunne bruke til mitt formål, leste jeg skjønnlitterære tekster tiltenkt aldersgruppen 8-10 år. Jeg innhentet tips fra Foreningen Les, folkebiblioteket, litteraturvitere,

kolleger, og selvsagt fra målgruppen. På den ene siden ønsket jeg en tekst som deltakerne i prosjektet ikke allerede hadde et forhold til allerede, og som de kunne møte uten noen form for forkunnskap. På den annen side ville jeg ha en tekst hvis handling var gjenkjennelig for 4. trinnselevene. Det måtte være mulighet for elevene å identifisere seg med personer og miljø, og omhandle problemstillinger som ville engasjere og føles relevante for deres liv. Hovedpoenget med å bruke en litterær tekst som utgangspunkt i denne oppgaven, var jo at den skulle stimulere til samtale. Min erfaring er at mange bøker for barn «løser seg til slutt» og ender godt. Jeg ønsket en bok som på mange måter åpnet for en videre tolkning av slutten.

Valget av bok falt på boka «Jacob og hunden,» skrevet av Liv Frohde (2015). Boka er bygget opp med en prolog og 21 kapitler. Asbjørn Tønnesen har illustrert boka, og det er omtrent en illustrasjon (svart/hvitt) i hvert kapittel. Forfatteren har selv vært lærer i grunnskolen, og sier i et intervju (Østgaard, 2015) at hun opplever temaet barn og kjæledyr som universelt. Når boka i tillegg omhandler døden, savnede dyr, vennskap og uvennskap, blir den ikke mindre relevant for aldersgruppen i denne oppgaven. «Jacob og hunden» starter med å beskrive en ikke navngitt hunds desperate flukt fra en eier som ikke lenger er i stand til å ta seg av den. Vi blir så kjent med Jacob som våkner opp og finner sin kjære hund, Buster, død på kjøkkengulvet. Videre utover i boka treffer vi blant annet Jacobs foreldre, rektor, jevnaldrende på skolen, ferievenninnen Julie, og etterhvert også en omstreifende hund. Et av temaene som berøres er ulike måter å takle sorg og tap på. Mens ubetenksomme voksne foreslår at Jacob skal skaffe seg et nytt kjæledyr, overveldes Jacob av følelsen av å aldri ville knytte seg til et dyr igjen. Etikk og moral blir på flere måter belyst gjennom personenes handlinger. Hvem skal man ta hensyn til når en hund skal få et hjem, hunden eller eieren? Kan man få lov til å slå når noen har sagt noe som er veldig sårende? Kan det være riktig å fortelle en løgn hvis målet er å prøve å redde noen?

3.2.3 Erfaringer fra pilot

Jeg fant det utfordrende å skulle planlegge lesesirklene med tanke på at jeg samtidig skulle gjennomføre forskning. Det var spesielt fire aspekt jeg ønsket å prøve på elever i målgruppen

først: om og hvordan teksten stimulerte elevene til å samtale, turtaking, lærerrollen og fysiske forhold som utstyr, møblering og opptaksutstyr. Jeg besluttet derfor å gjennomføre en pilotstudie. Erfaringene jeg gjorde, brukte jeg som utgangspunkt da jeg formet mitt endelige design. Endringene de førte til, oppsummeres i det følgende.

I piloten erfarte jeg at boka «Jacob og hunden» egnet seg godt som utgangspunkt for samtale. Jeg prøvde ulike former for lesing. Lærer leste høyt, elevene leste høyt, elevene leste stille og elevene leste hjemme. Mot slutten av piloten, fikk elevene uttale seg om hva de likte best. Elevene likte best når læreren leste høyt, så for gruppe A og B praktiserte jeg det i så stor grad som mulig. En annen erfaring fra piloten jeg tok med meg videre, var at elevene av og til fikk forberede seg noen minutter skriftlig i egen skrivebok før de samtalte med resten av deltakerne. Jeg opplevde at det da var lettere å få elevene til å bidra i samtalen.

I lesesirklene ønsket jeg å få elevene i samtale uten for stor grad av styring fra læreren. Jeg ønsket ikke førstemann-til-mølla-prinsippet som kan råde i uformelle samtaler (Svennevig, 1995). Jeg ønsket heller ikke en ritualisert samtale hvor det er teknikken i seg selv som er i fokus (Børresen, 2016). Gjennom piloteringen gjorde jeg meg erfaringer med ulike teknikker for å ivareta denne balansen. Jeg endte opp med to verktøy jeg videreførte til de to andre gruppene. Det ene verktøyet var *Samtalekatten*, heretter referert til som katten (se bildet). Reglene for katten var enkle: Den som holder katten, har ordet. Det andre verktøyet var *Runden*. Det innebar at alle deltakerne først fikk si sitt bidrag etter tur, deretter ble katten sendt rundt slik at de som ville si mer kunne gjøre det.

Når det gjaldt sjongleringen av min dobbeltrolle som forsker og lærer, prøvde jeg også ut ulike måter å løse det på. Jeg prøvde ut ulike fysiske plasseringer: Jeg satt sammen med deltakerne rundt bordet, og deltok etter de samme reglene som elevene og snakket kun når jeg holdt katten. Andre ganger trakk jeg stolen bort fra bordet og sa at deltakerne skulle prøve å late som jeg ikke var til stede. I denne posisjonen kalte jeg meg «flue-på-veggen». Atter andre ganger gikk jeg helt ut av rommet. Konklusjonen etter å ha prøvd de ulike plasseringene og gradene av deltakelse, ble at jeg ville gjøre litt av hvert i gruppe A og B også, men at jeg planla det på forhånd, var bevisst lærers rolle og kommuniserte den tydelig til deltakerne. De ulike rollene jeg har i forskningen, kommer jeg tilbake til i kap. 3.5. I piloten prøvde jeg ut at

læreren å ikke bryter inn når samtalen synes å spore av. Andre ganger valgte jeg å bryte inn og koble elevene på sporet igjen. Erfaringene førte til at jeg i gruppe A og B skulle la elevene følge assosiasjoner og digresjoner, men når det kom klare avsporinger eller det ble liten tid, ville lærer bryte inn.

I piloten var deltakerne plassert i en sofagruppe, noe jeg opplevde som en lite egnet møblering. For gruppe A og B valgte jeg derfor å møblere med et møtebord med tilhørende stoler. Jeg fikk prøvd ut ulike typer videokamera og plasseringen av disse, og endte opp med det plasseringen jeg syns tiltrakk minst mulig oppmerksomhet fra deltakerne (se «Bilder» vedlegg 5).

3.2.4 Planen for gruppe A og B

Ut fra erfaringene fra piloten, utformet jeg oppleggene for gruppe A og B. Oppleggene kan beskrives som sammensatt av ulike faser. Gruppe A har 7 faser (rødt/grønt), Gruppe B har 4 faser (grønt).

= om samtalen

= om teksten – refereres til som øktenes hoveddel

FASE	INNHOLD
1	Oppsummering fra sist med fokus på samtalen (ikke teksten)
2	Dagens fokus når det gjelder samtalen
3	Hva har skjedd så langt i boka? (Fra leksa eller forrige gang.)
4	Vi leser videre i teksten
5	Samtale/skriftlige oppgaver, individuelle og i gruppe, om temaer fra teksten
6	Veien videre, lekse til neste gang
7	Hvordan gikk samtalen? Fokus på dagens fokus når det gjelder samtalen

Figur 2 Oversikt over fasene i leseøktene

Fasene har ikke helt klare skiller og går ofte over i hverandre. I gjennomføringen inneholdt ikke alle øktene samtlige av fasene. Fordi gruppe A hadde både samtale om samtalen og om boka, hadde jeg satt av mer tid til denne enn til gruppe B. Gruppe A møttes fem ganger og brukte cirka 90 minutter hver gang, altså tilsammen sju og en halv time. Gruppe B møttes tre ganger, hver gang cirka 60 minutter, altså i tilsammen tre timer.

3.3 Gjennomføringen

Ved oppstarten av skoleåret klarerte jeg prosjektet mitt med rektor, involverte lærere, elever og deres foreldre. Prosjektet ble også meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS (NSD) (se vedlegg 4). I løpet av den første skoleuka høsten 2016, under den årlige bibliotekopplæringa, fikk alle elevene på 4. trinnet tilbud om å delta i lesegrupper. Hvordan jeg valgte og grupperte deltakerne har jeg omtalt tidligere. Jeg vil i det videre beskrive hovedpunkter fra gjennomføringen av øktene for de to gruppene i hver sin del. Mitt primærmateriale er hentet fra begge gruppenes samtaler om boka (fase 3 og 5 i Figur 2). Her ser jeg nærmere på 114 minutters opptak, henholdsvis 64 minutter av gruppe A og 50 minutter av gruppe B (se Vedlegg 5, og kap. 3.4 for utvelgelseskriterier). Samtalene om samtalen (fase 1, 2 og 7), utgjør en viktig del av bakgrunnsinformasjonen for oppgavens analyse og tolkning, men er altså ikke primærmateriale. Beskrivelsen av gjennomføringen vil følgelig bli noe fyldigere for gruppe A enn for gruppe B.

Oppstarten i den første økta var nærmest lik i begge gruppene, og jeg starter derfor med å beskrive den felles: Det første vi gjorde var å ha en samtale om hva en boksirkel er. Etter litt diskusjon, kom begge gruppene fram til at det er når to eller flere personer møtes og prater om en bok de har lest. Deltakerne fikk alle uttale seg om hva de synes om å lese og snakke om en felles bok. Lærer introduserte så deltakerne for samtalekatten og det å ta en runde (se 3.1.3).

3.3.1 Gjennomføringen i gruppe A

ØKT 1:

<u>Samtale om samtalen:</u> Etter oppstarten (se over), introduserte læreren teorien om envisionment building (Langer, 2011; Hennig, 2012). Teorien ble forklart med at man ofte kan få en slags film eller bilder i hodet når man leser en bok. Lærer fokuserte på at hvis man lytter godt til andre deltakeres beskrivelser av disse filmene/bildene, kan man få idéer til hvordan egen «film» kan endres og bli mer detaljert. Begrepet interthinking ble introdusert i denne forbindelse. Et fokus her var at hvis man forsøker å forstå hvordan andre forstår handlingen i boka, kan man selv utvide sin forståelse. En deltaker viser forståelse for begrepet når hun sier: «Å, sånn som dansekoreografi? Når en har laget en dans, så bygger en annen videre på den?» Et annet fokus var at man gjennom samtale kan oppleve økt klarhet i egne tanker. Et tredje fokus var at egne tanker kan formes mens man snakker. Interthinking og filmen/bildene i hodet ble kun overfladisk introdusert, men ble tatt opp i senere økter hvor de

ble utvidet, konkretisert og evaluert. Likheter og ulikheter mellom samtale og diskusjon ble også diskutert, samt felles diskusjonsregler som verktøy for en god samtale. Gruppa laget deretter felles diskusjonsregler (se Vedlegg 6).
Boksamtalen: Lærer leste oppstarten av boka (prologen) og elevene samtalte om hvordan de tenkte boka kunne fortsette. Lærer leste videre i boka, med innlagte samtalestopp.

ØKT 2:
Samtale om samtalen: Diskusjonsreglene ble repetert og evaluert. Her var det noen deltakere som ønsket endringer, og det ble brukt tid på å diskutere frem endringer i reglene. Samtaleverktøy i fokus i denne økta var å lytte til hverandre for å prøve å forstå hvordan den som snakker tenker. Når en har ordet, skulle man forsøke å uttrykke egne tanker på en slik måte at de blir synlige for andre. Deltakerne ble oppmuntret til å forsøke å komme med oppklaringsspørsmål til taleren om noe var uklart eller om man ønsket noe utdypet.
Boksamtalen: Deltakerne samtalte om ordtak og døde kjæledyr.

ØKT 3:
Samtale om samtalen: Diskusjonsreglene ble evaluert igjen. Denne gangen skulle deltakerne uttrykke seg om hvordan de selv syns det gikk å samtale i forhold til reglene de hadde laget. Samtaleverktøyet i fokus for denne økta, var å forsøke å bygge videre på andre deltakeres tanker. For å illustrere hvor ulik forestilling man kan ha om et begrep, brukte gruppa tid på en assosiasjonsøvelse (se for seg et hus og beskrive det til de andre). Også i denne økta var fokus at deltakerne skulle prøve å komme med oppklaringsspørsmål. Det ble diskusjon om hva slags tegn som skulle brukes når man hadde et oppklaringsspørsmål. Kunne man for eksempel da snakke uten å bruke samtalekatten?
Boksamtalen: Samtale om handlingen i boka så langt, med spesielt vekt på de sidene elevene hadde lest hjemme siden sist.

ØKT 4:
Samtale om samtalen: Samtale om hvordan deltakerne likte å delta i boksirkel, og om å samtale om en felles bok. Interthinking ble igjen tematisert. Da lærer spurte hva det betydde, svarte en deltaker: «Jeg tror det betyr at man kan tenke sammen. Da får vi kanskje en ny tanke eller så kan vi finne ut at Gunnar, for eksempel, er den som ikke har fått noen tanker.» Samtaleverktøyet i fokus i denne økta var å utfordre de andre, og forsøke å bygge ut egen

tanke hvis en annen deltaker utfordrer ens bidrag. For å klare det, ble det understreket at man måtte fokusere på å forstå hva de andre mener.
Boksamtalen: Samtale om bokas handling så langt, og høytlesinga av resten av boka.

ØKT 5:
Samtale om samtalen: Deltakerne evaluerte om samtalene ville gått like bra uten diskusjonsreglene. Begrepet interthinking ble diskutert. I denne økta var alle samtaleverktøyene i fokus, og målet om å bli klokere sammen ble understreket.
Boksamtalen: Oppsummering av bokas handling. Deltakerne samtaler rundt spørsmål om bokas handling, formulert av lærer. Gruppa skal komme fram til felles svar. Gruppe A skrev et felles brev som ble sendt til forfatteren av boka. (Svar på brevet, se Vedlegg 7).

3.3.2 Gjennomføringen i gruppe B

ØKT 1:
Den første økta for gruppe B startet likt som i gruppe A. Etter en sekvens om hva lesesirkel er, samtalekattens funksjon og runden, leste lærer starten på boka. Som i gruppe A, samtalte deltakerne om hva de trodde kom til å skje videre. Lærer leste så videre i boka, og avtalte hva som skulle leses hjemme.

ØKT 2:
I andre økt var det en av deltakerne som ikke hadde lest de avtalte sidene, og de andre deltakerne gjenfortalte handlingen til henne. Samtale om hvordan en bør behandle dyr. Boka ble så lest ferdig, og det ble avtalt hva som skulle leses til neste gang.

ØKT 3:
Tredje økt var siste økt for gruppe B. Boka ble lest ferdig, og deltakerne gjenfortalte bokas handling. Deltakerne samtalte så om noen spørsmål til boka som lærer hadde formulert, og kom fram til felles svar fra gruppa.

3.4 Om metoder for datainnsamling

For å belyse min problemstilling har jeg valgt ulike metoder for datainnsamling. Mitt primærmateriale er observasjoner ved hjelp filming og lydopptak. Jeg tok også noen bilder i løpet av forskningsprosessen som dokumenterer opptakssituasjonen.

3.4.1 Om film som verktøy

Deler av øktene til gruppe A og B ble tatt opp på video. Grunnen til at jeg foretrakk å filme framfor kun å ta lydopptak, er at man med filmopptak fanger opp mer enn det verbale i situasjonen. I lydopptak kan det for eksempel være vanskelig å skille mellom de ulike stemmene. Til tross for fordelene med å filme, må man ikke tro at hele situasjonen fanges bare fordi man har filmet. Som Matre sier: «Det er berre eit utsnitt ein får festa til videobandet, nemleg det som skjer rett framfor kameraet der og då» (2000, s 60). Postholm og Jacobsen (2011) påpeker at teknisk utstyr i klasserommet kan føre til at oppmerksomheten til elevene blir rettet mot dette i stedet for «læringsaktiviteten og oppgavene som de skal utføre» (s. 56). Det vil da bli vanskelig for forskeren å avgjøre om «undervisningsopplegget legger til rette for læring» (s. 56), eller om det er påvirkningen kameraet har som er det avgjørende. Det hevdes videre at det kan være skremmende for barn med kamera. Cohen et al. (2011, s. 57) sier at «[o]ne has to be cautious here, for installing video cameras might create the problem of reactivity». Det er fem år siden forfatterne skrev dette, og det kan se ut som bruk av kamera er en større del av barns hverdag i dag enn for kun få år siden. Likevel er det vanskelig å si om elevene oppfører seg annerledes enn de ville gjort om kameraet ikke var der.

3.4.2 Om å velge ut datamateriale

Etter at jeg hadde gjennomført til sammen åtte økter med de to gruppene, satt jeg igjen med en stor mengde datamateriale i form av videoopptak som måtte reduseres. Det er oppgavens problemstilling som må lede utvelgelsen av datamateriale. Mitt første kriterium for valg av primærmateriale var at samtalene skulle handle om boka (se Figur 1 og 2), siden problemstilling spør etter hvordan deltakerne samtaler om en *felles lest litterær tekst*. Problemstillingen søkte videre etter innsikt i samtaler *mellom elever*, og mitt andre kriterium ble følgelig å velge sekvenser der det i størst mulig grad var elevene som var aktive, ikke læreren. Etter denne utvelgelsen besto mitt primærdatamateriale av 114 minutters opptak, henholdsvis 64 minutter av gruppe A og 50 minutter av gruppe B (se Vedlegg 5).

3.4.3 Om å transkribere videoopptak

Det utvalgte primærmaterialet ble transkribert. I tillegg ble noe av sekundærmaterialet også grovtranskribert. Idet man transkriberer starter man på analyseprosessen. Norrby (1996) hevder at det nærmest er umulig å transkribere uten samtidig å foreta en analyse (s. 32). Man blir kjent med datamaterialet og viktige poeng kan fanges opp og noteres ned i løpet av

prosessen (Nilssen, 2012; Nielsen og Nielsen, 1995). Norrby (1996) sier videre at det er viktig å huske på at det er selve *samtalen* som fortsatt er primærmateriale. Torlaug L. Hoel (2000) sier at transkripsjon av muntlig tale bryter sterkt med «språk vi vanligvis ser på trykk» (s. 165). Transkripsjon er en reduksjon av materialet og kan føre til at noe av dynamikken faller bort. Underveis i transkripsjonsarbeidet, har jeg gått tilbake og konferert videoene for å kunne gjøre nødvendige tolkninger.

En utfordring når man transkriberer videopptak er hvor nøyaktig man skal være når man går fra levende bilder til skriftmediet. Man må ta stilling til hva man skal inkludere av ikke-språklige aktiviteter eller handlinger og hvilke nøkler og symbol skal man bruke for å illustrere disse. Videre må man vurdere om man skal transkribere på dialekt og risikere å avsløre forskningsdeltakernes geografiske tilhørighet, eller om det er bedre å bruke standardisert skriftspråk. Jeg valgte standardisert skriftspråk, fordi det, slik jeg så det, ikke var noen fare for at det tilslørte mitt datamateriale. Jeg prøvde meg fram gjennom flere ulike måter å fremstille transkripsjonene. I de endelige transkripsjonene valgte jeg å bruke følgende symboler:

Symbol	Betydning
blabla	opplesning, fra egen eller andres skrift
xxx	uhørbar tale
/tekst/	replikker innenfor klammene bryter inn i den foran
[tekst]	replikker som foregår samtidig, samtidig tale
@@@	latter
(0.00 sekunder)	pause
(*kommentar*)	kommentarer til transkribsjon, kontekstinformasjon
L	lærer

Figur 3 Transkripsjonsnøkkel

Jeg viser her et tilfeldig utdrag fra en sekvens som illustrerer hvordan mine endelige transkripsjoner ble. Jeg støtter meg til Svennevig (1995), og kaller deltakernes ytringer for replikker. Replikkene er nummerert fortløpende gjennom transkripsjonene. Tydelige sekvenser med latter har fått sitt eget replikknummer, som 36 i sekvensen:

30 Solveig: Jeg vil skrive det der *(peker på arket)*
31 Mia: Da må du bare skrive en linje under. Nei, du må skrive liksom her, her. Fordi vi må ha plass til å skrive fordi
32 Magnus: /Pontus eller Ronny/ Den bør hete Ronny
33 Lasse: Ronny
34 Mia: Oi, du skriver fint!
35 Solveig: Nei
36 Flere: @@@
37 Magnus: Bare: Du skriver fint. Du bare: Nei @@@

3.5 Analytisk tilnærming

For å danne meg en oversikt over de to gruppenes samtaler, foretok jeg en oversiktsanalyse. Det var spesielt tre aspekt jeg fokuserte på: antall replikker, hvor mange lange replikker (her skilte jeg ut replikker som var mer enn 20 ord) og sterke initiativ.

