

Nina Kaasa

# "Det er min måte" eller "Vi begynner å forstå det"?

En studie av fem gruppesamtaler på mellomtrinnet

Masteroppgave i norskdidaktikk

Veileder: Irmelin Kjelaas

Mai 2024



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



Nina Kaasa

# **"Det er min måte" eller "Vi begynner å forstå det"?**

En studie av fem gruppesamtaler på mellomtrinnet

Masteroppgave i norskdidaktikk  
Veileder: Irmelin Kjelaas  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I denne masteroppgava undersøkes fem gruppesamtaler mellom elever på mellomtrinnet. Formålet med studien er å få mer kunnskap om hva som foregår når elever snakker sammen i gruppesamtaler. Avhandlinga har blitt til under rammene av prosjektet PRANO, praksisforankra norskfaglige masteroppgaver, og i forskningsprosjektet INCLUSCHOOL, som skal utvikle ny kunnskap om inkludering i mangfoldige skolemiljø. Masteroppgava mi er tilknytt delprosjektet som undersøker inkludering som interaksjonell praksis. Gruppesamtalene som undersøkes er en del av et undervisningsopplegg om krig, konflikt og flyktninger, og tok utgangspunkt i ei detektivoppgave fra FN, Atiyas historie. I dette opplegget får elevgruppene utdelt 13 ulike kilder (dokumenter og bilder), som de må undersøke og prøve å sette sammen slik at de forteller historia om Atiyas liv. Problemstillinga er: *Hva kjennetegner samhandlinga mellom elever i fem gruppesamtaler på mellomtrinnet?* Problemstillinga utdypes med to forskningsspørsmål: *Hvordan deltar elevene i gruppesamtalene? Og Hvordan skaper elevene mening i gruppesamtalene?*

I studien tar jeg i bruk videobasert samtaleanalyse som undersøkelsesmetode, inspirert av situasjonsorienterte tilnærminger til klasseromsstudier, og lingvistisk etnografi. Både verbale og nonverbale dimensjoner ved elevenes deltakelse og meningsskaping undersøkes. Elevenes deltakelse i samtalene undersøkes med deltakerstrukturer, dominansmønstre og ulike typer responser (Linell, 2011). Elevenes meningsskaping belyses med flere perspektiv på meningsforhandling i samtaler: utforskende samtaler (Mercer & Littleton, 2007), samtaler som bestående av en ideasjonell, metakommunikativ, interpersonell og estetisk dimensjon (Lefstein, 2010), og epistemisk posisjonering (Heritage, 2018). Nonverbale aspekt inngår i undersøkelsen av begge forskningsspørsmåla, og belyses med teori om paralingvistiske uttrykksressurser, som kroppsspråk, og gester (Stam, 2018). I analysen tar jeg også et blick på hvordan flerspråkligheit påvirker meningsskapinga.

Funna viser at det er variasjoner i hvordan elevene samhandler. Elevene deltar stort sett i felles samtalerom på gruppene, men det er tilfeller av at elever havner utafor de felles samtaleromma, og at noen elever på ulike måter dominerer samtaleromma. På denne måten blir noen elever hindra fra å delta, i større eller mindre grad. Dette er mest utprega på ei gruppe, der det er en elev som er i en innlæringsfase av norsk som hindres fra å delta så mye som han vil. Meningsskapinga er variert, og det foregår forhandling om mening knytta til alle samtaledimensjonene. Særlig interpersonelle forhold viser seg å kunne ha betydning for hvordan elevene deltar i gruppesamtalene. Samtalene har både kumulative, utforskende og dispuutprega trekk, og på noen av gruppene foregår det epistemisk posisjonering. Avslutningsvis diskuterer jeg to av samtalene som karakterisert av ei samarbeids- versus ei ego-orientering. På bakgrunn av de varierte funna peker jeg på et behov for å styrke undervisning i muntlighet og samtaleferdigheter. Jeg finner støtte for dette hos blant annet Kvistad (2022) og Myklebust (2018). Jeg mener også at skolen må bevisstgjøre elever på mekanismer som kan fremme og hindre inkludering i samtaler. Dette kan bidra til skolens arbeid mot målet om inkludering og læring for alle elever.



# Abstract

In this master's thesis, five group conversations between students in middle school are investigated. The purpose of the study is to gain more knowledge about the interaction between students in group discussions. The thesis has been written under the framework of the project PRANO, practice-based master's theses in Norwegian subjects, and the research project INCLUSCHOOL, which will develop new knowledge about inclusion in diverse school environments. My thesis is linked to the sub-project which examines inclusion as an interactional practice. The group conversations are part of a set of lessons about war, conflict, and refugees, and were based on a detective assignment from the UN called Atiya's story. The groups are given thirteen different sources (documents and pictures), which they must examine and try to put together so that they tell the story of Atiya's life. The issue for the study is: *What characterizes the interaction between students in five group conversations in middle school?* The issue is elaborated with two research questions: *How do the students participate in the group conversations?* And *How do the students create meaning in the group conversations?*

In the study, I use video-based conversation analysis as the research method, inspired by a setting-centred approach to classroom studies, and linguistic ethnography. Both verbal and non-verbal dimensions of the students' participation and meaning making are examined. The students' participation in the conversations is examined with participant structures, dominance patterns and different types of responses (Linell, 2011). The students' meaning making is investigated with several perspectives on negotiation of meaning in conversations: exploratory talk (Mercer & Littleton, 2007), conversations as consisting of an ideational, metacommunicative, interpersonal and aesthetic dimension (Lefstein, 2010), and epistemic positioning (Heritage, 2018). Non-verbal aspects are included in the investigation of both research questions, and are elucidated with theory of paralinguistic expressive resources, such as body language, and gestures (Stam, 2018). In the analysis, I also look into how multilingualism affects the creation of meaning.

The findings show that there are variations in how the students interact. The students mostly participate in shared conversation rooms in the groups, but there are cases where students end up outside the shared conversation rooms, and of some students dominating the conversation rooms in different ways. Because of this, some students are prevented from participating, to a greater or lesser extent. This is most pronounced in one group, where a student who is in a learning phase of Norwegian is prevented from participating as much as he wants. The creation of meaning is varied, and there is ongoing negotiation related to all the conversation dimensions. Interpersonal conditions in particular turn out to be important for how the students participate in the group discussions. The conversations have both cumulative, exploratory and disputational features, and epistemic positioning takes place in some of the conversations. I discuss two of the conversations as characterized by a collaborative versus an ego orientation. Based on the various findings, I point to a need to strengthen teaching in orality and conversation skills. I find support for this in, among others, the studies of Kvistad (2022) and Myklebust (2018). I also suggest that schools must make students aware of mechanisms that can promote and prevent inclusion in conversations. This can contribute to school's work towards the goal of inclusion and learning for all students.





# Forord

Før jeg begynte å studere, hadde jeg ikke sett for meg at jeg en dag kom til å levere ei masteroppgave. Nå er det gjort, og prosessen med å skrive avhandlinga har vært både givende og utfordrende. Jeg har lært mye om feltet jeg har studert og om akademisk skriving, og jeg har vokst både faglig og personlig.

Det er mange som fortjener en takk for hjelp og støtte i masterprosessen. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Irmelin Kjelaas. Ditt engasjement for prosjektet, og dine konstruktive tilbakemeldinger, har gjort at jeg har fått trua på prosjektet sjøl, og påvirka resultatet i positiv retning. Takk også til familie, kjæreste og venner som har heia på meg undervegs. Jeg vil også takke medstudent Sunniva Skansen Lien for det gode samarbeidet under planlegginga og gjennomføringa av datainnsamlinga, og medstudentene Kaja Evensen Sandness og Aurora Hoff-Blyseth, og Hanne Theodorsen, for hjelp med filming av gruppesamtalene.

Praksislæreren min må også takkes for innspill til tema for masteroppgava, og ikke minst så må elevene som deltok i prosjektet takkes. Uten dem hadde ikke prosjektet vært mulig. Det har vært kjempespennende og lærerikt å undersøke samtalene, og nå er jeg spent på å tre inn i det viktige yrket som lærer.

Nina Kaasa

Trondheim, 24. mai 2024



# Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Tema og problemstilling .....	1
1.2	Bakgrunn og aktualisering .....	2
1.3	Forankring i INCLUSCHOOL-prosjektet, inkludering og flerspråklige elever.....	4
1.4	Tidligere forskning på gruppearbeid og gruppesamtaler .....	5
1.5	Oppgavas struktur.....	7
2	Teori .....	8
2.1	Sosiokulturell læringsteori .....	8
2.2	Samtalestøtte og elever med norsk som andrespråk.....	9
2.3	Samtaler som forhandling om mening.....	10
2.4	Kroppsspråk og gester i kommunikasjon .....	12
2.5	Perspektiv på meningsforhandling i gruppesamtaler .....	12
3	Metode.....	15
3.1	Overordna metodologiske valg .....	15
3.2	Datainnsamling .....	16
3.2.1	Undervisningsopplegget .....	17
3.2.2	Gjennomføring av datainnsamling.....	20
3.3	Bearbeiding av datamaterialet .....	20
3.3.1	Transkripsjon .....	21
3.3.2	Analyse .....	22
3.4	Metodiske styrker og svakheter.....	23
3.4.1	Styrker med videobasert samtaleanalyse.....	23
3.4.2	Utfordringer med videobasert samtaleanalyse .....	24
3.5	Forskningsetiske hensyn og betraktninger .....	25
4	Analyse.....	27
4.1	Samtale A1 – Birk, Signe, Emir .....	28
4.1.1	Kumulative og utforskende samtaletrekk .....	28
4.1.2	Epistemisk posisjonering .....	30
4.1.3	Metakommunikative ytringer og disputtprega innslag .....	31
4.1.4	Oppsummering.....	33
4.2	Samtale A2 – Ola, Aisha, Nelly.....	34
4.2.1	Nonverbal deltakelse i samtalen .....	34
4.2.2	Å fysisk melde seg ut av samtalen .....	35
4.2.3	Kumulative samtaletrekk .....	37
4.2.4	Oppsummering.....	37

4.3	Samtale A3 – Noah, Arin og Ada .....	38
4.3.1	Utafor felles samtalerom .....	38
4.3.2	Asymmetrisk samarbeid .....	40
4.3.3	Bruk av paralingvistiske uttrykksressurser når norsk er andrespråk .....	42
4.3.4	Disputtprega samtaletrekk.....	43
4.3.5	Lærer støtte i gruppesamtalen .....	44
4.3.6	Oppsummering.....	44
4.4	Samtale B1 – Jakob, Zaid, Ella .....	45
4.4.1	Interaksjonell dominans og interpersonell samtaledimensjon .....	45
4.4.2	Utforskende samtaletrekk.....	46
4.4.3	Interaksjonell og kvantitativ dominans .....	48
4.4.4	Oppsummering.....	48
4.5	Samtale B3 – Zara, Mia, Kian.....	49
4.5.1	Metakommunikativ samtaledimensjon og bruk av gester .....	49
4.5.2	Fokale, lokale andretilknytninger .....	50
4.5.3	Epistemisk posisjonering .....	51
4.5.4	Kvantitativ versus innholdsmessig dominans .....	51
4.5.5	Utforskende samtaletrekk og interpersonell samtaledimensjon .....	52
4.5.6	Oppsummering.....	54
4.6	Samla oppsummering av analysen .....	54
5	Drøfting .....	56
5.1	Gruppesamtalenes mangedimensjonalitet .....	56
5.2	Deltakelse og inkludering .....	57
5.3	Samarbeidsorientering versus ego-orientering .....	58
5.4	Flerspråklighet.....	59
5.5	Utforskende samtaler.....	59
5.6	Roller, samtaleregler og oppgaveformulering .....	60
5.7	Oppsummering .....	62
6	Avslutning .....	63
	Litteraturliste .....	65
	Vedlegg .....	69

## Figurer

Figur 1. Kilde 1, fødselsattest. ....	17
Figur 2. Kilde 3, vaksinekort. ....	18
Figur 3. Kilde 5, klassebilde. ....	18
Figur 4. Skisse av Birk, Signe og Emir. ....	28
Figur 5. Kilde 7, flyktningregistreringsskjema. ....	30
Figur 6. Kilde 2, flybillett. ....	31
Figur 7. Kilde 4, pass. ....	32
Figur 8. Skisse av Ola, Aisha og Nelly. ....	34
Figur 9. Kilde 11, bursdagsinvitasjon. ....	36
Figur 10. Kilde 12, bilde av to barn. ....	37
Figur 11. Skisse av Noah, Arin og Ada. ....	38
Figur 12. Kilde 8, jente med ball. ....	40
Figur 13. Kilde 6, arabiske bokstaver. ....	42
Figur 14. Skisse av Jakob, Zaid og Ella. ....	45
Figur 15. Kilde 10, handleliste. ....	47
Figur 16. Skisse av Zara, Mia og Kian. ....	49
Figur 17. Kilde 9, klasseromsbilde. ....	51
Figur 18. Kilde 13, gatebilde. ....	53

## Tabeller

Tabell 1. Oversikt over datamaterialet. ....	21
Tabell 2. Transkripsjonsnøkkel. ....	22

# 1 Introduksjon

## 1.1 Tema og problemstilling

I denne avhandlinga undersøker jeg gruppesamtaler mellom elever på mellomtrinnet. Hva er det som foregår i disse samtalene? Hva kjennetegner samtalene som elevene styrer sjøl, og som lærere har lite kontroll over? Samtale er kanskje det mest gjennomgripende og mektige redskapet for å påvirke elevers utvikling i skolen, og det er derfor viktig at lærere legger til rette for muligheter i og møter med interaksjon som fører til utvikling og læring (Alexander, 2020, s. 15). Samtale er derfor sentralt for at elever «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Gruppesamtale kan defineres som ei gruppeorganisert arbeidsform med minst tre elever, med samtalen som viktigste redskap (Matre, 2019, s. 52). En gruppesamtale er en flervegssamtale mellom deltakerne, til forskjell fra helklassesamtalen, som er en tovegssamtale mellom læreren på den ene sida, og elevene på den andre (Matre, 2019, s. 52). Dermed gir gruppesamtaler mer talerom til hver enkelt elev, og i neste omgang gir det større muligheter til å utvikle og bearbeide kunnskap, og utvikle språket (Matre, 2019, s. 52). Gruppearbeid kan være produktivt når det gjelder faglig utvikling, men det kan også bidra til å utvikle sosiale ferdigheter, som å samarbeide, lytte, og respektere andre (Alexander, 2020, s. 40).

Gruppesamtaler er vanligvis nokså skjulte for læreren, og det er derfor en klasseromsaktivitet vi veit lite om, også forskningsmessig (Myklebust, 2018). Det muntlige samspillet mellom elever med ulik morsmålsbakgrunn, og deltakelsen til flerspråklige elever i gruppesamtaler, veit vi enda mindre om (Myklebust, 2018, s. 16). I elevstyrte gruppesamtaler jobber elevene stort sett uten innblanding fra læreren, men det å observere og lytte til gruppesamtaler kan være verdifullt, fordi det kan gi informasjon om elevenes forståelse av det de snakker om, og hvordan de snakker sammen (Mercer & Littleton, 2007, s. 75). Gruppesamtaler har også en del andre karakteristikk enn samtaler som foregår med en lærer til stede, og dette påvirker interaksjonen. Gruppesamtaler har mindre av reformuleringa og oppsummeringa som opptre hyppig i samtaler mellom en lærer og elever (Fisher, 1997b, s. 24–25). I fraværet av en lærer som leder samtalen, blir også ansvaret for å administrere samtalen og meningsutvekslinga overlatt til elevene (Fisher, 1997b, s. 25). Littleton og Mercer (2010, s. 281) hevder at elever må få strukturert veiledning av læreren dersom læringspotensialet i samarbeidende aktiviteter skal kunne realiseres, fordi det ikke er sjølsagt at elever på egen hånd klarer å ta i bruk nyttige måter å snakke sammen på.

Formålet med denne avhandlinga er å finne ut mer om hva som skjer når elever samhandler i elevstyrte gruppesamtaler. Denne kunnskapen håper jeg kan brukes i det norskdidaktiske feltet for å styrke arbeidet med å utvikle elevers samtaleferdigheter. På bakgrunn av dette er problemstillinga i avhandlinga følgende:

*Hva kjennetegner samhandlinga mellom elever i fem gruppesamtaler på mellomtrinnet?*

Problemstillinga utdypes med disse to forskningsspørsmåla:

1) *Hvordan deltar elevene i gruppesamtalene?*

## 2) Hvordan skaper elevene mening i gruppesamtalene?

Begrepa deltakelse og meningsskaping er sentrale i forskningsspørsmåla. I begrepet deltakelse legger jeg at elevene, gjennom å delta i samtalene, både skal få bidra i fellesskapet med sine forutsetninger, og at det fellesskapet de bidrar i, gagnar dem sjøl (Haug, 2014, s. 300). Fellesskapet det her er snakk om, blir da gruppa som elevene er en del av, som i sin tur er en del av det større klasseromsfellesskapet. Dette er knytta til inkludering, og jeg skriver mer om mitt perspektiv på inkludering i avhandlinga i kapittel 1.3. Begrepet deltakelse viser også til deltakerstrukturer, som handler om at måten samtaledeltakere samhandler på, kan utgjøre forskjellige mønstre (Linell, 2011, s. 261). Formuleringa om hvordan elevene skaper mening, viser til et perspektiv på samtaler som noe samskapt, noe som utvikles gjennom samtaledeltakernes forhandling om mening (Linell, 1998, s. 74). Det samtaledeltakerne gjør eller sier, er avhengig av ytringene og handlingene til samtalepartnerne, og sammen utvikler de retninga interaksjonen tar. Fordi meningsskaping skjer gjennom forhandling om mening, veksler jeg mellom de to begrepa meningsskaping og meningsforhandling i avhandlinga.

Undersøkelsen av gruppesamtalene vil bli gjort gjennom videobasert samtaleanalyse. Gruppesamtalene tar utgangspunkt i en del av et undervisningsopplegg fra FN, ei detektivhistorie om ei jente som heter Atiya (FN-sambandet, 2021). Det nonverbale er en viktig del av kommunikasjonen i samtaler (Gumperz, 1982), og derfor bruker jeg video som datamateriale. Det gjør det mulig å studere den nonverbale kommunikasjonen og aktiviteten, i tillegg til det verbalspråklige (Matre, 2000, s. 60). Dette vil kunne gi rikere forståelse av hva som kjennetegner samhandlinga i gruppesamtalene. Jeg avgrensar oppgava til å undersøke interaksjonen mellom elevene, og forsøker ikke å måle hva elevene lærer i eller av samtalene.

## 1.2 Bakgrunn og aktualisering

Høsten 2023 fikk jeg plass på ei PRANO-gruppe i masteremnet i norskdidaktikk. PRANO står for praksisforankra norskfaglige masteroppgaver, og er et forsknings- og utviklingsprosjekt som tar sikte på å styrke samarbeidet mellom skoler og lærerutdanninga (NTNU, u.å-b). Praksislærere er med på å utvikle aktuelle masterprosjekt i den innledende fasen av masterarbeidet. I PRANO-praksisen fikk jeg ei erfaring som spilte ei stor rolle for valget av tema og forskningsobjekt. I en undervisningstime jeg observerte på mellomtrinnet, presenterte en lærer en case for elevene, og ga dem ei diskusjonsoppgave. Ut fra det jeg kunne se og høre, var det få elever som fikk til å diskutere. På flere av gruppene snakka elevene i munnen på hverandre, og de delte oppgava mellom seg og søkte etter svar på egen hånd. Jeg oppfatta at det blei en lei situasjon for særlig ei gruppe, som ikke hadde kommet fram til et svar, og som dermed ikke hadde noe å presentere når de skulle melde tilbake til læreren og resten av klassa. Læreren kommenterte at gruppa ikke hadde fått det til, i plenum foran de andre elevene.

Jeg tenkte for meg sjøl at det jeg hadde sett var urettferdig overfor elevene som ikke hadde fått til å diskutere. Å forvente at elevene klarer å diskutere på mellomtrinnet, er å sette høye krav til dem. I tillegg handla casen om et tema som var nytt for elevene, og dermed var det også flere nye og ukjente begrep involvert. Med tanke på at dette skjedde i et klasserom med en høy andel elever med flerspråklig bakgrunn, utgjorde den språklige dimensjonen antagelig ei større utfordring for flere av elevene. Samtidig som

dette gjorde meg opprørt, tenkte jeg at jeg har gjort lignende ting sjøl, som å si til elever at de skal snakke sammen om ting i grupper, uten å ha tenkt så mye på hvordan samtalene kan forløpe. Etter å ha diskutert det jeg observerte og tankene mine om det med praksislærer, fant jeg ut at det var gruppesamtaler jeg ville forske på.

I et sosiokulturelt perspektiv på læring, som har prega utdanningssystemet de siste tiåra, framheves samtaler, både mellom lærer og elever, og mellom elever (Littleton & Mercer, 2010, s. 272). Dette gjenspeiles i læreplanen i norsk, der ett av kjerneelementa er muntlig kommunikasjon. I læreplanen står det blant annet at elevene «skal få positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig», «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler», og «diskutere på hensiktsmessige måter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3), uten at det er spesifisert hva dette siste innebærer. Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene i læreplanverket. Sammen med lesing og skriving er det norskfaget som har hovedansvaret for å utvikle disse ferdighetene.

Det har vært mye fokus på utforskende samtaler (eng. *exploratory talk*) i skole og forskning, og at denne typen samtaler er mest lærings- og utviklingsfremmende (Fisher, 1997b, s. 36–37; Matre, 2019, s. 53). Utforskende samtaler kjennetegnes av "a joint, coordinated form of co-reasoning in language, with speakers sharing knowledge, challenging ideas, evaluating evidence and considering options in a reasoned and equitable way" (Mercer & Littleton, 2007, s. 62). De involverte deler kunnskap og meninger med hverandre, utfordrer hverandres ideer, evaluerer påstander, og overveier ulike alternativ på en begrunna og rettferdig måte. Å lære å bruke språket for å resonnerer og argumentere er en verdifull ferdighet som er viktig for å lykkes i moderne, utdannede samfunn (Mercer & Littleton, 2007, s. 66). Imidlertid viser det seg at gruppesamtaler ikke alltid er så komplekse og prega av utforskning som vi ønsker. Gruppesamtaler er ofte mest prega av enighet, men dersom elever skal få nye innsikter, må de også stille seg kritiske og spørrende til hverandres innspill (Matre, 2019, s. 53). Sosiale mål, og mål om å fullføre lærerens oppdrag med minimal innsats, kan også påvirke graden av utforskning, og føre til at samhandlinga blir prega av et overflate- og prosedyrefokus, og i mindre grad av utforskning av innholdet og felles arbeid mot forståelse (Fisher, 1997a, s. 41).

Forskning viser at når lærere ber elever om å for eksempel diskutere noe, har de som regel ei forventning til hvordan interaksjonen mellom elevene skal foregå (Mercer & Littleton, 2007). Imidlertid blir denne forventninga sjeldent kommunisert tydelig til elevene. Å finne ut av hva en god og effektiv diskusjon er på egen hånd, får elever sjelden til, ikke fordi de ikke kan, men rett og slett fordi de ikke veit hvordan, eller hva som er forventa av dem (Mercer & Littleton, 2007, s. 66). Hvis ikke dette gjøres tydelig og eksplisitt, kan elevene anta at læreren er ute etter de riktige svara, og at det ikke er diskusjonen i seg sjøl som er viktig (Mercer & Littleton, 2007, s. 67). Men når mye av læringa til elever i skolen er avhengig av de muntlige ferdighetene deres, og særlig av om de kan bruke språket til å tenke og lære sammen med andre (Warwick & Dawes, 2018), er nettopp hvordan de snakker sammen av betydning.