Videre brukte jeg samtaleanalyse som verktøy. I denne delen har jeg særskilt fokus på deltakernes initiativ og respons, fordi dette er essensielle aspekter ved en samtale. Jeg vil her gi en skjematisk oversikt over hvilke begrep jeg i hovedsak benytter meg av i analysen, hvordan jeg forstår dem og hvilke symbol jeg benyttet meg av i analysen: For å vise hvordan jeg har brukt symbolene i arbeidsprosessen, viser jeg til vedlegg 8.

Symbol	Betydning
➔	Sterkt initiativ: Krever reaksjon fra deltakerne og fører samtalen videre ved å bringe inn et nytt tema eller ekspandere et allerede etablert tema i samtalen. Å stille spørsmål, bortsett fra oppklaringsspørsmål, eller på annen måte å henvende seg til samtalepartnere med et eksplisitt krav om respons, regnes som sterke initiativ.
→	Svakt initiativ: Fører samtalen framover ved å ekspandere et allerede etablert tema ved enten å fortelle eller påstå noe. Har mindre framdrift enn sterke initiativ
←	Lokal tilknytning: taleren tar opp tematisk tråd fra den siste replikken til en av samtalepartnerne
←←	Ikke-lokal tilknytning: taleren tar opp tematisk tråd fra tidligere i samtalen
=	Egenanknytning: taleren knytter an til egen tidligere replikk
←:	Ikke-fokal tilknytning: taleren tar opp noe som har vært perifert tidligere i samtalen eller bare ligger i konteksten og er ikke ment som samtaleemne
~	Minimal respons: fører ikke noe nytt inn i samtalen, men responderer kun på det forrige replikk ba om.
/→	Fullfører en replikk som andre har begynt på
”	Gjentagelse av replikker
-	Avbrutt replikk

Figur 4 Analyseverktøy for samtaleanalyse

Transkripsjonene har jeg brukt som en første inngang i materialet. Deretter har jeg nærlest og fortolka. I den prosessen fant jeg at det også var nyttig å trekke inn andre forhold, som for eksempel latter og lek, bruk av eksemplifisering og stillhet i samtalene.

3.6 Forskerens rolle og oppgavens reliabilitet og validitet

I alle delene av forskningsprosessen, fra valg av tema, utvalg av teori, metode, gjennomføring, analyse og funn, har jeg som forsker foretatt valg og prioriteringer som reflekterer min forståelse og forhold til temaet. Både Nilssen (2012) og Matre (2000) påpeker at all kvalitativ forskning er verdiladet, og det er en illusjon å tro at vi kan unngå å være subjektive. Forskeren vil på forhånd alltid ha en oppfatning og forforståelse av fenomenet som skal undersøkes. Matre (2000) sier:

> Slik eg ser det, er medvit om eigen subjektivitet nødvendig i all forsking, men særleg viktig når forskinga fokuserer på relasjonar og samspel mellom menneske. I slike situasjonar er det ein illusjon å tru at ein kan la vera å rekna med det subjektive. (s. 59)

At jeg som forsker er så tett knyttet til mitt datamateriale som jeg er i denne oppgaven, har sine fordeler og ulemper. Kravet om *transparens* i forskningsprosessen er også ekstra viktig når man i tillegg har en dobbeltrolle som lærer og forskeren. En måte å redusere dette «reliabilitetsproblemet» på er, i følge Matre (2000) at man nøye framstiller sin framgangsmåte, samt er bevisst egen subjektivitet og rolle (s. 59). Forskeren må være bevisst sin egen subjektivitet, og identifisere og beskrive den gjennom hele forskningsprosjektet. Hva gjør forskeren i stand til å se eller hva hindrer forskeren i å se? Leseren må få muligheten til å følge forskerens refleksjoner rundt de ulike valgene som er fattet gjennom hele prosessen. Forskeren må, på en tydelig og overbevisende måte, vise leseren hvem man er som forsker og hvordan forskningsprosessen har foregått, slik at leseren selv kan etterprøve resultater eller utfordre konklusjoner.

Når det gjelder oppgavens *validitet* handler det om gyldighet. Gir oppgaven den informasjonen den lover? Tar forskeren for eksempel i bruk metoder som gjør det mulig å svare på oppgavens problemstilling? *Reliabilitet* handler om forskningens pålitelighet. Her ser man på om måten datamaterialet er samlet inn, bearbeidet og analysert på, er til å stole på.

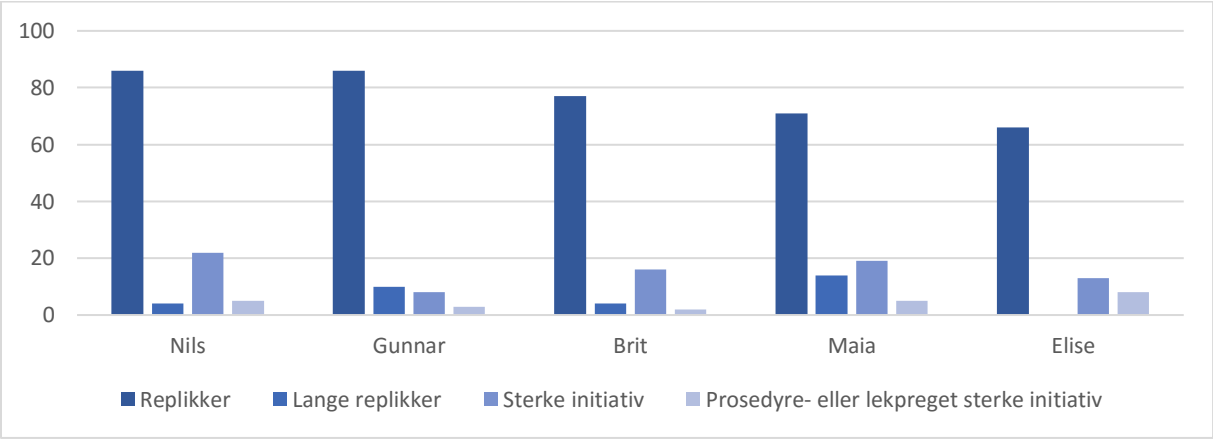
4. Analyse: Hvordan skape kosmos av kaos?

I dette kapittelet presenteres analysene av gruppenes samtaler i hver sin del. Jeg fokuserer først på gruppas replikker. I en tabell fremstiller jeg hver deltakers antall replikker i materialet, antall lange replikker (utover 20 ord), samt antall sterke initiativ. Denne tilnærminga omtaler jeg som oversiktsanalyse. Videre går jeg over til å se på hvordan samspillet mellom deltakerne er, med støtte i samtaleanalytiske verktøy, og ser blant annet på initiativ, respons og hvordan replikkene knyttes an til hverandre i samtalene. Jeg kommenterer også lærerens rolle i begge gruppene. Analysene oppsummeres for hver av gruppene, før jeg til slutt i kapittelet ser på likheter og ulikheter mellom dem.

4.1 Møt gruppe A

4.1.1 Oversiktsanalyse

Alle deltakerne i gruppe A, Gunnar, Nils, Elise, Brit og Maia,[9] var til stede i samtlige av de fem øktene lesesirkelen pågikk. I hele materialet teller jeg opp 386 replikker fra elevene, og i Figur 5 fremstilles replikkene sortert i fire søyler på hver av deltakerne. Den første søylen viser antall replikker deltakeren har til sammen i hele materialet. Den andre søylen viser hvor mange av replikkene som er lange, det vil si replikker utover 20 ord. Den tredje søylen viser antall sterke initiativ, mens den siste søylen viser antall prosedyre- eller lekpregede sterke initiativ.



Figur 5 Oversikt over replikker i gruppe A

[9] Deltakerne i begge gruppene har fiktive navn.

Alle deltakerne i gruppe A deltar med mange replikker, og det kan, ut fra denne oversikten se ut som det er en ganske symmetrisk deltakerstruktur i gruppe A. Videre analyser viser at deltakerne bidrar på ulike måter. Gunnar og Nils har til sammen flest replikker (86). Dernest kommer Brit (77), mens Maia og Elise har færrest (71 og 66). Når det gjelder antall lange replikker er det Maia som har flest (14) og Gunnar nest flest (10). Nils og Brit har begge 4 lange replikker, mens Elise ikke har noen i det hele tatt. Nils er den deltakeren som har flest sterke initiativ (22). Deretter følger Maia og Brit (19 og 18), Elise (13) og Gunnar (8). Av de sterke initiativene er 8 av Elises prosedyre- eller lekpreget initiativ, hos Maia og Nils 5, Gunnar 3 og Brit 2.

Ut fra dette ser det ut som det er Nils, Brit og Maia som i sterkest grad driver samtalene framover, i og med at de har flest sterke initiativ. Det er interessant at Gunnar er en av to deltakere som har flest replikker i materialet, men er den med færrest sterke initiativ. At Maia har nest færrest replikker til sammen, men flest lange replikker er også verdt å merke seg. Det er to ting ved Elise som det er verdt å merke seg. For det første har hun ingen replikker over 20 ord, og for det andre er 8 av 13 sterke initiativ prosedyre- eller lekpregede. Lærers rolle er ikke del av oppgavens problemstilling, og lærers replikker synliggjøres ikke i Figur 5. Likevel er det nyttig å nevne at lærer i gruppe A sine samtaler hadde 42 replikker, hvor av 5 var lange. Dette vil jeg kommentere nærmere i 4.1.6.

I gruppe A er mange av de sterke initiativene prosedyre- eller lekpregede. Deltakerne skifter stadig mellom denne type initiativ og initiativ innenfor samtalens etablerte tema. Eksempler på hvordan denne vekslingen foregår, vil jeg innledningsvis illustrere gjennom et par eksempler. I Eksempel 1A er det prosedyrepregede replikker og replikker innenfor det etablerte temaet det veksles mellom.

<u>Eksempel 1A:</u>

Utdraget er fra en samtale hvor deltakerne diskuterer hva uttrykket å ha skarp tunge betyr.

12 Nils:	Jeg skal si hva sterk tunge betyr. Det var jeg som kom med idéen, og det betyr frekk munn
13 Elise:	/Du skal få ordet etterpå altså. Vi hoppa over deg/ *(henvendt til Brit som kommer inn fra do)*
14 Maia:	Du kan sette deg bort der
15 Elise:	/Ikke se på henne. Hun er der liksom ikke/ *(peker på læreren)*
16 Maia:	Du skal si hva frekk munn, nei, skarp tunge betyr
17 Brit:	At eh...
18 Nils:	/Hvorfor sa du det da? Nå sa du det jo/*(henvendt til Maia)*
19 Brit:	Ganske enkelt frekk munn
20 Elise:	/Vi har gjort det, vi/

I Eksempel 1A kommer Nils med et initiativ om hva et uttrykk fra boka betyr (12). Det oppstår så et brudd når Elise kommer med et nytt sterkt initiativ som handler om organisering av samtalen, direkte henvendt til Brit (13). Maia knytter så an til Elises replikk (14), hvorpå Elise følger på med nok et prosedyrepreget innspill (15). Maia kommer med et initiativ knyttet både til replikk 12 og 15, som fører samtalen tilbake til temaet (16). Idet Maia gjør det, røper hun tydeligvis det som Nils hadde spilt inn som sitt svar på oppgaven, noe som Brit så gjentar i sitt svar (19). Når Elise igjen fokuserer på organiseringen av samtalen (20), er dette en ikke-lokal tilknytning til replikk 16, siden Elise antagelig forklarer Brit at resten av deltakerne allerede har gjort oppgaven. Dette eksemplet synliggjør at deltakerne holder samtalen om det etablerte temaet, hva uttrykket skarp tunge betyr, gående (12, 16-19), mens Maia og Elise samtidig informerer Brit og organiserer samtalen (13-15 og 20). Denne vekslingen mellom prosedyrereplikker og replikker knyttet til det pågående samtaletemaet, ulike type replikker, mener jeg fører til at samtalen framstår som fragmentert.

I andre samtalesekvenser veksler deltakerne mellom replikker innenfor det etablerte temaet og replikker av mer lekpreget art. Denne vekslingen illustreres her i Eksempel 2A:

<u>Eksempel 2A:</u>

Gunnar holder her på å fortelle om kjæledyr som har dødd. Han har i forkant av utdraget fortalt om søskenbarnas og sin egen katt som døde.

181 Gunnar:	Og så hadde søskenbarna mine en hamster som het Snickers
182 Nils:	[Snickers @@@]
183 Maia:	[Snickers @@@]
184 Elise:	[Snickers @@@]
185 Brit:	[Snickers @@@]
186 Gunnar:	Det døde
187 Nils:	Pang, pang, pang
188 Brit:	Pong, pong
189 Gunnar:	Og så hadde han en hamster til som døde før det
190 Nils:	Greit, fire. Pang, pang, pang
191 Maia:	Og hva het det?
192 Gunnar:	Det husker jeg ikke helt
193 Brit:	Snickers, og så Twist
194 Maia:	[Nei, Dajm]
195 Elise:	[Nei, Dajm]
196 Nils:	Nei, det skal være Snickers og Twist
197 Brit:	Ja
198 Elise:	Kom igjen, da, du må fortsette på alle dyrene
199 Gunnar:	Alle dyrene... Jeg har et par flere, men jeg kan ikke si alle

Vi ser i Eksempel 2A at flere deltakere ler av navnet Snickers (182-185), som Gunnar kommer med i sin replikk (181). Gunnar kommenterer ikke deltakernes latterrespons, men knytter i stedet tilbake til sin egen replikk og forteller videre om døde kjæledyr (186). Når

Nils og Brit kommer med skytelyder (187-188), vil jeg kalle det lekpregede replikker. Det virker ikke som disse replikkene påvirker Gunnars fortelling, og han knytter igjen an til egen replikk når han forteller videre (189). Når Nils sier «Greit, fire. Pang, pang, pang» (190), er dette også en lekpreget replikk. Nils knytter her an til både Gunnars replikk rett før, siden det virker som han holder telling på dyrene i Gunnars fortelling, og til sin egen replikk i 187. Maia bringer så samtalen tilbake til det etablerte temaet (191). Gunnar responderer på dette (192), men kommer ikke med noe nytt initiativ. Nils, Maia og Elise kommer også med responser til Maias initiativ (193-196). Disse tre responsene vil jeg også kalle lekpregede replikker. Her viser de med stor sannsynlighet at de assosierer navnet Snickers, som Gunnar introduserte i 181, med navn på sjokolader, og spiller videre på dette i sine responser. Elise tar igjen samtalen tilbake til temaet med et sterkt initiativ hvor hun oppfordrer Gunnar til å fortsette å fortelle (198), noe Gunnar gjør (199). Utdraget viser at deltakerne lytter til Gunnars fortelling, fordi responsene deres er knyttet an til hans replikker. Deltakerne utvider samtidig temaene med lekpregede assosiasjoner, kommentarer og innspill, og dette gir en samtale hvor deltakerne har flere prosjekt gående parallelt.

4.1.2 Å ta initiativ

I Eksempel 3A vil jeg vise hvordan deltakere i gruppe A kommer med sterke initiativ. Utdraget illustrerer hvordan deltakerne bygger opp resonnement og utforsker med utgangspunkt i et initiativ fra Maia. Alle deltakerne, bortsett fra Gunnar, deltar i samtalen.

<u>Eksempel 3A:</u>

Bakgrunnen for situasjonen er at deltakerne, som hittil har lest fire kapitler i boka, har blitt kjent med hovedpersonen Jacobs bestevenninne, Julie. Forfatteren beskriver Julie som ei jente med skarp tunge, og læreren har spurt hva deltakerne tror forfatteren mener med uttrykket. Deltakerne har før dette utdraget forberedt seg individuelt, diskutert sine innspill og konkludert med at å ha skarp tunge betyr å ha frekk munn. Når det virker som om emnet er avsluttet, tar Maia initiativ til å utforske betydningen av uttrykket videre:

40 Maia:	Men dere, han Jacob han likte jo å være sammen med hun Julia eller hun....
41 Nils:	/JuliE/
42 Maia:	Ja, Julia eller Julie
43 Brit:	/men men men xxx/
44 Maia:	Jammen, du, Brit, jeg holdt akkurat på å...
45 Brit:	/ikke at man/
46 Maia:	at han liksom likte jo å være med Julie eller Julia, men han følte seg liksom ikke utrygg når han var med henne og da. Hvis det betyr at hun har en skarp tunge? Og så sier du frekke ord?
47 Brit:	Det er jo når hun blir sint. Eller hva jeg skal si. At hun kjeder seg og sånn. Ikke at det akkurat er slemt
48 Nils:	Takk *(her sender Maia katten til Nils som sitter ved siden av henne)*
49 Elise:	Skulle ikke vi ta en runde da? Så blir det plutselig Maia, så blir det Nils og så
50 L:	Ok, jeg skal bare forklare en ting her da, for det som... Først så tok dere en runde

51 Nils:	/og så begynte vi.../
52 L:	Alle sa sitt svar, så begynner vi diskusjonen på en måte, for da skal dere bli enige om et svar
53 Nils:	Det jeg syns om at... Grunnen til at jeg syns at skarp tunge betyr frekk munn, er fordi at hvis man... Før i fortellinga så fikk vi jo høre at hun kunne å si i fra. Hun kunne på en måte, ja... Hun kunne utsxxx. Ja, hun sa det hun mente. Hun turte å si ting og hun kunne si frekke ting
54 Brit:	Kan jeg låne viskelæret ditt?
55 Elise:	Er det noen andre som vil si noe?
56 Maia:	Elise, du kan jo si noe, for du har jo hørt på... Liksom, du har jo ikke svart
57 Elise:	Jeg vil ikke
58 Maia:	Kom igjen
59 Nils:	Hun kommer bare til å svare spørsmålstegn uansett
60 Brit:	Men vi må diskutere
61 Elise:	Spørsmålstegn. Veldig kul diskusjon
62 Brit:	La oss si at kanskje hun tør å si i fra
63 Elise:	/Herregud, Gunnar, du skal ikke lese nå, da/
64 Brit:	xxx og uten å angre. Det var egentlig det jeg skulle si. At hun tør å si i fra med frekke ord og sånn
65 Maia:	Jeg... Ja, når Brit sa det, så tenkte jeg på... Kanskje hun er sånn modig og tør å stå... og tør å hjelpe andre. Liksom, ikke at hun er slem, men at hun blir sånn at de ikke... Sånn at de blir sånn ok. Ja, det var liksom sånn
66 Brit:	Det var liksom sånn at...
67 Nils:	/Er vi enige?/
68 Brit:	Stå opp for andre, med munnen. Stiller opp for andre med munnen
69 Maia:	Ja, kanskje det
70 Brit:	Ok
71 Nils:	Vi er enige nå, så vi trenger ikke diskutere mer
72 Brit:	Men hva blir svaret da?
73 Maia:	Det du sa
74 Brit:	Det jeg sa? Stiller opp for andre med munnen?

Maia starter denne sekvensen med å knytte an sitt sterke initiativ (40) til en påstand Nils hadde tidligere i samtalen (se Eksempel 1), om at skarp tunge betyr frekk munn. Hun starter her på en refleksjon om at Jacob «[...] likte jo å være sammen med hun Julia eller hun». Nils kommer med en korrigering (41) og Brit forsøker å avbryte (43 og 45). Maia kjemper tilbake ordet og fortsetter sin refleksjon og utvider med en hypotese: «[...]Hvis det betyr at hun har en skarp tunge? Og så sier du ´frekke ord´?» (46). Her viser hun tydelig at initiativet er sterkt med å komme med to spørsmål. Det siste er trolig direkte henvendt til Nils, siden hun bruker pronomenet «du» og knytter an til Nils sin replikk i Eksempel 1A. Maia har tolket teksten i boka og bruker den som referansepunkt når hun sier «at han likte jo liksom å være med Julie [...], men han følte seg liksom ikke utrygg når han var med henne og da». Jeg forstår dette slik at Maia mener det er tvilsomt at Jacob liker å være sammen med Julia hvis det stemmer at skarp tunge betyr det de andre deltakerne nå sier, nemlig frekk munn. Brit responderer på Maias initiativ med å ta et nytt initiativ (47) og utdyper temaet ytterligere. Hun sier det er når Julie er sint, at hun kjeder seg og «sånn» at hun gjør det. Brit forsvarer frekk munn-påstanden når hun sier «Ikke akkurat at det er slemt.» Etter en prosedyresekvens, tar Nils opp tråden i samtalen igjen (53) med en ikke-lokal respons til Maias replikk 46. Han knytter også

replikken tilbake til sin egen påstand forut for dette utdraget, nemlig at skarp tunge betyr frekk munn. At han her gjør seg klar til å begrunne sitt syn, innleder han tydelig med «Det jeg syns om at.. Grunnen til at jeg syns». Replikken bærer preg av at han tenker mens han snakker, noe som fører til flere ufullstendige setninger i replikken. Når Nils sier «Før i fortellinga så fikk vi jo høre», bruker han også teksten som et felles referansepunkt for deltakerne. Nils viser med dette at han evner å utdype resonnementet sitt. Ingen av deltakerne følger umiddelbart opp hans initiativ. Nok et brudd oppstår her når replikkene igjen går over til prosedyre og organisering (54-61). Brit kommer så med et nytt sterkt initiativ i samtalen (62). Hun viser tilbake til Nils sin utgreiing i replikk 53, da han avsluttet med å si «Hun turte å si ting og hun kunne si frekke ting.» Brit bygger nå videre på denne replikken, og viser tydelig at det er en hypotese ved å innlede med «La oss si at». Avbrutt av Elise, også denne gang i forbindelse med organisering av arbeidet (63), fortsetter Brit sin hypotese (64). Hun utvider forståelsen av uttrykket skarp tunge med nok et moment i det hun sier at kanskje Julie tør å si i fra uten å angre. Maia følger opp med både en respons og videre initiativ knyttet til Brits initiativ, ved å si «[...] når Brit sa det, så tenkte jeg på...», og at kanskje Julie er «sånn modig og tør å stå... og tør å hjelpe andre» (65). Nils hevder det er på tide å oppsummere og tar initiativ til det (67). Når han vil avslutte diskusjonen, etterlyser Brit en oppsummerende konklusjon (68), noe hun i samarbeid med Maia da sørger for (68-72). Eksemplet viser hvordan Maia, Brit og Nils holder en utforsking og diskusjon om uttrykket skarp tunge gående, mens de stadig brytes av med organisatoriske innspill på lignende måte som i Eksempel 2A. De bidrar selv med replikker utenom det etablerte temaet, men går så tilbake til det etablerte temaet og utforsker videre. Det er verdt å merke seg at Elise ikke deltar med noen replikker innenfor temaet. Gunnar er til stede, men har ingen replikker i utdraget.

Jeg vil her vise en samtalesekvens hvor Gunnar er hovedtaleren, men hvor det er andre deltakere i samtalen som i stor grad driver samtalen fremover, blant annet gjennom å stille oppklaringsspørsmål. I denne sekvensen deltar alle, men Brit og Maia har kun en replikk hver.

<u>Eksempel 4A:</u>

Gunnar forteller om kjæledyr som har dødd.

153 Gunnar:	Jeg har mista ganske masse som jeg fikk, mange kjæledyr
154 Nils:	Hvor mange?
155 Brit:	Hvor mange? 200?
156 Gunnar:	Søskenbarna mine har hatt fem omtrent
157 Elise:	xxx

158 Gunnar:	Og så var det ett som døde i fjor, tror jeg
159 Nils:	Det var seks
160 Gunnar:	Nei, det var en som døde i fjor
161 Elise:	Det er en som har dødd
162 Gunnar:	Doffen. For den pleier å følge søskenbarna mine ned til veien når de skal på skolen. Og en dag fulgte han dem ut på veien og over og de skjønte ikke hvorfor. Og når de kom tilbake hjem, sa bestemora mi at det var noen som hadde kommet opp med Doffen som var død. Det var...
163 Maia:	Trist?
164 Gunnar:	Ja. Og så hadde vi en annen katt som het Baltasar, Baltus. Jeg husker ikke helt navnet. Det var veldig lenge siden. Da var jeg ett år
165 Nils:	/Greit, to. To døde/
166 Gunnar:	Den døde fordi den var gammel, skikkelig gammel
167 Nils:	Hvor gammel da?
168 Elise:	30 sikkert
169 Gunnar:	Nei, over 80
170 Elise:	I menneskeår?
171 Gunnar:	Nei, over 80 katteår.
172 Elise:	xxx
173 Nils:	Hvor mange menneskeår da?
174 Elise:	xxx
175 Gunnar:	Nei, da hadde den vært gammel da
176 Nils:	Veldig eldgammel, ja. Det tror jeg på. Veldig

Gunnar starter her med et initiativ (153), og Nils responderer med et oppklaringsspørsmål (154). Brit kommer også med respons til Gunnars replikk, og hun utvider med et konkret forslag til svar (155). Nils og Brit sine spørsmål innleder en sekvens hvor fokuset i Gunnars fortelling blir på antallet døde kjæledyr (154-161). Gunnar tar så et nytt initiativ for å fortsette på sin fortelling (162). Denne replikken er knyttet an til 156, 158 og 160. Når Gunnar stopper litt opp i sin fortelling, kommer Maia med sin eneste replikk i utdraget (163). Når hun her fullfører Gunnars setning, er dette et tilbakekoblingssignal som gir et bilde på at hun er lyttende i samtalen og er med i det felles forståelsesrommet. Gunnar bekrefter at Maias respons passer til det han vil formidle (164), noe som gjør at han kan fortsette sin fortelling med å ta et nytt initiativ. Nils kommer med respons til Gunnars replikk (165), som også er en anknytning til Gunnar og Elises tidligere replikker. Nils viser her at han lytter til Gunnar, bekrefter sin forståelse, og viser den ved å fortsatt holde regnskap i dyrene han forteller om. Gunnar fortsetter sin fortelling med å videreføre sin tidligere replikk (164). Nils responderer med nok et oppklaringsspørsmål (167). Også dette oppklaringsspørsmålet, som ligner veldig på det han stilte i 154, innleder en sekvens som handler om antall (167-176). Denne gangen er det antall år som blir fokus i Gunnars fortelling. Elise responderer på Nils sitt spørsmål med et forslag (168). Gunnar korrigerer Elises replikk (169), noe som innleder en utforskende sekvens om katteår og menneskeår. Det er usikkert om Elises replikker (172 og 174) er respons, initiativ eller begge deler, siden de er uhørlige. Utfra konteksten er det rimelig at de omhandler det pågående temaet, og ikke er prosedyrereplikker som de fleste andre av Elises replikker. I Eksempel 4A holder deltakerne den tematiske tråden gjennom hele sekvensen,

men de andre deltakernes oppklaringsspørsmål og innspill gjør at Gunnars fortelling blir lite sammenhengende. Det er flere lignende eksempler hvor Gunnar har mange replikker i sekvensen, men få av dem er sterke initiativ som driver samtalen videre. I dette utdraget ser vi at det heller er de andre deltakernes oppklaringsspørsmål som fører til at samtalen får korte utforskende sekvenser (166-175).

4.1.3 Å gi respons

Samtalene i gruppe A kan fremstå som fragmenterte, fordi replikkene stadig skifter mellom å handle om det etablerte temaet og prosedyre- eller lekpregede replikker (jmfr. Eksempel 1A-3A). En annen ting som gjør samtalene usammenhengende, er at responsene ofte ikke følger umiddelbart etter initiativene, men kommer gjerne en stund senere i samtalen. I analysen ser jeg likevel at det *finnes* sammenhengende samtaletråder, men at de ikke alltid er så lette å oppdage og følge. Som eksempel på en slik samtale jeg mener *har* sammenheng, men som det kan være utfordrende å oppdage umiddelbart, vil jeg vise tilbake til Eksempel 3A. I denne samtalen kan man følge en tematisk tråd, fordi deltakerne knytter sine replikker tilbake til tidligere replikker. Tråden går helt fra Maias sterke initiativ i replikk 40, som igjen bygger på en samtale forut for denne, via en del prosedyreinnspill (48-52), ned til replikk 74, hvor det konkluderes med at skarp tunge betyr å stille opp for andre med munnen. Gjennom samtalen får Maia hjelp av Brit til å bygge ut sin tanke om Julie fra Nils sin «turte» (53), via Brits «tør å» (64), til «Kanskje hun er sånn modig og tør å stå... og tør å hjelpe andre» (65). Når Maia sier «Liksom, ikke at hun er slem» (65), kan det se ut som at Maias forestillingsverden har endret seg gjennom samtalen. I replikk 40 uttrykker hun manglende forståelse for at Jacob vil være sammen med Julie hvis hun har frekk munn som Nils sier.

I det neste eksemplet vil jeg vise hvordan Nils tar med innhold fra Brits replikk i en tidligere og setter den i en annen sammenheng (Se Eksempel 9A):

<u>Eksempel 5A:</u>

I en tidligere samtale har Brit presentert uttrykket «Man kan ikke lage omelett uten å knuse noen egg.» I dette utdraget samtaler deltakerne om å miste et kjæledyr. Nils har fortalt om da han mistet hunden sin, og fortsetter med å si:

150 Nils:	[...] Det her blir jo litt som et ordtak da, fordi det må skje noe trist for at det skal skje noe bra. Selv om det egentlig var mer dumt enn det var bra da, men nå kan vi bygge ut rommet som var hunden min sitt til større som vi holder på å gjøre nå, til mitt rom. Så du kan ikke lage omelett uten å knekke noen egg. Eh... knuse
151 Brit:	/eh... knuse ETT egg. Eller faktisk flere egg./

Her tar Nils opp tråden fra et tema som har vært oppe i en tidligere i samtale, og knytter det an til en helt ny kontekst i sin fortelling fra sitt liv (150). Når Brit responderer på Nils sin replikk med: «Knuse ETT egg eller faktisk flere egg» (151), kommer hun med en reparasjon. Jeg tolker det som et uttrykk for at det er hun som kan definere det felles forståelsesrommet, siden det var hun som brakte uttrykket inn i samtalen. Det at Nils tar uttrykket Brit har presentert i en annen sammenheng, tolker jeg som at Nils har evnen til å resirkulere andre deltakeres bidrag og tanker og ta dem i bruk i nye sammenhenger.

Et annet eksempel på at gruppe A *har* sammenheng i en samtale, selv om den først kan virke fragmentert, vil jeg vise tilbake til Eksempel 2A. Det er ikke alltid det er hovedinnholdet eller det etablerte samtaleemnet som skaper den tematiske koherensen i samtalene i denne gruppa. Det er likevel liten tvil om at deltakerne evner å få med seg både det etablerte samtaleemnet, og på samme tid ha parallelle samtaletråder gående. I Eksempel 2A, mener jeg det dannes noe jeg vil betegne som ikke-fokale tråder i samtalen samtidig som hovedtaleren forteller sin historie. Med det mener jeg at deltakerne stadig vekk kommer med kommentarer til noe som er perifert i det overordnede temaet (Svennevig 1995), uten at det bryter helt med det. Det virker som om alle deltakerne deltar i den etablerte tematråden, mens det kun er noen av dem som deltar i det jeg velger å kalle de ikke-fokale trådene. De tre ikke-fokale trådene jeg mener starter i Eksempel 2A handler om sjokoladenavn, skytelyder og telling. Når Gunnar starter sitt initiativ i Eksempel 2A (181) med å introdusere søskenbarnas hamster, Snickers, fører det til latter i gruppe A (182-185). Ingen kommenterer hva de ler av, men deltakerne har tydeligvis en felles forståelse av det. Vi skal senere se at det sannsynlig er assosiasjoner til sjokoladenavn de ler av. Dette blir starten på det jeg kaller den første av de tre ikke-fokal trådene som følger samtalen helt til slutten. Nils og Brits pang og pong-replikker (187 og 188) er den andre ikke-fokale tråden. Gunnar knytter an den neste replikken tilsynelatende uforstyrret til sin egen tidligere replikk i 189. I Nils sin påfølgende respons (190), vises det at han følger med i Gunnars fortelling når han sier «Greit. Fire.[...]» Nils viser her at han bistår Gunnar med å holde telling på alle kjæledyrene Gunnar kommer inn på i sin fortelling. Denne tellingen er den tredje ikke-fokale tråden som følger gjennom samtalen. Resten av replikken, pang, pang, pang, er fortsettelse på ikke-fokal tråd nummer to, som Nils og Brit følger i samtalen. Etter at Maia har kommet med oppklaringsspørsmål om hva hamsteren het (191), og Gunnar responderer med å si at han ikke husker det (192), knytter de andre deltakerne an sine responser til Gunnars initiativ i samtalen (193-196). Her følger deltakerne den første

ikke-fokale tråden med en språklig lek når de foreslår navn på kjæledyr som også er navn på sjokolade. Denne tråden dukker også opp senere i samtalen når Maia er hovedtaleren (se Eksempel 6A). Elise kommer med et sterkt initiativ (198), når hun sier til Gunnar at han må fortsette på fortellingen sin. Gunnar følger opp Elises initiativ (199). I dette eksemplet ser vi hvordan tre ikke-fokale tråder flettes inn i samtalen samtidig som Gunnar holder en fortelling om døde kjæledyr gående. Selv om alle deltakerne kommer med replikker i løpet av sekvensen, er det verdt å merke seg at Nils er aktivt med i alle de ikke-fokale sekvensene.

Det neste eksemplet (6A), viser en påfølgende del av Eksempel 2A. Jeg vil her vise hvordan deltakerne fortsetter å følge alle de tre ikke-fokale trådene som ble startet i Eksempel 2A, samtidig som deltakerne knytter sine replikker an til det som er etablert som samtaleemne. Dette til tross for at hovedtaleren når har skiftet fra Gunnar til Maia.

Eksempel 6A:

211 Maia:	Jeg sa noe i sted, men jeg har mista to kjæledyr. Jeg mista først en hamster og så en hamster
212 Nils:	To hamster? Pang, pang, pang
213 Maia:	Ja, det var to hamstere, men det var etter hverandre @@@
214 Elise	Hva het de?
215 Maia:	Jeg husker ikke hva den første het. Det var noe sånn som Mars eller noe sånn @@@
216 Gunnar:	Det er også en sjokolade
217 Nils:	Å herre gud!@@@
218 Elise:	Mars. Ja, det er faktisk det
219 Maia:	Og den andre het Håkon. Og liksom, jeg var kanskje tre år da Mars døde, og jeg har ikke tenkt så mye over
220 Nils:	Jeg har aldri hørt om noe sjokolade som heter Håkon @@@
221 Maia:	Jeg tenker ikke så mye over at Mars døde, for det var ganske lenge siden. Men når det bare er litt siden så er det så vanskelig å bare slutte å tenke på det. Og Håkon, som ikke er sjokolade, *(ser på Nils når hun sier dette),* han liksom døde når jeg var fem år. Og liksom, jeg husker når vi fikk ham, for det var på jul. Det var i julekalenderen. Så gikk vi rundt. Så fikk vi sånne ark. Så til slutt så hang det en lapp på et bur og bakom der var Håkon. Og da ville Tiril at han skulle hete Jon eller Håkon. Og så ble det Håkon
222 Gunnar:	Hva ville du han skulle hete da?
223 Maia:	xxx

I sekvensen starter Maia med et sterkt initiativ (211). Nils kommer så med en respons til Maias replikk, og knytter også an til sine egne tidligere responser i eksempel 6A (187 og 190). Den tredje ikke-fokale tråden, om telling av kjæledyr er med det med i denne sekvensen, selv om turen er overtatt av Maia. Maia responderer på Nils sin respons, med å presisere sitt eget initiativ ytterligere (213). Elise responderer på Maias initiativ med et oppklaringsspørsmål (214). Etter at Maia har respondert på Elises spørsmål, og sagt at en av hamstrene hennes het Mars (215), følger Gunnar opp med en respons og understreker at Mars også er en sjokolade (216). Den andre ikke-fokale tråden, med sjokoladenavn på kjæledyr, er også tatt med over i denne sekvensen. Elise kommer så med et opptak fra Maias replikk (218),

når hun gjentar «Mars», og knytter an til Gunnars initiativ (216). Maia kommer så med et nytt sterkt initiativ hvor hun fortsetter på sin fortelling (221). Hun husker da tydeligvis navnet til den andre hamsteren, noe hun hadde glemt tidligere i utdraget (215). Nils knytter da an til den andre ikke-fokale tråden om sjokoladenavn (220), når han sier at han ikke har hørt om noen sjokolade som heter Håkon. Når Maia fortsetter fortellingen, kan det virke som hun anser Nils sitt initiativ som irrelevant og at hun ikke responderer. Det kan se ut som hun tar styring i samtalen og kommer med et langt initiativ om det etablerte samtaletemaet. Etterhvert ser vi at hun likevel inkorporerer den, når hun snakker om den døde hamsteren Håkon. Hun ser da på Nils og understreker at Håkon ikke er sjokolade. Gunnar viser at han følger med i Maias fortelling når han kommer med oppklaringsspørsmålet om hva hun ville hamsteren skulle hete (222).

Ved hjelp av det neste samtaleutdraget vil jeg illustrere hvordan deltakerne i gruppe A tar i bruk oppklaringsspørsmål i sine samtaler. Dette er en type respons jeg finner mange eksempler på i datamaterialet. Jeg tar med hele utdraget, fordi det er nyttig å se helheten i samtalesekvensen. Det er de grå feltene som viser bruken av oppklaringsspørsmål.

<u>Eksempel 7A:</u>

I utdraget er deltakerne i ferd med å oppsummere handlingen i boka, som ble lest ferdig to uker tidligere. Nils startet med oppsummeringen, og alle deltakerne, bortsett fra Maia, har til nå bidratt med innspill for å komme i gang med å huske handlingen i boka. Vi kommer inn i samtalen når Gunnar har fått ordet etter å si «Meg, meg» til Nils mens han snakker.

27 Gunnar:	Han fikk... Den andre hunden hans, Buster, døde, som du sa, eller som jeg sa til deg @@@ *(viser til at Gunnar hvisket informasjon til Nils da han hadde ordet tidligere).* Og så ble han veldig lei seg i flere dager, og så kom det en hund
28 Elise:	Nå tar du det jeg skulle si
29 Gunnar:	Så kom det en hund, som var... Hva var det han kalte den igjen? Ronny
30 Brit:	Ronaldo, men de kalte han Ronny. Det gjør at han het Ronaldo, men de kalte han Ronny
31 Gunnar:	Ja, Ronny. Og så spilte han fotball med Ronny. Ja, når han var blitt glad i Ronny
32 Brit:	Men jeg skulle gi en... *(viser tommel på bordkanten)*
33 Elise :	Det er sånn *(viser tommel-opp som tegn på at hun vil stille et oppklaringsspørsmål)*
34 Brit:	Å, er det? Jo, hvor fant han han der Ronny da?
35 Gunnar:	På verandaen
36 Brit:	Hvor da?
37 Gunnar:	På hytta deres
38 Brit:	Hvor da?
39 Gunnar:	Det var ikke noe sted. Borte i skogen en plass, borti huttiheita
40 Elise:	Et sted i verden *(hvisker til Gunnar)*
41 Gunnar:	Et sted i verden
42 Elise:	@@@
43 Gunnar:	Og så kasta Jo stein på Ronny
44 Maia:	Hvem er Jo?
45 Gunnar:	Det er en som var slem mot Jacob. Og Jacob bare lo, men ikke når han hadde med seg Ronny
46 Nils:	Hvem er Jacob?