Sjøl om man lærer å bruke språket når man vokser opp, er ikke evnen til å uttrykke seg effektivt muntlig, eller være oppmerksom på og forstå andre, medfødt (Warwick & Dawes, 2018, s. 4). På samme måte som at vi ikke antar at elever kan lese og skrive godt nok i skolen, bør vi heller ikke anta at elevene har gode nok samtaleferdigheter



(Warwick & Dawes, 2018, s. 5). Elever får ikke de samme mulighetene til å utvikle språket som et verktøy for å lære og løse problemer gjennom erfaringene fra sine hjemmemiljø (Mercer & Littleton, 2007, s. 2). For å adressere denne ulikheten er det viktig å jobbe eksplisitt med muntlighet i skolen (Warwick & Dawes, 2018).

### 1.3 Forankring i INCLUSCHOOL-prosjektet, inkludering og flerspråklige elever

Dette masterprosjektet har blitt til under rammene av et større forskningsprosjekt om nye perspektiv på inkludering i mangfoldige skolemiljø, INCLUSCHOOL (NTNU, u.å-a). Forskningsprosjektet er knytta til en hypermangfoldig skole, der det blant annet er en høy andel flerspråklige elever. INCLUSCHOOL tar for seg mange ulike dimensjoner ved inkludering i skolen, og har som hovedmål å oppnå praktisk, nedenifra-og-opp-kunnskap som kan informere og forbedre inkluderingsarbeidet i skolen. Prosjektets teoretiske tilnærming til inkludering i skolen går ut fra antagelser om at 1) inkludering gjelder alle elever, 2) inkludering foregår både på makro- og mikronivåer i skolen, 3) det må arbeides for å oppnå inkludering i praksis og interaksjon som foregår daglig på mikronivået, 4) elevenes livsverdener og erfaringer må anerkjennes, og 5) inkludering er en subjektiv opplevelse. Masteroppgava mi er en del av delprosjekt 2, som undersøker inkludering som interaksjonell praksis i språklig og kulturelt sammensatte skolemiljø. Det flerspråklige og flerkulturelle er ikke hovedfokuset i oppgava mi, men ettersom det er en høy andel flerspråklige elever blant deltakerne i prosjektet, vil aspekt ved flerspråklighet bli teoretisert, analysert og drøfta. Jeg definerer flerspråklige elever som elever med et annet morsmål enn norsk, eller med norsk som ett av flere morsmål (Myklebust, 2018, s. 17).

En mangfoldig elevmasse er ikke noe nytt i en norsk skolekontekst. Imidlertid er elevmangfoldet i dag prega av ulikheter «langs flere sosiokulturelle dimensjoner» enn før (Skeie et al., 2022, s. 10). Dette mangfoldet er en ressurs, men det representerer også ei grunnleggende pedagogisk og didaktisk utfordring når det gjelder inkludering (Skeie et al., 2022, s. 10). I skolen kommer inkluderingsoppdraget til syne blant annet i overordna del av læreplanverket, der det heter at elevene skal utvikle og ivareta identiteten sin i inkluderende og mangfoldige fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Prinsippa og verdiene i overordna del skal prege hele skolens virksomhet, og inkludering er derfor også et faglig og fagdidaktisk anliggende for norskfaget. Dessuten er det spesifisert i læreplanen i norsk at flerspråklighet skal verdsettes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Både mangfold og inkludering kommer til syne blant annet gjennom undervisninga i fag. Perspektivet på inkludering jeg støtter meg på i denne avhandlinga, handler om at alle elever får delta i læringsfellesskapet med de forutsetningene de har, og at elever lærer om, praktiserer og erfarer et læringsmiljø som er prega av demokrati, likeverd og generøsitet (Skeie et al., 2022, s. 10). Haug (2014, s. 300) hevder at skolen har fire oppgaver, eller utfordringer, knytta til inkludering. Det er å øke graden av fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Å øke graden av fellesskap handler om at alle elever bør være en del av en skoleklasse, og en naturlig del av skolens sosiale, kulturelle og profesjonelle miljø. Deltakelse dreier seg som beskrevet om at alle elever både skal få bidra i fellesskapet med sine forutsetninger, og at fellesskapet de bidrar i, gagnar dem sjøl. Når det gjelder medvirkning, skal alle elever ha like muligheter til å påvirke forhold

som angår utdanninga deres. Å øke utbytte handler om at alle elever bør få både sosialt og faglig utbytte av skolegangen (Haug, 2014, s. 300).

## 1.4 Tidligere forskning på gruppearbeid og gruppesamtaler

For at noe kan kalles ei gruppeoppgave eller et gruppearbeid, må elevene organiseres i grupper. Men sjøl om elever sitter sammen i grupper, eller på andre måter er ordna gruppevis, har forskning vist at det ikke nødvendigvis betyr at elevene samarbeider. De kan like gjerne kan jobbe parallelt, og da er ikke aktiviteten samarbeidende likevel (Littleton & Mercer, 2010, s. 273). For at gruppearbeid som arbeidsmetode skal fungere, må gruppemedlemmene «forholde seg aktivt til hverandres bidrag, samordne dem og utvikle et fellesskap om gjennomføring og slutføring av oppgaven» (Myklebust, 2018, s. 110). På lignende vis kan samarbeid beskrives som en arbeidsform der deltakerne er involvert i et felles arbeid mot et delt mål, prega av gjensidighet og kontinuerlig forhandling og reforhandling om mening (Mercer & Littleton, 2007, s. 25). Samarbeid er altså mer enn at elever på et eller annet vis tilsynelatende jobber sammen.

Studier har vist at to faktorer som er viktige for samarbeidet i gruppearbeid, er hvordan oppgaver er utforma, og relasjonen mellom elevene. Ei gruppeoppgave bør ikke være så enkel at elevene kan få til å løse den på egen hånd, men må kreve at elevene jobber sammen for å løse den (Mercer & Littleton, 2007, s. 31). Forskere har sett at åpne, utfordrende oppgaver i større grad kan legge til rette for produktiv interaksjon enn oppgaver hvor det finnes ett riktig svar (Cohen, 1994; Van Boxtel et al., 2000, i Mercer & Littleton, 2007, s. 31). Når det gjelder relasjonen mellom elevene, pekes det på at nære relasjoner forbindes med mer utveksling av ideer, og ei mer kollektiv tilnærming til utfordrende oppgaver (Mercer & Littleton, 2007, s. 31). Dette har fått forskere til å fremme at man må ta høyde for at læring i klasserommet er en sosial aktivitet, og at det trengs ei relasjonell tilnærming til gruppearbeid (Blatchford et al., 2003, i Mercer & Littleton, 2007, s. 32). Med ei slik tilnærming anses positive relasjoner som viktige for å få til produktive dialoger (Kutnick & Colwell, 2010, s. 194). I dette perspektivet er fokus på relasjoner i klasserommet, og at elevene får relasjonell støtte, forutsetninger for utdypa dialoger der alle elevene deltar. Dette er nødvendig for å bekjempe trusler mot elevenes deltakelse, som kan være ulikheter i sosial status, og vennskapsbaserte preferanser (Kutnick & Colwell, 2010, s. 209).

En studie undersøkte samtale mellom elever undervegs i et gruppearbeid på 7. trinn, der gruppene besto av elever med både norsk og andre språk som morsmål (Myklebust, 2018). Noen av funna fra denne studien var at elevene fordelte arbeidet mellom seg. Dette kan ses som en konsekvens av at det var mulig ut fra oppgaveformuleringa (Myklebust, 2018, s. 267), men denne arbeidsfordelinga viste seg å bli uheldig for flere av de flerspråklige elevene som holdt på å lære seg norsk. De fikk reduserte muligheter for læringsutbytte på grunn av avstand mellom elvenes forutsetninger og språklige og kognitive krav i fagstoffet (Myklebust, 2018, s. 262). Det var også en tendens til at de flerspråklige elevene fikk en mer perifer rolle i gruppearbeidet. De blei regna som en del av gruppa, men blei ikke hørt, og det oppsto asymmetriske samtalemønstre mellom disse elevene og elevene med norsk som morsmål (Myklebust, 2018, s. 276). Studien konkluderer blant annet med at det er viktig med eksplisitt og eksemplarisk undervisning i muntlighet og samtaleferdigheter, fordi det vil kunne gi alle elever, og særlig de elevene som holder på å lære norsk, bedre tilgang på de måtene å uttrykke seg på som er viktige

i skolen (Myklebust, 2018, s. 285). Myklebust (2018, s. 284) mener også at lærere bør innta ei aktiv rolle i gruppearbeid, men i rolla som veiledere, slik at elevene fortsatt har egen innflytelse over arbeidet.

I en studie av hva som kjennetegner elevers gruppesamtaler på 7.trinn, og elevenes refleksjoner om samtale (Kvistad, 2022), fikk elevene eksplisitt undervisning i samtaleferdigheter, og det ble etablert samtaleregler inspirert av intervensjonsprogrammet Thinking Together. Dette er et program som innebærer at lærer og elever sammen lager noen grunnleggende regler (eng. ground rules for talk) som skal fremme utforskende samtaler (Mercer & Littleton, 2007, s. 69). Noen av funna fra studien (Kvistad, 2022) var at elevene blei mer samtalebevisste, og at de utvikla et utafraperspektiv på hva produktiv deltakelse i samtaler innebærer. Samtidig viste de også motstand mot at samtaleregler var nyttige for dem. Kvistad (2022) peker også på behovet for å utvide synet på hva som teller som utforskning, fordi elevenes meningsforhandling var mer kompleks, og mer prega av leik og kreativitet enn det som er rådende i teori om utforskende samtaler. Det framheves også at eksplisitt arbeid med samtale i skolen bør starte allerede på barnetrinnet (Kvistad, 2022).

Den viktige rolla til læreren i å støtte elevenes utvikling av samtaleferdigheter, understrekes også i forskning. I dialogisk undervisning (Alexander, 2020), som jeg kommer tilbake til i kapittel 2.2, er lærerens rolle i å legge til rette for samtaler som fremmer læring og utvikling sentral. I Thinking Together-tilnærminga til utforskende samtaler skal læreren bruke dialog for å utvikle et fellesskap i klasserommet hvor elevene tar aktiv del i å bygge forståelse gjennom samtale (Mercer & Littleton, 2007, s. 74). Samtalereglene som etableres i fellesskap skal være sentrert rundt sentrale prinsipp for utforskende samtaler, som å lytte til hverandre, invitere alle til å delta, spørre om begrunnelser, akseptere ulike meninger og prøve å komme til enighet (Mercer et al., 1999, s. 98–99). Etableringa av samtalereglene skal skje på en måte som samsvarer med de samme prinsippa; lærer og elever skal ha en felles diskusjon der alle vurderer forslaga som kommer opp (Mercer & Littleton, 2007, s. 70). Klassas regler skal være formulert på en måte som elevene både forstår og kan identifisere seg med (Mercer & Littleton, 2007, s. 71).

Sjøl om strategier for å utvikle elevers samtaleferdigheter som de over kan være nyttige, kan det også rettes kritikk mot dem. Noen forskere mener at å etablere samtaleregler og strukturere klasseromsdiskusjoner sjelden åpner opp for et dialogisk rom der mening skapes gjennom interaksjon som overskrider grensene mellom stemmene som deltar (Bouton et al., 2024). Et dialogisk rom er ei åpning hvor flere stemmer møtes og ny mening skapes (Bouton et al., 2024, s. 2). I dialogiske rom skal det være spenninger mellom perspektiv, og samtaledeltakerne som er mottagelige og lydhøre overfor hverandre. For å skape dialogiske rom må ego og autoritet oppheves. Samtaledeltakerne må ha en interesse og respekt for hverandre, og læreren må godta at dialog er iboende uforutsigbart (Bouton et al., 2024, s. 1). Samtidig som det å tone ned lærerens autoritet og framheve elevenes stemmer kan skape et dialogisk rom, kan det også føre til at normene som holder klasserommet sammen, rakner, slik at diskusjoner ender i kaos (Bouton et al., 2024, s. 13). Dette viser hvor komplekst det kan være å få til god undervisning i og gjennom muntlighet.

## 1.5 Oppgavas struktur

Avhandlinga består av seks kapitler. I dette kapitlet har jeg presentert bakgrunnen for valg av tema og problemstilling. Jeg har lagt vekt på teori og forskning som belyser viktigheten av muntlighet og samtaleferdigheter, og som peker på at dette er noe det må jobbes mer systematisk og målretta med for at alle elever skal kunne utvikle seg og lære gjennom muntlige aktiviteter. Jeg har også skrevet om koblinga til PRANO og INCLUSCHOOL-prosjektet, og perspektiv på inkludering. I kapittel 2 presenteres teorien som brukes i analyse og drøfting (kapittel 4 og 5). Her vil noen av perspektiva jeg tok opp i introduksjonskapitlet bli utdypa, i tillegg til at jeg presenterer flere teoretiske perspektiv. I det tredje kapitlet gjør jeg rede for valg av metode, undervisningsopplegget som gruppesamtalene var en del av, datainnsamlinga og bearbeidinga av datamaterialet, metodiske styrker og svakheter, og forskningsetiske hensyn og betraktninger. I kapittel 4 presenteres analysene av de fem gruppesamtalene. I det påfølgende kapittel 5 drøfter jeg funna fra analysen, og jeg samler dem i sentrale tema som jeg knytter til forskningsspørsmåla. I avslutningskapitlet samler jeg trådene og peker på hva funna fra avhandlinga, og metoden som er benytta, kan brukes til i en norskdidaktisk kontekst.

## 2 Teori

Dette kapittelet innledes med en redegjørelse for det overordna teoretiske rammeverket i avhandlinga, som er sosiokulturell læringsteori (2.1). I forlengelsen av det gjør jeg rede for hvilken rolle samtaler og muntlighet har i opplæringa generelt, og for elever med norsk som andrespråk (2.2). Deretter introduserer jeg teoretiske perspektiv som brukes i analysen. I kapittel 2.3 skriver jeg om samtaler som forhandling om mening, og presenterer begrep om ulike typer responser, deltakerstrukturer og dominansmønstre. Kapittel 2.4 handler om nonverbale aspekt ved kommunikasjonen i samtaler. Til slutt, i kapittel 2.5, presenteres samtaletypologien med utforskende, kumulative og dispuittprega samtaler, et mangedimensjonalt syn på meningsforhandlinga i samtaler, og epistemisk posisjonering.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Den teoretiske overbygninga for dette prosjektet er sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978). Denne teorien er sosialt orientert, og handler om forbindelsene mellom menneskets sosiokulturelle omgivelser og dets kognitive utvikling. Den kognitive utviklinga formes av den sosiale samhandlinga som mennesket deltar i. Dette forklares med begrepet internalisering. Internalisering går ut på at noe som først er en aktivitet som foregår på det intermentale planet, i sosial interaksjon mellom mennesker, seinere overføres til det intramentale planet, i en persons mentale fungering (Vygotsky, 1978, s. 57). Internaliseringa skjer ved hjelp av mediering, som kan foregå gjennom fysiske eller symbolske verktøy (Vygotsky, 1978, s. 54). Tegn er et symbolsk verktøy. Språk består av tegn, og språklig mediering vil si at språket fungerer som et mellomledd for utvikling av kognitive evner (Eun, 2016, s. 123).

Språket er ett av de viktigste medierende redskapa (Eun, 2016, s. 123). Språket er først et redskap for å oppnå sosial kontakt, men etter hvert blir de kognitive og kommunikative funksjonene til språket viktige. De påvirker hvordan vi tenker og handler (Vygotsky, 1978, s. 28–29). Når barn begynner å ta i bruk språket samtidig som de gjør praktiske aktiviteter, påvirker dette organiseringa av tanken og intellektet deres (Vygotsky, 1978, s. 24). Bruk av språket, sammen med hender og øyne, hjelper også barn med å løse praktiske utfordringer. Språket gjør at barn kan utforske handlingsmuligheter og planlegge hva de skal gjøre (Vygotsky, 1978, s. 26).

Internalisering og mediering inngår i et tredje vesentlig prinsipp i sosiokulturell læringsteori, prinsippet om den nærmeste utviklingssona. Den nærmeste utviklingssona defineres som avstanden mellom en persons nåværende utviklingsnivå, og personens potensielle utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, s. 86). Sagt på en annen måte er det avstanden mellom hva en person kan få til aleine, og hva denne personen kan få til dersom vedkommende får hjelp eller veiledning. De som hjelper eller veileder må ha kunnskap, språk eller ferdigheter som strekker seg ut over nivået på kunnskapene, språket eller ferdighetene til den som får støtte. Det kan være voksne eller mer kompetente jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 86). I et klasserom vil dette typisk være en lærer eller medelever.

## 2.2 Samtalestøtte og elever med norsk som andrespråk

Prinsippet om den nærmeste utviklingssona i sosiokulturell læringsteori innebærer at elever må ha noe å strekke seg etter dersom de skal lære og utvikle seg. Dermed må opplæringa være kognitivt og språklig utfordrende, samtidig som medelever og lærere må fungere som stillasbyggere (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43). Stillasbygging (eng. scaffolding) er midlertidig støtte som hjelper elever med å mestre nye ferdigheter og begrep, som leder fram til et høyere nivå av forståelse og at elever mestrer på egen hånd (Bruner, 1978, i Gibbons, 2015, s. 16). For elever som er i en innlæringsfase av norsk, er samtale en viktig form for stillasbygging (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 43). Det trengs mye og variert bruk av språket, og elevenes behov bør være utgangspunktet for støtten som gis (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 42). Andrespråkelever skal også få kognitivt utfordrende opplæring i språk og fag, men de må gis god og riktig støtte (Gibbons, 2018, s. 19). I møte med andrespråksinnlærere kan det være hensiktsmessig med tett lærerdeltakelse og støtte, fordi jevnaldrende ofte ikke inntar ei språk- og/eller samtalestøtterolle (Gibbons, 2015).

Betydninga av interaksjon og dialog for læring og utvikling, er videreført i et dialogisk syn på undervisning (Alexander, 2020). Her anses dialog som et kraftfullt verktøy for å utvikle elevenes tenkning og forståelse, og for å gi dem dialogiske ferdigheter som å diskutere og argumentere (Alexander, 2020, s. 128). Hovedvekta i dialogisk undervisning ligger på språkets rolle i dialog mellom lærer og elever, men det kan også legges til rette for arbeid i grupper, med eller uten lærerstøtte (Alexander, 2020, s. 139). For at gruppearbeid også skal være lærings- og utviklingsfremmende, bør elever gjøres kjent med de samme grepa som læreren tar i bruk i dialogisk undervisning. Dette kan læreren blant annet gjøre gjennom å modellere hvordan man snakker sammen på en hensiktsmessig måte. Dette innebærer å spørre om utdyping, be om begrunnelse for resonnementer, utfordre påstander og argumenter, og begrunne hvorfor man er enig eller uenig (Alexander, 2020, s. 159).

I et sosiokulturelt perspektiv vil hvilke språk og uttrykksmåter innenfor språkene (registre) man lærer, være avhengig av miljøet rundt, og de sosiale kontekstene man er en del av (Gibbons, 2015, s. 13). Dette kan knyttes til det som kalles primære og sekundære diskurser. Diskurser handler om «ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking and, often, reading and writing» (Gee, 2015, s. 4). Når vi vokser opp, blir vi sosialisert inn i bestemte måter å gjøre disse tingene på, og dette utgjør vår primærdiskurs (Gee, 2015, s. 173). Seinere, når vi kommer i kontakt med sosiale institusjoner som for eksempel skolen, tilegner vi oss sekundærdiskurser, gjennom interaksjon med andre som har mestra diskursen (Gee, 2015, s. 194).

Det er primærdiskursen som utgjør grunnlaget for hvordan vi tilegner oss sekundære diskurser, og den former delvis hvordan dette vil skje, og det endelige resultatet (Gee, 2015, s. 193). Dersom primærdiskursen er prega av måter å snakke og gjøre ting på som forekommer ofte i skolen, vil tilegningen av skolens sekundærdiskurser være enklere enn dersom avstanden mellom den primære og sekundære diskursen er stor (Gee, 2015, s. 175). I tillegg til å ha en annen språklig bakgrunn, kan elever med norsk som andrespråk også ha med seg andre måter å bruke språket på, som kommer av at de har en annen kulturell bakgrunn. Dette kan også påvirke tilgangen deres til det de skal lære i skolen. Derfor må skolen, i tillegg til å ha fokus på språket, også lære elevene hva som

er passende språkbruk i ulike kontekster (Gibbons, 2015, s. 9). I klasserom hvor lærere ikke har en plan for hensiktsmessige muntlige aktiviteter, frarøves andrespråkselever en viktig ressurs for læring av både språk og fag (Gibbons, 2018, i Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 49).

Lærere kan tilby stillaser for elevers språk- og fagutvikling på flere måter. En måte å støtte på, er å snakke om hvordan man diskuterer og snakker sammen i grupper med elevene, og gjerne lage samtaleregler sammen med dem (Gibbons, 2015, s. 61–63). Dersom elever jobber i grupper, kan det legges opp til at de skal rapportere fra gruppearbeidet til læreren, og eventuelt til resten av klassa også. Da kan læreren ta i bruk «recasting», som vil si at læreren reformulerer det elevene sier med mer presis bruk av språket, gjerne med faguttrykk (Gibbons, 2018, s. 149). Med tanke på språkutvikling er det viktig at det å snakke sammen er nødvendig for å løse oppgava (Gibbons, 2015, s. 56–58). Oppgava bør kreve at elevene utveksler informasjon, og alle på gruppa bør ha et ansvar for å bidra med informasjon (Pica, 1987, i Gibbons, 2018, s. 69).

I mindre gruppediskusjoner med læreren til stede, kan læreren invitere elever inn, oppmuntre elever til å artikulere seg, og støtte deltakelsen deres (Leighton et al., 2021, s. 499). Et annet alternativ er å ta i bruk samtaler i fellesskap, der læreren kan bruke et språk som gjør læringsinnholdet mer tilgjengelig og forståelig (Leighton et al., 2021, s. 487). Innholdet skal ikke forenkles, men det skal gis adekvat språklig støtte (Gibbons, 2015, s. 18). Uavhengig av samtaleformat kan lærere også ta i bruk samtalegrep som «revoicing», som er å gjenta det en elev sier for å bekrefte eller avkrefte at man har forstått eleven rett, og «reflooring», som handler om å orientere de andre elevene om en elev sitt bidrag for å fremme engasjement rundt det (Leighton et al., 2021, s. 498).

### 2.3 Samtaler som forhandling om mening

I et sosiokulturelt og dialogisk syn på samtaler, blir samtaler beskrevet som et felles prosjekt mellom de som er involvert. Samtaler, samtaletema og episoder i samtalen utvikles gjennom samtaledeltakernes forhandling om mening (Linell, 1998, s. 74). Enhver ytring eller handling av hver av deltakerne i samtalen er avhengig av hva samtalepartnerne sier og gjør i interaksjonen. For å forstå betydninga til ytringer og handlinger må de derfor forstås i sammenheng med hverandre, i sekvensene de er en del av (Linell, 1998, s. 70). Samtaler er interaktive av natur i det de foregår mellom mennesker, og er ideelt sett samskapende og inkluderende, men kan også være konfronterende (Alexander, 2020, s. 130).

Mer konkret kan samtaler defineres som «interaktion genom tal och kroppsspråk mellan två eller flera personer som är närvarande för varandra på samma plats och vid samma tidpunkt» (Linell, 2011, s. 17). Når personer er ansikt til ansikt, kan de umiddelbart reagere og respondere med ytre responser, som tale og kroppsspråk, og det er dette som opprettholder interaksjonen. Samtaledeltakerne vil også ha indre responser som kan være kognitive og emosjonelle, men disse er skjult for de andre med mindre de er synlige eller hørbare (Linell, 2011, s. 17).