47 Elise:	Det er en kis
48 Gunnar:	Det er hovedpersonen i boka
49 Nils:	Ja. Og så, men hva heter foreldrene til han?
50 Elise:	Mamma og pappa
51 Gunnar:	Det sto ikke
52 Nils:	Det bryr ikke meg
53 Gunnar:	Brit? *(Brit har vist tegnet for at hun har et oppklaringsspørsmål)*
54 Brit:	Hvor var det Ronny, nei, Ronny sier jeg! Jon, eller var det Jo?
55 Maia:	[Jo]
56 Nils:	[Jo]
57 Gunnar:	[Jo]
58 Brit:	Ja, Jo, kasta?
59 Gunnar:	Stranda
60 Brit:	Og hvor var stranda?
61 Gunnar:	Det var på stranda
62 Elise:	Det er på jorda
63 Gunnar:	Og så, og helt på starten av boka fikk vi vite at Ronny rømte fra hun dama i det gule huset, fordi han fikk aldri mat
64 Elise:	Hun var jo død
65.Maia:	Når kan vi andre få prate?
66 Brit:	Ganske lenge til, tror jeg @@@
67 Elise:	Bare si det du sier du *(til Gunnar)*
68 Gunnar:	Jo, og så etterhvert fant de ut, så ble Ronny tatt tilbake til familien som hadde Ronny helt i starten
69 Elise:	Du sier hele boka nå
70 Gunnar:	De fikk vite at...
71 Brit:	Gunnar, jeg tror du har prata i tre minutter, minst
72 Maia:	Ti
73 L:	Si ferdig setningen, du, så sender du den videre
74 Gunnar:	Ja, men de avbryter meg. Jeg kunne sagt dobbelt så mye som jeg har sagt. Og så fikk de... At hun dama i gule huset var død, og da kom de og tok tilbake Ronny

Etter Gunnars initiativ i samtalen (27, 29 og 31), kommer en sekvens hvor Brit og Elise diskuterer tegnet for oppklaringsspørsmål (32-34). Dette er sannsynligvis spor etter opplæringen av samtaleverktøy i starten av økta, hvor deltakerne ble presentert for oppklaringsspørsmål som verktøy for å sikre felles forståelse i en samtale (se 3.2.1). Brit kommer så med et oppklaringsspørsmål (34) til Gunnars replikk i 29. Gunnar responderer kort (35), og Brit følger på med å bruke det samme spørsmålet to ganger til (36, 38). Det er lite trolig at Brit egentlig søker svar på spørsmålene hun stiller, og sekvensen fremstår som lekpreget. Gunnar svarer kort på de to første spørsmålene (35, 37), men så virker det som at han ikke vil «leke» mer og responderer med «Det var ikke noe sted. Borte i skogen en plass, borti huttiheita.» (39). Her kan det se ut som Elise trer støttende til i det hun hvisker et forslag på svar til Gunnar (40). Gunnar gjentar dette svaret høyt (41), og Elise responderer med latter. Gunnar tar så et nytt initiativ (43), og sier at Jo kasta stein på Ronny. Maia responderer her med noe jeg mener er et betimelig oppklaringsspørsmål når hun spør hvem Jo er (44). Jo er ikke en av hovedpersonene i boka, og vi det er sannsynlig at ikke alle husker hvem han er. Gunnar svarer med å utdype før han tar et videre initiativ (45). Nils følger så opp med nok et

oppklaringsspørsmål (46). At Nils faktisk lurer på hvem Jacob er, er lite trolig, siden det er hovedpersonen i boka som nå er lest ferdig. Når Elises responderer med «Det er en kis» (47), kan det virke som hun igjen ønsker å komme Gunnar til unnsetning ved å blåse av spørsmålet fra Nils. Gunnar derimot responderer med et annet svar (48), og Nils fortsetter med å stille et oppklaringsspørsmål som det er sannsynlig at Gunnar ikke kan svare på (49). Foreldrene til Jacob blir aldri navngitt i boka. Elise responderer nok en gang før Gunnar (50), men Gunnar responderer også her selv etterpå. Når han sier at det ikke sto i boka (51), responderer Nils med «Det bryr ikke meg». Denne responsen mener jeg bærer preg av at Nils egentlig ikke stiller spørsmålene fordi det Gunnar sier er uklart. Sekvensen jeg nettopp har kommentert viser en disputtprega samtale hvor Nils ikke har som mål å oppnå enighet. Samtalen fortsetter med at Brit viser tegnet på at hun har et oppklaringsspørsmål, og Gunnar gir henne ordet (53). Her knytter Brit sitt spørsmål tilbake til Gunnars initiativ i 43, samt at hun følger sitt eget mønster for spørsmål som hun brukte tidligere (34, 36, 38). Dialogen mellom Brit og Gunnar 58-62 får nok en gang et lekpreg over seg, og det virker ikke sannsynlig at Brit trenger informasjonen hun etterspør for å forstå det Gunnar ønsker å formidle. Etter at Gunnar tar et nytt initiativ (63), kommer det ikke flere oppklaringsspørsmål. Videre i sekvensen (65-74) kan det se ut som deltakerne ønsker at Gunnar skal gi turen videre til noen andre. Maia spør spesifikt om når de andre kan få prate (65). Brit responderer med at det nok er lenge til, og føyer til latter (66). Elise viser igjen at hun støtter Gunnar når hun oppfordrer ham til å fortsette å si det han gjør (67), til tross for at Maia har uttrykt et ønske om å komme til orde. Gunnar fortsetter på sitt eget initiativ (68), hvorpå Elise viser en noe ambivalent holdning når hun så påpeker at Gunnar nå er i ferd med å fortelle hele handlingen i boka (69). Det kan virke som Gunnar forsøker å overse Brit og Maias avbrytelser (71 og 72), når de påpeker at han har prata i minst tre eller ti minutter. Lærer bryter inn (73), noe jeg vil kommentere nærmere i 4.1.5. Gunnar avslutter sin tur med å påpeke at han kunne sagt dobbelt så mye hvis han ikke hadde blitt avbrutt av de andre (74). I Gunnars siste replikk i denne sekvensen, kan det tolkes som at han har opplevd oppklaringsspørsmålene fra samtaledeltakerne som forstyrrende. Som jeg har påpekt i analysen av utdraget, kan det se ut som noen av oppklaringsspørsmålene heller ikke blir stilt i den hensikt at man søker informasjonen man etterspør. I stedet kan det virke som de spørsmålene stilles mer som en lekpreget aktivitet og en utprøving av verktøy de nylig er blitt gjort oppmerksom på. Sekvensen, med fokus på oppklaringsspørsmålene i den, mener jeg får et instrumentelt preg.

4.1.4 Bruk av latter og lek

I samtalene til gruppe A finner jeg mange eksempler på bruk av latter og lek. I tidligere eksempler har jeg pekt på hvordan deltakerne i gruppa bruker lekpregede replikker (Eksempel 2A, 4A og 6A). I materialet er det eksempler på latter i forbindelse med noe deltakerne anser som humoristisk innslag (jmfr. ikke-fokal tråd i Eksempel 2A og 6A). Man kan også bruke latter mer som en høflighetsstrategi i samtalen, for eksempel på en ansiktsbevarende måte, men det finner jeg ikke eksempler på i samtalene til gruppe A. Jeg finner eksempler på at latteren og leken i gruppe A sine samtaler, er tegn på et varmt og samarbeidende klima. Jeg vil her vise et eksempel på hvordan leken blir brukt som middel når noen deltakere forstyrrer gruppearbeidet som foregår.

<u>Eksempel 8A:</u>

Læreren har her forlatt rommet, og elevene har fått en oppgave de skal jobbe med alene. Oppdraget fra lærer er at gruppa skulle diskutere seg fram til svaret på to spørsmål, skrive dem på et utdelt ark, og hente lærer når de er ferdige. Underveis i samtalen tar Gunnar tak i armen til Nils og holder den bakover.

46 Nils:	Gjør det dere skal da
47 Maia:	Det er det vi har gjort hele tida, mens dere har holdt på å tulle
48 Nils:	Det er fordi dere ikke har spurt oss. Ja, har dere svart på alt?
49 Maia:	Ja
50 Brit:	Hysj, nå ordner vi en boble her, over oss jentene, fordi de bråker sånn
51 Nils:	Hysj, Gunnar
52 Brit:	Det er en lydtett boble over guttene
53 Nils:	Hysj, Gunnar, jeg mener det *(til Gunnar som fortsatt prøver å få tak i armen til Nils)*
54 Gunnar:	Oi, jeg hører du snakker med henne *(til Maia som sier noe til Brit)*
55 Brit:	Ja, dere hører oss, men vi kan ikke høre dere. Nei, det er en boble her, så dere får ikke være med. *(henvendt til Nils og Gunnar)*
56 Gunnar:	Vi sier fra til L
57 Brit:	Ok, dere skal få være med da. Da lager vi en boble over alle. Så blir det ikke noen lyd

Her kommer Nils med et sterkt initiativ som er en eksplisitt oppfordring om at deltakerne skal gjøre det de skal (46). Når Maia responderer med at det har «vi» gjort hele tiden (47), er det sannsynlig at hun sikter til jentene som «vi». Nils knyter an et nytt initiativ når han sier det er fordi «dere», ikke har spurt dem (48). Han tar et nytt sterkt initiativ når han spør om de har svart på alt. Maia responderer på det uten videre initiativ (49). Brit kommer med et nytt sterkt initiativ i samtalen (50). Nils responderer med å hysje på Gunnar (51). Dette kan være et signal om at Nils ønsker å bli med i bobla som Brit har laget. Brit tar så et nytt initiativ (52) når hun sier at det er en lydtett boble over guttene. Nils repeterer sin egen tidligere replikk (53), og utvider den. Gunnar kommer med et initiativ som opponerer til Maias replikker i både 50 og 52, når han sier at han kan høre når jentene snakker selv om Brit har sagt at guttene er i en lydtett boble. Brit responderer med et nytt initiativ hvor hun tilføyer ny

informasjon (55). I tillegg understreker hun at guttene ikke får være med. Gunnar tar da et nytt sterkt initiativ (56), som er en trussel. Brit responderer med et kompromiss. Guttene får bli med, samtidig som hun konkluderer med «Så blir det ikke noen lyd.» Det er her interessant å se hvordan Brit inngår kompromiss mot slutten og innlemmer guttene i bobla, og på den måten på en leken måte nesten lurer dem til å være stille. Jeg tolker dette som at Brit vil ha slutt på bråk og forstyrelser når hun lager en fantasiboble rundt de tre jentene, men at hun ved å lage en fantasiboble bruker lek og fantasi som en høflighetsstrategi som kan hjelpe til å fortsatt holde klimaet i gruppa varmt og samarbeidende, og at ingen taper ansikt.

4.1.5 Bruk av eksemplifisering

Å bruke eksemplifisering for å gjøre sine egne tanker synlige for resten av gruppa, har jeg vist eksempel på tidligere. I Eksempel 3A så vi at både Nils, Brit og Maia forsøker å finne eksempler fra teksten for å forklare at Jacob liker Julie selv om hun har skarp tunge. I samtalene til gruppe A finner jeg flere eksempler på at deltakerne i gruppe A henter eksempler fra andre steder enn teksten når de skal forklare seg. Jeg vil her vise to eksempler på det. I det første eksemplet er det Maia, Brit og Nils som deltar i en sekvens hvor de forsøker å komme til en felles forståelse av et ordtak. Det er Brit som forklarer:

<u>Eksempel 9A:</u>

Brit har presentert tre ordtak som hun kjenner til: «Du kan ikke lage omelett uten å knuse egg, blod på tann, og den verste høna er den som kakler mest». Når så læreren spør om deltakerne er klare til å gå videre til en ny oppgave, ber Maia om ordet. Hun tar tak i et av de andre ordtakene Brit presenterte tidligere i samtalen:

113 Maia:	Hva betyr egentlig du kan ikke lage omelett uten å knuse noen egg?
114 Brit:	Jo, det betyr liksom, i filmer og sånn, slemme folk de pleier å bruke det til, man kan ikke gjøre noe bra uten å knuse noen drømmer eller noe. De pleier å si xxx. Det betyr for å gjøre noe bra må man... Det må skje noe dårlig for at det skal bli bra, eller hva skal man si?
115 Nils:	/Knekk et bein/
116 Brit:	For eksempel hvis man skal lage et treningssenter på en plass hvor det bor mange folk. Så er det noen av dem som ikke vil det, men de fleste vil det. Og da, nesten som i den boka, da blir det noe bra, men det er noen som ikke ville det helt, så de må... Man må liksom ødelegge for noen for å få noe bra for de andre
117 Maia:	Så liksom, hvis de ikke vil det, det kan jo liksom bli sånn... Det blir noe dårlig når det blir noe bra, fordi at de begynte kanskje å bruke treningssenteret da
118 Brit:	Ja

Her er det Maia som ber om forklaring på ordtaket som Brit har presentert tidligere i samtalen (113). Brit responderer på Maias initiativ med å eksemplifisere (114). Hun gjør det først ved å knytte ordtaket sitt til noe hun antagelig tenker kan være kjent for de andre deltakerne, nemlig slemme folk «i filmer og sånn». Hun utdyper også med å si at man må knuse noen drømmer «eller noe» for å gjøre noe bra, eller at det må skje noe dårlig for at noe bra skal skje. Nils

kommer med et nytt initiativ i 115, «Knekk et bein», men ingen responderer på dette. Kanskje assosierer Nils å knekke med å knuse, eller kanskje han syns innholdet i de to ordtakene eller uttrykkene betyr noe av det samme. Brit fortsetter sin eksemplifisering (116) med å vise til et treningssenter som blir bygd, noe som også foregår i elevenes nærmiljø for tiden. Det kan virke som hun har oppfattet at noen syns byggingen er bra, mens den strider mot andres ønsker. Hun bruker også den felles leste boka som en referanseramme, uten at det går tydelig fram hvordan hva hun viser til her. Maia tester så sin forståelse ved å fremstille en hypotese (117), noe som er et kjennetegn på en utforskende samtale. Brit bekrefter at Maia har forstått det riktig (118). Vi ser at i prosessen mot å oppnå en felles forståelse for ordtaket som Brit har presentert tidligere, knytter Brit an til flere eksempler fra felles referanser hun mener kan illustrere betydningen av ordtaket (slemme folk fra film «og sånn», bygging av treningssenter, «den boka»). Hun støtter seg til eksempel for å utdype og fortolke uttrykket sitt.

4.1.6 Lærerens rolle

I oppgavens problemstilling ser jeg ikke spesielt på lærers rolle i samtalen. Likevel velger jeg å kommentere den noe her i analysen, fordi det viser seg at læreren ofte har påvirkning på samtalen i en undervisningssituasjon. I gruppe A sine samtaler har lærer 42 replikker totalt, og 5 av disse er lange. Jeg vil trekke fram tre eksempler på lærerens rolle i gruppe A sine samtaler. Det første jeg vil vise er når læreren bryter inn og gir turen videre til en annen deltaker, til tross for at hun har sagt til deltakerne at hun ikke skal delta i samtalen. Eksempel 7A illustrerer en slik sekvens. Her er det Gunnar som har ordet, og han har hatt det lenge. Andre deltakere har etterspurt sin tur, og læreren velger å bryte inn og si at han skal gi fra seg ordet. Gunnar gir da ordet videre, selv om han sier at helst vil ha ordet lenger.

Et eksempel på deltakerne er oppmerksom på læreren selv om hun har trukket seg fysisk ut av gruppa, finner vi i Eksempel 10A. Her søker Gunnar lærers bekreftelse før han forklarer ordtaket sitt for Maia.

<u>Eksempel 10A:</u>

Deltakerne i gruppe 1 har fått spørsmål fra lærer om de kjenner til noen ordtak. De har først forberedt seg individuelt, og er nå i gang med å dele med resten av gruppa. Det er Gunnar sin tur:

82. Gunnar:	Da sier jeg... Jeg vet ikke om det er et ordtak, men det er noe Johan har funnet på: Ro ned mangoen, ta deg en bolle
83 Elise:	Ja, du kan jo forklare hvorfor det er det
84 Gunnar:	Jeg vet hvorfor det er det. Kan jeg forklare det nå? *(henvendt til L)*
85 L:	Ja, bare forklar, du

86 Brit: /Ja, selvfølgelig/ Du må gi katten til ham. Han skal forklare det
87 Gunnar: Det betyr at man skal roe ned og på en måte slappe av

Her er det Elise som ber Gunnar forklare ordtaket sitt (83). Gunnar søker lærers bekreftelse før han starter å forklare. Når Gunnar har fått lærers og Brits bekreftelse (84-86), begynner han å forklare (87). Også når lærer trekker seg helt ut av rommet, refererer Gunnar til lærerens rolle. Dette fikk vi illustrert i Eksempel 8A, da elevene jobbet uten lærer i rommet. Brit laget en fantasiboble som guttene ikke fikk komme inn i fordi de bråkte. Gunnar responderte med å si: «Vi sier fra til lærer.»

I det neste eksemplet vil jeg vise hvordan Gunnar selv setter eksplisitt ord på viktigheten av å få lærerens bekreftelse:

Eksempel 11A:

Deltakerne setter seg rundt bordet og deler sine tanker om hvordan historien de har hørt kan fortsette. Lærer har flyttet sin stol inntil veggen, hvilket indikerer «flue-på-veggen»-rolle og hun forsøker å ikke delta. Gunnar har kommet med sitt innspill, og det blir stillhet i samtalen.

4 L: Jeg ser dere kikker bort på meg for å få et sånn ja eller nei på en måte. Stemmer det?
5 Gunnar: Ja, vi er så avhengig av en voksen
6 L: Er dere det? Dere gjør det sikkert fordi dere er så
7 Gunnar: /Jeg er så vant med det/

Her ser vi at Gunnar selv kommenterer at «vi er så avhengig av en voksen» (5). Om dette stemmer for resten av deltakerne, får vi ikke vite, men for Gunnar er det i alle fall sånn.

4.1.7 Oppsummering av samtalene til gruppe A

På bakgrunn av analysene, vil jeg her oppsummere de mest fremtredende funnene i gruppe A sine samtaler. Det dreier seg om vekslingen mellom replikker med prosedyre- eller lekpreg og replikker innenfor samtalens etablerte tema, tilknytning mellom deltakernes initiativer og responser, turtaking, forhandling om felles forståelse, blant annet gjennom bruk av oppfølgingsspørsmål, bruk av latter og lek, samt bruk av eksemplifisering.

Analysene viser hvordan deltakerne i gruppe A veksler mellom replikker med prosedyre- eller lekpreg og replikker innenfor samtalens etablerte tema (se Eksempel 1A og 2A). Denne vekslingen gjør at gruppe A sine samtaler fremstår som usammenhengende og vanskelig å følge.

Når det gjelder hvordan deltakerne responderer på hverandres replikker, har jeg vist eksempler på hvordan de holder det jeg har kalt ikke-fokale tråder parallelt med det etablerte temaet i samtalen (se Eksempel 4A og 6A). Disse ikke-fokale trådene tar utgangspunkt i deler av det etablerte temaet som ikke er i fokus, og kan sies å være en slags videre utforsking av temaet. Deltakerne selv ser ut til å ha oversikt over de ulike trådene som foregår, men samtalene fremstår likevel som ustrukturerte og lite sammenhengende.

Turtakingen i gruppe A fordeler seg nokså jevnt på deltakerne, som vist i Figur 5. Samtalene kan således virke nokså symmetriske. Nærmere analyser har derimot vist at ikke alle deltakerne deltar med like sterke replikker. Det er Brit, Nils og Maia som er de mest dominerende i samtalene, og til tider virker det som det er en kamp om ordet. Det er flere eksempler på at deltakerne forsøker å avbryte, og at den som har turen må kjempe for å ta den tilbake (se Eksempel 3A). Stillhet mellom turene finnes det ingen eksempler på i gruppe A sine samtaler.