Tur er et grunnleggende begrep når temaet er samtaler. En tur kan defineres som sammenhengende tale mens en taler har ordet (Linell, 2011, s. 265). I samtaleanalyse-teori er turtaking et sentralt prinsipp som gjelder alle samtaler. Sjøl om ingen samtaler er

helt like, menes det at det finnes noen generelle aspekt ved turtaking som kan observeres lokalt i alle samtaler (Sacks et al., 1974). Noen av disse er at det byttes på hvem som snakker, og at verken turrekkefølge eller turlengde er forhåndsbestemt. Turer tildeles også på ulike måter, ved at noen blir direkte adressert, eller ved at man utpeker seg sjøl til å være den neste som snakker. I tillegg tar samtaledeltakere i bruk ulike reparasjonsteknikker for å løse problemer som oppstår. Et eksempel er at én som regel slutter å snakke dersom to snakker samtidig (Sacks et al., 1974, s. 700–701).

I forlengelsen av dette er også responser et sentralt aspekt ved samtaler. I initiativ-respons- (IR) analyse (Linell & Gustavsson, 1987, i Linell, 2011, s. 334), er det et hovedpoeng at alle samtaler både inneholder responser på tidligere turer, og initiativ til å føre inn noe nytt i samtalen, og slik påvirke andres og egne kommende turer. Den vanligste og mest umarkerte typen respons er *fokal, lokal andretilknytning* til hovedinnholdet i den foregående replikken som blei ytra av noen andre (Linell, 2011, s. 335). Avvik fra dette kan skje på flere måter, blant annet med *lokal sjøltilknytning*. Dette er responser som følger opp ens egen foregående replikk, og som dermed ignorerer mellomliggende replikker av andre. Det er disse to responskategoriene jeg i hovedsak bruker som analysebegrep. *Ikke-fokale responser* knytter seg ikke til hovedinnholdet i andres replikker. De kan isteden knytte an til et mer perifert innhold, eller ta form som metaspråklige kommentarer. Responser kan også være *ikke-lokale*, og knytte an til egne eller andres ytringer som ligger lengre bak i samtalen. Til slutt kan responser være *frie, ikke-tilknyttede initiativ*, som ikke knytter an til noe som har blitt sagt tidligere i samtalen, men som heller introduserer noe nytt. Å introdusere noe helt nytt regnes som ei dominant handling (Linell, 2011, s. 335).

Deltakelsen til de ulike deltakerne i en samtale kan ta ulike former og utgjøre forskjellige mønstre. Dette kan omtales som deltakerstrukturer (Linell, 2011, s. 261), og de ulike formene for deltakerstrukturer brukes som analysebegrep i denne avhandlingen. En *sammenhengende deltakerstruktur* kan beskrives som et felles samtalerom (eng. common floor), prega av fokusert interaksjon (eng. focused interaction) (Goffman, 1963, i Linell, 2011, s. 264). Her samarbeider deltakerne i samtalen om å opprettholde ett fokus i samtalen ved å snakke etter tur. Samtaler der alle veksler på å ha ordet, er *faktisk polyadiske*. Dersom det i en samtale med tre eller flere deltakere er to aktive parter i samtalen eller en samtalesekvens, kan den betegnes som permanent eller tilfeldig *dyadisk*. Til slutt kan samtaler være permanent eller tilfeldig *monologiske*, gjennom at noen tildeles en lengre tur, eller gjennom en talers erobring og forsvar av turen i konkurranse med de andre (Linell, 2011, s. 268).

Et annet aspekt ved samtaler jeg undersøker i denne avhandlingen, er dominansmønstre. Dette innebærer at det oppstår mønstre av at en eller få deltakere i samtalen dominerer en større del av samtalerommet på bekostning av de andre deltakerne (Linell, 2011, s. 333). Dominansen kan ta ulike former. *Kvantitativ* dominans vil si at en deltaker prater mest, målt i antall ord eller minutter. *Innholdsmessig* dominans er når en samtaledeltaker introduserer mest innhold, som de andre bygger videre på. *Interaksjonell* dominans forekommer når samtaledeltakere styrer andre, og samtidig unngår å bli styrt sjøl (Linell, 1990, i Linell, 2011, s. 333). Dominans handler altså om å rå over en større del av samtalerommet på ulike måter. Kvantitativ dominans kan, men trenger ikke bety at en deltaker har mer makt enn de andre. Det kan også være et tegn



på at man har lite innflytelse. På lignende vis trenger heller ikke interaksjonell dominans å gi makt, for eksempel dersom den eller de man snakker med, responderer minimalt, eller ikke i det hele tatt (Linell, 2011, s. 358).

## 2.4 Kroppsspråk og gester i kommunikasjon

Det overnevnte har i hovedsak konsentrert seg om verbale aspekt ved samtaler, men kroppsspråk og gester er også en viktig del av kommunikasjonen som foregår i samtaler (Gumperz, 1982). Å snakke er ei multimodal handling som involverer blant annet blikkontakt, ansiktsuttrykk, gester, hodebevegelser, kroppsholdning, berøring og bruk av tid og stillhet (Dausendschön-Gay, 2003; Sime, 2008; Stam & McCafferty, 2008, i Stam, 2018, s. 50). I analysen vil jeg bruke *paralingvistiske uttrykksressurser* som et overordna begrep (Alexander, 2020, s. 17). Det inkluderer kroppsspråk, gester, tonefall og volum. Paralingvistiske uttrykksressurser kan moderere, forsterke eller motsi det lingvistiske. Bruk og håndtering av artefakter og fysiske objekter er et relatert aspekt til det nonverbale (Linell, 2011, s. 104). I datamaterialet mitt utgjør elevenes bruk av kildene de får utdelt en vesentlig del av samhandlinga, og dette inngår derfor i analysen.

Gester kan deles inn i tre ulike typer: *co-speech gestures*, *speech-linked gestures* og *emblems* (Stam, 2018)<sup>1</sup>. *Co-speech gestures* er håndbevegelser eller gestikulering som skjer samtidig som vi snakker, og som vi er lite bevisste på at vi produserer (Stam, 2018, s. 51). Bevegelsene akkompagnerer talen, og gir ikke mening uten talen. Gestene kan ha både en kognitiv og kommunikativ funksjon. For eksempel kan *co-speech gestures* tas i bruk dersom man har vansker med å finne de rette orda, eller det kan gjøres for å gi informasjon til samtalepartnere. Disse bevegelsene kan også ha ulikt semantisk innhold. De kan for eksempel kommunisere tid, eller handle om bevegelse (Stam, 2018, s. 52). *Speech-linked gestures* er vi mer bevisste på at vi produserer, og disse fyller et hull i setninga (Stam, 2018, s. 53). De kan for eksempel brukes til å fullføre ei setning, og årsaka kan være at man mangler det riktige ordet. Til slutt er *emblems* konvensjonaliserte gester innafor en kultur, som for eksempel tommel opp, som i mange deler av verden, men ikke alle, signaliserer at noe er ok eller bra (Stam, 2018, s. 53). Noen av disse gestene kan også kalles pragmatiske gester, som man kan utføre kommunikative handlinger med i seg sjøl (Svennevig, 2022). Et eksempel på det er å trekke på skuldrende for å svare på et spørsmål, som kommuniserer likegyldighet eller at man ikke veit. I et andrespråksperspektiv er gester et viktig aspekt ved kommunikasjon, blant annet fordi de kan gi informasjon om en talers konseptualiseringer (Stam, 2018, s. 56). Dette innebærer at vi også viser språklig kompetanse gjennom bruk av gester. De ulike typene gester brukes også som analysebegrep.

## 2.5 Perspektiv på meningsforhandling i gruppesamtaler

Jeg har til nå presentert generelle aspekt ved samhandling i samtaler. I dette delkapittelet vil jeg gå mer inn på perspektiv som gjelder for gruppesamtaler. Begrep som den nærmeste utviklingssona og stillasbygging handler først og fremst om individet, og derfor blei de av noen ansett for å ikke være tilstrekkelige for å beskrive hva som skjer når elever jobber sammen i par eller grupper (Wegerif & Mercer, 1997, s. 49). Dermed blei det utvikla ei kategorisering av samtaleyter, som beskriver meningsforhandlinga som foregår mellom elever når de snakker sammen i små grupper.

---

<sup>1</sup> Fordi jeg syns det var utfordrende å oversette betegnelse på gester, bruker jeg de engelske.

Denne kategoriseringa er tredelt, og består av *disputtprega samtaler*, *kumulative samtaler* og *utforskende samtaler* (eng. *disputational talk*, *cumulative talk*, *exploratory talk*) (Mercer & Littleton, 2007). I denne avhandlinga forholder jeg meg til definisjonene av samtaletypene slik de står beskrevet i Mercer og Littleton (2007). Samtaletypene vil bli brukt som kategorier i analysen.

De to første samtaletypene er den disputtprega og den kumulative. Kjennetegn ved disputtprega samtaler er at man sjelden kan spore felles resonnering. Resonneringa foregår helst individuelt, og kan dermed kalles taus, altså gjøres den ikke eksplisitt synlig for de andre samtaledeltakerne (Mercer & Littleton, 2007, s. 61–62). Her er det ikke godt begrunna argumentasjon elevene forfølger. De argumenterer på en måte som minner om kringling, prega av konkurranse og forsvar av egne ideer. Høyt tempo, få og korte pauser og mye overlapp kjennetegner samtaler med konkurranse om ordet (Linell, 2011, s. 268). Kontinuerlig disputtprega samtaler fører til at kommunikasjonen i grupper bryter sammen (Fisher, 1997b, s. 37). I motsetning til disputtprega samtaler er kumulative samtaler kjennetegna av at det ikke er noe uenighet, verken av den konstruktive eller negative typen. Samtaledeltakerne deler informasjon, og bygger på og bekrefter det de sier (Mercer & Littleton, 2007, s. 62). Det er i mye større grad solidaritet og tillit som preger samhandlinga, ettersom samtaledeltakerne støtter hverandre og ikke utfordrer hverandre (Mercer & Littleton, 2007, s. 62).

Utforskende samtaler karakteriseres av at resonneringa, tankene og argumentene til samtaledeltakerne gjøres synlige for de andre ved at alle setter ord på dem. De utfordrer også hverandres innspill på en kritisk, men konstruktiv måte, og alles synspunkter og forslag vurderes (Mercer & Littleton, 2007, s. 62). Det er også et mål at den utforskende samtalen skal lede fram til enighet (Mercer & Littleton, 2007, s. 62). Spørsmål og utfordringer er viktige strategier for å utvikle utforskende samtaler (Fisher, 1997a, s. 41). Det å sette ord på tanker og begrunnelser, og utfordring av andres bidrag, før elevene forsøker å komme til enighet, kan føre til læring i den nærmeste utviklingssona (Fisher, 1997b, s. 36–37). Derfor hevdes det at utforskende samtaler har det største læringspotensialet.

Den tredelte typologien over samtaletyper rommer ikke alt som foregår i samtaler. Den omhandler for eksempel ikke aspekt som sosial identitet, makt og emosjonelle bånd (Mercer & Littleton, 2007, s. 62). Som nevnt i forskningsgjennomgangen i kapittel 1.4, er relasjonene mellom elevene noe som påvirker samarbeidet i grupper (Kutnick & Colwell, 2010). Typologien til Mercer og Littleton (2007) får heller ikke med at dialog mellom elever som er prega av verbal kreativitet og leik med språket, også kan bidra til at elever løser faglige utfordringer. Denne typen dialog kalles «playful talk» (Wegerif, 2005). Med dette perspektivet utvides ramma for hva produktive dialoger kan være. Perspektivet retter samtidig oppmerksomhet mot at det som kan høres ut som utenomfaglig snakk eller tull, også kan være en viktig del av elevenes felles resonnering.

Et annet perspektiv som kan supplere forståelsen av meningsforhandlinga i samtaler, handler om kommunikative dimensjoner. Disse dimensjonene er den *metakommunikative*, den *ideasjonelle*, den *interpersonelle* og den *estetiske* dimensjonen (Lefstein, 2010). Dette perspektivet bygger på at vi gjerne forbinder dialog med positive verdier, som mangfold, enighet og pluralitet, men dialog kan også være kjennetegna av spenninger og utfordringer (Lefstein, 2010, s. 171). Vi må derfor regne med de ulike

kommunikative dimensjonene når vi undersøker hva som skjer i samtaler i utdanningssammenheng. Disse dimensjonene vil derfor bli brukt i analysen av elevenes gruppesamtaler.

Den metakommunikative dimensjonen handler om dialog som interaksjonell struktur, altså hva som kan regnes som dialog basert på diskursmønstre og samtalenormer (Lefstein, 2010, s. 173). Hvordan samtaledeltakere etablerer og opprettholder samtalenormer, og refleksjoner over disse, inngår i denne dimensjonen (Kvistad et al., 2021, s. 44). Videre handler den ideasjonelle dimensjonen om dialog som kognitiv aktivitet (Lefstein, 2010, s. 176). Dette kan relateres til den sosiokulturelle forståelsen av deltakelse i dialog som utviklende for kognitive evner. Vi kan dermed dra paralleller fra denne dimensjonen til vektlegginga av utforskende samtalers betydning for læring og utvikling (Mercer & Littleton, 2007; Wegerif & Mercer, 1997). Gadammers (1998, i Lefstein, 2010, s. 177) syn på dialog som forståelseshorisonter som møtes inngår også i den ideasjonelle dimensjonen. Når samtaledeltakerne relaterer emnet det snakkes om til sin egen forståelseshorisonter, og bringer denne forståelsen inn i dialogen, kan nye forståelser utvikles. Samtidig utvikles også temaet for samtalen og sammenhengen i samtalen (Lefstein, 2010, s. 177). Det skjer når samtaledeltakerne forhandler om ulike perspektiv (Kvistad et al., 2021, s. 43).

Mens de to forrige dimensjonene belyser dialog som et møte mellom «minds», er det også viktig å ta hensyn til det relasjonelle og følelsesmessige i dialoger (Lefstein, 2010, s. 177). Den interpersonelle dimensjonen handler nettopp om relasjoner mellom deltakerne i samtalen. Det finnes emosjonelle relasjoner mellom deltakerne, og disse kan innebære elementer av konkurranse, kamp for å bli hørt, forsøk på å overbevise, ego, og makt (Lefstein, 2010, s. 178). Til slutt handler den estetiske dimensjonen om konsekvensene av at dialog i skolen er situert i en klasseromssituasjon, som ofte innebærer at det er mange elever til stede (Lefstein, 2010, s. 182). Dermed blir dialogen også ei framføring for de andre, som kan få performative innslag, som humor eller drama (Kvistad et al., 2021, s. 44). Samtaledimensjonene belyser i utgangspunktet meningsforhandling i et helkassperspektiv, men det er vist at disse også kan brukes for å belyse det som skjer når elever forhandler om mening i gruppesamtaler (Kvistad et al., 2021). Elever kan for eksempel også iscenesette ytringene sine i gruppesamtaler.

Relatert til den ideasjonelle samtaledimensjonen, vil jeg i analysen også kommentere *epistemisk posisjonering* (Heritage, 2018) i samtalen. Dette handler om hvordan deltakerne i en samtale posisjonerer seg sjøl som mer eller mindre kunnskapsrike i forhold til de andre (Heritage, 2018, i Berg & Rusk, 2021, s. 126). Epistemisk posisjonering foregår gjennom å vise, med verbalspråk eller kroppsspråk, til egen og andres epistemiske status. Samtaledeltakerne har ulik tilgang til kunnskapsområder, som gjør at de inntar ulike posisjoner som mer eller mindre kunnskapsrike. Den epistemiske posisjoneringa kommer fram gjennom hvordan samtaledeltakerne uttrykker egen kunnskap, og hvordan de orienterer seg mot kunnskapen de andre samtaledeltakerne har. Når elever snakker sammen i grupper, er det rom for at elever uttrykker kunnskapen sin, og hvordan de tenker. Hvordan de gjør dette, og hvordan de orienterer seg mot kunnskapen de andre uttrykker, kan åpne for eller avslutte forhandlinger om kunnskap (Melander, 2012; Rusk et al., 2017, i Berg & Rusk, 2021, s. 126).

Det er altså begrep og perspektiv fra kapittel 2.3–2.5 jeg tar med meg direkte inn i analysen, mens teoretiske og didaktiske perspektiv fra kapittel 2.1–2.2 brukes for å drøfte og perspektivere funna.

## 3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for metodiske valg, og for forskningsprosessen. Gjennom å vise fram hva jeg har gjort og begrunnelsene for det, styrker jeg oppgavas transparens, som er viktig for å sikre kvalitet i menneskevitenskapelige forskningsarbeid (Kjelaas, 2020, s. 46). Kapitlet starter med en redegjørelse for overordna metodologiske valg (3.1). Deretter beskriver jeg undervisningsopplegget som gruppesamtalene var en del av, og datainnsamlinga (3.2). Bearbeidinga av datamaterialet, gjennom transkripsjon og analyse, tar jeg for meg i kapittel 3.3. Til slutt drøfter jeg metodiske styrker og svakheter ved prosjektet (3.4), og reflekterer over forskningsetiske hensyn (3.5).

### 3.1 Overordna metodologiske valg

I dette prosjektet tar jeg i bruk videobasert samtaleanalyse, som er en kvalitativ metode. Den metodiske innretninga har bakgrunn i en menneskevitenskapelig forskningstradisjon (Harstad, 2022, s. 24). Her står hermeneutikk sentralt, og fortolkning og forståelse av menneskelig aktivitet og språklig formidla mening er målet (Kvarv, 2021, s. 148). I kvalitativ forskning studerer man enkeltstående og unike tilfeller, og man forsøker å komme i dybden på disse, slik at man kan karakterisere dem, og oppnå helhetlig forståelse (Kvarv, 2021, s. 154). Dette gjenspeiles i utvalget mitt, som består av fem gruppesamtaler. Dette utvalget er ikke representativt for gruppesamtaler på mellomtrinnet generelt. Likevel kan jeg få en rik forståelse av hva som kjennetegner akkurat disse samtalene, og det er dette som er formålet med masterprosjektet.

I forlengelsen av dette bygger masterprosjektet på noen metodologiske antagelser om hva gruppesamtaler er, og hvordan man kan få kunnskap om dem. Hva gruppesamtaler er, kan knyttes til ontologi, som handler om hva noe grunnleggende sett er (Harstad, 2022, s. 21). Hvordan man kan få kunnskap om gruppesamtaler, kan knyttes til epistemologi, som handler om hvordan vi kan erkjenne verden (Harstad, 2022, s. 20). I dette prosjektet ønsker jeg å finne ut av hva som kjennetegner samhandlinga i et utvalg gruppesamtaler. Mye av interaksjonen i samtaler foregår «below the level of conscious awareness» (Sidnell, 2013, s. 79), og vi kan derfor ikke stole blindt på hva samtaledeltakerne sier om hvordan de deltar i samtaler. Dersom man støtter seg på dette synet på hva samtaler er, må man undersøke hva samtaledeltakerne faktisk gjør i samtaler for å få kunnskap om det.<sup>2</sup> Dessuten kan observasjon, her gjennom video, redusere forskningseffekten, altså at forskeren påvirker studieobjektene gjennom å være til stede, fordi det er lite kontakt mellom forsker og studieobjekt (Kvarv, 2021, s. 172). Derfor benytter jeg meg av videoobservasjon og samtaleanalyse for å undersøke gruppesamtalene.

I samtaleanalyse anses sosial interaksjon som kollektivt organisert av samtaledeltakerne. Interaksjonen utfoldes lokalt, temporalt og sekvensielt, gjennom at deltakerne tar i bruk

---

<sup>2</sup> Dette skreiv jeg også om i mitt eksamensessay i emnet vitenskapsteori og metode (MGLU5502) høsten 2023.

et bredt spekter av vokale, verbale, visuelle og kroppslige ressurser (Mondada, 2013, s. 33). Samtaleanalyse kan ha ulike tilnærminger til data og analyse, og min studie drar veksler på ei situasjonsorientert tilnærming (eng. setting-centred approach) til videobasert klasseromsstudie (Rusk et al., 2015, s. 43). Med denne tilnærminga er man opptatt av den sosiale organiseringa i en spesifikk situasjon, og man søker å forstå denne gjennom samtaleanalysen (Rusk et al., 2015, s. 51). Det gjøres ved å analysere de interaksjonelle strukturene i situasjonen (Rusk et al., 2015, s. 44). Studier av denne typen gir innsikt i hvordan klasseromsaktiviteter organiseres sosialt, med hensyn til hvilke roller deltakerne orienterer seg mot, og hvordan interaksjonen er organisert sekvensielt (Rusk et al., 2015, s. 44).

Den sosiale dimensjonen i samtaler undersøkes også i lingvistisk etnografi, som er en metode dette prosjektet er inspirert av. I lingvistisk etnografi utforskes klasseromsdialog med et utvida perspektiv på hva som skjer i disse samtalene, utover det strukturelle og kognitive (Lefstein & Snell, 2020). Den sosiale dimensjonen innebærer at det blant annet kan foregå forhandling om roller, relasjoner og identiteter, overbevisning og underholdning (Lefstein & Snell, 2020, s. 65). Metoden kombinerer etnografiens åpenhet og helhetlige perspektiv med lingvistikkenes mer fokuserte og systematiske analyser av små sekvenser. Dermed blir interaksjonen på mikronivå kontekstualisert i den større klasseroms- og skolekonteksten (Lefstein & Snell, 2020, s. 64).

I kvalitative forskningsprosjekt står man friere til å ta hensyn til ny kunnskap underveis i prosessen, for eksempel ved å justere eller utdype problemformuleringa (Kvarv, 2021, s. 154). I tillegg er det et grunnleggende metodologisk prinsipp i lingvistisk etnografi at datamateriale er drivende for analysen, og at det behandles som situert interaksjon, før det undersøkes som tilfeller av teoretiske konstruksjoner (Lefstein & Snell, 2020, s. 66). Teorier foreslår i hvilke retninger en kan se, heller enn å være bestemmende for hva en skal se etter i analysen (Blumer, 1954, i Lefstein & Snell, 2020, s. 66). På lignende vis er et kjennetegn ved samtaleanalyse at man starter med å observere (Sidnell, 2013, s. 86). Dette prosjektet hadde ei åpen innretning til å begynne med, før datamaterialet var samla inn, noe den overordna problemstillinga gjenspeiler. Det var først etter at videoobservasjonen var gjennomført og datamaterialet var samla inn, og jeg så hva det kunne være interessant å undersøke nærmere i gruppesamtalene, at de to forskningsspørsmåla blei utforma. Dette var riktignok også påvirka av min forforståelse, altså kunnskapen jeg på det tidspunktet hadde om samtaler, men de fleste perspektiva i analysen kom til etter datainnsamlinga.

## 3.2 Datainnsamling

Innsamlinga av datamaterialet foregikk i løpet av ei uke. Jeg samarbeida med masterstudent Sunniva Skansen Lien om dette, som skriver om samme tema, gruppesamtaler, og som også skriver master under rammene av prosjektet PRANO, praksisforankra norskfaglige masteroppgaver, og INCLUSCHOOL-prosjektet, inkludering i mangfoldige skolemiljø. I PRANO-prosjektet tilrettelegges det for at studentene samler empiri i praksis, for å sikre at oppgavene er praksisforankra. Dette valgte vi å gjøre, og dette bestemte dermed utvalget av klasser å gjennomføre datainnsamling i. Tilknytninga til INCLUSCHOOL-prosjektet gjorde at vi fikk mulighet til å filme. Vi så dette som en unik sjanse til å komme enda tettere på gruppesamtalene, og valgte derfor å bruke videomateriale som empiri. Vi planla og gjennomførte et undervisningsopplegg som gikk

over tre norskøkter i to klasser, referert til som A-klassa og B-klassa. I oppstartsøkta ga vi elevene en introduksjon til temaet for samtalene, og gikk gjennom sentrale ord og begrep. Sjølve innsamlinga av datamaterialet foregikk i den andre økta. Vi gjennomførte gruppesamtalene først med gruppene fra A-klassa, og deretter med gruppene fra B-klassa. I avslutningsøkta presenterte noen av gruppene historia si.