Hvordan deltakerne i gruppe A forhandler om en felles forståelse, har jeg vist eksempler på. Blant annet skjer det ved hjelp av oppfølgingsspørsmål. Bruken av slike spørsmål var et av samtaleverktøyene som ble introdusert for gruppe A. Eksempel 7A viste hvordan dette nylig introduserte verktøyet brukes på en nærmest instrumentell måte. Spørsmålene som stilles i denne sekvensen virket ikke motivert av at deltakeren som spør egentlig ønsket utfyllende informasjon, men heller at spørsmålene var motivert av lærerens oppfordring til å stille spørsmål.

Det er mye latter og lek i gruppe A sine samtaler. Som jeg har vist i eksemplene knytter deltakerne leken til deler av samtalene som i utgangspunktet ikke er humoristiske, som for eksempel når Gunnar forteller om døde kjæledyr (Eksempel 4A og 6A). Latteren ser ut til å være knyttet til sekvenser i samtalene deltakerne finner humoristisk.

I flere av samtalene ser vi hvordan deltakerne bruker eksemplifisering i replikkene sine. Brit gjør det for eksempel når hun forklarer et ordtak ved hjelp av å eksemplifisere med bygging av et treningssenter (se Eksempel 9A, jfr. Langer 2011).

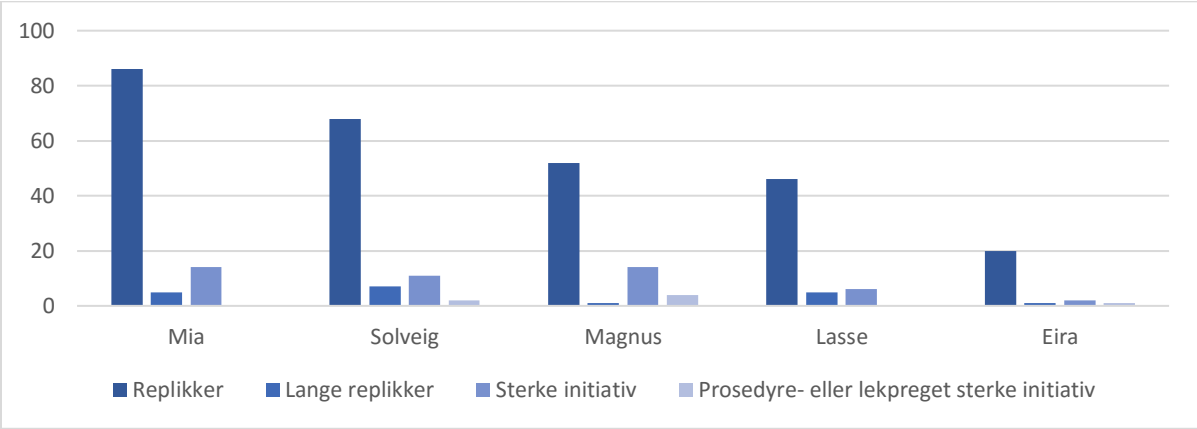
Av samtaletyper finner jeg at gruppe A har alle tre typene som Mercer (2000) beskriver representert i sitt materiale. Det er kumulative samtaler jeg finner flest av hos gruppe A (se

for eksempel Eksempel 7A), men likevel er det *utforskende* samtalesekvensene jeg vil trekke fram. Jeg mener Eksempel 3A illustrerer en slik sekvens godt. Her bygger deltakerne på andre deltakeres replikker og utfordrer dem, fremsetter hypoteser og bygger dem ut. At deltakerne utfordrer hverandre er det også flere eksempler på i samtalene til gruppe A. Noen ganger utfordres det i form av korrigeringer (Eksempel 3, 41; Eksempel 4, 21-23; Eksempel 6, 151; Eksempel 11, 92-94), uten at det ser ut som det oppfattes som negativt. De fleste gangene implementeres sågar korrigeringene i videre replikker.

4.2 Møt gruppe B

4.2.1 Oversiktsanalyse

Gruppe B besto av Eira, Mia, Solveig, Magnus og Lasse. Eira var ikke til stede i gruppas siste av tre økter. I hele materialet fra gruppe to er det 272 replikker fra elevene, og fordelingen av dem på hver deltaker fremstilles i Figur 6. I figuren har hver deltaker fire søyler, i likhet med Figur 5 (se kap. 4.1.1).



Figur 6 Oversikt over replikker i gruppe B

Alle deltakerne i gruppe B deltar med replikker i materialet, men ut fra oversikten ser vi at fordelingen er ujevn. Samtalene i denne gruppa kan sies å være nokså asymmetriske, siden det skiller hele 66 replikker mellom deltaker med flest og færrest replikker (Mia 86/ Eira 20). Noe kan forklares med at Eira var borte i ei av øktene, og følgelig har lavere deltakelse. Det skiller likevel mye mellom Mia og Lasse, deltakeren med nest færrest replikker (Mia 86/ Lasse 46), så deltakerstrukturen kan fortsatt se ut som den er noe asymmetrisk. Vi ser at det er Mia som har flest replikker i gruppe B (86). Det er også hun som, sammen med Magnus, har flest

sterke initiativ (14). Etter Mia er det Solveig som har nest flest replikker (68), og også hun som har nest flest sterke initiativ (11). Magnus og Lasse har ganske jevnt med antall replikker (52 og 46), og hos Lasse er 6 av dem sterke initiativ. Eira er med i kun to av utdragene, og er følgelig den deltakeren med færrest replikker til sammen (20). To av Eiras replikker er sterke initiativ. Ser man på hvor mange av replikkene som er over 20 ord, er det Solveig som har flest (8), deretter Mia og Lasse (5). Eira og Magnus har kun en lang replikk hver. Når det gjelder sterke initiativ med prosedyre- eller lekpreget initiativ, er det kun hos Magnus (4), Solveig (2) og Eira (1) vi finner dem.

I denne oversikten ser man at det i gruppe B er samme deltaker som har flest replikker og flest sterke initiativ, som her er Mia. Likeledes er det samme deltaker, Eira, som har både færrest replikker og færrest sterke initiativ. Det er verdt å merke seg at Magnus kun har én lang replikk, selv om han har relativt mange replikker til sammen. Magnus er også den deltakeren med flest prosedyre- eller lekpregede initiativ, noe jeg vil vise eksempler på i 1B. Som nyttig bakgrunnsinformasjon, men uten at det er med i oversikten, vil jeg nevne at lærer i gruppe B sine samtaler hadde 81 replikker, og at av disse var 24 lange. Hvilken rolle læreren har i gruppe B sine samtaler kommer jeg til tilbake til i 4.2.4.

Analysen av samtalene i gruppe B, viser at deltakerne i stor grad holder seg til det etablerte temaet til samtalen, som tar utgangspunkt i boka de leser eller temaer rundt denne. Det finnes imidlertid noen eksempler på at deltakerne skifter til sekvenser med mer lekpregede initiativ. Jeg vil her vise noen korte utdrag fra ulike sekvenser i en samtale, hvor Solveig, Magnus og Mia skifter over til lekpregede sekvenser. Det er verdt å merke seg at Magnus deltar i alle sekvensene.

<u>Eksempel 1B:</u>

Etter å ha lest ferdig hele boka, jobber gruppa med å svare på noen spørsmål med utgangspunkt i bokas handling. Læreren har gått ut av rommet, og deltakerne skal hente henne når de har kommet fram til svar. Sekvensene er hentet fra deler av samtalen der Mia skriver og deltakerne skal bli enige om svarene.

19 Solveig: Kameraet følger oss
20 Magnus: Hallo kamera *(vinker til kameraet)*
[...]
58 Magnus: Mjau, mjau *(leker med katten)*
59 Mia: Fordi... Jo, fordi... fordi... fordi, vent litt (*visker bort fra arket)* Fordi Jacob hadde
60 Magnus: Du sitter så rart med føttene over sånn der
61 Solveig: Hvem da?
62 Magnus: Mia
[...]

76 Magnus: Hva gjør du? *(til Mia som kaster med håret)*
77 Mia: Look at me *(mot kamera)*

I delene av samtalen som er utelatt i sekvensen, samtaler deltakerne om oppgavene. Bortsett fra replikkene vist i Eksempel 1B, samt en prosedyrepreget replikk fra Eira, finner jeg ingen eksempler på at deltakerne i gruppe B samtaler om annet enn det som kan sies å være det etablerte samtaleemnet i samtalene.

4.2.2 Å ta initiativ

I gruppe B er det Mia, Solveig og Magnus som har flest sterke initiativ. Mens Mia og Solveigs måter å ta initiativet på ikke skiller seg nevneverdig fra hverandre, avgrenser Magnus seg ofte til det formelle i stedet for å gå inn i det tematiske i boka. Jeg vil her først vise eksempler på initiativ fra Solveig og Mia (Eksempel 2, 3 og 4), og deretter eksempler på initiativ fra Magnus (Eksempel 5 og 6).

Eksempel 2B:

Her gjenforteller gruppe B handlingen i hele boka. Boka ble lest ferdig to uker tidligere, og flere deltakere gir i starten av samtalen uttrykk for at de ikke husker så mye fra bokas handling. Læreren blir derfor med i samtalen. Eira er ikke til stede når samtalen finner sted.

4 Solveig: Jeg bare lurer på, for at den slutta litt sånn rart. Den slutta liksom **Jacob tar opp telefonen og taster et nummer. Han hører stemmen til Julie i telefonen. `Ronny har kommet hjem,` sier han.** Hvorfor slutta den sånn?
5 L: Er det noen som vil svare på det?
6 Magnus: Jeg vet ikke
7 L: **Jacob tar opp telefonen og taster et nummer. Han hører stemmen til Julie i telefonen** Husker du hvem Julie er?
8 Solveig: Var ikke det en sånn venninne av ham da? Som likte hunden veldig godt?

Solveig starter denne sekvensen med å komme med et sterkt initiativ som omhandler bokas slutt (4). Solveig viser eksplisitt til teksten, som hun leser utdrag fra, og kommer med spørsmål til de andre deltakerne. Deltakerne i gruppe B støtter seg ofte til boka på denne måten når de kommer med resonnement. Læreren knyter an til Solveigs initiativ og utvider det med å spørre om et er noen som vil svare på det (5). Umiddelbart ser det ut som det kun er Magnus som responderer på lærerens spørsmål med «Jeg vet ikke» (6), og læreren gjentar deler av Solveigs initiativ og utvider det med et spørsmål (7). Det kan se ut som læreren gjør dette for å hjelpe flere deltakere til å delta i samtalen. Solveig responderer på lærers spørsmål med et nytt spørsmål (8), og utvider på en spørrende måte med ny mulig informasjon. Etter denne sekvensen følger en del av samtalen hvor lærer stiller spørsmål om handlingen og deltakerne svarer. Etterhvert kommer Lasse med et initiativ som gjør at læreren gjentar

Solveigs replikk i 4, og samtalen føres tilbake til Solveigs spørsmål om slutten. Solveig knytter slik an til sin egen replikk 4 (over):

Eksempel 3B:

24 L:	Ja, nesten som hun eide den litt. Så han skulle ringe til henne da. Han hører stemmen til Julie i telefonen. **´Ronny har kommet hjem,´ sier han.** Da sier han det til Julie. Hvorfor sier han det? Det er det du lurer litt på? *(henvendt til Solveig).* Det var litt rar slutt
25 Solveig:	Ja, liksom, hvorfor slutta den sånn? Hvorfor kunne det ikke vært noe sånn oppi sånn *(peker på siste blanke side i boka)* og så fortsetter det her og så liksom «levde de lykkelige i alle sine dager.» Og da skjønte jeg det liksom ikke
26 Lasse:	Jeg skjønner hvorfor. Siden Ronny hadde jo rømt. Han hadde vært borte fra den egentlige eieren
27 L:	Ja. Husker du hva hun heter?

I Eksempel 3B repeteres Solveigs undring over hvorfor boka slutter som den gjør (24 og 25). Hun spør hvorfor boka ikke kunne fortsette litt lenger og ende innenfor rammer hun muligens gjenkjenner som typiske for slutten på en fortelling, nemlig at «de levde lykkelige i alle sine dager.» Her eksemplifiserer Solveig med en tekstlig ramme fra eventyrsjangeren som sannsynligvis er kjent for de andre deltakerne. I replikken stiller hun eksplisitt spørsmål til de andre deltakerne: «Hvorfor slutta den sånn?» Lasse responderer med å si at han skjønner hvorfor, og kommer med sin forklaring (26). Lærer kommer med et spørsmål knyttet an til Lasses replikk (27). Lærerens spørsmål mener jeg kan sies å ha en ikke-fokal tilknytning når den knyter an til «den egentlige eieren» som er av perifer betydning i Lasses replikk. Med at læreren gjør denne tilknytningen ledes oppmerksomheten bort fra Solveigs undring og Lasses forklaring. Læreren kan sies å ta initiativet til en emnedreining (Svennevig 1995, s. 91). Solveigs undring over bokas slutt kommer ikke opp igjen senere i samtalen. I disse eksemplene ser vi at Solveigs initiativ dreier seg om undring i forhold til innholdet i teksten. Hun knytter sitt initiativ konkret til teksten, men går også ut av den og knytter til andre tekster hun har lest som slutter annerledes (Langer 2011).

I materialet kommer også Mia med sterke initiativ knyttet til temaer fra boka. Det følgende eksemplet, som er hentet fra samme samtale som Eksempel 2A og 3A, illustrerer det:

Eksempel 4B:

Mias sterke initiativ kommer rett etter at lærer har lest høyt fra boka, hvor det sto at Frida kom og hentet hunden. Frida trakk hardt i halsbåndet da hunden ikke vil være med. Tidligere i samtalen har det også kommet fram at bestemora til Frida var «den gamle dama i det gule huset», som Jacob har vinket til mange ganger.

Mia:	Det er slemt. Det er hundeplageri, eller dyreplageri, da. Hundeplageri. Jeg skjønner ikke egentlig hvordan Jacob ikke merka at bestemora til Frida hadde en hund da hun var hele tida i hagen, siden det er der oftest hunder er liksom

I eksemplet kommer Mia først med et sterkt initiativ, hvor hun sier: «Det er slemt.» Sannsynligvis er dette knyttet til at lærer leste i teksten at Frida trakk hardt i halsbåndet til hunden. Hun utvider initiativet med å betegne handlingen som hundeplageri, men korrigerer seg selv med å si dyreplageri. Her er hun tydeligvis usikker, og går tilbake til hundeplageri. Her viser Mia evnen til å tolke teksten og handlingen som utføres der (Langer 2011). Hun kommer videre med et innspill som kunne ført til videre utforsking, når hun uttrykker en ting hun ikke skjønner. Ingen av deltakerne responderer på Mias initiativ her, og utforskningen går derfor ikke videre. I en senere samtale, skal vi se at Lasse knytter tilbake til den delen av replikken som dreier seg om hundeplageri/ dyreplageri (se Eksempel 12B).

Magnus er i sine initiativ opptatt av et annet tema enn Mia og Solveig. Når deltakerne samtaler om skriving er han ikke opptatt av innholdet i det de skal skrive, men heller hvordan det skriftlige arbeidet skal utføres. Han fokuserer for eksempel på ortografi og skriftforming. Jeg vil vise to eksempler på dette:

<u>Eksempel 5B:</u>

Etter å ha lest ferdig hele boka, jobber gruppa med å svare på noen spørsmål med utgangspunkt i bokas handling. Læreren har gått ut av rommet, og deltakerne skal hente henne når de har kommet fram til svar.. I dette utdraget jobber deltakerne med spørsmålet om hunden heter Ronny eller Pontus. Det er Solveig som skriver.

44 Solveig:	**Hva heter...**
45 Mia:	Ronny
46 Magnus:	Det er to n-er. To n-er. Husk to n-er
47 Solveig:	Jeg vet det
48 Magnus:	Bra
49 Solveig:	**Før** *(staver mens hun skriver)*
50 Maia:	Oi, det var skikkelig fint
51 Lasse:	Het den
52 Solveig:	**Het den**
53 Lasse:	Het den Pontus
54 Maia:	Het den Pontus
55 Magnus:	Stor P
56 Maia:	xxx *(kommenterer noe om skrifta til Solveig)*

Her kommer vi inn i samtalen idet Solveig staver høyt mens hun skriver på arket (44). Mia bryter så inn og fullfører Solveigs replikk (45). Magnus kommer med et nytt sterkt initiativ (46), som han knytter an til Mias replikk. Han gjentar seg selv tre ganger i replikken: Først konstaterer han at det er to n-er, og understreker det med å gjenta «To n-er.» Til slutt tolker jeg at han retter seg mer direkte mot Solveig, som er skriveren, og sier at hun skal huske to n-er. Solveig responderer på Magnus sin replikk med å si at hun vet det (47). Etter noen flere

replikker om skrivinga som pågår (49-54), kommer Magnus med enda et initiativ om ortografi (55). I Eksempel 5B tar Magnus rollen som en som passer på at teksten skrives riktig. Det gjør han også i det neste eksemplet som er hentet fra senere i den samme samtalen.

Eksempel 6B:

84 Magnus:	I-en skal ikke ha runding. Den skal ha prikk *(henvendt til Mia som skriver)*
85 Mia:	En liten skrivefeil går jo bra. **Egentlig var hunden Frida sin** *(dikterer mens hun skriver på arket)*
86 Magnus:	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, kanskje, da *(teller muligens skrivefeil på arket)*

Her ser vi også at Magnus sitt initiativ dreier seg om besvarelsens ytre form snarere enn innholdet. Denne gangen er det bokstavforminga, og prikken over i-en han peker på (84). Mia responderer på Magnus sitt initiativ med et forsøk på å ufarliggjøre og ignorere den, for så å gå videre i skriveprosessen (85). Magnus følger opp sitt initiativ og knytter an til Mias respons, når han begynner å telle noe på arket. Det kan se ut som det er antall rundinger over i-en han teller (86). Nok en gang tar Magnus rollen som en som påser at skrivereglene følges i arbeidet gruppa skal gjøre.

Når ingen deltakere i samtalen tar initiativ eller benytter seg av sin tur, oppstår det stillhet mellom turene (Svennevig 1995). I noen av samtalene til gruppe B skjer dette. Det oppstår til dels lange pauser, noe jeg vil illustrere i det neste eksempelet:

Eksempel 7B:

Deltakerne har diktet videre på hva de tror kan skje videre i fortellingen etter at læreren har lest starten på den (prologen) høyt. Deltakerne jobbet først individuelt i fem minutter. Når alarmen ringer og signaliserer at deltakerne skal sette seg rundt bordet for å dele det de har skrevet, sier Eira: «Fem minutter allerede? Jeg fikk bare skrevet en, to, tre, fire ting.» Før læreren rekker å si ferdig at den som vil starte, kan ta samtalekatten, har Eira grepet katten og holder den inntil seg. Hun innleder likevel sitt bidrag med å spørre de andre deltakerne om hun kan begynne:

8 Eira:	Kan jeg begynne?
9 Magnus:	Du holder jo katten
10 Eira:	Ja @@@ Jacob og hunden går til et hus. Eller hunden går til et hus, sniker seg inn, får navn, finner familie
11 L:	*(Deltakerne kikker bort på L og stopper opp i samtalen)* Jeg er ikke her altså ***(10 sekunders pause oppstår)***
12 Mia:	Ok... Hunden sultet så magen sprakk. Han kjente lukten av burgere som ble lagt på pannen. Han savnet den gode maten som matmor lagde ***(10 sekunders pause)***
13 L:	Alle må dele ***(11 sekunders pause)*** Kom igjen. Vi skal lese videre, vet du

14 Solveig:	Hunden er fortsatt kald og lengter fortsatt etter mat. Og så kommer det noen: «Hallo, er det noen her? Hvor er du? Jeg har mat.» Og det kommer nærmere og nærmere og fant hunden. «Hei, du, skal du ha litt mat?» Og hunden får mat og vann og får en familie
15 Magnus:	Hunden var kald og sulten og tørst. Njaaa.. Var greit
16 L:	Lasse?
17 Lasse:	Jammen jeg har ikke skrevet noe
18 L:	Nei, men det du tenker kanskje kunne skje?
19 Lasse:	Jeg tenkte liksom... Jeg kom ikke på hva jeg skulle skrive. Jeg visste ikke om jeg skulle skrive en fortsettelse i sted eller ikke

Det er interessant å se på Eiras rolle i kontrast til de øvrige deltakerne i denne sekvensen. Eira tar først et sterkt initiativ ved å gripe katten mens lærer fortsatt snakker. Med dette signaliserer hun tydelig at hun ønsker å starte runden etterpå. Når deltakerne skal starte sekvensen, tar hun initiativ ved å spørre de andre i gruppa om hun kan begynne (8). Magnus responderer på dette med å understreke at hun jo holder katten (9). Eiras responderer med latter, og begynner så å dele sitt bidrag (10). Videre i samtalen ser vi at deltakerne i gruppa av en eller annen grunn ikke selv vil gripe ordet. Det tar hele 10 sekunder før Mia griper ordet (12). Nye 10 sekunder pause oppstår, og lærer bryter da inn med en tydelig føring og forventning (13). Likevel oppstår 11 sekunders pause, før lærer igjen bryter inn og lokker med at vi skal lese videre i boka, underforstått at vi ikke får gjort det før også Solveig, Lasse og Magnus deler. Det fører til at Solveig griper ordet (14). Magnus fatter seg i korthet, og avslutter med at «var greit» (15). Om det er hunden som har det greit, eller om innspillet var greit, er uklart. Lærer tar så ordet i et forsøk på å få Lasse til å bidra. Han sier at han ikke har skrevet noe (17). Læreren sier at han kanskje har tenkt på noe likevel (18). Da gir han en forklaring på sin manglende besvarelse med at han ikke hadde forstått hvordan oppgaven skulle løses (19). Bortsett fra Eira, mener jeg alle deltakerne i gruppa her bidrar til at det blir stillhet mellom turen, og pausene i Eksempel 7B må sies å være unaturlig lange (Norrby, 1996). I tillegg til at utdraget preges av pausene som oppstår, er heller ikke replikkene knyttet sammen med hverandre. Samtalen bærer preg av å være en samtale hvor læreren jobber for å trekke en besvarelse ut av elevene, og det er mulig det er typen oppgave eller oppdrag deltakerne har fått for samtalen som fører til pausene.

4.2.3 Å gi respons

I samtalene til gruppe B finner jeg mange eksempler på lokal tilknyttet respons. Når responsen blir knyttet til replikken rett før i samtalen, vil samtalen fremstå som sammenhengende og koherent. Eksempel 8B illustrere dette. Her er det Mia og Solveig som fremforhandler en felles forståelse. Lærer deltar også noe i utdraget.

Eksempel 8B:

Utdraget er hentet fra en samtale hvor deltakerne i gruppe B gjenforteller handlingen fra hele boka.

121 Solveig:	Men jeg husker noe sånn at, var det ikke noe sånn at det var en hund som hadde skada seg og så satte de på en sånn sokk?
122 L:	Husker dere det?
123 Mia:	Ja
124 Solveig:	Og så fór de til sykehuset med den og så
125 Mia:	Nei, de fór til pappaen til
126 Solveig:	Ja, og så sa liksom pappaen til han eller hun jeg ikke husker
127 Mia:	Venninna til Julie
128 L:	Mhm
129 Solveig:	Liksom bare sånn: Det var bra dere satt på en sokk
130 Mia:	Hvem var det igjen? *(henvendt til lærer)*
131 L:	Han hadde vært borte en stund, han Ronny. Og når de endelig fant ham igjen, så hadde han skada seg. Han hadde skåret seg på en glassbit eller noe sånt da *(her leser lærer opp fra boka når den skadde hunden blir levert til en veterinær)*. Ja, husker dere flere ting da?

I denne sekvensen ser vi at Mia og Solveig forhandler seg frem til en felles forståelse. Deltakerne utfyller hverandres replikker uten egentlig å avbryte hverandre. Mia korrigerer Solveigs replikker (125, 127). Mia ber ikke om ordet når hun responderer på Solveigs initiativer (125, 127, 129), i stedet benytter de to seg av naturlige punkt for turskifte. Solveig aksepterer Mias responser og tar opp korrigeringene i sine videre replikker (126). Når Mia stiller spørsmål direkte til lærer hvem mannen var (130), svarer lærer med å lese utdrag fra boka. Med dette dreier samtalen bort fra Solveigs initiativ ved å spørre om deltakerne husker flere ting (131). At Mia, Solveig og læreren forhandler seg frem til en felles forståelse vil jeg også vise i det neste eksemplet.

Eksempel 9B vises en sekvens med Mia, Solveig og lærer hvor Mia og Solveig aktivt bruker spørsmål som verktøy for å nærme seg det felles forståelsesrommet i samtalen:

Eksempel 9B:

Deltakerne er i ferd med å gjenfortelle handlingen fra boka. Det har vært snakket om en gammel dame som døde.

35 L:	I det gule huset
36 Mia:	Å ja, hun som døde?
37 L:	Hun som døde
38 Solveig:	Å ja
39 L:	Og det leste vi om i starten av boka, hun matmor der
40 Mia:	Døde hun?
41 L:	Ja, det høres veldig sånn ut
42 Solveig:	Var det hun som liksom døde i senga si?
43 L:	Ja
44 Mia:	Jeg visste ikke at det var hun som døde

Her kommer vi inn i samtalen idet læreren presiserer at den gamle dama var hun som bodde i det gule huset (35). Mia knytter sin respons og videre initiativ til en tidligere replikk (36), og det kan se ut som hun kobler det til lærerens replikk «I det gule huset.» Læreren bekrefter Mias replikk med gjentagelse (37). Solveig uttrykker at hun er med i det felles forståelsesrommet med en minimal respons (38). Læreren kommer med et initiativ og utvider temaet (39). Mia kommer med et oppklaringsspørsmål (40), som kan tyde på at hun ikke helt ser koblingen mellom den gamle dama i det gule huset som døde og den nye informasjonen læreren kommer med. Læreren synliggjør sin egen forståelse av teksten når hun sier at «det høres veldig sånn ut» (41). Solveig knytter et oppklaringsspørsmål til replikk 39. Læreren svarer bekreftende med minimal respons (43), og Mias neste replikk mener jeg viser at hun nå har endret sin forestillingsverden gjennom den nye informasjonen hun har fått tilgang til i samtalen (jmfr. Langer 2011). I denne sekvensen ser vi hvordan Solveig og Mia bruker spørsmål for å forhandle frem et felles forståelsesrom.

Noen av samtalene til gruppe B vil jeg betegne som noe stakkato. Jeg mener det kan skyldes enten at deltakerne ikke kommer med videre initiativ i responsene sine, eller at deltakerne unnlater å respondere på andre deltakeres initiativ. Jeg vil her vise eksempel på hvordan samtalen kan bli stakkato når en respons ikke bærer med seg et nytt initiativ som kan føre samtalen videre. Det er viktig å understreke at målet i denne samtalen var at deltakerne skulle gjenfortelle bokas handling til Eira, og at mye av samtalens innhold derfor går ut på å finne ut hva Eira har lest og ikke har lest.

Eksempel 10B:

Deltakerne skal gjenfortelle bokas handling til Eira, som ikke har lest de avtalte sidene hjemme mellom to av øktene:

1 Solveig:	Det var det at Jacob eller hunden var først.. Det var sånn at Jacob, han eller hunden den hadde dødd. Og så, vennen til Jacob likte og hunden veldig godt. Og Jacob skulle fortelle det til venninna. Og så var det sånn at han ble veldig lei seg, siden hunden var død. Og så var det sånn at
2 Eira:	/Du begynner fra begynnelsen av/ Jeg vet begynnelsen
3 Solveig:	Å ja
4 Mia:	Kan jeg få hunden nå?
5 Solveig:	Nei, vent litt. Hva var det igjen?
6 Mia:	Jeg husker det
7 Solveig:	Greit
8 Mia:	At Jacob... Nå vet jeg det. At Jacob, han dro på hytta. Og på hytta hadde han vært mange ganger. Og så var det en som han kjente veldig godt som elsket hunden. Bodde litt ved siden av han
9 Eira:	/Var ikke det Julie?/

10 Mia:	Ja, Julie. Så han sykla til henne. Men så var ikke hun hjemme. Så sykla han til hytta som de hadde bygd sammen
11 Eira:	Det der står jo her *(peker på en side i boka).* Det har jeg lest. Det er kapittel fire
12 Magnus:	Ja, det er i kapittel fire
13 Solveig:	Fem, det husker jeg nesten ingenting av
14 Mia:	Ikke jeg heller
15 Lasse:	Jeg husker ikke noe
16 Eira:	Det er ferdig kapittel fire, og jeg har lest alt det der. At han sykla
17. Mia:	Jeg trodde det var kapittel fire, jeg
18 Solveig:	Ja, det trodde jeg og, men
19 Mia:	At han bygde en benk. Har du lest det?
20 Eira:	Ja, jeg har lest hele den sida *(peker på en side i boka)*
21 Lasse:	Har du lest at den venninna har dratt på ferie?
22 Eira:	Ja, det står der *(peker på en side i boka)*
23 Lasse:	Jeg husker ingenting, jeg

Solveig starter samtalen med et sterkt initiativ (1). Eira avbryter henne, og sier det ikke er nødvendig å gjenfortelle helt fra starten av, siden hun allerede vet det (2). I Eiras respons ligger det ikke noe nytt initiativ. Solveig responderer med en minimal respons. Mia tar så initiativ for å overta ordet (4), men Solveig ønsker å prøve å gjenfortelle en gang til. Mia overtaler derimot Solveig til å gi henne ordet, og starter å gjenfortelle fra lengre ut i bokas handling (8). Eira responderer igjen med å si at hun har lest dette også, viser hvor i boka det står (11). Heller ikke i denne responsen ligger det noe nytt initiativ med potensial til å føre samtalen videre. Magnus støtter Eiras replikk (13). Eira viser at hun selv har god oversikt over hvor i teksten det står om ulike episoder, og henviser til dette (2, 11, 16, 20, 22).

I det neste eksemplet vil jeg illustrere hvordan Eiras initiativ først ikke blir fulgt opp av noen av de andre deltakerne. Etterpå blir initiativet stoppet av en av de andre deltakerne.

<u>Eksempel 11B:</u>

Utdraget er hentet et stykke ut i samtalen, etter at flere av deltakerne har forsøkt å gjenfortelle handlingen som Eira kan fortelle at hun har lest. Når det virker som deltakerne er i ferd med å gi opp, tar Eira i stedet et sterkt initiativ:

32 Eira:	Faktisk minner denne boka med hytta litt om en bok som heter Mare 2
33 Magnus:	Jeg tror ikke vi klarer å forklare henne den *(Henvendt til de andre deltakerne)*
34 Eira:	Og det er.... Der kommer det et troll som kaster en stein på tre
35 Magnus:	De trenger ikke å vite hva det er i den boka

Eira tar her et nytt sterkt initiativ når hun relaterer bokas handling til en annen bok (32). Istedenfor å følge opp Eiras initiativ, kommer Magnus med et nytt initiativ henvendt til de andre (33). Her henviser han til Eira, uten å henvende seg direkte til henne. Eira overser Magnus sin replikk og knytter an neste replikk til sitt eget initiativ (34). Magnus responderer

på Eiras replikk med en korrigering (35), og tar her rollen som en som holder regi på samtalen. Dette samtaletemaet stopper opp her.

I samtalene til gruppe B finner jeg flere eksempler på at deltakerne bruker oppklaringsspørsmål for å oppnå felles forståelse. Jeg har allerede illustrert hvordan Mia og Solveig gjør det i Eksempel 9B, og jeg vil her vise nok et eksempel. Dette utdraget er hentet fra samme samtalen som Eksempel 10B og 11B:

<u>Eksempel 12B:</u>

Når det virker som deltakerne er i ferd med å gi opp å gjenfortelle bokas handling for Eira, og Magnus har sagt: «Jeg tror ikke vi klarer å forklare den til henne», kommer Solveig fram til noe Eira ikke har lest.

33 Solveig:	At Jacob, han bråvåkna av en lyd og der utenfor så var det en hund
34 Magnus:	En ny hund?
35 Eira:	Det har jeg ikke lest
36 Solveig:	Som var utenfor. Liksom da han våkna midt på natta og så hadde liksom, og så la han seg igjen. Og så når han våkna igjen så sa han det til mammaen og pappaen sin at det var en hund utenfor som liksom lagde lyd. Og så mammaen og pappaen sa at de hørte ingenting liksom
37 Magnus:	Kanskje det var et spøkelse
38 Mia:	Ja. Et spøkelse *(hvisker)*
39 Solveig:	Men så sa de om han ligner på Buster da. Nei, ikke i det hele tatt. Han var
40 Mia:	Svart og hvit?
41 Solveig:	Ja
42 Magnus:	Og, det er han der? *(peker på illustrasjonen på bokas omslag)*
43 Solveig:	Ja, det var han

Solveig kommer her med et nytt sterkt initiativ (33). Magnus kommer med et oppklaringsspørsmål (34), men Solveig følger det ikke opp. Eira kommenterer at hun ikke har lest dette (35), og det kan virke som Solveig oppfatter det som et klarsignal til å gå videre inn i fortellinga, og gjør det (36) ved å ta fortsette på initiativet hun kom med innledningsvis (33). Når Magnus responderer med at hunden kanskje var et spøkelse (37), gjentar Mia, men med hviskende stemme (38). Her mener jeg at de to gjør et forsøk på å gå ut av teksten og bygge en hypotese. Solveig overser Magnus og Mias replikker, og fortsetter på sitt initiativ (39). Mia fullfører Solveigs setning (40) når Solveig stopper opp litt, og viser at Mia er i det samme forståelsesrommet som Solveig. Dette bekreftes av Solveig med en minimal respons (41). Magnus sin replikk, hvor han peker på illustrasjonen på bokas omslag (42), kan også forståes som et signal på at han er i samme forståelsesrom. Også denne responsen bekrefter Solveig (43). I sekvensen ser vi at Magnus og Mia kommer med oppklaringsspørsmål til Solveig når det virker som de ønsker at hun skal oppklare eller utvide noe i teksten. Mia overser ett, men svarer på to av dem. Sekvensen mener jeg fremstår som illustrasjon på hvordan deltakerne jevnt og trutt arbeider med å sikre at de har felles forståelse.

Ikke-lokale tilknytninger, hvor det knyttes an til replikker som har kommet i tidligere samtaler, finnes det et par av i samtalene til gruppe B, og jeg vil her vise en av dem. I dette eksemplet tar Lasse opp temaet dyreplageri, som Mia tok opp i en tidligere samtale (Eksempel 4B), og ekspanderer det. Eira deltar ikke i denne samtalen.

Eksempel 13B:

I en tidligere samtale, hvor deltakerne gjenforteller handlingen fra boka, samtales det om Frida som ikke behandler hunden pent. I den samtalen sa Mia: «Det er slemt. Det er hundeplageri, eller dyreplageri, da, hundeplageri», og replikken ble ikke kommentert nærmere.. I utdraget som følger arbeider gruppe B med oppgaver i tilknytning til boka.

89 Mia:	**Jacob var den beste eieren for Ronny**. *(Leser det hun har skrevet på arket)*
90 Lasse:	Så det ikke blir dyreplageri, eller hundeplageri. Eller hva heter det?
91 Magnus:	Hundeplageri @@@
92 Lasse:	xxx katter... finnes det noe som heter fiskeplageri?
93 Mia:	**for** *(leser det hun skriver på arket)*
94 Solveig:	for
95 Mia:	**for**
96 Lasse:	xxx vegetarianere til å ikke gjøre dyreplageri
97 Mia:	Jeg hater kjøtt
98 Magnus:	Nei, vi er vegetarianere
99 Lasse:	Nei, jeg er ikke det. Jeg spiser kjøtt
100 Mia:	Det eneste kjøttet jeg liker er pinnekjøtt
101 Solveig:	Pinnekjøtt? Liker du ikke ribbe?
102 Magnus:	Ribbe, det er godt
103 Mia:	Nei, jeg har aldri smakt det
104 Solveig:	Det er sykt godt
105 Lasse:	Kylling
106 Magnus:	Kyllingvinger
107 Mia:	Okei, sånn *(viser til arket hun skriver på)*
108 Solveig:	Ja, jeg syns det er godt, men jeg syns det er
109 Lasse:	Det er ganske
110 Solveig:	Ja, men det er litt klissete... Det er akkurat det samme som kylling, da, bare at jeg tror det er lår
111 Magnus:	/Er vi ferdige nå?/
112 Mia:	Vi er ferdige, ja

Lasses replikk (90) er knyttet an til Mias replikk i 89. Når Mia sier at Jacob er den beste eieren for Ronny, begrunner Lasse det med at det da ikke blir dyreplageri. Dette resonnementet bygger Lasse på den felles forståelsen blant deltakerne at den andre alternative eieren, Frida, ikke har vært snill mot Ronny. I tillegg er Lasses replikk ikke-lokal, fordi den kan knyttes tilbake til Mias replikk i en annen samtale (Eksempel 4B). Når Lasse trekker inn fiskeplageri (92), er det en ikke-fokal replikk som innleder en temaglidning. Han trekker temaet enda videre når han trekker inn vegetarianere (96). Videre i samtalen kommer alle fire deltakerne med både initiativ og respons, og samtalen kan mellom replikk 96 og 110 sies å ha sterk koherens (Svennevig 1995, s. 73). Her er ingen skifte av fokus og nesten alle replikkene knytter an sammenheng både bakover og framover. Man kan lage en koherenskjede via

følgende ord og ordkombinasjoner: vegetarianere, dyreplageri, hater kjøtt, spiser kjøtt, pinnekjøtt, ribbe, godt, kylling, kyllingvinger, lår. I denne sekvensen starter Lasse med å undre seg over dyreplageri, og utvider det til hundeplageri, katteplageri, fiskeplageri. Deretter følger deltakerne opp og blir med på videre undring og utviding av temaet når han bringer inn vegetarianere, og fra det fører samtalen over på det å spise kjøtt. Her relaterer deltakerne til egne liv og erfaringer (Langer 2011).

4.2.4 Bruk av eksemplifisering

Et gjennomgående trekk i samtalene til gruppe B er at deltakerne enten leser fra eller viser eksplisitt til teksten eller illustrasjoner i boka når de skal eksemplifisere sine innspill for de andre deltakerne. I Eksempel 10B ser vi flere tilfeller av det. Etter at Solveig har tatt et initiativ i samtalen (1), bryter Eira henne av og henviser til hvor i teksten i boka hun refererer handlingen fra. Dette gjør Eira flere ganger gjennom samtaleutdraget (2, 11, 16, 20, 22), noe som sannsynligvis er en følge av at målet med samtalen er at de andre deltakerne skal oppsummere handlingen for Eira. Også Magnus (12) og Mia (17) henviser til eksplisitte steder i bokas tekst, og dokumenterer på denne måten at det de sier stemmer.

En annen måte å eksemplifisere på som oppstår i gruppe B sine samtaler, er bruk av direkte tale. Det er kun Solveig som bruker dette, og hun gjør det ved flere tilfeller. I replikk 14 i Eksempel 7B så vi det og jeg vil her vise et par andre eksempler:

<u>Eksempel 14B:</u>

Når Solveig skal fortelle hvordan Frida reagerte når det ble foreslått at hun heller skulle få en ny hund, så Jacob kunne beholde Ronny, sier hun:

70 Solveig: Jeg husker at hun ble sur, og bare sånn: «Jeg skal ha den hunden!» Og så liksom, så ble det litt sånn krangling

<u>Eksempel 15B:</u>

Når Solveig skal forklare hvorfor ikke Jacob ville fortelle foreldrene sine om hunden han har funnet, sier hun:

151 Solveig: Da hadde politiet sagt at hvis liksom de ikke ringer dem som hadde hunden, hvis noen ikke hadde ringt etter den dagen da kunne de få hunden. Men så begynte de andre, Frida og de å komme og bare «Det er min hund!» Men de hadde jo ikke ringt da

Ved å uttrykke seg på denne måten, understreker Solveig sine poeng til de andre deltakerne.