### 3.2.1 Undervisningsopplegget

Gruppesamtalene elevene gjennomførte, tok utgangspunkt i en del av et undervisningsopplegg fra FN om barns rettigheter, som heter detektivhistorie (FN-sambandet, 2021). Vi brukte kopioriginalen herfra med 13 kilder, bestående av en kombinasjon av fotografier, dokumenter og andre multimodale tekster. Kildene forteller historia til Atiya, ei jente som er født og oppvokst i Syria, og som flykter til Tyrkia med familien i 2011 når krigen i Syria bryter ut, og videre til Norge. Temaet for undervisningsopplegget som helhet var krig, konflikt og flukt. Vi hadde avtalt at elevene skulle ha undervisning om dette med læreren sin i ukene før datainnsamlinga fant sted. Dessuten hadde vi undervisning om sammensatte tekster med elevene i den forrige praksisperioden vår. Dermed fikk elevene forutsetninger for å jobbe med et slikt materiale som gruppeoppgava legger opp til.

Registrnr 6785 2

**Fødselsattest**

Familienavn...S a l i h.....

Fornavn.....A t i y a.....



Fødested...Shami hospital, Damascus.....

Tiden for fødselen.....Den 5.-femte- oktober. 2005.....

Fars fulle navn .....Salih, Adib.....

Mors fulle navn.....Salih, Bahoz.....

.....Damascus... den .....6. oktober. 2005.....

Figur 1. Kilde 1, fødselsattest.

I oppstartsøkta snakka vi med elevene om det vi kalte nøkkelord for undervisninga den uka: flyktninger, krigen i Syria, og FNs høykommissær for flyktninger. Som en del av nøkkelorda inkluderte vi også dokumenttyper som elevene kom til å møte i oppgava. Dette var fødselsattest, vaksinekort og pass. Til slutt i økta fikk elevene ei oppgave i grupper, som ei øving i å snakke sammen om ei åpen oppgave. De skulle forestille seg at de måtte reise til et nytt land de ikke hadde hørt om før, og lage spørsmål til landet.

International Certificate of Vaccination or Prophylaxis		OTHER VACCINATIONS / AUTRES VACCINATIONS		
International Health Regulations (2005)				
Certificat international de vaccination ou de prophylaxie				
Règlement sanitaire international (2005)				
Issued to / Délivré à				
Atiya Salih				
Passport number or travel document number				
Numero du passeport ou du document de voyage				
Disease targeted Maladie visée	Date	Manufacturer, brand name and batch no. of vaccine Fabricant du vaccin, marque, et numéro de lot	Next booster (date) Prochain rappel (date)	Official stamp and signature Cachet officiel et signature
		DTV-IPV-Hib	Jan. 2006	
		DTV-IPV-Hib	Mar. 2006	
		DTP-IPV-Hib	Okt. 2006	
		MMR, Meslinger, Kusma, Røde hunder	Juni 2007	

Figur 2. Kilde 3, vaksinekort.

I økta hvor vi skulle samle inn data, fikk gruppene utdelt hver sin konvolutt med de 13 kildene. Vi fortalte elevene at de skulle være detektiver som måtte finne ut hvordan kildene hang sammen og fortalte ei historie. Elevene blei bedt om å snakke sammen for å finne ut hva som kunne være den kronologiske rekkefølgen på kildene. Vi sa til dem at det ikke var noen fasit på dette, og at gruppene derfor kunne komme fram til ulike svar. De fleste kildene er daterte, men dette fortalte vi ikke til elevene. Elevene fikk også beskjed om å bruke kildene til å finne ut hvem hovedpersonen som kildene beskriver er, hva denne personen har opplevd, og hvordan denne personen har hatt det. På denne måten skulle elevene sammen lage historia om Atiya. Til slutt fikk de beskjed om å notere ned rekkefølgen, fordi vi skulle samle hele klassa og snakke om hva de hadde kommet fram til i den siste økta. I denne økta fikk noen av gruppene dele rekkefølgen og det de hadde funnet ut om Atiya, med kildene på storskjerm, slik at alle fikk se hvilke kilder elevene snakka om.



Figur 3. Kilde 5, klassebilde.

Vi valgte å bruke detektivhistorie-oppgava som utgangspunkt for gruppesamtalene av flere grunner. For å legge til rette for produktivt gruppearbeid, er det viktig at det å snakke sammen er nødvendig for å løse oppgava (Gibbons, 2015, s. 56–58; Mercer & Littleton, 2007, s. 31). I dette opplegget var det 13 kilder, noen av et mer ukjent format enn andre, elevene skulle sette sammen til ei historie, noe som gjør det å jobbe sammen til en egna strategi. Dessuten er oppgava nokså åpen, og det kan gjøre interaksjonen mer produktiv enn oppgaver hvor det finnes ett riktig svar (Cohen, 1994; Van Boxtel et al., 2000, i Mercer & Littleton, 2007, s. 31). Dette gjør også at det er rom for at elevene tenker nytt og kreativt (Gibbons, 2015, s. 73). Det nye og kreative i denne oppgava ligger i at elevene må tolke kildene, særlig de som er bilder av personer eller steder. Dessuten legger også oppgava opp til at elevene må dikte noe sjøl for å få på plass ei sammenhengende historie. Sjøl om FN-sambandet har et løsningsforslag til oppgava, valgte vi å understreke for elevene at det ikke fantes en fasit. Vi opplevde elevene som opptatte av hva som var fasiten i forskjellige oppgaver, og ønska derfor å legge til rette for at fokuset skulle være på å undersøke og utforske fritt.

Gruppeoppgaver bør også legge opp til at alle er involverte, og kreve at alle deltar. For å få til dette må elevene gjerne ha roller (Gibbons, 2015, s. 60). Derfor ville vi teste dette. Rollene som vi tildelte elevene, anså vi som en variant av samtaleregler, som beskrevet i Thinking Together-programmet, av for eksempel Mercer og Littleton (2007) og Mercer et al. (1999). Med rollene kunne vi gi hver elev én ting å fokusere på. Det anså vi som en fordel, siden eksplisitte samtaleregler ikke var noe elevene var vant med fra før, og vi ikke hadde tid til å etablere samtaleregler i forkant av datainnsamlinga. Tanken var at rollene kunne hjelpe elevene med å engasjere seg i samtalene. I forkant av den første gjennomføringa gikk vi derfor gjennom fire roller som vi fordelte mellom elevene på hver gruppe. De fire rollene var 1) passe på at alle får si noe og invitere de andre med, 2) spørre de andre om hvorfor de tror eller mener som de gjør, 3) oppsummere til slutt det gruppa har kommet fram til, og notere rekkefølgen på kildene og 4) være ekstra positiv og gi ros. Det var bare ei gruppe som var fire under gjennomføringa og som dermed hadde noen med denne rolla.

Vi var usikre på hvor lang tid elevene ville trenge, men vi var opptatte av at elevene måtte få nok tid, som er viktig i gruppearbeidssituasjoner (Gibbons, 2015, s. 60–61). Elevene fikk derfor størsteparten av ei undervisningsøkt på ca. 70 minutter på sjølve oppgava. Fordi det også er viktig med eksplisitte og forståelige instruksjoner for at gruppearbeid skal fungere godt (Gibbons, 2015, s. 54–55), brukte vi god tid på å gå gjennom oppgava. Vi gjentok og forklarte oppgava to ganger, elevene fikk stille spørsmål, og i tillegg fikk elevene instruksene presentert på smartboard. Under gjennomføringa av gruppesamtalene var oppgavebeskrivelsen synlig på smartboard med B-gruppene, mens rollene var synlige under gjennomføringa med A-gruppene. Det er også viktig at det er et tydelig formål med oppgava, og at elevene blir informert om dette. Formålet kan for eksempel være å løse et problem, eller dele informasjon (Gibbons, 2015, s. 58). I vårt opplegg inngikk begge deler. Vi fortalte elevene at de måtte forsøke å løse detektivgåta for å kunne fortelle de andre gruppene historia de hadde kommet fram til.



### 3.2.2 Gjennomføring av datainnsamling

Vi fikk låne kamerautstyret vi trengte til å gjennomføre datainnsamlinga av NTNU, ved institutt for lærerutdanning og INCLUSCHOOL-prosjektet. Ei av gruppene i hver klasse blei filma med et vanlig videokamera som blei plassert på et kamerastativ, det var gruppe A1 og B3 (se tabell 1 i kapittel 3.3). De to andre gruppene i hver klasse, A2, A3, B1 og B2, blei filma med GoPro-kameraer som vi studenter hadde festa på brystet. Vi satt da rundt samme bord som elevene for å kunne filme dem. Vi hadde som utgangspunkt at gruppesamtalene skulle foregå med så liten innblanding fra læreren, altså oss, som mulig, men likevel varierer det noe fra gruppe til gruppe om vi var helt stille eller om vi deltok noe, for eksempel i form av noen oppmuntrende kommentarer eller støttende spørsmål. Til tross for dette er det elevene som er i fokus, og som har nesten all tale- og samhandlingstid i alle gruppesamtalene.

Siden datainnsamlinga foregikk i to undervisningsøkter, blei ikke gjennomføringa identisk i de to klassene. Under den første gjennomføringa, med A-klassa, opplevde vi at rollene ga opphav til en del spørsmål fra elevene når vi gikk gjennom dem, og det igjen førte til at gjennomgangen av hva elevene skulle gjøre tok lang tid. Vi erfarte også at elevene i liten eller ingen grad forholdt seg til rollene i gruppesamtalene, kanskje fordi det blei for mye informasjon på en gang, eller fordi elevene ikke hadde kjennskap til denne måten å organisere gruppearbeid på. Vi fortalte elevene i A-klassa at de måtte se godt på kildene, men vi repeterte ikke nøkkelorda fra introduksjonsøkta.

Når vi gikk gjennom oppgava med B-klassa, lot vi være å tildele alle elevene på gruppene hver sin rolle. Isteden prøvde vi en forenkla variant. Gruppene fikk utdelt en lapp med instruksene «pass på at alle på gruppa får si noe» og «spør de andre om deres meninger». Instruksene blei også forklart til dem muntlig før de fikk åpne konvolutten med kildene. Denne gangen blei nøkkelord fra oppstartsøkta repetert som en del av oppgavegjennomgangen. Elevene blei bedt om å studere kildene nøye, og vi spesifiserte at det kunne være tekst på noen av dem. Disse forskjellene kan ha påverka gruppesamtalene fra de to klassene noe. Jeg erfarte for eksempel at gruppa jeg filma i B-klassa studerte kildene og eventuell tekst på dem mer nøye enn gruppa jeg filma i A-klassa. Dette kan også ha vært tilfeldig, eller det kan handle om elevenes forutsetninger, og gruppesammensetningene.

### 3.3 Bearbeiding av datamaterialet

Etter å ha gjennomført datainnsamlinga, sto vi igjen med videoopptak av fem gruppesamtaler. På grunn av tekniske utfordringer blei videoen av den ene samtalen, B2, en timelapse-video, det vil si at opptaket spilles av mye raskere enn det som var tilfelle i virkeligheten. Videoen blei også uten lyd. Denne samtalen er derfor ikke en del av datamaterialet i oppgava. Feltnotater fra en av gruppesamtalene jeg filma (A2) utgjør sekundærdata som jeg har støtta meg på i analysen av denne samtalen. Notatene blei skrevet rett etter gjennomføringa av samtalen.

<b>Gruppe</b>	<b>Varighet (minutter)</b>
A1 - Birk, Signe, Emir	13
A2 - Ola, Aisha, Nelly	20
A3 - Noah, Arin, Ada	28
B1 - Jakob, Zaid, Ella	35
<del>B2</del>	-
B3 - Zara, Mia, Kian	18

Tabell 1. Oversikt over datamaterialet.

Ettersom jeg og Sunniva Skansen Lien samarbeida om gjennomføringa av undervisningsopplegget og gruppesamtalene, har vi benytta oss delvis av det samme datamaterialet i oppgavene våre. Vi har imidlertid ikke gjennomført analyser sammen, og vi belyser datamaterialet på ulike måter.

### 3.3.1 Transkripsjon

For å kunne vise fram samtalene på en måte som ivaretar elevenes personvern, må videomaterialet transkriberes. I en transkripsjon blir aspekt ved samtale overført til skrift (Linell, 2011, s. 129). Min medstudent Sunniva og jeg fordelte videomaterialet mellom oss, og grovtranskriberte halvparten av materialet hver. Begge har transkribert opptaka etter en transkripsjonsnøkkel som vi utvikla. Den presenteres i tabell 2 nedenfor. Transkripsjonsnøkkelen er basert på transkripsjonssymboler fra Linell (2011) og Hepburn og Bolden (2013). Vi har foretatt transkriberinga noe ulikt med tanke på nummerering av linjer versus kun nummerering av hver tur. Samtaler kan aldri gjengis fullstendig i en transkripsjon, og dette medfører at transkripsjoner er selektive, og heller ikke nøytrale (Linell, 2011, s. 130). I våre transkripsjoner har vi lagt vekt på å få med paralingvistiske sider ved samtalene, som kroppsspråk, gester, og volum, fordi vi anser dette som viktig for meningsskapinga mellom elevene. Disse detaljene er altså tatt med for å bedre kunne tjene formålet med analysene og svare på problemstilling og forsknings spørsmål (Hepburn & Bolden, 2013, s. 58).

<b>Tegn</b>	<b>Forklaring</b>
[overlapp] [overlapp]	Overlappende tale, overlappende handlinger eller tale og handlinger som inntreffer samtidig.
((beskrivelse))	Beskrivelser av det samtaledeltakerne gjør, kroppsspråk, og lyder som ikke er tale, f.eks. ((ler))
.	Fallende intonasjon
,	Fortsettende intonasjon
?	Spørrende/stigende intonasjon
!	Utrop
[...]	Ytring fortsetter, men er utelatt fra transkripsjonsutdrag
(.)	Kort, men merkbar pause på mindre enn 0,5 sekund

(1.0)	Pause på 0,5 sekunder eller mer
>raskt<	Merkbart raskere tale
<sakte>	Merkbart saktere tale
Ord/	En taler blir avbrutt av en annen taler
Ord-	Taleren avbryter seg sjøl
=Ord	Neste taler begynner rett etter forrige taler, ingen merkbar pause
E:	Forlenga lyd
HØYT	Tale med vesentlig høyere volum enn i samtalen ellers
°lavt°	Tale med vesentlig lavere volum enn i samtalen ellers
(usikker)	Usikker transkripsjon
xx	Uforståelig eller ikke hørbar tale
.hh	Hørbart innpust
hh	Hørbart utpust
´trykk	Stavelse eller ord med markert trykk utover det som er vanlig

Tabell 2. Transkripsjonsnøkkel.

Å transkribere innebærer også ei bearbeiding av empirien, og vil som nevnt, uavhengig av hva man vektlegger i transkripsjonen, aldri være en eksakt gjengivelse av samtalene på videoopptaka (Hepburn & Bolden, 2013, s. 57; Riis-Johansen, 2020, s. 100). Hele datainnsamlingsprosessen, med opptaka, utvalg og transkripsjon, er en del av analysen (Rusk et al., 2015, s. 40). Derfor er det viktig å jobbe med transkripsjonen og empirien, i dette tilfellet videomaterialet, parallelt i analyseprosessen (Linell, 2011, s. 131). Når jeg har valgt ut sekvenser fra samtalene til analyse, har jeg sett på videomaterialet nøye og gjentatte ganger, for å kunne gjengi det jeg ser så godt som mulig i transkripsjonen. Dette har medført justeringer av den opprinnelige grovtranskriberinga, og tilføyelse av flere detaljer.

### 3.3.2 Analyse

De overordna metodologiske valga blei gjort rede for i kapittel 3.1. Som nevnt var observasjonen av det som skjedde i samtalene, altså videomaterialet, bestemmende for hva jeg har undersøkt i analysen. Ettersom jeg begynte med ei åpen problemstilling, som blei tilspissa etter hvert som jeg så hva som rørte seg i materialet, inntok jeg ei

etnografisk holdning til materialet (Kjelaas, 2020, s. 38). Det jeg fant i materialet blei igjen viktig for valg av teoretiske perspektiv. Jeg observerte mye forskjellig, men fant ut at det var elevenes deltakelse og meningsskapning, verbalt og nonverbalt, jeg ville undersøke nærmere. Dermed har analysemetoden blitt til undervegs og samtidig som jeg har analysert.

Første steg i analyseprosessen var å se gjennom opptaka, og feltnotatene jeg hadde fra den ene samtalen. Deretter gikk jeg i gang med å transkribere. Undervegs i transkriberinga noterte jeg ned stikkord om interessante observasjoner i materialet, tanker, tolkninger og ideer til videre analyse. Opptaka som jeg ikke sjøl hadde ansvar for å transkribere, blei også sett gjennom, og jeg noterte stikkord på samme måte. Etter transkriberinga har jeg sett videoene på nytt, og lest gjennom grovtranskripsjonene. Jeg har vært opptatt av å se det som skjer i interaksjonen i sammenheng med hverandre, ettersom den sekvensielle organiseringa er viktig i samtaleanalyse (Linell, 1998, s. 70). Derfor markerte jeg interessante sekvenser i samtalene. Disse videosekvensene gjorde jeg næranalyse av. De blei sett på gjentatte ganger, og transkripsjonene blei justerte for å få fram det jeg så.

I prosessen med næranalyse har jeg foretatt fortolkning på ulike nivå, som kan omtales som fortolkning av første og annen grad (Fangen, 2010, i Kjelaas, 2020, s. 44). Næranalysene var først reinte deskriptive, og deretter kobla jeg på teoretiske og empiriske innsikter og begrep, for å tilføye analysene noe mer enn det som reinte faktisk utspilte seg. I og med at jeg hadde to uker praksis i forkant av datainnsamlinga, med de samme elevene, fikk jeg kjennskap til elevene og relasjoner mellom dem. Disse kunnskapene hadde jeg ikke fått dersom jeg isteden hadde gjennomført datainnsamlinga i et klasserom som jeg ikke hadde noe forhåndskunnskap om. Kunnskapene påvirker analysen og tolkninga av datamaterialet, men de gjør også at jeg kan sette det som skjer i interaksjonen mellom elevene, inn i den større klasseromskonteksten. I lingvistisk etnografi er dette en del av metoden (Lefstein & Snell, 2020, s. 64).

## 3.4 Metodiske styrker og svakheter

### 3.4.1 Styrker med videobasert samtaleanalyse

Bruk av video som empiri i samtaleanalyse gjør at man kan studere flere sider ved samspillet i samtaler enn ved bruk av bare lydopptak (Riis-Johansen, 2020, s. 99). Det nonverbale er en vesentlig del av kommunikasjonen (Gumperz, 1982), og videomateriale gjør det mulig å studere dette (Matre, 2000, s. 60). Samtaleanalyse som baserer seg på videomateriale gjør det også mulig å studere elevenes nonverbale deltakelse i samtalene. De kan ta del i meningsskapninga sjøl om de ikke snakker til enhver tid (Berg & Rusk, 2021, s. 133). Dette vil kunne gi et rikere bilde av hva som utspiller seg i samtalene. Videomateriale gjør det også mulig å få innsikt i hvordan elevene håndterer det fysiske materiellet, de 13 kildene, og ikke minst, se sammenhenger mellom hva elevene sier og hva de gjør med kildene. Dette var viktig for meningsskapninga på gruppene, og denne sammenhengen hadde ikke kommet like godt fram på lydopptak. Slik var video som empiri ei forutsetning for undervisningsopplegget og gjennomføringa av akkurat disse gruppesamtalene.

En annen fordel er at video produserer store mengder data på kort tid (Tjora, 2017, s. 106). Dataene er i tillegg fokuserte og informasjonstette (Knoblauch, 2006, i Tjora,

2017, s. 105). En har dermed mye datamateriale å jobbe med. I samråd med veileder bestemte jeg derfor at jeg ikke trengte sekundærdata, utover feltnotatene fra den ene gruppesamtalen, ettersom det var tilstrekkelig med rikt datamateriale til å studere det jeg ønska i tråd med problemstillinga. En stor fordel med videoopptak er at man kan studere dem gjentatte ganger, og til forskjell fra hukommelsen vår, endrer ikke opptak seg over tid (Sacks, 1984, i Sidnell, 2013, s. 86). Videoopptak gjør at man kan oppdage flere detaljer enn det som hadde vært mulig i situasjonen der og da (Tjora, 2017, s. 104). Dette var til stor nytte under transkribering og analyse. Det gjorde det mulig å se på en sekvens om og om igjen, med fokus på de ulike elevene, og ulike aspekt ved kommunikasjonen. Dette førte til stadig nyansering av hva samtaledeltakerne sa og gjorde, og dermed også til nye oppdagelser i analysen. Noen ganger førte de gjentatte visningene av videoopptaka til at jeg fikk nye inntrykk av hva som skjedde, og dermed måtte korrigere disse. Dette er også et av videomaterialets store potensial (Tjora, 2017, s. 103). Det tvinger forskeren til å være ærlig i møte med datamaterialet (Sidnell, 2013, s. 87).

Videomateriale har også den fordelen at det er gjengivelser av det man studerer som ikke allerede innebærer tolkning (Tjora, 2017, s. 103). Dette er til forskjell fra for eksempel feltnotater, som er en måte å gjengi observasjoner på som innebærer subjektivitet, uansett hvor objektiv forskeren tilstreber å være. Dermed er videomateriale også egne for deling med andre forskere som ikke var til stede under datainnsamlinga. Materialet kan gi god nok innsikt i situasjonen til at andre kan uttale seg om det, i motsetning til for eksempel feltnotater, som gir mest mening for personen som var der og skreiv notatene (Tjora, 2017, s. 107). Denne fordelen blei utnytta. Sammen med andre masterstudenter, forskere og lærere i det overordna INCLUSCHOOL-prosjektet<sup>3</sup>, deltok jeg på et analyseseminar hvor vi så på utdrag av videomaterialet sammen, og diskuterte det vi så. Det å undersøke dataene på denne måten kan tilføre flere perspektiv til analysen (Knoblauch, 2012, s. 78). Jeg opplevde at det var nyttig at materialet blei sett på av flere. Det blei stilt spørsmål til materialet mitt som jeg fulgte opp i nye undersøkelser av det, og jeg fikk tips til teoretiske og analytiske innganger. Slikt kollektivt analysearbeid vil kunne styrke analysens reliabilitet, fordi tolkningens teoretiske og analytiske grunnlag styrkes (Tjora, 2017, s. 107).

### 3.4.2 utfordringer med videobasert samtaleanalyse

Sjø om videomateriale er mer objektivt enn andre observasjonsformer, betyr det likevel ikke at videomaterialet kan betraktes som en identisk gjengivelse av situasjonene. Et kamera fanger bare opp et utsnitt av virkeligheten, og får ikke med det som skjer før og etter opptak<sup>4</sup>. Dette er faktorer som kan påvirke forståelsen av det som skjer i materialet (Matre, 2000, s. 60). Andre faktorer er kameravinkel og bilde- og lyd kvalitet (Tjora, 2017, s. 103). Kameravinkelen medfører at det bare er et utsnitt av gruppesamtalen som vises på opptaket, og det kan skje ting utafor kameravinkelen som vi ikke ser (Riis-Johansen, 2020, s. 100).

Disse faktorene gjorde at jeg og Skansen Lien planla hvor i klasseromma det ville være best å plassere gruppene, og hvor elevene skulle sitte, for å fange opp både det

---

<sup>3</sup> De det gjaldt hadde klarering til å se videomaterialet, så personvernet til elevene blei ivaretatt.