4.2.4 Lærerens rolle

I problemstillingen er det samtalen mellom elevene som er i fokus, men som vist i teorikapittelet er læreren ofte med på å sette preg på samtalene i undervisningssammenheng (se kap. 2.5). På mange måter kan læreren defineres som en deltaker i lesesirkelen, men jeg har altså i mitt materiale plukket ut samtaler der læreren er minst mulig deltagende. I gruppe B sine samtaler i det utvalgte materialet har lærer 81 replikker, og 24 av dem er lange. Lærer må sies å ha en dominerende rolle i denne gruppa. I noen av samtalene i materialet er ikke læreren fysisk til stede, men det kan se ut som hun setter sitt preg på samtalen likevel, som jeg vil vise i det neste eksempelet.

<u>Eksempel 15B:</u>

Etter å ha lest ferdig hele boka, jobber gruppa i fellesskap med å svare på noen spørsmål med utgangspunkt i bokas handling. Læreren har gått ut av rommet, og deltakerne skal hente henne når de har kommet fram til svarene. Det er Mia som skriver:

5 Magnus:	Hva slags bokstav er det? *(henvendt til Mia som skriver)*
6 Lasse:	c
7 Magnus:	Å ja, ja
8 Lasse:	Og så må vi skrive hvorfor
9 Magnus:	Tror du L klarer å lese det der da?

Her tar Magnus et initiativ knyttet til Mias skrift (5). Lasse griper inn og leser bokstaven (6), og Magnus responderer med en minimal respons (7). Lasse sier så videre at Mia må begrunne svaret og skrive hvorfor (8). Selv bidrar han derimot ikke med noen begrunnelse, og viser med det at han muligens mener at den som skriver også skal finne svaret. Denne sekvensen viser hvordan Magnus fokuserer på det formelle når han spør om de tror læreren klarer å lese håndskrifta (9). Gjennom denne replikken, vises det at læreren har en rolle selv om hun ikke er til stede i rommet.

Et par eksempler jeg har vist til tidligere (3B og 12B), illustrerer den tydelige rollen læreren har i gruppe B. I Eksempel 3B responderer Lasse på Solveigs undring om hvorfor slutten på boka er som den er, og gir han uttrykk for at han har forstått slutten. Likevel velger læreren å overse hovedinnholdet i denne replikken fra Lasse og heller fokusere på hva den egentlige eieren heter, noe som var en perifer informasjon i replikken. Lasse forsøker å fortsette sitt første initiativ, men lærer kommer med nok et oppklaringsspørsmål han ikke kan svare på. Lasse ser ut til å gi opp å svare på Solveigs spørsmål. Dette mener jeg er et eksempel på at læreren tar styring i samtalen i stedet for å la deltakernes initiativ og respons få styre retningen på temaet.

I Eksempel 12 B dreier det seg om lærerens rolle i form av typen oppgaver som er gitt til samtalen. I eksemplet oppstår det stillhet mellom turene, og Gunnar kommer med et innspill om at deltakerne er så avhengige av voksne. Jeg tolker det som at Gunnar venter på bekreftelse og igangsetting fra lærer før samtalen kan fortsette.

4.2.5 Oppsummering av samtalene til gruppe B

Jeg vil her oppsummere fremtredende trekk jeg finner i analysen av gruppe B sine samtaler. Jeg vil peke på samtalenes sterke kohesjon, turtaking, forhandlingen av felles forståelse, hvor oppklaringsspørsmål brukes som et verktøy og bruk av eksemplifisering.

Analysene viser at det er sterk kohesjon i samtalene til gruppe B. Det er få replikker med prosedyre- eller lekpreg i materialet (7 i alt), følgelig blir det få skifter mellom slike replikker og replikker innenfor samtalens etablerte tema. Analysene viser at det ofte er nær sammenheng mellom deltakernes replikker, og det er lett å følge temaene i samtalene.

Deltakerne er imidlertid innimellom tilbakeholdne med å komme med initiativ, og det oppstår derfor stillhet mellom turene. Eksempel 7B viser eksempel på at det skjer. Ellers i samtalene til gruppe B finner jeg ingen kommentarer på turtakingen. Eksempel 10B illustrerer hvordan samtalen blir stakkato som en følge av at deltakernes responser ikke inneholder nye initiativ som fører samtalene videre.

At deltakerne forhandler seg frem mot en felles forståelse har vi sett eksempler på i gruppe B sine samtaler (se Eksempel 8B, 9B og 12B). Deltakerne bruker flere ganger oppfølgingsspørsmål som verktøy for å oppnå dette felles forståelsesrommet.

I Eksempel 10B så vi hvordan deltakerne brukte henvisning til bokas tekst og illustrasjoner for å dokumentere sine replikker. En annen måte å eksemplifisere på er når Solveig bruker direkte tale for å få fram sine poeng til de andre deltakerne (Eksempel 7B, 14B og 15B).

I gruppe B sine samtaler er det flest eksempler på kumulative samtaler. Deltagerne bygger opp samtalene med å «legge stein på stein» og utvikler samtaletemaene sammen. Samtalene er preget av samarbeid, bekreftelser og utvidelser av samtaletemaene, og jeg finner ingen

store uenigheter mellom deltakerne. Det er i det hele tatt sjelden det ytes motstand mot andre deltakeres replikker. Jeg finner noen få eksempler i materialet på at deltakere utfordrer hverandre. Dette skjer i hovedsak i sekvensene hvor Magnus er opptatt av at ortografi og skriftforming. I disse tilfellene er han meget tydelig overfor Mia og Solveig som skriver. Ellers er det noen tilløp til utforskende samtalesekvenser. Spesielt er det to sekvenser jeg mener har utforskende preg: Eksempel 13B, hvor deltakerne går fra å diskutere hundeplageri til å diskutere ribbe og pinnekjøtt. Også i Eksempel 2B, når Solveig sier hun ikke forstår slutten på boka, er det potensiale til en utforskende tendens, men denne blir ikke fulgt opp av deltakerne, muligens fordi læreren stoppet utforskingen.

5. Oppsummering og sammenligning av funn fra de to gruppene

Problemstillingen i denne oppgaven er: Hvordan samtaler deltakerne i to lesesirkler på 4. trinnet om en felles lest litterær tekst, der den ene gruppa blir introdusert for samtaleverktøy og den andre ikke blir det? Jeg vil i dette kapittelet samle trådene fra analysene av de to gruppene, se dem i lys av hverandre og med det nærme meg et svar på problemstillingen.

Når de to gruppene skal sammenlignes, er det viktig å ha i mente to faktorer som skiller dem. For det første har gruppe A brukt mer tid på lesesirklene sine[10]. For det andre har gruppe A har blitt introdusert for samtaleverktøy, mens gruppe B ikke har det. Med dette som bakgrunn ser jeg på likheter og ulikheter i de to gruppenes samtaler. I tillegg vil jeg komme med refleksjoner fra deltakerne i gruppe A om bruken av samtaleverktøyene de har blitt introdusert for.

I begge gruppene deltar alle deltakerne i samtalene, men analysene viser at de deltar på ulike måter. Gruppe A har en noe mer symmetrisk deltakerstruktur hvor replikkene fordeler seg jevnere blant deltakerne enn i gruppe B, men jeg finner ikke grunnlag for å si at det er store forskjeller mellom de to gruppene på det punktet. Der jeg ser en større forskjell, derimot, er på hyppigheten av prosedyre- og lekpregede replikker i samtalene. I gruppe A er det mange av slike replikker, mens de knapt finnes i gruppe B sitt materiale. I den grad de oppstår i gruppe B dreier det seg om lekpregede replikker, men også slike er det desidert flest av i gruppe A. Det er også kun i gruppe A jeg registrerer latter i samtalene. Noe som *kan* signalisere et samarbeidende og varmt klima (jmfr. 2.3.4). I gruppe B finner jeg ingen replikker som går på prosedyre eller organiseringen av samtalen, mens det er mange slike i gruppe A (prosedyrepregede replikker). Er det mulig at samtalene om samtalen gjør at deltakerne i gruppe A blir så fokusert på prosedyre, organisering og verktøy at det i samtalene tar fokuset vekk fra replikker som tar utgangspunktet i boka? I en evaluering av diskusjonen, sier Mia noe som kan tyde på noe slikt: «Det ble litt vanskelig, fordi at man tenker liksom mer på diskusjonen. Mer på andre ting.» Her er det viktig å huske på at «[i]ngen arbeidsmåter i klasserommet bør bli teknikk eller mål i seg selv» (Børresen, 2016, s. 97). Når det gjelder de mange lekpregede replikkene i gruppe A, samt latteren som går igjen i de fleste samtalene, kan det være et resultat av at deltakerne bruker mer tid sammen, blir bedre kjent og får økt

[10] Gruppe A sine økter har til sammen vart i 7,5 time, mens gruppe B har vart i 3 tre timer.

gruppetilhørighet? Er samtalene om samtalen med på å skape en trygghet som viser seg som latter og lek i boksamtalen?

Et av momentene deltakerne i gruppe A er spesielt opptatt av i sine prosedyrepregede replikker, er turtaking. Verktøyene *katten* og *runden* ble introdusert i begge gruppene i starten av den første økta, og ble brukt i alle samtalene. I gruppe B sine samtaler regulerer deltakerne i stor grad turskifte selv, mens det er et stadig tilbakevendende tema i samtalene til gruppe A. I denne gruppa kan det virke som at fokuset på katten og runden forstyrrer det naturlige turskifte. Elise er den deltakeren i gruppe A som kommer med flest prosedyrepregede replikker rundt turskifte. Hun har ellers ikke så mange replikker som omhandler temaer med utgangspunkt i boka. Kan det tenkes at katten og runden har gitt Elise en rolle i gruppa som gjør at hun i det hele tatt bidrar i samtalene, til tross for at hun ikke vil bidra til å snakke så mye om temaer med utgangspunkt i boka? I gruppe A sine samtaler om samtalen, ble bruken av katten evaluert av deltakerne. Dette sier Brit, Nils og Maia om bruk av samtalekatten som verktøy:

Brit: Jeg syns det går bra, men jeg syns det hjelper med katten for da føler... Da føler man hvordan det er å ha katten i hånda. Og da vet man at hvis man ikke har den, da vet man liksom at man ikke kan snakke. Og det hjelper på at man ikke snakker når man ikke skal snakke. Selv om det er ganske fristende, men da... Ja

Nils: Og så er det som er mitt vanskelige poeng: er når vi skal bare komme med kommentarene, for alle vil jo si ting. Så nå er det sånn at nå får vi lov å bare komme med kommentarer, så sier Brit noe, så sier jeg og Gunnar ´Ja, men...`Sånn blir det liksom... Det som er litt fint med katten, da, er at hvis noen snakker mens jeg har katten, så føler jeg meg trygg. For da er det faktisk de som bryter reglene og ikke jeg

Maia: Men liksom, hvis Brit tok katten, så begynner Gunnar og Nils å prate. Og så begynner de å prate om noe artig, så har man bare lyst til å... Fordi man har opplevd noe artig og så, ja... Så vil man fortelle det. Og så blir det sånn `Å, jeg har lyst til å fortelle, men jeg kan ikke...´ Og så liksom, får vi katten etterpå, så skal man si det til dem, og så blir det dumt, fordi man sitter hele tida og tenker at man skal si det til dem. Så jeg syns jeg klarer å gjøre det ganske bra. Jeg syns jeg klarer å utfordre meg nok til at jeg klarer å være stille, men noen ganger så bare kommer det ut

Her setter deltakerne ord på utfordringene den sterke føringen samtalekatten legger på samtalene. På den ene siden blir det lite rom for spontane tilbakemeldinger, på den andre siden gir det mandat til å ha ordet og trygghet for å få beholde det.

Stillhet mellom turene oppstår ikke i det hele tatt i gruppe A. Når det oppstår i gruppe B, kan det virke som deltakerne (bortsett fra Eira), føler usikkerhet i forhold til å ta ordet. De har forberedt seg skriftlig, og det viser seg at flere av deltakerne har mye de kan dele. Også her mener jeg det kan tenkes at gruppe A, i sine samtaler om samtalen, har bygget opp en tryggere ramme rundt boksamtalen. Deltakerne i gruppe A har eksplisitt snakket om ansvaret

for å dele for å få til en god samtale. Et av verktøyene jeg mener spesielt kan ha ført til at «temperaturen» i samtalen (Svennevig 1995) er høyere i gruppe A, er at de i første økt lagde diskusjonsregler (jmfr. Mercers Ground Rules). Bruken av diskusjonsregler ble evaluert i siste økt. Her er tre av deltakernes evalueringer:

Mia: Jeg syns det var ganske bra med diskusjonsregler. [...]Jeg syns det var bra, for hvis man lurer på noe eller hvis man lurer på hva man skal gjøre eller skikkelig har lyst til å si noe, men ikke bare kan si noe, så kan man bare se der og så. Ok, da vet jeg hva jeg kan gjøre

Brit: Jeg tror det hadde blitt litt verre hvis vi ikke hadde hatt det. Selv om, for å være ærlig, syns jeg ikke at jeg i alle fall følger dem så godt opp. Men jeg syns fortsatt det hadde blitt verre uten, for det når man ikke følger dem, så kommer man jo ofte på at: Å, det er regler! Og så slutter man. Men hvis man ikke har regler, så bare blablabla. Og så bare fortsetter man

Nils: Egentlig så syns jeg det hadde gått bra uten, for alle de der reglene er jo på en måte regler vi kan fra før alt sammen. Sånn som «Man må gi seg en gang i blant». Og «Man kan ikke bli fornærma for alt.» Og vi vet at vi ikke skal si sånn «Aaaa,» og at vi tenker jo. Vi har jo god tid til å tenke gjennom hva vi vil si, for vi må jo vente på tur. Og ikke snakke i munnen på hverandre. Det vet vi jo. Og så, vis respekt. Det skal man jo alltid gjøre uansett. Sånn at det hadde gått bra uten, men da hadde det tatt lenger tid før vi hadde blitt minnet på. Det er jo bedre, men det hadde gått ganske bra uten

Nils oppsummerer det godt med «Det er jo bedre, men det hadde gått ganske bra uten.» Regler for samtaler (og generell sosial samhandling) har disse elevene vært vant til å forholde seg til siden de startet skolen. Som Nils uttrykker godt, dette er jo ting de vet. Likevel mener jeg at en metabevissthet og felles fokus på regler som gjelder for akkurat disse deltakernes samtaler, i kombinasjon med å løfte fram at hensikten med gode samtaler er at vi alle skal bli klokere, gir grunnlag for et godt og kognitivt støttende klima.

Et kognitivt støttende klima er en forutsetning for å ha utforskende samtaler. Utforskende samtaler er igjen en forutsetning for interthinking (Mercer 2000). Begge gruppene har sekvenser med utforskende samtaler, men det er helt klart flest av dem i gruppe A. Jeg finner at gruppe A driver kollektiv utforsking hvor de synliggjør egne forestillinger og våger å utfordre andre deltakers forestillinger. Utfordringene skjer ved at deltakerne korrigerer hverandre, uten at det later til å bli disputtpreget. De fleste gangene implementeres sågar korrigeringene i videre replikker. I gruppe A diskuterer deltakerne lenger og begrunner meningene og synene sine mer enn i gruppe B. I gruppe A søker deltakerne dessuten hverandres meninger mer aktivt. Samtalene i gruppe B har ellers sterk koherens og deltakerne bygger sine replikker på hverandres. Gruppe A sine samtaler fremstår derimot som fragmenterte og usammenhengende, fordi det her er flere ikke-lokale og ikke-fokale tilknytninger. Jeg har i analysen vist hvordan gruppe A har det jeg kaller ikke-fokale tråder gående i samtalen parallelt med tråden om det etablerte temaet. Slike ikke-fokale tråder

oppstår ikke i samtalene til gruppe B. Kan ikke-fokale tråder være et tegn på barns eksplorerende samtaler? Kanskje rom for usammenheng i samtalene trengs for å stimulere barn til utforskende samtaler? Jeg mener at disse ikke-fokale trådene som går igjen i gruppe A sine samtaler viser at deltakerne leker seg og utforsker. De tar også inn humor i alvorlige temaer. Samtalene er fragmenterte, men deltakerne selv klarer å holde flere fokus.

Begge gruppene forhandler for å oppnå felles forståelsesrom (Svennevig, 1995; Matre, 2000), og bruk av oppklaringsspørsmål er et verktøy deltakerne bruker i denne sammenheng. I gruppe A ble oppklaringsspørsmål introdusert som et samtaleverktøy. Det kan se ut som fokuset på dette som verktøy, setter spor i samtalene. I flere av samtalesekvensene i gruppe A brukes oppklaringsspørsmål på en veldig instrumentell måte, samt at bruken virker overdreven. Slik overforbruk er en vanlig del av utviklingen når barn lærer noen nytt. Som sagt bruker også gruppe B oppklaringsspørsmål i sine samtaler, men her virker de motivert av et genuint ønske om å finne ut hva den som har ordet ønsker å formidle. Ut fra det jeg ser i disse samtalene, tenker jeg at bruk av oppklaringsspørsmål kommer ganske naturlig for 4. klassingen. Forutsetningen er selvsagt at de lytter til hverandres replikker og er interessert i å oppnå en felles forståelse. Er det mulig at oppklaringsspørsmål ville blitt stilt på en annen måte i gruppe A hvis det ikke hadde blitt presentert som samtaleverktøy? På den annen side, er det nyttig at elevene blir bevisste på at dette verktøyet som en hjelp til å bygge en felles forståelse. Det er imidlertid viktig at man er forberedt på at elevene sannsynlighet går gjennom en fase med overdreven bruk av verktøyet i fokus, men at det over tid vil bli mer naturlig.

Selv om lærerrollen ikke er i fokus i denne oppgaven, vil den alltid sette preg på samtaler som foregår i undervisningssammenheng. Oppsummert vil jeg si at lærerrollen var ulik i de to gruppene. Læreren hadde langt flere replikker i gruppe B sitt materiale. Her brøt hun inn for å motivere deltakerne til å bidra, og for å sette i gang samtale. I gruppe A måtte læreren heller bryte inn for å sende turen videre eller organisere turtakinga når deltakerne ble for ivrige. Når det er sagt må det nevnes at læreren hadde en større rolle i gruppe A sine samtaler om samtalen, og at det kan se ut som det i disse øktene ble «ryddet klart» til at deltakerne kunne drive boksamtalene i stor grad uten lærer.

I denne oppgaven har jeg funnet at gruppe A, som har blitt introdusert for samtaleverktøy, har flere utforskende sekvenser i sine samtaler enn gruppe B. Dette henger godt sammen med Mercers forskning (2000) som viste at når barna ble hjulpet til å forstå hvordan de kan bruke samtale som et redskap for læring og problemløsning, økte kvaliteten på arbeidene deres. Om denne forskjellen på de to gruppene skyldes at samtalen har vært tematisert eller om det er et resultat av at deltakerne har tilbrakt mer tid sammen, kan jeg ikke si med sikkerhet. Jeg mener det er sannsynlig at deltakernes bevisstgjøring av at de gjennom samtale kan hjelpe hverandre og selv blir klokere, har vært av avgjørende betydning. En deltakers forklaring av interthinking, «[...] når de andre snakka, eller når jeg hørte svar, så fikk jeg ideer til hva jeg selv kunne si og sånn», kan vitne om det.

6. Avsluttende refleksjoner

I oppgavens innledning sier jeg at skolen må bygge på og videreutvikle den muntlige kompetansen elevene allerede har når de starter skolen. For å gjøre det, må lærere vite noe om elevers samtalekompetanse. Denne oppgaven er mitt bidrag i så måte. Gjennom arbeidet med å analysere samtalene til de to gruppene med 4. trinnselever har jeg fått et nyttig innblikk i hvordan samspillet i en samtale mellom elever kan foregå. Arbeidet med oppgaven har også styrket meg i troen på at elever trenger eksplisitt opplæring i samtale.

6.1 Metodekritisk blikk

I Mercers (2000) forskning er det stort fokus på lærerrollen. Han viser til læreren som en av pilarene i Talk Lessons. Dette prinsippet kom ikke så tydelig fram i boksamtalene til gruppe A og B. Nå var det jo gruppe A som fikk opplæring i samtaleverktøy, og læreren hadde en større rolle i samtalene om samtalen. Likevel ser jeg at læreren kunne modellert tydeligere i boksamtalene til gruppe A, for at min forskning skulle vært mer i tråd med Mercers´.