<sup>4</sup> Denne tematikken skreiv jeg også om i mitt eksamensessay i emnet vitenskapsteori og metode (MGLU5502) høsten 2023.

samtaledeltakerne sa og gjorde så godt som mulig. Likevel opplevde vi noen utfordringer. Særlig der det blei filma med GoPro-kameraer kan det være vanskelig å se hvilke kilder elevene ser på og prater om, fordi det blei filma i en nesten vannrett vinkel. Med kameraet på stativ er det i større grad mulig å se hvilke kilder elevene snakker om, fordi disse videoene er tatt på skrå ovafra. Dersom elevene prata lavt eller utydelig, er det noen ganger vanskelig, eller ikke mulig, å dra slutninger om hva elevene sier, hvis de i tillegg blei filma fra sida. Dette handler også om lyd kvalitet. Uavhengig av kameravinkel er det til tider er vanskelig å høre hva elevene sier. Derfor er det en del markeringer av uohørbar eller uforståelig tale i transkripsjonene. Tolkninga av empirien kunne kanskje blitt annerledes dersom disse ytringene var hørbare.

Vi opplevde også noen tekniske utfordringer undervegs, som kan ha påverka materialet. GoPro-kameraet begynte å pipe under filming av en av gruppesamtalene fordi det gikk tomt for batteri. Dette skapte en forskningseffekt der og da, ettersom elevene delvis forandra oppførsel på grunn av kameraet (Tjora, 2017, s. 103). I et øyeblikk blei dette fokus i gruppesamtalen, og vi måtte hente et kamera på stativ fra ei gruppe som var ferdige for å kunne fortsette å filme. Imidlertid utgjorde dette bare i underkant av ett minutt av en samtale på 35 minutter. På ei annen gruppe sto GoPro-kameraet på feil innstilling, som gjorde at en samtale på omtrent 30 minutter blei til ni minutter timelapse (fort film) uten lyd. Dermed utgikk som nevnt dette opptaket fra transkribering og analyse, noe som var synd, ettersom jeg kunne observere at det skjedde mye spennende på denne gruppa også.

Når forskningsdeltakere veit at de blir filma, er dette også noe som kan skape en forskningseffekt (Tjora, 2017, s. 103). Elevgruppene forholdt seg i ulik grad til kameraet og personen som filma, særlig på de gruppene hvor de blei filma med GoPro-kamera. Noen elever gjorde seg til eller tulla foran kameraet. Altså påverka kameraet og forskningskonteksten interaksjonen, ettersom de ikke ville gjort og sagt alle de samme tinga dersom gruppesamtalene ikke var gjenstand for forskning, og det ikke var kameraer til stede. Samtidig er dette en uunngåelig konsekvens av at det er opptakssituasjonen i seg sjøl som gjør forskning på samtalene mulig. Dette kan omtales som observatørens paradoks (Labov, 1972, i Mondada, 2013, s. 34). Det medfører at det ikke er gruppesamtalene slik de vanligvis foregår som undersøkes, men gruppesamtaler som filmes som en del av et forskningsprosjekt. Gruppesamtalene er på sett og vis «rigga», men det må de være når det er krav om informert samtykke fra deltakerne<sup>5</sup>. I kapittel 3.5 redegjør jeg for noen grep vi tok i et forsøk på å begrense forskningseffekten.

### 3.5 Forskningsetiske hensyn og betraktninger

I menneskevitenskapelig forskning skal man som hovedregel både gi informasjon til de som deltar i forskinga, og få samtykke fra deltakerne (NESH, 2021, s. 18). De foresatte til elevene på trinnet som vi ønska å gjennomføre datainnsamling i, blei informert om det overordna prosjektet INCLUSCHOOL på et foreldremøte høsten 2023. Her fikk de utdelt informasjonsskrivet til prosjektet og tilhørende samtykkeskjema (vedlegg 1). Fordi elevene er barn, måtte foresatte samtykke. Deretter måtte også elevene sjøl samtykke til

---

<sup>5</sup> Denne tematikken skreiv jeg også om i mitt eksamensessay i emnet vitenskapsteori og metode (MGLU5502) høsten 2023.

å delta, i tråd med de forskningsetiske retningslinjene om beskyttelse av barn (NESH, 2021, s. 22). Under gjennomføringa av datainnsamlinga var det 19 elever som deltok. Gruppene med elever med samtykke plasserte vi inne i klasseromma, mens elevgruppene uten samtykke var med læreren sin på skolens bibliotek. Alle elevgruppene, både de med og uten samtykke, fikk den samme oppgava.

Videomateriale er å regne som direkte personidentifiserende opplysninger (Sikt, u.å), og det har derfor vært viktig å oppbevare dette på en måte som ivaretar personvernet til elevene. Videofilene blei overført fra kameraene som blei brukt, til passordbeskytta minnepenner med krypteringsfunksjon, så fort det lot seg gjøre etter opptak. Deretter blei videofilene sletta fra kameraene, og minnepennene blei oppbevart på et trygt sted. Seinere blei videomaterialet overført til en sikker datalagringstjeneste ved NTNU. Av hensyn til personvern har elevene som deltok i prosjektet blitt anonymiserte, slik at de ikke skal gjenkjennes (NESH, 2021, s. 23). De har derfor fått fiktive navn, og transkribering av tale er gjort bokmålsnært.

Ei ulempe med å bruke kamera til å samle inn data, er at det kan oppleves som invaderende av de som filmes (Riis-Johansen, 2020, s. 100). Det å være bevisst si rolle som forsker, og tenke gjennom hvordan man framstår for og kan bli oppfatta av de som skal observeres, er viktig for at de skal være villige til å delta (Kvarv, 2021, s. 173). Vi satte derfor av tid til å snakke med elevene om at vi skulle filme noen av gruppene. Vi fortalte om hva som skulle skje og hvorfor, at videoopptaka ikke skulle deles med noen som ikke hadde noe med opptaka å gjøre, og at elevene ikke ville kunne bli gjenkjent i masteroppgavene våre. Vi sa også at vi ikke var ute etter å vurdere det de sa eller gjorde, men at vi skulle filme dem fordi vi var nysgjerrige på hvordan de snakker sammen. Vi tvang heller ingen til å bli med, ettersom elevene har rett til å trekke seg sjøl om foreldrene har samtykka på vegne av dem (NESH, 2021, s. 22). Slik ønska vi å trygge elevene på at å delta ikke var farlig.

## 4 Analyse

I analysen vil jeg undersøke de to forskningsspørsmåla 1) hvordan deltar elevene i gruppesamtalene og 2) hvordan skaper elevene mening i gruppesamtalene med begrep som blei introdusert i kapittel 2. Elevenes deltakelse blir belyst med begrepa deltakerstrukturer, dominansmønstre, og ulike typer responser. Jeg analyserer fram om deltakerstrukturen i samtalene er *sammenhengende* og *faktisk polyadisk*, permanent eller tilfeldig *dyadisk*, eller permanent eller tilfeldig *monologisk* (Linell, 2011, s. 264–268). Når det gjelder dominans, undersøker jeg mønstre av *kvantitativ*, *innholdsmessig* og *interaksjonell* dominans hos elevene (Linell, 1990, i Linell, 2011, s. 333). Til slutt undersøker jeg elevenes responser, med hovedfokus på om de er *fokale*, *lokale andretilknytninger*, eller *lokale sjøltilknytninger*. Jeg ser også etter *ikke-fokale responser*, *ikke-lokale responser* og *frie, ikke-tilknyttede initiativ* (Linell & Gustavsson, 1987, i Linell, 2011, s. 335).

Elevenes meningssskaping belyses fra ulike perspektiv. Med Mercer og Littletons (2007) kategorisering av samtaletyper analyserer jeg fram om samtalene har *kumulative*, *disputtprega* eller *utforskende* trekk. Lefsteins samtaledimensjoner (2010), som er *den ideasjonelle*, *den metakommunikative*, *den interpersonelle* og *den estetiske dimensjonen*, brukes for å analysere fram det mangedimensjonale i elevenes meningsforhandling. Til slutt er *epistemisk posisjonering* (Heritage, 2018, i Berg & Rusk, 2021) et begrep jeg benytter for å belyse elevenes forhandling om posisjoner som kunnskapsrike.

*Paralingvistiske uttrykksressurser* (Alexander, 2020) knytter jeg til både elevenes deltakelse i samtalene, og meningsforhandlinga mellom elevene. Disse inkluderer kroppsspråk, gester, tonefall og volum. Jeg deler gester inn i tre typer, ut fra funksjonen de ser ut til å ha i samtalen: *co-speech gestures*, *speech-linked gestures* og *emblems* (Stam, (2018). Co-speech gestures akkompagnerer talen, mens speech-linked gestures brukes for å fylle hull i verbale ytringer. Under emblems er det *pragmatiske gester*, som man utfører kommunikative handlinger med i seg sjøl, jeg kommenterer (Svennevig, 2022).

Sjøl om jeg her skiller analysebegrepa jeg bruker for å belyse de to delene av problemstillinga, har jeg valgt å strukturere analysen etter framtreddende trekk ved hver av samtalene. Det vil si at analysen skrives fram samtale for samtale, basert på det som utmerka seg i hver av dem. Det er flere grunner til dette. For det første har samtalene vært bestemmende for det jeg nå har endt opp med å fokusere på i analysen. Som nevnt i kapittel 3.1 er det et metodologisk prinsipp i lingvistisk etnografi at data er drivende for analysen (Lefstein & Snell, 2020, s. 66). Utgangspunktet var å undersøke hva som skjer i gruppesamtalene, og derfor ønsker jeg å få fram særtrekk ved og et helhetlig bilde av hver samtale. For det andre er flere av analysekategoriene jeg benytter knytta til overordna aspekt ved samtalene. Dette gjelder i hovedsak deltakerstrukturer og dominansmønstre. Konklusjoner om disse viktige aspekta kan ikke trekkes basert på enkeltstående utdrag. Hvordan dette utspiller seg i samtanene, kommer derfor bedre fram når flere utdrag fra hver samtale presenteres etter hverandre.

Dessuten er de to dimensjonene jeg analyserer, elevenes deltakelse på den ene sida og meningssskapinga på den andre, uløselig knytta sammen. Derfor behandles de også som sammenvevde dimensjoner i analysen. Mange av samtaleutdraga brukes til å belyse



aspekt ved både meningsforhandlinga og elevenes deltakelse der det er relevant. Slik bevares også kompleksiteten i samtalene; det er sjelden bare en «ting» som står på spill. I det følgende presenteres hver av de fem samtalene, med utdrag og tilhørende analyser. Alle samtalene introduseres med skisser av stillbilder fra samtalene, for å visualisere samtalsituasjonen på hver gruppe. Etter hver samtale følger det ei oppsummering. I oppsummeringene skiller jeg mellom deltakelse og meningsforhandling der det er mulig og hensiktsmessig.

#### 4.1 Samtale A1 – Birk, Signe, Emir



Figur 4. Skisse av Birk, Signe og Emir.

I denne samtalen møter vi Birk, Signe og Emir. Alle tre tar fatt på oppgava med å finne rekkefølgen på kildene i detektivhistoria om Atiya med et stort engasjement, noe også figur 4 viser. I samtalen holder de seg til oppgava hele tida, og de snakker også om noen av føringene for oppgava. De fokuserer mest på rekkefølgen, og går som oftest raskt videre fra en kilde til en annen.

##### 4.1.1 Kumulative og utforskende samtaletrekk

Utdraget under innledes av at elevene snakker om flyktningsregistreringskjemaet (kilde 7, figur 5). Deretter er elevene innom fødselsattesten (kilde 1, figur 1), handlelista (kilde 10, figur 15) og bildet av to barn (kilde 12, figur 10).

64 Signe Jeg tror det der er asyl.

65 Emir Ja jeg tror det.

66 Birk Ja men asyl, da er det xx for når de har kommet til Norge /

67 Signe ((peker)) Ja men se her, se her. Jo se her står det familien hennes. Så det er sikkert asyl.

68 Birk Okei vi bare har det sånn da.

69 Emir Neste. Hva med den her da fødselsattest?

70 Birk Ja ja, den er her også! ((legger den mellom flybilletten og vaksinekortet))

71 Signe Okei, hva er det nå? Kanskje at hun starter på skolen? Hm eller nei, de starter ikke på skolen med en gang.

72 Emir Hva er det her da? Kiwi pris ((ler))

73 Signe ((smiler)) Nei det er kiwi, det er matliste.

74 Birk ((peker)) Det er når de handler, kanskje de handler noe xx

75 Emir ((peker)) Nei, jo men de [handler] /

76 Birk [Nå har de jo] kommet hit da.

77 Signe Ja

78 Emir Ja ((legger bilde av to personer inn i rekkefølgen)) også etterpå /

79 Signe Så er det handling

80 Emir Ja ((legger handlelista inn i rekkefølgen))

81 Birk Ja, så handler de.

I starten av sekvensen er Signe og Emir enige om at flyktningregistreringsskjemaet handler om asyl (64–65). Det kommer fram gjennom Emirs bekreftende respons på det Signe sier, som underbygger at denne delen av sekvensen er kumulativ. Birk uttrykker at han er uenig med de to andre (66), og begynner på ei forklaring av hva han mener om asyl. Han blir avbrutt av Signe (67), som argumenterer for hvorfor skjemaet må handle om asyl (67). Her har sekvensen trekk av utforsking, fordi elevene forteller de andre hvorfor de tenker som de gjør.

Registration Card Number  
Numéro de la carte d'enregistrement

6785-2



963 011 349 015  
Country/Pays Site/Site Location/Lieu Block/Block

Registration Form  
Formulaire d'enregistrement

Date of arrival / Date d'arrivée:  
05.05.2011  
dd / ll mm / mm

Country of Origin / Pays d'origine: SYRIA	Province-Country / Province-Pays: DAMASCUS	District / District-Commune:	Town-Village / Ville-Village: SAFIK	Ethnic Origin / Origine ethnique: SYRIAN
Intended Place of Return / Lieu de retour prévu: -	Province-Country / Province-Pays: -	District / District-Commune:	Town-Village / Ville-Village:	Religion / Religion: MUSLIM

(If different to above / Si différent de ci-dessus)

	Name / Nom	Sex / Sexe	YOB / DOB	Relation / Lien de parenté	Educ. / Formation	Occupat./Skill / Profess./Qualific.	Vulnerab.
1	ADIB SALIH	M	82	DAD	✓	Carpenter	
2	BAHOZ SALIH	F	85	MOM	✓	Economist	
3	ATIYA SALIH	F	05	OTH			
4	ATEF SALIH	M	07	SON			
5	AYUSH SALIH	M	09	SON			✓
6							
7							
8							
9							
10							

Registration Date: 06.05.2011 By / Par:   Remarks / Remarques: Son needs medicine.

Figur 5. Kilde 7, flyktningregistreringsskjema.

Deretter er kumulative trekk framtrepende igjen, når Birk raskt finner en plass til fødselsattesten som Emir tar fram (69–70). Dette godtas også av Signe (71). I den samme turen tenker hun høyt om hva som kan være neste kilde på rekka. Slik gjør hun resonnementet sitt synlig for de andre, noe som gjør ytringa utforskende. Den siste delen av sekvensen (72–81) er igjen kumulativ. Elevene blir raskt enige om at det å gå og handle skjer når familien har kommet til Norge. Emir viser med plasseringa av kildene at han godtar det Birk sier (78, 80), og Signe og Birk godtar Emirs plassering av kildene, ved å gi bekreftende responser og bygge videre på det han sier (79, 81).

I sekvensen ser vi at elevene følger opp hverandres ytringer med fokale, lokale andretilknytninger. De holder fokus på kildene og rekkefølgen, og dette er dermed ytringer med en ideasjonell funksjon. Når Emir plukker opp handlelista og ler av den (72), kan dette være ei ytring som har en estetisk funksjon, dersom Emir prøver å være morsom for de andre. Dermed kan ytringa også sies å ha en interpersonell funksjon, ved å skape lystig og uhøytidelig stemning på gruppa. Vi ser for eksempel at Signe smiler av det Emir sier (73).

#### 4.1.2 Epistemisk posisjonering

I dette utdraget diskuterer elevene plasseringa av flybilletten (kilde 2, figur 6) og passet (kilde 4, figur 7) i rekkefølgen.

41 Birk Men det er jo billett først da?

42 Signe Nei

43 Emir [Nei det er jo pass først da]

44 Signe [Først må de jo vise passet]

45 Emir ((lener seg mot Birk)) jeg kan masse om fly kis

Birk si ytring om at billetten må være først (41), blir avvist av både Signe og Emir (42–44). Elevene bruker de pragmatiske partiklene «jo» og «da» (41, 43, 44), som beriker ytringene med mening (Borthen, 2014). «Jo» brukes for å uttrykke at en påstand er noe både den som snakker og den man snakker med, lett bør kunne akseptere som sant. Etterhengt «da» antyder at det er ei motsetning mellom det en person sier, og andre syn på det samme (Borthen, 2014). Her understreker bruken av «jo» hos elevene at de mener det er sjølsagt at deres syn er rett, og «da» viser nettopp til at det er ei motsetning mellom Birk og Emir sin oppfatning om rekkefølgen på de to kildene. I tillegg begrunner Emir hvorfor passet må komme før billetten ved å vise til kunnskapen sin om fly (45). Ved å gjøre det posisjonerer han seg som mer kunnskapsrik enn Birk på dette området. Den verbale posisjoneringa som kunnskapsrik støttes av det nonverbale når han lener seg over bordet. I tillegg bruker Emir et slanguttrykk i «kis». Dette kan sies å ha noe performativt over seg, som også støtter posisjonen hans som kunnskapsrik. Denne posisjoneringa kan også fortolkes som å ha en relasjonell funksjon, fordi det kan påvirke relasjonen og maktforholdet mellom Birk og Emir i samtalen.



Figur 6. Kilde 2, flybillett.

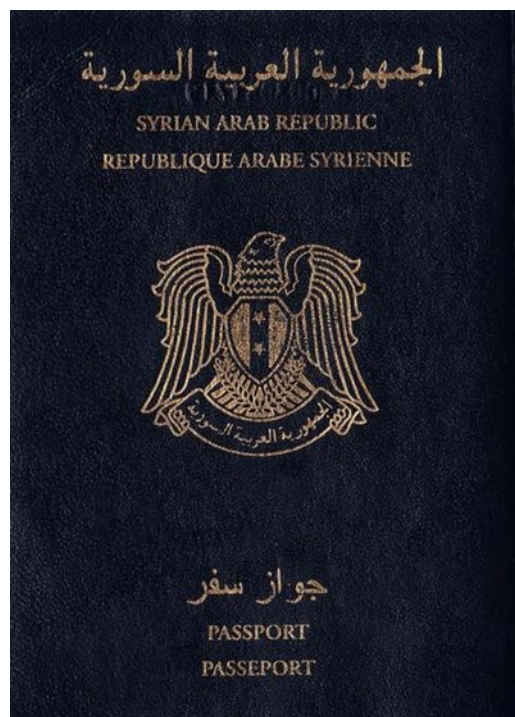
#### 4.1.3 Metakommunikative ytringer og disputtprega innslag

I de to neste utdraga er elevene uenige om vaksinekortet (kilde 3, figur 2) skal komme før eller etter flybilletten og passet. De snakker også om samtalerollene de blei tildelt.

- 169 Birk Nei, siden vaksinekortet er det de viser, for de tar vaksina før de går på flyet ((viser vaksine på armen)).
- 170 Signe Nei, ikke før.
- 171 Birk Også må dem vise det når de [kommer] /
- 172 Emir [Nei men] de gjør det der før pass og /
- 173 Birk Nei
- 174 Emir Jo?
- 175 Birk Nei?
- 176 Emir Jo?
- 177 Signe ((ser mot Birk)) Hvorfor mener du det? Hvorfor mener du det? ((ler))
- 178 Birk ((ler)) du er ikke hvorfor mener du det. ((ser mot Emir)) Hvorfor mener du det?
- 179 Emir Fordi man gjør jo vaksine før man viser billett. Det er ikke sånn i flyet ((viser at han tar vaksine på armen)).

Både Emir og Birk bruker gestikulering når de begrunner hvorfor deres mening om rekkefølgen er rett (169, 179). Setningene deres er fullstendige ytringer, og det de gjør blir derfor gestikulering som akkompagnerer talen, altså co-speech gestures. Gestikuleringa støtter det de sier, og tegner et fysisk og mer detaljert bilde av hvordan det å få en vaksine foregår. Måten de gjør det på er nesten helt lik. Dette kan bety at de er enige om når og hvordan vaksinetaking foregår, mens det er plasseringa av vaksinekortet i rekkefølgen de er uenige om. Birk ser ut til å mene at vaksinekortet skal plasseres etter passet og flybilletten, fordi det skal vises fram når man lander med flyet (169, 171). Emir syns derimot å mene at vaksinekortet skal før flybilletten, og begrunner det med at å ta vaksine skjer før flyreise (172, 179).

Den metakommunikative samtaledimensjonen blir framtrødende når Signe spør Birk om hvorfor han mener som han gjør (177). Birk svarer med å si at dette ikke er hennes rolle, og gir spørsmålet videre til Emir (178). Spørsmålet til Signe kan forstås som at hun prøver å innarbeide rollene vi tildelte elevene i forkant av gruppesamtalene. Birk sin respons viser antagelig til at å spørre de andre om begrunnelse var rolla han, og ikke Signe, blei tildelt. Ytringa til både Signe og Birk er prega av latter. Dette kan bety at de syns det er rart og unaturlig å henvende seg til



Figur 7. Kilde 4, pass.

hverandre på denne måten, eller det kan være et uttrykk for at det er et godt forhold mellom elevene på gruppa.

- 180 Birk Ja men det her er jo billetten du får når du har tatt vaksina.
- 181 Emir Er det her billett?
- 182 Birk Så når du går til det andre landet, så viser du hva slags vaksiner du har tatt. Så visk ut en og tre.
- 183 Signe Ja visk ut en og tre
- 184 Birk Visk ut en og tre
- 185 Emir ((begynner å viske)) Viske ut en og tre?
- 186 Birk [Ja!]
- 187 Signe [Ja!]
- 188 Emir Dårlig gjort folkens.

Her fortsetter Birk å begrunne sine oppfatninger om rekkefølgen (180, 182). Vi ser dermed at både dette og det forrige utdraget, der også Emir begrunna, kan sies å ha et utforskende preg. Det er imidlertid også antydning til dispuTT i sekvensen. Det ser vi når Emir og Birk står fast ved å insistere på at sin egen måte er rett (173–176), og det kommer fram i dette utdraget når Emir antyder at han er misfornøyd med at de andre kommanderer han til å viske ut rekkefølgen han har begynt å notere (188). Dette kan være for å vise at han fremdeles mener at det er han sjøl som har rett, som et forsvar av egen posisjon og epistemiske status. Når Emir påpeker at Birk kaller vaksinekortet «billett» (181), kan dette tolkes som ei adressering av svakhet i Birk sin argumentasjon. Emir gjør Birk oppmerksom på at han bruker et upresist begrep. Dette kan også være et forsøk på å styrke sitt eget argument, og dermed sin egen posisjon som en som har den rette kunnskapen i gruppa.

Det er Birk som til slutt vinner gjennom med sitt syn på rekkefølgen. Han får støtte av Signe (183), og Emir godtar det Birk og Signe ber han om å gjøre, til tross for at han ikke er enig. Dermed kan det virke som Birk har en form for interaksjonell dominans. Jeg vil imidlertid være forsiktig med å påstå dette her på grunn av ramma for oppgaven. Emir blei tildelt ansvaret for å skrive ned rekkefølgen, og dette kan ha bidratt til at han godtar det de andre på gruppa sier.