I oppgaven søkte jeg innsikt i hvordan elever samtaler, og ønsket at lærer skulle delta i så liten grad som mulig. I ettertid ser jeg at det at jeg valgte å bruke verktøyene som katten og runden, styrte samtalene i stor grad, og gruppe A ble til tider veldig opptatt av verktøyene. Kanskje ville jeg prøvd uten dem hvis jeg skulle gjort det på nytt.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene i denne oppgaven mener jeg peker i retning av at eksplisitt opplæring av samtaleverktøy bør sterkere inn i undervisningen. I følge læreplanen, skal slik undervisning allerede drives, og hovedansvaret for undervisningen i muntlige ferdigheter ligger i norskfaget. Da er det av stor betydning at lærere har nok kunnskap om hvordan elever samtaler, slik at de kan bygge videre opplæring i muntlighet på det elevene allerede mestrer. Det er dessuten viktig at lærere har tilstrekkelig kunnskap om hva utforskende samtaler inneholder, slik at de gjenkjennes og anerkjennes når de foregår hos elevene.

I undervisningen trengs det tid og rom til å øve på å bruke samtaleverktøy de blir introdusert for, slik at de kan gå fra å bruke dem instrumentelt til en naturlig og integrert del av elevers læringssamtaler. Det er viktig at denne øvingen foregår i undervisningssammenheng, slik at alle elever får tilgang til verktøyene og gjøres oppmerksomme på hvordan de selv kan bli klokere ved hjelp av sine medelever. Som med det meste annet, har elevene ulike

forutsetninger for dette, og opplæringen i samtaleverktøy er i så måte en del av en sosial utjevning som gir alle elever gode muligheter. Elevene må få forståelse for at det er en verdi å få tak i andres tanker, dele kunnskap for å få nye perspektiv på egne tanker.

6.3 Videre forskning

Mot slutten av en forskningsprosess er det ikke uvanlig å sitte igjen med flere spørsmål enn man startet med. Det gjør også jeg. Spørsmål jeg sitter igjen med er: Hvordan bygger elever kunnskap gjennom å samtale? Hvilke samtaleverktøy er de mest nyttige å fokusere på i samtaleundervisningen? Hva kan elevene allerede, og kun trenger å bevisstgjøres på? Hvordan kan man jobbe med elevers relasjonskompetanse med tanke på å bygge opp den kognitive tryggheten som må ligge i bunn for at elever skal våge å ha utforskende samtaler?

Lytting er den reseptive delen av samtalen, men i denne oppgaven har den dessverre ikke fått stor plass. Videre forskning kunne ha fokusert mer på denne delen av samtalen. Spesielt er jeg nysgjerrig ulikhetene mellom barn og voksnes signaler på at de lytter.

6.4 Avsluttende kommentar

«Man får prøve nye tanker og man får høre hvor annerledes andre tenker,» er et elevsitat i oppgavens tittel. Det er Brit som svarte det da hun fikk spørsmål om hva som var gøy med lesesirkel. Hun utfylte svaret sitt med: «Når man bare tenker selv, så føles det som alle tenker som deg da.» Jeg syns Brits formulering illustrerer viktigheten av at elevene får anledning til å bruke og bli bevisste på å bruke det muntlige språket i samtale med medelever. På den måten kobler de seg mentalt på andre og får innsikt i andre måter å tenke på. Nettopp for å utnytte mulighetene når man innser at alle tenker ikke som deg, da!

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). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Alver, B. G. (2001) Forskningsetiske perspektiver i studiet av børnekultur. I: U. Palmenfelt, & T. K. Marken (red.), *At forske i en bevegelig verden. Tidsskrift for børne- og ungdomskultur* nr. 43, s. 13–29.

Bromstad, A. K. (2011). *I elevenes hoder. Leserrespons i klasserommet*. Oslo: Kolofon Forlag.

Børresen, B. (2016). Samtalen i klasserommet – samtale og læring. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk.* (s. 89-101). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education* (7 utg.). London: Routledge.

Dysthe, O. (1993). *Det flerstemmige klasserommet. Skriving og samtale for å lære.* Oslo: Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring.* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe. O. & Igland, M-A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring.* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.

Frohde, L. (2015). *Jacob og hunden.* Oslo: Cappelen Damm AS.

Garme, B. (2008). Tale er gull! I: L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen.* (s. 94-109). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Gee, J. P. & Hayes, E. R. (2011). Language and Learning in the Digital Age. London: Routledge.

Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturdidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hetmar, V. (2009). Faglig læsning og skriving i skolen – Diskurser, positioneringer og

rekontekstualisering. I: S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen.* (s. 33-48). Oslo: Novus forlag.

Hoel, T. L. (2000). *Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter.* I: Nordisk Pedagogik, vol 20, nr 3, 2000, s. 160-170.

Langer, J.A. (2011). *Envisioning Knowledge. Building Literacy in the Academic Disciplines.* New York og London: Teachers College Press.

Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället.* Volym 1. Linköping: Omslag & layout Ptyx Designs.

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. I: E. Maagerø & E. S. Tønnessen (red.), *Å lese i alle fag.* (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar.* Oslo: Det Norske Samlaget.

Matre, S. (2009b). Vurdering av samtaletekstar som didaktisk utfordring. I: O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring.* (s. 139-149). Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S. (2009a). Gruppesamtaler. I: J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok.* (s. 221-235). (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S. & Fottland, H. (2004). Eitt klasserom to blikk. I: T. Pettersson & M. B. Postholm (red.), *Klasseledelse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Mercer, N. (2000). *Words & Minds. How we use language to think together.* London: Routledge.

Mossige, M. & Bøyesen, L. (2009). Fireårsknekken. I: M. Mossige (red.), *Mangfold i språk og tekst – leseopplæring i et flerspråklig perspektiv.* (s. 8). Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Nielsen, M.F., & Nielsen, S.B. (2005). *Samtaleanalyse.* Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget.

Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Otnes, H. (1999). Lytting – en av de «fires store» i norskfaget. I: F. Hertzberg & A. Roe (red.), *Muntlig norsk.* (s. 159-176). Oslo: Tano Aschehoug.

Palmér, A. (2010). *Muntligt i klassrummet. Om tal, samtal och bedømning.* Lund: Studentlitteratur.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.

Rustad, H. (2005a). *Latter som kommunikativt virkemiddel. Om latter og ansiktsbevaring i samtale.* (Hovedfagsoppgave, NTNU). Hentet fra http://masterbloggen.no/wp-content/uploads/2011/03/Hovedoppgave-Hanne-Rustad.pdf.

Rustad, H. (2005b). Latter som høflighetsstrategi i gruppesamtale. I: B. Rønning (red.), *Flyt – en nøkkel til kreativitet og innovasjon.* (s. 215-229). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I: A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (red.), *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet.* (s. 15-32). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Svennevig, J. (1995). Samtaleanalyse. I: J. Svennevig, M. Sandvik & W. Vagle: *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse.* (s. 55-75). Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag as.

Svennevig, J. (1999). Forståelse og misforståelse i samtale. I: F. Hertzberg & A. Roe (red.), *Muntlig norsk.* (2. utg.) (s. 129-142). Oslo: Tano Aschehoug.

Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse.* (2. utg.). Oslo: LNU/Cappelen.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv.* Oslo: J. W. Cappelens forlag a.s.

Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord...*(3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Ulleberg, I. & Solem, I. H. (2015). Hvordan kan lærere bidra til deltakelse og matematisering i klassesamtalen i matematikk? I: H. Christensen & R. S. Stokke (red.), *Samtalens didaktiske muligheter.* (s. 104-122). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2006a). *Kunnskapsløftet* (LK06). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_larepla nen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Grunnleggende ferdigheter.* Hentet fra https://www.udir.no/kl06/NOR105/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Utdanningsdirektoratet (2015). *Kartleggingsprøver*. Hentet fra https://www.udir.no/eksamen og-prover/prover/kartlegging-gs/

Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S. & Nieveen, N. (2006). Introducing educational design research. I: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (red.), *Educational design research* (s. 3-7). London: Routledge.

Voksne for barn (2017, 20.04.17). *Zippys venner.* Hentet fra http://www.vfb.no/no/zippys_venner

Østgaard, A. (2015). «Liv Frohde bokaktuell med Jacob og hunden. En kommende klassiker!» Hentet fra http://www.forlagsliv.no/barnogunge/2015/02/02/intervju-med-liv-frohde-barnebokforfatter-med-gedigen-suksess-i-japan-na-aktuell-med-den-rorende-fortellingen-om-jacob-og-hunden-en-kommende-klassiker/

Vedlegg:

Vedlegg 1: Brev til foreldre/foresatte

Til foreldre og foresatte på 4. trinnet X skole
16.08.16

Jeg jobbet som lærer på dette trinnet da elevene gikk i 1. og 2. klasse, og har nå delvis permisjon for å skrive masteroppgave i Norsk fagdidaktikk 1-7 ved NTNU. Som en elev sa til meg da det ble kjent at jeg skulle slutte som trinnets lærer for å gå mer på skole: "Du trenger jo ikke det. Du kan jo bare forske på oss!" Nå er jeg så heldig at nåværende lærere vil la meg komme tilbake for å gjennomføre et leseopplegg med mine "gamle" elever som grunnlag for masteroppgaven min. Det som da gjenstår er elever som deltar og foreldre som tillater det.

Målet med masteroppgaven min er å få bedre innsikt i hvordan elever i denne aldersgruppen tar i mot og samtaler om litteratur. Jeg inviterer til lesesirkler på biblioteket (5-6 elever per sirkel), og elever som har lyst får delta her. Hver lesesirkel avholder 4-6 møter i løpet av en måneds tid. I løpet av denne tiden skal hver elev ha lest en felles bok, samt hatt samtaler rundt boka. Underveis vil jeg observere, også noe ved hjelp av video. Prosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I analysene vil alt datamaterialet bli anonymisert, og jeg gjør også oppmerksom på at det vil bli slettet umiddelbart etter studiens avslutning.

Det er ønskelig at alle sender en epost til meg hvor de sier fra om barnet kan delta i studien eller ei, innen 24.08.16. Det er viktig å påpeke at elever som ønsker, får delta i lesesirkler uavhengig av om de er med i studien eller ikke. Ta gjerne kontakt med meg om dere har spørsmål eller ønsker mer informasjon. Jeg gleder meg til å lære mer om og av disse kloke elevene på 4. trinnet! Hvis det er interesse for det, kommer jeg gjerne tilbake og informerer om funn og erfaringer fra arbeidet med masterprosjektet.

Med vennlig hilsen
Kathrine Vik Tollaksen, lærer og skolebibliotekar ved x skole

Vedlegg 2: Brev til elevene

17.08.16

Kjære 4. trinnselev!

Endelig er det klart for lesesirkel på skolebiblioteket igjen. Denne gangen er det kun 4. trinnselever som har anledning til å søke, og nå er jeg spent på hvem som har lyst til å være med. For å finne ut om du tror det er noe for deg, er det lurt at du tenker gjennom dette:

- Liker jeg å lese bøker?
- Vet jeg at jeg trenger å lese mer bøker, men trenger et spark for å komme i gang?
- Er det interessant når flere elever leser samme bok?
- Vil jeg snakke sammen med en liten gruppe elever om en bok vi alle har lest?
- Aksepterer jeg at flertallet eller bibliotekaren velger ut boka jeg skal lese?

Hvis du tror du vil være med, skriver du en søknad. I søknaden må du ha med navn, litt om deg selv, hva du syns om bøker (f.eks. hva slags type bøker du liker) og om du liker å diskutere. I tillegg kan du gjerne skrive andre ting det er fint for bibliotekaren å vite. Søknaden kan du gi direkte til meg, til læreren din eller sende på mail:

Nå ligger det masse bøker på biblioteket og venter. Det er bare lesesirkelelevene som mangler! Søk da, vel!

Med vennlig hilsen
skolebibliotekar Kathrine

Vedlegg 3: Bilder

Vedlegg 4: Svar fra NSD

Synnøve Matre
Institutt for grunnskolelærerutd. 1-7 og bachelor i arkiv og samlingsforvaltning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.09.2016 Vår ref: 49575 / 3 / IJJ Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49575	*En kvalitativ studie av elevers samtaler om en bok for å få bedre innsikt i hvordan de i fellesskap skaper mening og en utvidet forståelse av boken*
Behandlingsansvarlig	*NTNU, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Synnøve Matre*
Student	*Kathrine Vik Tollaksen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, http://pvo.nsd.no/prosjekt.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

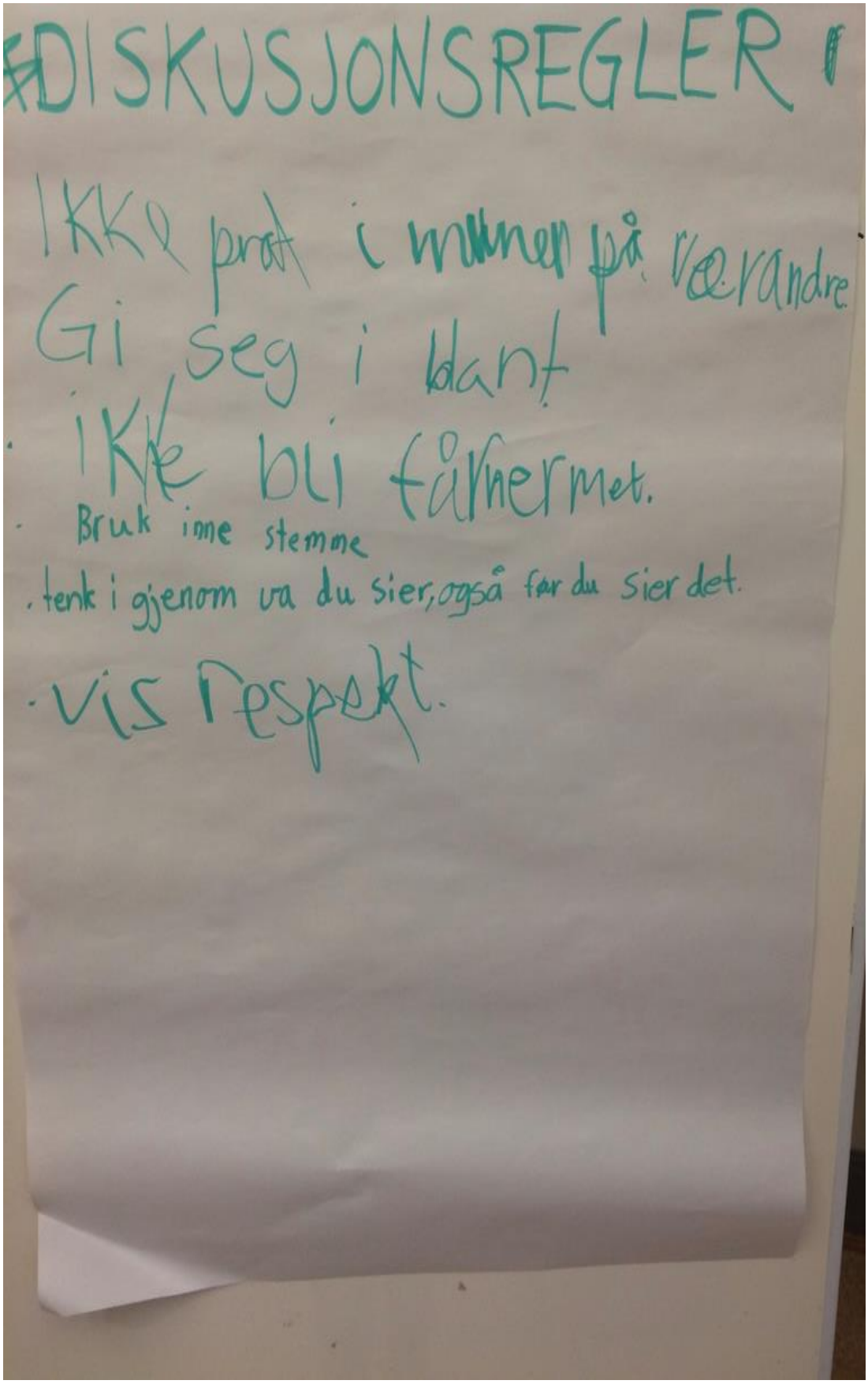
Vedlegg 5: Oversikt over utvalgt datamateriale til analyse

PRIMÆRMATERIALE:

Samtale om boka	Filmopptak
Gr 1, økt 1 «Videreskriving av prolog»	64 min
Gr 1, økt 2 «Ordtak»	
Gr. 1, økt 5 «Gjenfortelling av hele boka»	
Gr 1, økt 5 «Sluttoppgave, alene»	

Samtale om boka	Filmopptak
Gr 2, økt 1 «Videreskriving av prolog»	41,5 min
Gr 2, økt 2 «Gjenfortelling av boka så langt»	
Gr 2, økt 3, trans. 3 «Gjenfortelling av hele boka»	
Gr 2, økt 3 «Sluttoppgave, alene»	

Vedlegg 6: Diskusjonsregler for gruppe A



Vedlegg 7: Brev fra forfatteren

Oslo, 08.11.2016

Hei S a!

Tusen takk for brevet. Jeg er veldig glad for at dere likte boka om Jacob og Ronny. Den er nesten sann. Boka handler mye om min egen hund. Han døde brått. Jeg satt på kjøkkengolvet og strøk ham over pelsen. Kjente hvordan livet hans langsomt ebbet ut mellom fingrene mine. Han var bevisstløs. Jeg fikk ikke sagt farvel.

Dere beskriver så fint i brevet om det sterke båndet som oppstår mellom Jacob og Ronny, som jeg kaller ham i boka. Om Jacobs redsel for å miste Ronny også. Jeg tenker at dere kanskje også har opplevd noe som er leit , og derfor forstår dere hvordan Jacob har det. Derfor kan dere skrive om det. Om det som ligger mellom linjene i boka.

Det er mye i boka som er sant. Jeg fikk en ny hund, en omplasseringshund, som jeg kalte for Sean. Jeg visste ingenting om ham. Når jeg traff andre hundeeiere spurte de ofte om hvor gammel han var, hva slags rase han var, osv. Det kunne jeg ikke svare på for det visste jeg jo ikke.

Derfor bestemte jeg med for å dikte en fortid til den nye hunden min. Slik ble boka om Jacob og Ronny til.

Jeg sender dere et bilde av Sean (Ronny). Han er akkurat slik som han ser ut. i boka. Kanskje dere kan henge bildet opp på biblioteket.

Jeg har ikke skrevet navn på foreldrene. De er mamma og pappa. Jeg tror ikke jeg kommer til å skrive flere bøker om Jacob og Ronny, men det kan nok være at det blir noen dyr i de neste bøkene mine også.

Det tar lang til og skrive og utgi en bok. Men dere har gitt meg gode tips til titler.

Jeg likte at det liksom spiller en film i hodene deres. Kanskje det blir en bok som dere skriver.

Jeg sender dere boka om DRØMMEDAG FOR KING. Håper den faller i smak.

Tusen takk for gode ord.

Hilsen Liv

Vedlegg 8: Eksempel på transkripsjon

			Lasse	Mia	Magnus	Solveig
1	Solveig	Jacob				⇒
2	Mia	Jacob		‖		
3	Magnus	Skal vi bare skrive Jacob?			← →	
4	Solveig	Ja, eller det var best at den kom til Jacob				← →
5	Magnus	Hva slags bokstav er det? *(Til Mia som skriver)*			⇒	
6	Lasse	c	←			
7	Magnus	Å jaja			~	
8	Lasse	Og så må vi skrive hvorfor ← ← ⇒				
9	Magnus	Tror du L klarer å lese det der da?			= ⇒	
10	Mia	*(staver litt høyt mens hun skriver)*				
11	Solveig	Blir det bare plass til Jacob?				⇒
12	Mia	Ja, det skrives ikke med p		←		
13	Magnus	Ja, det skrives **Jac**			←	
14	Lasse	ob	/→			
15	Magnus	Jacob, ja, med c og så b. Det står det her			←	
16	Lasse	Ja	~			