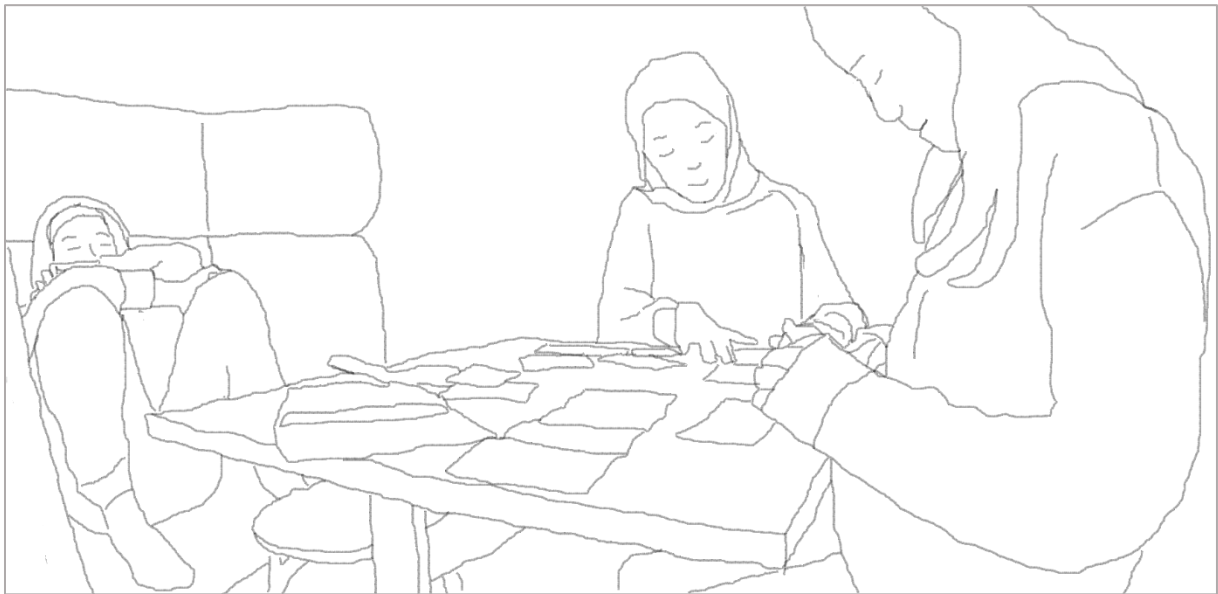
#### 4.1.4 Oppsummering

Analysen peker mot at det er en sammenhengende deltakerstruktur i samtalen. Alle elevene deltar i det samme samtalerommet, der de opprettholder oppmerksomheten på å finne ut av rekkefølgen på kildene. Responsene er i hovedsak fokale, lokale andretilknytninger. Dette gjør at samtalen kan omtales som faktisk polyadisk, med nokså likeverdige deltakere. Sjøl om vi kan ane en interaksjonell dominans hos Birk, har jeg ikke funnet nok bevis i samtalen som helhet for at dette er tilfelle. Dominans er som nevnt et aspekt ved samtaler som må gjenta seg for at man skal kunne trekke slutninger om det.

Når det gjelder meningsforhandlinga, har samtalen både kumulative, utforskende og dispuTTprega trekk. Det kumulative kommer fram ved at elevene godtar hverandres

forslag, uten å be om begrunnelser eller utfordre hverandre. Imidlertid er det også flere tilfeller av at elevene begrunner det de mener, og av at de utfordrer hverandres argumenter, noe som er vanlige kjennetegn på utforskende samtaler. Elevenes begrunnelser støttes av co-speech gestures. Til slutt kan vi også antyde dispuTT, i form av uenighet, og forsvar av egne argumenter. Vi ser epistemisk posisjonering når Emir bruker dette både for å bekrefte sin egen status som kunnskapsrik overfor de andre, og for å forsvare denne statusen når han ikke vinner fram med argumenta sine. Når det gjelder samtaledimensjoner, kan meningsforhandlinga sies å ha både en ideasjonell og interpersonell funksjon. I tillegg forekommer det ytringer med en metakommunikativ og estetisk funksjon.

## 4.2 Samtale A2 – Ola, Aisha, Nelly



Figur 8. Skisse av Ola, Aisha og Nelly.

I denne samtalen møter vi Ola, Aisha og Nelly. De snakker om alle kildene, og er innom flere av dem gjentatte ganger. Det er Aisha og Nelly som er mest delaktige i samtalen, mens Ola melder seg ut. Når han er med i samtalen er det mest gjennom bruk av kroppsspråk.

### 4.2.1 Nonverbal deltakelse i samtalen

I dette utdraget, som er fra en sekvens hvor Aisha og Nelly sitter på golvet, og Ola ligger på gulvet med hodet ned, diskuterer elevene flyktningregistreringskjemaet (kilde 7, figur 5) og en annen kilde.

254 Aisha: Men da kanskje jenta ((viser et bilde til Nelly))  
 255 siden ho er norsk og ho reiste- ho kom fra Syria  
 256 også reiste ho [til Norge]

257 Nelly: [Ja men] hva er det der? ((får  
 258 flyktningregistreringsskjema fra Aisha, ser på det))

259 Nelly: ((løfter blikket og ser mot Nina))

260 Nelly: ((ser mot Ola, så på bildet igjen)) Hva tror du Ola?

261 Aisha: ((ser mot Ola))

262 Ola: ((setter seg opp og trekker på skuldrene))

263 Nelly: ((legger flyktningregistreringsskjema ned ved  
 264 starten av rekka. Tar opp et annet bilde))

265 Aisha: [xx]

266 Nelly: [Åja] vent! M: klarer du å se i bakgrunnen?  
 267 ((viser bildet til Aisha))

268 Aisha: ((tar bildet))

269 Ola: ((setter seg nærmere Aisha for å se. Setter seg  
 270 tilbake lenger unna))

Deltakelsen til Ola i denne sekvensen er fullstendig nonverbal. Han får et spørsmål av Nelly (260), og responderer med å trekke på skuldrene (262). Før han svarer reiser han seg. Dermed viser han at han har hørt spørsmålet, og at han ønsker å svare. Å trekke på skuldrene er en pragmatisk gest, som i dette tilfellet antagelig kommuniserer at han ikke veit. Sjøl om denne responsen ikke tilfører samtalen noe nytt, er det ei fokal, lokal andretilknytning til spørsmålet fra Nelly. Ola sitter oppreist en stund etter spørsmålet, og med det viser han også mer deltakelse og interesse enn når han ligger på golvet. Når Nelly spør Aisha om hun klarer å se hva som er i bakgrunnen av et bilde (266–267), følger også Ola opp spørsmålet ved å sette seg sånn at han kan se bildet en stund (269–270).

Når Nelly spør Ola om hva han tror, kan det virke som hun ikke forventer å få et verbalt svar. Hun ser bort på han, men ser også ned igjen før hun adresserer han med spørsmålet (260). Hun løfter heller ikke blikket når Ola setter seg opp og gir sitt svar i form av et skuldertrekk (262), sjøl om det er rimelig å tro at hun får med seg at han reiser seg opp. Dette kan ha sammenheng med at Nelly også tidligere i samtalen, i en sekvens som ikke er tatt med her, spurte Ola om hans mening, og da svarte han også med å trekke på skuldrene. Likevel gjør Nelly et forsøk til på å invitere han til å si noe. På denne gruppa var det Nelly som blei tildelt denne rolla, og det er kanskje ei medvirkende årsak til at hun spør. At hun ser på en av dem som tildelte dem rollene i forkant av dette (259), underbygger denne tolkninga.

#### 4.2.2 Å fysisk melde seg ut av samtalen

I dette utdraget snakker elevene om når Atiya blei født, ved å vise til opplysninger på bursdagsinvitasjonen (kilde 11, figur 9) og fødselsattesten (kilde 1, figur 1).



104 Ola: Her står det jo at det er en bursdagsfeiring femte  
 105 oktober totusenogfemten, ho er født totusenogfemten  
 106 femte oktober (.) Så det kan hende det er en feiring  
 107 da ho blei født

108 Nelly: totusenogfemten når ho blei (.) det er

109 Ola: =Født i totusenogfemten

110 Nelly: ((ser på fødselsattesten og så på Ola))  
 111 Totusenogfem?

112 Ola: Hæ ((tar fødselsattesten, ser på den, snurper  
 113 leppene sammen og legger fødselsattesten ned))

114 Nelly: Så det her først ((peker på fødselsattesten)) (2.0)  
 115 Hva er det her? ((holder opp et annet bilde for de  
 116 andre))

117 Ola: [((ser på bildet))]

118 Aisha: [((lener seg fram og ser på bildet))]

119 Nelly: Åå, vent ((løfter opp flere bilder)) (totusenogfem)

120 Ola: ((lener seg tilbake i stolen, tar beina opp og  
 121 krysser armene))

Olas bruk av den paralingvistiske uttrykksressursen ansiktsuttrykk forteller at han innser at han har misforstått når Atiya er født (112–113). Etter dette forteller kroppsspråket til Ola (117) at han involverer seg mindre i å undersøke kilden Nelly holder opp, enn hva Aisha gjør (118). I tillegg til å se på kilden, lener hun seg fram for å kunne se nærmere på den. Deretter kan Olas kroppsspråk tolkes som at han melder seg ut av samtalen (120–121). Han tar fysisk avstand fra gruppa og oppgava ved å lene seg tilbake i stolen, og ved å krysse armene er det som om han lukker seg fra å delta.



Figur 9. Kilde 11, bursdagsinvitasjon.

Det som skjer i sekvensen, kan være knytta til den interpersonelle samtaledimensjonen. Årsaka til at Ola melder seg ut på denne måten, kan være at han opplever å tape ansikt når han innser at han har tenkt og sagt feil. Etter det jeg veit har ikke Ola den samme

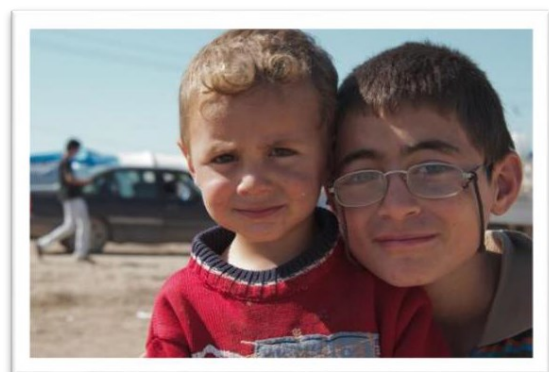
relasjonen til jentene som de har til hverandre. Dermed står han kanskje ikke like trygt i å skulle samarbeide med dem, og å ta feil kan oppleves mer sårbart.

### 4.2.3 Kumulative samtaletrekk

I dette utdraget snakker Nelly og Aisha sammen om kilde 12 (figur 10), som ikke har dato.

400 Aisha: Står ikke dato på den her ((peker på bildet hun  
401 holder)) skal vi ta den sist?  
402 Nelly: m: ja  
403 Aisha: siden det kan  
404 Nelly: Kan hende at folk kommer ((smiler))  
405 Aisha: ((legger bildet nest bakerst, før  
406 bursdagsinvitasjonen)) Sånn det der maybe  
407 Nelly: Eller kanskje det der sist? ((peker på bildet nest  
408 bakerst, før invitasjonen og ser på Aisha))  
409 Aisha: Okey  
410 Nelly: ((bytter om på bildet og invitasjonen))  
411 Aisha: Ja  
412 Nelly: Ja okay

Utdraget viser at samtalen mellom Nelly og Aisha har kumulative trekk. De bygger på og bekrefter hverandres forslag, uten å utfordre dem. Aisha gir ikke mer begrunnelse for at kilden uten dato skal legges bakerst enn at den mangler dato (400–401), og forslaget godtas av Nelly (402). Det kan virke som elevene lager ei felles forklaring om at de to barna på bildet er gjester som kom i bursdagen til Atiya (403–404).



Figur 10. Kilde 12, bilde av to barn.

Samtidig som dette skjer, ser det ut til at Aisha forandrer mening. Hun legger ikke bildet bakerst, men nest bakerst (405–406). Det får Nelly til å fremme et forsiktig spørsmål om ikke bildet skal legges helt sist likevel (407–408). Hun begrunner ikke hvorfor hun mener de skal gjøre det sånn for Aisha. Likevel blir forespørselen til Nelly godtatt av Aisha (409), og Nelly bytter om slik at rekkefølgen blir slik de to blei enige om først (410). Dette styrker inntrykket av at sekvensen er kumulativ.

### 4.2.4 Oppsummering

Deltakerstrukturen i denne samtalen kan beskrives som dyadisk, med to aktive parter, ettersom Ola deltar så lite som han gjør. Samtalen er ikke permanent dyadisk fra start, men etter at Ola melder seg ut, blir den omtrent det. Likevel er de bidraga han har i samtalen, fokale, lokale andretilknytninger, som viser at han involverer seg i samtalen. Grunnen til at han ikke deltar mer, kan ha sammenheng med den interpersonelle

samtaledimensjonen. Ola har ikke den samme relasjonen til Nelly og Aisha som de har seg imellom.

Kroppsspråk er vanligvis en paralingvistisk uttrykksressurs som kommer i tillegg til talen, men når Ola bidrar minimalt verbalt, trer kroppsspråket hans tydeligere fram, og kjennetegner måten han deltar på (og ikke). Det er flere tilfeller av at han kun bruker kroppsspråk og gester for å kommunisere, og dette er dermed også en del av hans bidrag til meningsskapninga i samtalen. Meningsforhandlinga mellom Nelly og Aisha er prega av kumulative ytringer, der de bekrefter og bygger videre på det den andre sier.

### 4.3 Samtale A3 – Noah, Arin og Ada



Figur 11. Skisse av Noah, Arin og Ada.

I denne samtalen møter vi Noah, Arin og Ada. Det er tre elever som har mye å si om kildene, og hvordan de kan henge sammen. Under datainnsamlinga var en fjerde elev til stede, men på grunn av personvern hensyn har jeg valgt å se bort fra denne eleven i analysen. Eleven deltok minimalt, og det påvirker derfor ikke analysen av utdraga jeg har valgt ut at dette gjøres. Noah har norsk som andrespråk og er i en språkinnlæringsfase, og flere på gruppa er flerspråklige. Derfor analyserer jeg avslutningsvis et utdrag hvor elevene fikk lærerstøtte, for å belyse hva dette kan ha å si for gruppesamtalen.

#### 4.3.1 Utafor felles samtalerom

I dette utdraget vil Ada og Noah fortelle om datoene på noen av kildene.

165 Ada: Vent [litt]

166 Noah: [Det er] sånn [dato på den] ((strekker seg etter  
167 et bilde))

168 Ada: [Vent litt] ((holder opp en  
169 finger))

170 Arin: ((snur seg mot Noah)) Vent ho fant ut noe

171 Noah: Det er [sånn dato på bildene]

172 Ada: [Ja! Jeg fant ut noe]

173 Arin: Vent ho fant ut ((ser på Ada))

174 Ada: Ho drar tjueåttende may og det her er femte oktober  
175 ((tar på bursdagsinvitasjonen))

176 Arin: Så det kan ikke være den da ((har ei hand på  
177 bursdagsinvitasjonen, ser på Ada))

178 Ada: Dem er ikke så nærme hverandre hvertfall

179 Arin: [Ja:]

180 Ada: [Vi må] også se på datoene. Det her er tjueåttende  
181 mai

182 Noah: =>Se på det her [jeg har< ((peker på et bilde))]

183 Ada: [((hysjer, pekefinger i været))] og  
184 ho kommer fra Tyrk- ho kommer fra Ank [Ankara]

185 Arin: [Det er Tyrkia]

Noah hindres fra å komme til orde av Ada og Arin, og havner dermed utafør det felles samtalerommet. De to første gangene han prøver å meddele at han har oppdaga datoer på noen av kildene (166–167, 171), blant annet på kilde 8 (figur 12), blir han bedt om å vente, fordi Ada har funnet ut av noe. Først av Ada sjøl (168-169), og deretter av Arin (170, 173), som støtter Ada. Arins støtte til Ada foregår verbalt, og forsterkes av kroppsspråket, ved at Arin vender blikket mot Ada (173, 177). Dette forteller at hun vender oppmerksomheten mot Ada, og ikke mot Noah. Unntaket er når Arin ber Noah om å vente (170).



Figur 12. Kilde 8, jente med ball.

Den tredje gangen Noah prøver å si noe (182), blir han hysja på av Ada. Dette foregår både verbalt, ved at hun lager en hysjelyd, og med bruk av kroppsspråk, en pekefingergest. Å vise pekefingeren på denne måten er i seg sjøl en pragmatisk gest som uttrykker «vær stille», men her akkompagnerer den talen, og opptrer dermed også som en co-speech gesture. Dette viser også at Ada hører at Noah prøver å si noe, men hun responderer ikke på innholdet i det han sier. I 183–184 foretar hun heller ei lokal sjøltilknytning til den forrige replikken sin (180–181). Ved å gjøre dette ignorerer hun Noah sitt bidrag, samtidig som hun sjøl får sagt det hun vil. Dette, i tillegg til at hun får støtte av Arin, gjør at vi kan ane at Ada har interaksjonell dominans.

#### 4.3.2 Asymmetrisk samarbeid

Dette utdraget viser hvordan samarbeidet om å legge kilder i rekkefølge foregår mellom Ada og Noah.

501 Noah: Her er totusenogtretten! ((holder på flybilletten))  
502 Ada: Er det?  
503 Noah: Ja!  
504 Ada: Ja!  
505 Arin: Da er jo den/  
506 Ada: Ja da er den her her ((legger flybilletten inn på  
507 rekka)) og så er det totusenogfjorten sikkert  
508 ((legger klasseromsbildet etter)) så femten ((holder  
509 bursdagsinvitasjonen)) eller  
510 Noah: Her er også totusenogtretten ((bytter plass på et  
511 annet bilde og klasseromsbildet))  
512 Ada: Ja ho er på skolen  
513 Noah: Her er totusenogtretten ((tar på bildet han la ned))  
514 Ada: Ja, der er ho på skolen ((tar også på bildet)) ((ser  
515 på bildet med arabiske bokstaver som Noah holder))  
516 men det der tror jeg  
517 Noah: Her er totusenogti så ((begynner å flytte bilder i  
518 rekka))  
519 Ada: Her er elle- nei det her er elleve ((tapper på  
520 flyktningskjema)) og det her er ni ((tapper på  
521 klassebilde)) den skal der ((lager plass mellom  
522 bildene))  
522 Noah: Denne? ((tar på passet))  
523 Ada: ((legger bildet med arabiske bokstaver mellom de to  
524 andre)) Den her skal der  
525 Noah: Åja

At det er samarbeid som utspiller seg her, kommer fram av måten elevene responderer på hverandres ytringer. Noah og Ada sine responser tar form som fokale, lokale andretilknytninger. Det vises også gjennom hva elevene gjør med kildene. Når Ada legger flybilletten inn på rekka, følger hun opp innspillet hans, og lar flybilletten være en del av rekka de lager (506–507). Deretter godtar hun at Noah begynner å gjøre om på rekka (510–511). Ada følger også opp det Noah sier om jenta med ball, kilde 8, ved å fortelle hva hun mener at bildet viser (513–514).

Sjøøl om Noah får innta samtalerommet i denne sekvensen, er ikke deltakelsen til han og Ada helt likeverdig. Dette gjør at samarbeidet kan kalles asymmetrisk. Ada følger med på det Noah gjør med kilde 6 (figur 13) (515–518), og griper inn når hun mener det han gjør blir feil (519–522). Til slutt legger hun kilde 6 på plass sjøøl (523–524). Dette gir et inntrykk av at Ada styrer det som foregår, og slik har interaksjonell dominans. Noah ser ut til å godta at det er Ada som styrer, ettersom han ikke motsetter seg at hun tar over flyttinga av kilder.



Figur 13. Kilde 6, arabiske bokstaver.

#### 4.3.3 Bruk av paralingvistiske uttrykksressurser når norsk er andrespråk

I dette utdraget forteller Noah om noe han har forstått om vaksinekortet og flyktningregistreringsskjemaet.

- 293 Ada: Hva skjer etter gym da, tror dere?
- 294 Noah: ((tar på to bilder)) Jeg tror, [se så]
- 295 Ada: [Kanskje] ho:
- 296 Noah: A:
- 297 Ada: kanskje ho drar på butikken
- 298 Noah: ÅH! Jeg forstår den ene ((reiser seg, lener seg over  
299 bordet og tar på vaksinekortet)) Fordi her, her se,  
300 siden her, husker dere sånn det sånn ja sånn vaksin-  
301 e:h vaksine, eller ja .hh ((peker på flyktning-  
302 registreringsskjema)) og denne sier sånn sønner  
303 trenger medisin (.) sånn medisinting
- 304 Ada: Kanskje de må flytte for å få medisin i Norge?  
305 ((plukker opp handlenliste og bursdagsinvitasjon))
- 306 Noah: Ja ((setter seg ned igjen))

Noah bruker paralingvistiske uttrykksressurser i form av kroppsspråk og økt volum (298–299) når han skal fortelle om sammenhengen han har oppdaga. Dette kan ha en forsterkende funksjon som understreker at han gjerne vil fortelle. Det at han reiser seg og lener seg over bordet, gjør at han tar mer plass. Dette kan tolkes som et uttrykk for at han nærmest krever å bli hørt av de andre. Når det gjelder språket, ser vi at Noah nøler og gjentar seg sjøl (299–303), og han tar på og peker på kildene. Disse gestene kan omtales som *co-speech gestures*, som i dette tilfellet kan ha både en kommunikativ og kognitiv funksjon. Gestikuleringa gir ytterligere informasjon til de andre om hva Noah mener. Dessuten hjelper det kanskje han sjøl med å finne de rette orda, da nølinga og gjentakelsene tyder på at dette er noe han strever med.

I begynnelsen av sekvensen ser vi at Ada foretar ei lokal sjøltilknytning. Hun inviterer til innspill fra de andre (293), og Noah responderer på dette (294). Likevel fortsetter Ada å snakke (295, 297), og med det ignorerer hun Noahs respons. Etter at Noah har forklart, ser vi derimot at hun følger opp innholdet i det Noah sier med en fokal, lokal, andretilknytt respons (304). Noah bekrefter at Ada har forstått han rett (306), og setter seg ned igjen. Det virker som han lykkes med å formidle det han ville, og dermed trenger han ikke ta opp like stor plass lenger.

#### 4.3.4 Disputtprega samtaletrekk

Dette utdraget er fra en sekvens som innledes av at Arin ødelegger rekka som gruppa har lagt opp, og heller begynner å legge fram sitt eget forslag til rekkefølge.

```

436  Ada:          Det her er totusenogni ((tapper på klassebildet))
437  Arin:          Jamen ((reiser seg opp))
438  Ada:          Og det her er totusenogfemten ((tar
439                bursdagsinvitasjonen))
440  Arin:          Jamen .hh ho skal jo reise fordi dem- det er kanskje
441                ikke trygt land eller det [er krig]
442  Ada:          [Jamen ho] har bursdag
443                før det her ((holder klassebildet))[xx]
444  Arin:          [Kanskje ho har]
445                bursdag ´i Norge ((ser strengt på Ada))
446  Sunniva:      Ja, det kan være
447  Ada:          Men da er det her [xx]
448  Arin:          [Jo det] er- det er min måte

```

Sekvensen har disputtprega trekk. Det kommer fram av det verbale, og gjennom paralingvistiske uttrykksressurser. Verbalt ser vi at flere av Arin og Ada sine responser innledes av «jammen», (437, 440, 442), som indikerer at de ikke godtar hverandres forslag. Ada viser til at det Arin gjør ikke stemmer overens med datoene på kildene (436, 438–439, 442–443), men Arin finner alternative forklaringer på dette (440–441, 444–445). Disse kommer riktignok med en form for begrunnelse, men de fungerer som forsvar av hennes egen idé. Til slutt ser vi at Arin hevder at hennes måte er rett (448), noe som tyder på at hun ikke tar hensyn til Ada sine forslag. Paralingvistiske uttrykksressurser forsterker inntrykket av at det nå er mer kranling enn diskusjon som foregår. Arin reiser seg opp (437), hun bruker tonefall og blick for å understøtte at hun har rett når hun legger trykk på «i», og hun sender Ada et strengt blick (445). Ada



bruker co-speech gestures gjennom å tappe med fingeren på klassebildet (436). Dette blir insisterende måter å kommunisere at begge har rett på.

#### 4.3.5 Lærerstøtte i gruppesamtalen

I dette utdraget stiller Sunniva elevene et spørsmål, og det viser seg at elevene trenger hjelp til å forstå et ord som er sentralt for oppgava.

387 Sunniva: Okey hva- [hva er det hun har opplevd?]  
388 Ada: [ >Okey jeg tenker< ] ((tar passet))  
389 jeg tenker [passet jeg fordi]  
390 Noah: [Hva ho har opplevd?]  
391 Ada: =Fordi nå [går ho på]  
392 Arin: [Nei men ho] skal jo ta [vaksine først]  
393 ((holder vaksinekortet, viser det til Ada))  
394 Noah: [E:h]  
395 Sunniva: Hva er det hun har opplevd, [tror dere?]  
396 Ada: ((ser på flyktningskjema)) [Nei men det er broren]  
397 som trenger [medisin]  
398 Noah: [Bursdag?]  
399 Arin: [Hva] er opplevd? ((ser på Sunniva))  
400 Sunniva: Opplevd det er at man har gjort- vært igjennom noe,  
401 at man er- hva er det hun gjør på [disse bildene,  
402 hva er det de viser oss?]  
403 Noah: [En bursdag? Og å]  
404 [å flytte land?] ((ser på Sunniva))  
405 Arin: [Dem går til skolen] først ((ser på Sunniva))  
406 Sunniva: ((ser på Arin)) Ja de går til skolen ((ser på Noah))  
407 ja hun flytter kanskje? [Gjør hun det?]  
408 Noah: [O:g hun blir syk?]

Når Sunniva spør hva Atiya har opplevd (387), responderer Noah med å stille seg spørrende til spørsmålet og nøle (390, 394). Det tyder på at han ikke helt forstår hva hun mener. Sunniva gjentar spørsmålet til gruppa (395), og Noah prøver seg på et svar (398). Denne gangen knytter også Arin an til Sunnivas spørsmål, og spør hva «opplevd» betyr (399). At hun ikke forsto hva Sunniva spurte om, kan ha vært ei medvirkende årsak til at hun ikke svarte første gangen. Dermed forklarer Sunniva (400–402), og dette fører til at både Noah og Arin svarer (403–404, 405). Noah sin respons er mer utfyllende denne gangen enn før ordet «opplevd» blei forklart, og det kan bety at forklaringa opplevdes nyttig. Sunniva anerkjenner begge elevenes ytringer verbalt ved å bekrefte og gjenta dem (406–407), og hun viser også med blikket at hun er interessert i det elevene sier. Som en respons på dette fortsetter Noah å fortelle om hva Atiya har opplevd (408).

#### 4.3.6 Oppsummering

Når det gjelder elevenes deltakelse i denne samtalen, viser analysen at Ada og Arin tidvis inngår i et samtalerom som Noah ikke får delta i. Dette skjer ved at Ada og Arin responderer på det den andre sier, mens det Noah sier blant annet blir oversett med

lokalt sjøltilknyttede responser og nonverbale handlinger. Andre ganger er alle tre en del av det samme samtalerommet, og veksler på å ha ordet. Dermed kan dette omtales som en polyadisk samtale, men den er også tilfeldig dyadisk når turvekslinga bare foregår mellom to av elevene. Gjentakende sekvenser der Ada styrer hvem som får ordet og det som foregår, og at de andre lar henne gjøre dette, peker mot at hun har interaksjonell dominans i samtalen. Dette fører til at samarbeid ikke alltid er likeverdig, ettersom elevene ikke deltar på like vilkår.

Paralingvistiske uttrykksressurser utgjør en betydningsfull del av meningsskapinga i samtalen. Elevene bruker kroppsspråk og gester for å forsterke det de sier, og de forteller mye gjennom kroppsspråket i seg sjøl. Vi ser også at Noah benytter seg av co-speech gestures når han snakker, både for å gi de andre informasjon, og som støtte når han skal formulere seg. Han er en aktiv deltaker i samtalen, og vi ser også at han kan begrunne det han mener, som er et utforskende samtaletrekk. Noah og Arin ser ut til å dra nytte av at de får lærerstøtte for å forstå hva «opplevd» betyr, og det kan virke som lærerstøtten hjelper Noah med å få ytre seg i samtalen. Til slutt ser vi at ordvekslinga mellom Arin og Ada til tider har dispuettprega trekk. Det er antydning til konkurranse mellom dem når dialogen blir prega av forsvar av egne ideer og avvisning av den andres, og mindre av begrunna argumenter.

#### 4.4 Samtale B1 – Jakob, Zaid, Ella



Figur 14. Skisse av Jakob, Zaid og Ella.

I denne samtalen møter vi Jakob, Zaid og Ella. Dette er den lengste samtalen i datamaterialet. Elevene bruker ganske mye tid på flere av kildene, og vender tilbake til dem flere ganger. De tar også i bruk egne erfaringer.

##### 4.4.1 Interaksjonell dominans og interpersonell samtaledimensjon

I dette utdraget snakker elevene om fødselsattesten og flyktningregistreringsskjemaet.

59 Ella ((tar opp fødselsattesten)) Hva står det på den her?

60 Zaid Fødsels- ((tar fødselsattesten fra Ella)) Hvor? Fødselsdato, familienavn Saleh. ((ser mot Jakob og ler))

61 Ella ((prøver å ta bildet tilbake, men Zaid holder det fast))

62 Zaid Saleh Atiya, Shamih hospital, Damaskus jeg vet ikke. Tiden for fødsel den femte:, den femte oktober 2005. Fars fulle navn, Saleh Abdi. ((ler og ser mot Jakob, Ella flirer også))

63 Jakob Hæ, står det Abdi? ((ler)) ((ser på bildet sammen med Zaid))

64 Zaid ((ler)) Abib, Abib. Mors fulle navn, Saleh Bahosh ((ler, legger fødselsattesten ned))

65 Ella ((tar på fødselsattesten)) Den her først, og den andre ((tar på bursdaginvitasjonen))

66 Zaid Ja, men han feirer ikke bursdagen sin inni, inni asylsøk-

67 Jakob Her her her her! Salih her Salih ((tar opp flyktningskjema))

68 Zaid ((tar bildet ut av hendene til Jakob)) Står det ikke noen dato her? Så kan vi se.

69 Jakob ((tar bildet tilbake))

70 Zaid ((tar bildet fra Jakob)) HER! Der står det 2011.

Når Zaid i denne sekvensen tar kildene ut av henda på de andre, medfører det at han også tar fra dem samtaleturen. Ella skal til å undersøke fødselsattesten (59), men Zaid tar den fra Ella (60). Dermed er det han som får tilgang til opplysningene på kilden, og som kan dele dem med gruppa. Ella forsøker å ta kilden tilbake, men Zaid hindrer henne i å gjøre dette (61). Slik holder han fast ved at det er hans tur, sjøl om det var Ella som hadde kilden først. Litt seinere foregår dette mellom Zaid og Jakob (67–70). Zaid tar kilden Jakob holder når Jakob oppdager noe. Zaid tar over kilden, og dermed også samtaleturen. Ved å gjøre dette, styrer Zaid også hvem som får ha ordet. Dette peker mot at Zaid har interaksjonell dominans.

Den interpersonelle samtaledimensjonen blir framtrædende ved at Zaid og Jakob henvender seg mest til hverandre. Dette skjer hovedsakelig gjennom bruk av paralingvistiske uttrykksressurser som blick og kroppsposisjonering (60, 62, 63). De to gutta sitter på samme side av bordet, mens Ella sitter på den andre sida, som skissa av gruppa (figur 14) viser. Det kan tenkes at den fysiske avstanden er en faktor som bidrar til å skape en distanse mellom elevene. Når Jakob og Zaid ler og tuller sammen, er dette noe som kan være interpersonlig orientert. Dette skaper en følelse av fellesskap mellom de to, som Ella ikke tar del i på samme måte.

#### 4.4.2 Utforskende samtaletrekk

I dette utdraget bruker elevene egne erfaringer i utforskinga av handlelista (kilde 10, figur 15).

- 283 Ella ((holder fram Kiwi-handlelista for de andre))  
Kanskje det her er maten til bursdagen?
- 284 Zaid ((tar handlelista fra Ella)) Åja! ((leser, rynker på nesa)) Men ja men, hvem kjøper avokado og chili og salat til en bursdag? ((reiser seg opp og går fra starten av rekka mot slutten)) Men det kan gi mening
- 285 Jakob ÅJA! Det er bursdagsting!
- 286 ((Ella og Jakob flytter seg til slutten av rekka))
- 287 Ella Ja, det er jo det. Det er sånn- han har sikkert [funnet norske venner som spiser det.]
- 288 Zaid [((legger handlelista foran bursdagsinvitasjonen))]  
Åja ja, for alltid på bursdager på bowling og sånt, da er det alltid skinke også for de som er kristen.
- 289 Jakob Og biff, biff!

Her begrunner elevene forslaga sine og stiller spørsmål, noe som er typiske utforskende trekk. Dessuten følges alle innspill opp med fokale, lokale andretilknytninger. Her er alle med på å utvikle samtalen i et felles samtalerom. Utforskinga initieres av at Ella fremmer en påstand om en mulig sammenheng mellom handlelista og bursdagsinvitasjonen (283). Zaid ser først ut til å godta dette, men så utfordrer han Ellas påstand med et spørsmål, som handler om det som står på handlelista (284). Jakob uttrykker at han er enig med Ellas påstand (285), men Ella begrunner den likevel (287). Nå sier også Zaid seg enig, både verbalt, og ved at han fysisk legger handlelista inntil bursdagsinvitasjonen (288). Zaid forteller også om ei egen erfaring som kan være med på å bekrefte det Ella sier. At Zaid nevner skinke, er antagelig relatert til at det står bacon på handlelista. Dette stusser han over, siden de finner ut at Atiya er muslim. Jakob uttrykker igjen enighet og støtte, begrunna i en annen matvarene på handlelista (289).



Figur 15. Kilde 10, handleliste.

### 4.4.3 Interaksjonell og kvantitativ dominans

Dette utdraget viser et av flere tilfeller i samtalen av at Zaid oppsummerer det gruppa har kommet fram til.

- 372 Sunniva Ett minutt
- 373 Zaid Ett minutt, okei, da må vi gjøre det fort.  
((justerer noen bilder på rekka)) Jeg tror vi hadde riktig, jeg tror vi har riktig ((prøver å ta flyktningsskjemaet Ella holder)) La meg si historien da. Du må gi meg den der
- 374 Ella ((gir fra seg flyktningsskjemaet))
- 375 Zaid ((legger flyktningsskjemaet ned på rekka)) [Okei først, Atef, Atiya blir født. Etterpå siden det var krig i Syria- han ble født i 2005, siden det var krig i Syria de måtte søke om asyl, også bare mammaen også faren og ene sønnen kunne bli med.  
((ser vekselvis mot Sunniva og bildene på rekka))]
- 376 Ella [[(peker på flyktningsskjemaet mens Zaid snakker)]]
- 377 Zaid Men de andre to, dattera og sønnen, kunne ikke bli med. [...]

Her kommer det fram at Zaid dominerer samtalerommet interaksjonelt ved at han krever at Ella skal gi fra seg den ene kilden (373), og ved at hun gjør som han sier (374). Han sier først at «vi» må oppsummere raskt, men så sier han til Ella at hun må la han få fortelle historia. Ella og Jakob lar han gjøre det uten å avbryte. De ser dermed ut til å godta at det er Zaid som tar seg av oppsummeringa, og de følger med når han snakker. Dersom de har store innvendinger mot det han sier, viser de det verken verbalt eller nonverbalt.

Her er det også tydelig at Zaid dominerer samtalerommet kvantitativt, ettersom det bare er han som har ordet, og ettersom han har det lenge. Han forteller uavbrutt i ett minutt (375-377). Dermed kan deltakerstrukturen i denne sekvensen beskrives som monologisk. Zaid erobrer oppgava med å oppsummere, og når han sier at Ella må gi han den siste kilden, kan dette fungere som et forsvar av turen, som gjør at det er han som får fortelle.

### 4.4.4 Oppsummering

Deltakerstrukturen i denne samtalen kan overordna beskrives som polyadisk. Alle elevene deltar i et felles samtalerom, og de responderer med fokale, lokale andretilknytninger. Imidlertid er det noen monologiske sekvenser når Zaid oppsummerer fortellinga gruppa har kommet fram til. Zaid har både kvantitativ og interaksjonell dominans. Det er han som prater mest, og han forteller de andre hva de skal og ikke skal gjøre. Zaid tar også kildene fra Ella og Jakob i noen sekvenser. Dette kan være et uttrykk for at han er ivrig, men med denne håndteringa av kildene hindrer han Ella og Jakob i å undersøke kildene og dele det de finner. Han tar slik også fra dem samtaleturer.

Meningsforhandlinga er blant annet prega av den interpersonelle samtaledimensjonen. Det ser ut til at Zaid og Jakob forholder seg tettere til hverandre i noen sekvenser, noe som gjør at Ella ikke får delta i meningsskapinga på lik linje. Når det gjelder det ideasjonelle, altså hvordan elevene utvikler innholdet i samtalen, ser vi at de knytter an

til egne erfaringer. Samtalen utvikles også gjennom å både bekrefte og bygge videre på hverandres oppdagelser og forslag, og ved å stille spørsmål og begrunne. Dermed har samtalen både kumulative og utforskende trekk.

## 4.5 Samtale B3 – Zara, Mia, Kian



Figur 16. Skisse av Zara, Mia og Kian.

I denne samtalen møter vi Zara, Mia og Kian. De jobber tett sammen for å løse oppgava med å finne ut av rekkefølgen på kildene. Noen av kildene gir dem hodebry, men de klarer å finne løsninger sammen.

### 4.5.1 Metakommunikativ samtaledimensjon og bruk av gester

Dette utdraget viser elevenes første møte med kildene. Det er denne situasjonen skissa (figur 16) viser.

- 1 ((Zara åpner konvoluttet, Mia og Kian ser på))
- 2 Kian Må ikke hele gruppa få se da?
- 3 ((Zara ser på kildene, Mia lener seg mot Zara))  
(4.0)
- 4 Zara La oss pakke opp den her først ((bretter ut en kilde, gir den til Mia))
- 5 Mia En ((holder fram kilden så Kian ser))
- 6 Kian Ja, Mia i midten.

Det Kian sier, kan være ei metakommunikativ ytring som viser til oppgava elevene har fått (2). De har blitt fortalt at de må samarbeide om å lage ei historie om Atiya, og da er det vesentlig at alle ser kildene. Mia lener seg mot Zara slik at hun ser (3), og dermed er det bare Kian som ikke ser. Zara svarer ikke på det Kian sier, og hennes oppfølging kan derfor kalles ikke-fokal (4). Responsen hennes kan imidlertid også sies å ha en metakommunikativ funksjon, ettersom den handler om framgangsmåte. Derimot

responderer Mia på ytringa til Kian ved å holde fram kilden så også Kian får se (5). Med denne gesten blir Kian inkludert i oppstarten. Det virker som Kian setter pris på det, og mener det er sånn det bør være, når han gir en bekreftende respons (6).

#### 4.5.2 Fokale, lokale andretilknytninger

I dette utdraget samarbeider elevene tett etter å ha oppdaga at det står dato på flere av kildene, blant annet klasseromsbildet (kilde 9, figur 17).

50 Mia ((holder opp et bilde)) Det her er 2014.  
51 Zara Hvor står det? ((tar bildet fra Mia))  
52 Mia ((peker på hvor det står)) det står her. ((finner et nytt bilde)) Og det her er 2013.  
53 Kian ((leser fra vaksinekortet)) Og det her er 2006.  
54 Mia ((viser bildet til Kian)) det her er 2000 xx  
55 Zara Okei, vent. Vi må ta alt i rekkefølgen på datoen.  
56 Mia ((peker på bildet til Zara)) og der er det xx  
57 Zara 2009. ((ser på de andre og mot kamera, smiler)) Vi begynner å forstå det!  
58 Mia Kan vi ikke ta rekkefølgen på tall.  
59 Zara Nei, ikke rekkefølgen på tall. På datoen  
60 Kian Ja på [datoen]  
61 Mia [Det her er] først da. ((tar opp et bilde))  
62 Kian ((tar bildet Mia holder)) det her er første. Også her er det 2006 ((ser på et bilde))

Responsene til elevene tar form av fokale, lokale andretilknytninger. De deler det de finner ut om kildene med hverandre, følger opp med spørsmål (51, 52), og bygger videre på opplysninger som de andre kommer med. Deling av informasjon foregår også nonverbalt, ved at de holder opp og viser kilder for hverandre (50, 54), og peker mens de snakker (52, 56). Dette er co-speech gestures som gir ytterligere informasjon. Både Mia og Zara omtaler gruppa når de snakker, ved å vise til at det er noe «vi» må gjøre (55, 58), og at noe som skjer i fellesskap: «Vi begynner å forstå det!» (57). I likhet med fokale, lokale andretilknytninger, peker også dette mot at elevene samarbeider. Elevene orienterer seg mot gruppa som et fellesskap, som løser oppgava sammen.



Figur 17. Kilde 9, klasseromsbilde.

### 4.5.3 Epistemisk posisjonering

I dette utdraget snakker elevene om vaksinekortet.

- 13     Zara             Attest, men hva er det her? ((ser nærmere på vaksinekortet)) Jeg vet ik-, Kian kan du se på det? Du er smart. ((smiler))
- 14     Kian                 ((smiler, tar vaksinekortet og ser)) (1.0) Det er vaksinekort. ((legger vaksinekortet ned))
- 15     Zara             Ja okei, ((tar vaksinekortet og legger inntil fødselsattesten)) det her er sammen fordi vaksinekort /

Zara posisjonerer Kian som kunnskapsrik når hun ber han om å se på vaksinekortet, som er en kilde hun er usikker på (13). Hun sier at han er smart, noe som også er et kompliment. Dette kan bety at hun ser det som en ressurs å ha Kian på gruppa. Dermed har ytringa også en interpersonell funksjon. Zara bygger videre på det han oppdager (14), og trekker ei slutning om en mulig sammenheng mellom vaksinekortet og fødselsattesten (15). Dermed har sekvensen også et kumulativt preg.

### 4.5.4 Kvantitativ versus innholdsmessig dominans

I dette utdraget prøver elevene å finne ut av om Atiya er en gutt eller ei jente.



129 Zara Er det jente eller gutt jeg forstår ikke? ((tar opp et bilde)) Okei vent vi kan finne [det ut her]

130 Kian [vent, vent.] Ja i fødselsattesten! ((tar fødselsattesten))

131 Zara ((leser på flyktningsregistreringsskjema))

132 Mia ((leser på invitasjonen)) [Atiyas, Atiyas]

133 Zara [Jeg klarer ikke zoome inn]

134 Kian Atiyas bursdagsfeiring

135 Zara Dere jeg prøver å lese det her, men det går ikke. Det står country of- ((viser til Mia))

136 Mia ((tar skjemaet fra Zara))

137 Kian Det står ikke noe om kjønn ((legger ned fødselsattesten))

138 Zara ((plukker opp fødselsattesten)) Jo det må stå noe om kjønn her. Fødselsdato, Atiya

139 ((alle ser på hvert sitt bilde)) (5.0)

140 Kian Men la oss ikke bry oss om det

141 Mia ((viser skjemaet til Kian)) Se her, son ((peker))

142 Kian Åja ja! Atiya, DTH, daughter, DTH. Det er en jente.

143 ((Zara tar skjemaet, ser på det sammen med Mia))

144 Zara Son needs medicine, ja da er det en gutt.

145 Kian Nei ((tar skjemaet, viser til Zara)) men se, Atiya nummer tre, og her DTH, nummer tre. Også har hun en bror som heter Ayush, son needs medicine, og han trenger medisinen.

Zara og Kian har kvantitativ dominans i denne sekvensen. Zara tar ordet fem ganger, og Kian seks, mens Mia tar ordet en gang og leser en gang. Sjøl om Zara og Kian dominerer samtalerommet kvantitativt, bidrar Mia i høyeste grad til den innholdsmessige utviklinga i samtalen, ved å introdusere betydningsfullt nytt innhold som blir viktig for den felles meningsskapninga. Det er hun som oppdager opplysningene som bekrefter kjønn til personene som står oppført i flyktningsregistreringsskjemaet (141). Dermed kan hun sies å ha innholdsmessig dominans. Vi kan antyde at Kian også har det, fordi han bidrar med viktige opplysninger når han forteller om broren til Atiya (145).

#### 4.5.5 Utforskende samtaletrekk og interpersonell samtaledimensjon

I dette utdraget diskuterer elevene handlelista og bursdagsinvitasjonen, før de sier seg fornøyde med rekkefølgen de har kommet fram til.

- 152 Mia Nei de må jo invitere i bursdagen også må de [lage mat]
- 153 Kian [får venner]
- 154 Mia Og så lage mat
- 155 Zara Nei- åja ja fordi de gir invitasjonene, også gjør klar ting /
- 156 Kian Åja så de drar til butikken midt i bursdagen? ((ironisk tone))
- 157 Mia ((ler)) nei
- 158 Zara Nei men se. Fordi de gir invitasjonene til bursdagen, sant. For eksempel, bursdagen min, vi sier det er på fredag, også gir jeg invitasjonene på mandag. Da skal jeg ikke bake maten med en gang. Men jeg går til butikken for å kjøpe ting, cirka på onsdagen. ((gestikulerer mens hun prater))
- 159 Mia Så hvis xx
- 160 Kian Når skal den her da? ((tar opp et bilde)) Det her er ute, ja ute også kjøpe mat ((legger ned bildet mellom invitasjonen og handlelista))
- 161 Zara Sånn her! ((begynner å klappe))
- 162 Mia ((klapper også))
- 163 Kian Jeg henter norskboka ((reiser seg og går))
- 164 Zara ((ramser opp rekkefølgen)) Jeg synes vi gjorde det bra.

Sekvensen kan betegnes som utforskende når Kian ikke er enig med Mia og Zara i at bursdagsinvitasjonen skal legges før handlelista, og Zara responderer med å begrunne påstanden (158). Hun bruker seg sjøl som eksempel, og beskriver et hendelsesforløp. Undervegs i forklaringa bruker hun gestikulering, der hun veksler plasseringa av hendene foran seg fra den ene sida av kroppen til den andre. Dette er co-speech-gestures, som her brukes for å gi ytterligere informasjon om tid og sted. Kian uttrykker ikke eksplisitt at han er enig, men han går videre til en annen kilde, som viser et bilde av ei gate (160). Dermed er det rimelig å tro at han godtar Zaras forklaring, og sier seg enig.



Figur 18. Kilde 13, gatebilde.

Til slutt i samtalen ser vi ytringer som har både en interpersonell og metakommunikativ funksjon. Zara virker fornøyd med den endelige rekkefølgen (161). Det hun sier, forsterkes av en paralingvistisk uttrykksressurs i form av klapping, som er en pragmatisk gest som uttrykker tilfredshet. Mia sier ikke noe, men ved å slutte seg til klappinga (162), uttrykker hun at hun også er fornøyd. Til slutt bekrefter Zara verbalt at hun syns gruppa har gjort det bra (164). Dette peker mot at Zara og Mia er fornøyde med

rekkefølgen, men også med måten gruppa løste oppgava på. Zara roser gruppa for det de har fått til.

#### 4.5.6 Oppsummering

Deltakerstrukturen i denne samtalen kan beskrives som sammenhengende, ettersom alle bidrar i et felles samtalerom, og elevene jobber sammen for å opprettholde ett fokus i samtalen. At responsene for det meste er fokale, lokale andretilknytninger, viser at elevene er lydhøre for hverandres innspill, og at de jobber sammen som ei gruppe. Vi ser også at gester brukes for å inkludere alle i samtalen. Dette gjør at samtalen er faktisk polyadisk, med tre nokså likeverdige deltakere. Imidlertid har jeg antydning at elevene dominerer på ulike måter, kvantitativt og innholdsmessig.

Meningsforhandlinga har både utforskende og kumulative trekk. Samtalen er utforskende når elevene deler tanker og informasjon, stiller spørsmål ved forslag og begrunner påstander. Elevene blir også enige til slutt. Gester brukes for å gi ytterligere informasjon om påstander. Når elevene bekrefter hverandres forslag uten å stille spørsmål, og bygger videre på det de andre sier, er samtalen kumulativ. Epistemisk posisjonering forekommer i form av at Zara posisjonerer Kian som kunnskapsrik. Dette kan også sies å ha en interpersonell funksjon. Ytringer med en interpersonell, men også metakommunikativ funksjon, ser vi også til slutt i samtalen, når verbale og nonverbale ytringer signaliserer at elevene er tilfredse med hvordan de har løst oppgava.

#### 4.6 Samla oppsummering av analysen

Analysene av de fem gruppesamtalene viser at det er mange elever som har et stort engasjement for oppgava og samtalen. Både deltakelse i samtalene og meningssskaping arter seg på forskjellige måter. I flere av samtalene deltar alle elevene nokså likt i et felles samtalerom, og vi kan kalle deltakerstrukturen sammenhengende og polyadisk. Fokale, lokale andretilknytninger støtter denne oppfatninga. Imidlertid var det noen monologiske sekvenser i samtalen mellom Jakob, Zaid og Ella. Samtalen mellom Noah, Arin og Ada er også polyadisk, men Noah havner tidvis utafor det felles samtalerommet, blant annet gjennom at ytringer blir ignorert når det forekommer lokalt sjøltilknyttede responser. Samtalen mellom Ola, Aisha og Nelly utvikler seg til å bli dyadisk, men responsene her er også fokale, lokale andretilknytninger. Av dominansmønstre var interaksjonell dominans et trekk ved samtalen mellom Noah, Arin og Ada. I samtalen mellom Jakob, Zaid og Ella så vi mønstre av både interaksjonell og kvantitativ dominans, mens det i samtalen mellom Zara, Mia og Kian var forskjeller i om elevene hadde kvantitativ eller innholdsmessig dominans. I samtalene mellom Birk, Signe og Emir, og Ola, Aisha og Nelly, var det ingen utpregede dominansmønstre.

Meningsforhandlinga har kumulative trekk i alle samtalene. Enkelte sekvenser i et par av samtalene har også disputtprega innslag. Alle samtalene, utenom den mellom Ola, Aisha og Nelly, har sekvenser og ytringer med utforskende trekk. Av samtaledimensjoner er den interpersonelle framtrædende i alle samtalene utenom den mellom Noah, Arin og Ada. Noen av samtalene har ytringer med en metakommunikativ funksjon, og det forekommer også ytringer som kan ha en estetisk funksjon i en av samtalene. Relatert til den ideasjonelle samtaledimensjonen skiller gruppa til Jakob, Zaid og Ella seg ut ved å eksplisitt trekke inn egne erfaringer i meningsforhandlinga. Epistemisk posisjonering av seg sjøl forekom i en samtale, mens vi i en annen samtale så epistemisk posisjonering av

andre. Paralingvistiske uttrykksressurser inngår i både elevenes deltakelse og meningsskapning på alle gruppene, men er ekstra framtrødende i noen av samtalen. I samtalen mellom Ola, Aisha og Nelly deltar Ola nesten utelukkende gjennom bruk av kroppsspråk og gester. I samtalen mellom Zara, Mia og Kian brukes gester for å inkludere alle i samtalen, mens kroppsspråk og gester hindrer Noah fra å delta i samtalen mellom Noah, Arin og Ada.

## 5 Drøfting

I det følgende skal jeg drøfte didaktiske implikasjoner knytta til de to forskningsspørsmåla, elevenes deltakelse og meningssskaping i samtalen. Som en konsekvens av at deltakelse og meningssskaping er sammenvevde dimensjoner i analysen, vil de også være det her. Temaene jeg trekker fram i drøftinga er samtalenes mangedimensjonalitet, deltakelse og inkludering, samarbeidsorientering versus ego-orientering, flerspråklighet og utforskende samtaler. Det er samtalen mellom Noah, Arin og Ada som får mest plass i drøftinga. Til slutt vil jeg også innta et kritisk blikk på undervisningsopplegget, og drøfte roller, samtaleregler og oppgaveformulering.

### 5.1 Gruppesamtalenes mangedimensjonalitet

Analysen av disse gruppesamtalene viser at det foregår forhandling om mening relatert til både den ideasjonelle, metakommunikative, interpersonelle og estetiske dimensjonen (Lefstein, 2010). Det viser at samtalen er mangedimensjonale, og dermed at det er mange forhold å ta hensyn til i undersøkelsen av hva som utspiller seg i samtalen. Elevene utvikler samtalenes innhold ved å bringe inn kunnskap og ulike perspektiv, de snakker om rammene for samtalen, de sier og gjør ting som kan knyttes til relasjonene mellom dem, og de iscenesetter ytringene sine. Det gjør gruppesamtaler til en læringsaktivitet og organiseringsmåte med mange muligheter for engasjerende samtaler. I samtalen mellom Birk, Signe og Emir (kapittel 4.1), ser vi ytringer med en estetisk funksjon i form av humor. Elevene viser bevissthet om at samtalsituasjonen er situert, og slik kan oppfattes som ei framføring (Kvistad et al., 2021, s. 44). I denne samtalen forekommer det også meningsforhandling med en metakommunikativ funksjon. Elevene diskuterer hvem som fikk hvilke oppgaver, og viser slik at de er bevisste på samtalerollene de fikk. Denne bevisstheten kan lærere gripe tak i og snakke om, både for elevene som utviser bevissthet, og for andre elever, for å gi alle et utafablikk på hva som skjer i samtaler, og dermed øke samtalebevisstheten deres.

Når det gjelder den ideasjonelle dimensjonen, utvikling av samtalen gjennom ulike perspektiv som møtes, ser vi at elevene også forhandler om kunnskapsposisjoner gjennom epistemisk posisjonering. Hvordan elevene uttrykker egen kunnskap, og hvordan de orienterer seg mot kunnskapen de andre på gruppa har, kan åpne for eller avslutte forhandlinger om kunnskap (Melander, 2012; Rusk et al., 2017, i Berg & Rusk, 2021, s. 126). I samtalen mellom Zara, Mia og Kian (kapittel 4.5), posisjonerer Zara Kian som kunnskapsrik. Slik åpner hun for at han kan bidra med sin kunnskap i utforskinga av kildene. Å invitere hverandre inn i samtalen på denne måten kan det være nyttig at elever får opplæring i, både for å få inn flere perspektiv, og med tanke på å inkludere hverandre i samtalen. Derimot kan det motsatte sies å skje i samtalen mellom Birk, Signe og Emir, når Emir posisjonerer seg som mer kunnskapsrik enn Birk når det gjelder flyreiser. Gjennom dette blir det tydelig at det også kan oppstå spenninger knytta til samtaledimensjonene som lærere må ta høyde for (Lefstein, 2010, s. 171). Den epistemiske posisjoneringa til Emir lukker for videre diskusjon om passet og flybilletten. Diskusjonen stopper opp, og kanskje er det flere argument som ikke blir lagt fram på grunn av dette.

Interpersonelle forhold ved samtalen kan ha vært av betydning for deltakerstrukturen i noen av gruppesamtalene. Dette representerer ei utfordring som lærere bør være

oppmerksomme på. Dette peker mot at positive relasjoner kan være viktige for at gruppearbeid skal fungere godt (Kutnick & Colwell, 2010, s. 194; Mercer & Littleton, 2007, s. 31). I samtalen mellom Ola, Aisha og Nelly (kapittel 4.2), kan det at Ola ikke har den samme relasjonen til Nelly og Aisha som de to har seg imellom, være en faktor som gjør det utfordrende for Ola å bidra mer i gruppesamtalen. I samtalen mellom Jakob, Ella og Zaid (kapittel 4.4), er deltakerstrukturen polyadisk, men det at Zaid og Jakob forholder seg tettere til hverandre i noen sekvenser, gjør at Ella ikke deltar i samtalerommet på lik linje. Hun får ikke være med på utforskinga av den ene kilden når Zaid og Jakob ser på den sammen. I et relasjonelt perspektiv er ulik sosial status og vennskapsbaserte preferanser faktorer som kan true elevens deltakelse i gruppesamtaler (Kutnick & Colwell, 2010, s. 209). For å få til gode gruppesamtaler, må alle elevene delta, og i læringsaktiviteter bør ikke disse faktorene komme i veien for elevens muligheter til å delta i og få utbytte av aktivitetene. Dette er noen av flere grunner til at det kan være en fordel å jobbe med læringsmiljø og relasjoner i klasserommet (Kutnick & Colwell, 2010, s. 194). En del av målet med skolen er at elevene skal bli i stand til å ta ansvar for å inkludere hverandre, men da må de først læres opp til hvordan de kan gjøre det. I mindre gruppediskusjoner med lærerstøtte, kan læreren invitere elever inn, oppmuntre dem til å artikulere seg, og støtte deltakelsen deres (Leighton et al., 2021, s. 499). Mer av denne typen gruppesamtaler kan fungere som en måte å modellere for elevene hvordan de kan ta ansvar for hverandres deltakelse, slik at de blir bedre i stand til å gjøre det samme i elevstyrte gruppesamtaler.

## 5.2 Deltakelse og inkludering

Når alle elever får delta i gruppesamtaler, gir det dem mulighet til å utvikle kunnskaper, språket og samtaleferdigheter (Matre, 2019, s. 52). Det gir også elevene mulighet til å få positive erfaringer med å uttrykke seg muntlig, noe som framheves i kjerneelementet muntlig kommunikasjon i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Derfor er det positivt at flere av samtalerne har en polyadisk, sammenhengende deltakerstruktur, der alle elevene er involvert i det samme samtalerommet. Dette kan bidra til en opplevelse av tilhørighet og inkludering i de faglige aktivitetene i norskfaget. Det er viktig, for inkludering må også prege praksisen og interaksjonen som foregår på mikronivået i skolen dersom det overordna inkluderingsoppdraget i skolen skal oppfylles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5; NTNU, u.å-a). Imidlertid ser vi at ikke alle samtalerne har denne sammenhengende deltakerstrukturen. De samtalerne som har en dyadisk deltakerstruktur, og interaksjonell dominans som fører til at noen hindres fra å delta i det felles samtalerommet, representerer slik ei utfordring for ivaretagelse av deltakelse og inkludering. Når det ikke er en lærer til stede som leder samtalen, overlates dette ansvaret til elevene (Fisher, 1997b, s. 25). Ved å gjøre dette stiller vi store krav til elevene, spesielt dersom de ikke på forhånd har fått opplæring i hvordan de kan organisere og delta i samtalerne på en god måte.

Utfordringer med å sørge for at alle elevene får delta, kommer fram i samtalen mellom Noah, Ada og Arin (kapittel 4.3). På denne gruppa ser vi at sjøl om elevene sitter sammen som gruppe, betyr ikke det nødvendigvis at de samarbeider. Dette har også annen forskning på gruppesamtaler vist (Littleton & Mercer, 2010, s. 273). Vi ser at Ada og Arin tidvis inngår i et felles samtalerom som de hindrer Noah fra å delta i, med bruk av kroppsspråk og gester, og lokale sjøltilknytninger som gjør at Noah sine innspill blir ignorert. Adas interaksjonelle dominans påvirker også hvordan og når Noah får delta.

Antagelig er ikke Ada og Arin bevisste på at deres iver etter å snakke går ut over Noahs deltakelse på denne måten. I samtalen mellom Ola, Aisha og Nelly, syns kanskje Nelly og Aisha at det er vanskelig å vite hvordan de kan inkludere Ola, når han, gjennom å nesten utelukkende gi nonverbal respons, gir blanda signaler om han ønsker å delta. Dette kan ha medvirka til at deltakerstrukturen utvikler seg til å bli dyadisk. Å sørge for et inkluderende læringsmiljø for alle elever, der elevene kan delta med de forutsetningene de har, og oppleve likeverd og generøsitet, er skolens ansvar (Skeie et al., 2022, s. 10). For å bidra til dette kan det derfor være en fordel om elever bevisstgjøres på verbale og nonverbale mekanismer i samtaler som kan bidra til å inkludere, og ekskludere, medelever.

### 5.3 Samarbeidsorientering versus ego-orientering

Noen sentrale premiss for at gruppearbeid som arbeidsmetode skal fungere, er blant annet at deltakerne forholder seg aktivt til hverandres bidrag, samkjører disse og gjennomfører oppgava i fellesskap (Myklebust, 2018, s. 110). På lignende vis må det være et felles arbeid mot et delt mål, prega av gjensidighet mellom de involverte, og kontinuerlig forhandling og reforhandling om mening for at samarbeid skal finne sted (Mercer & Littleton, 2007, s. 25). Jeg mener derfor at noen av elevene sin deltakelse i gruppesamtalene peker mot det jeg har valgt å kalle samarbeidsorientering, mens andre elevs deltakelse er mer prega av det jeg kaller ego-orientering. I samtalen mellom Noah, Arin og Ada, er Noahs deltakelse prega av at han gjerne vil være en del av det felles samtalerommet, gjennom at han ønsker å dele og forklare for de andre hva han oppdager og tenker, og slik bidra til gruppas felles arbeid. Jeg mener derfor at Noahs deltakelse peker mot samarbeidsorientering. Derimot peker Ada og Arins deltakelse mer mot ego-orientering. De jobber mot individuelle mål og løsninger, heller enn å prøve å samkjøre alles meninger og bli enige om ei felles løsning. Dette kommer til syne i måten de responderer og ordlegger seg på. Vi ser for eksempel lokal sjøltilknytning hos Ada, og at Arin fremmer sier «Det er min måte». Når dialogen mellom jentene blir prega av dispuTT, er det også sine egne løsninger de er opptatt av å få fram. Den interaksjonelle dominansen til Ada bidrar også til at hun får fram det hun sjøl mener er rett, for eksempel når hun mener det Noah gjør er feil.

Samarbeidsorientering hos alle samtaledeltakerne mener jeg er mest framtrødende i samtalen mellom Zara, Mia og Kian. Elevene er lydhøre for hverandres innspill, og de samordner dem slik at alles bidrag er med i forhandlinga og reforhandlinga om mening i samtalen. Elevene viser også ei orientering mot fellesskapet ved å omtale og adressere gruppa, som når Zara sier «Vi begynner å forstå det!». Ved å bruke «vi» er det tydelig at hun ikke bare snakker om seg sjøl, men at hun opplever at forståelsen er noe som skjer i fellesskap. Samarbeidsorienteringa skjer også gjennom måten de håndterer kildene på. De viser dem til hverandre sånn at alle kan se hva det er snakk om.

Samarbeidsorienteringa kommer tydelig fram når Mia holder fram en kilde så alle blir inkludert i oppstarten. Samtalen og samhandlinga på denne gruppa viser at det er mulig at elever får til godt fungerende gruppearbeid på mellomtrinnet, uten eksplisitt instruksjon. Likevel, hvis læringspotensialet i samarbeidsoppgaver skal kunne realiseres, for alle elever, trenger de lærerveiledning og støtte (Littleton & Mercer, 2010, s. 281). Elever er ulike, og sammen med gruppesammensetning er dette faktorer som alltid vil påvirke samspillet i elevgrupper. Derfor mener jeg hvordan man samarbeider, og hvordan man skal sørge for at alle får delta i en gruppesamtale, må være tema for eksplisitt

instruksjon. Det kan ikke alltid være opp til tilfeldigheter om elever havner i ei godt fungerende gruppe der de får ytra seg, og opplever samarbeid og inkludering, eller ikke.

## 5.4 Flerspråklighet

At elever får delta i læringsaktiviteter med sine forutsetninger, er viktig for å øke elevenes deltakelse, som en del av skolens inkluderingsoppgave (Haug, 2014, s. 300). En av Noah sine forutsetninger i samtalen mellom han, Arin og Ada, er at han er i en språkinnlæringsfase. Han er en aktiv samtaledeltaker, så dette ser ikke ut til å være en begrensende faktor for Noahs vilje til å delta i samtalen. Likevel, i denne samtalsituasjonen, der det til tider er konkurranse om ordet gjennom høyt tempo og mye overlapp (Linell, 2011, s. 268), blir stemmen til Noah marginalisert i forhold til Ada og Arin sin. De to jentene er ikke alltid lydhøre for det Noah sier. Det kan derfor hevdes at Noah ikke får delta på lik linje med de andre når det gjelder å bidra i samtalen basert på sine forutsetninger. Dermed peker denne studien på noen av de samme tendensene som Myklebust gjorde i sin studie av gruppearbeid (2018, s. 276). Hun så en tendens til at flerspråklige elever ikke blei hørt, og dermed ikke fikk delta på lik linje med elever med norsk som morsmål. Arin er også flerspråklig, men hun er ikke i en språkinnlæringsfase slik som Noah. Dette viser at man setter høye, kanskje uopnåelige krav til elevene når de får ansvar for samtaler, og at dette kan være enda mer sårbart for deltakelsen til elever som holder på å lære seg norsk. I analysen så vi hvordan lærerstøtte hjalp Noah med å ytre seg, og at bekreftelsen han fikk når læreren lytta til han, gjorde at han fortsatte å fortelle. Det peker mot at det kan være enklere å komme til orde i gruppearbeid, og beholde det, med en lærer til stede.

Den språklige støtta gruppa til Noah, Arin og Ada fikk, muliggjorde ei oppklaring av ordet «opplevd». Dette var et ord vi brukte i oppgaveformuleringa, men vi forklarte det ikke for elevene. Gruppesamtaler mangler ofte reformuleringa som opptreer hyppig i samtaler mellom lærer og elever (Fisher, 1997b, s. 25). Dette kan utgjøre ei utfordring ved gruppesamtaler som arbeids- og organiseringsform, og ei ekstra utfordring for elever som kan ha nytte av språklig støtte. I møte med andrespråksinnlærere kan det være hensiktsmessig med tett lærerdeltakelse og støtte, fordi jevnaldrende ofte ikke inntar ei språk- og samtalestøtterolle (Gibbons, 2015). I mindre grupper med lærerstøtte, eller i helklassesamtaler, har læreren mulighet til å støtte elevene ved å ta i bruk samtalegrep som «recasting» (Gibbons, 2018, s. 149), «revoicing» og «reflooring» (Leighton et al., 2021, s. 498). De to førstnevnte strategiene kan som nevnt støtte språklig utvikling, mens det siste kan fremme elevens deltakelse, ettersom det handler om å skape engasjement rundt en elev sitt samtalebidrag. Språklig støtte er viktig for å sørge for at alle elever får tilgang til det de skal lære på skolen, men det er også viktig at elevene får opplæring i hva som er passende språkbruk i ulike sammenhenger (Gibbons, 2015, s. 9). Det å diskutere i grupper utgjør en sånn sammenheng, og må læres.

## 5.5 Utforskende samtaler

Utforskende samtaler anses som mest læringsfremmende, fordi det å formulere hypoteser, begrunne, og utfordre andres bidrag, kan føre til læring i den nærmeste utviklingssona (Fisher, 1997b, s. 36–37). I disse samtalene ser vi at om eller i hvilken grad de er prega av utforskende trekk, som å begrunne innspill og synliggjøre tankegangen sin, be om begrunnelser fra andre, utfordre og stille spørsmål til andre elever sine påstander, og å evaluere alles synspunkt og forslag (Mercer & Littleton, 2007,



s. 62), varierer fra gruppe til gruppe. Mye forskning peker på lærerens viktige rolle når det gjelder å støtte elevenes utvikling av samtaleferdigheter. I dialogisk undervisning legges det vekt på at læreren kan modellere hvordan man snakker sammen på en hensiktsmessig måte. Det innebærer å spørre om utdyping, be om begrunnelse for resonnementer, utfordre påstander og argumenter, og begrunne hvorfor man er enig eller uenig (Alexander, 2020, s. 159). Dette er grep som læreren tar i bruk sjøl, men som elever også må lære for at samtaler skal være lærings- og utviklingsfremmende. På bakgrunn av dette kan det hevdes at dersom skolen ikke tar ansvar for å lære elevene samtaleferdigheter som disse, fratras elevene noe av læringspotensialet i samtaleaktiviteter i klasserommet. Alle samtaler har kumulative trekk, og i flere av dem er dette mest framtrædende. Dette er ikke overraskende, tatt i betraktning at gruppesamtaler mellom elever gjerne er mest prega av enighet, og mindre av kritiske og spørrende innspill (Matre, 2019, s. 53). Dette peker mot at det er viktig at elever får opplæring i hvordan de kan gjøre samtaler mer utforskende, for eksempel ved å lære strategier som å stille hverandre spørsmål, og utfordre hverandres innspill (Fisher, 1997a, s. 41), dersom de skal få mer ut av gruppesamtaler.

I noen av samtalerne ser vi spor av den tematiske forberedelsen vi ga elevene i den første økta i undervisningsopplegget, som når Birk, Signe og Emir snakker om det å søke om asyl. Den tematiske forberedelsen er en form for samtalestøtte. Det elevene ikke fikk, var forberedelse på hvordan de skulle løse oppgava, altså samtaleformen. Men dette er viktig for at samtalerne skal gi alle elever muligheter for læring og utvikling (Warwick & Dawes, 2018, s. 4). De fleste gruppene bruker datoene på kildene til hjelp for å løse oppgava, men bildet av to barn og gatebildet (kilde 12 og 13), som ikke har dato, ender de fleste opp med å legge sist, uten å vurdere det kildene viser. Birk, Signe og Emir snakker ikke om datoene på kildene som har dato, kanskje fordi de ikke ser nøye nok på dem til å oppdage datoene. Dersom elevene hadde blitt lært opp til å stille hverandre spørsmål og utfordre hverandre, kunne det ha ført til at de studerte kildene mer nøye, og dette kunne ført samtalerne i nye retninger. Imidlertid er det viktig å være åpen for at utforsking og produktiv meningsforhandling elevene imellom kan ta andre former enn vi ser for oss og legger opp til. Leik med språket, kreativitet, og det som kan framstå som tull, kan også ha sin plass (Kvistad, 2022; Wegerif, 2005). Med et slikt perspektiv på samtalen mellom Jakob, Zaid og Ella, kan vi si at elevene utviser kreativitet ved å dra inn egne erfaringer for å skape meningsfulle sammenhenger mellom kildene, mens dette kunne blitt oppfatta som ei utenomfaglig avsporing med et mer snevert syn på hva produktive samtaler er.

## 5.6 Roller, samtaleregler og oppgaveformulering

Samtaleregler, som de i Thinking Together-programmet, har til hensikt å fremme utforskende samtaler (Mercer & Littleton, 2007, s. 69). De handler blant annet om å lytte, invitere hverandre inn i samtalen, be om begrunnelser, akseptere ulike synspunkt, og å prøve å bli enige til slutt (Mercer et al., 1999, s. 98–99). Erfaringa fra gjennomføringa av gruppesamtaler er at dersom man skal ha samtaleregler eller roller som er til nytte for elevene, så må de arbeides med over tid. Som nevnt i kapittel 3.2.1 la vi ikke opp til et undervisningsopplegg hvor vi eksplisitt tematiserte samtaleferdigheter i forkant av gruppesamtaler. Likevel prøvde vi å tildele elevene roller (A-gruppene), eller oppgaver de skulle fokusere på undervegs (B-gruppene). Det var et grep vi tok for å øke sjansene for at alle deltok og involverte seg i oppgava (Gibbons, 2015, s. 60), og for

å støtte elevenes utforsking av kildene. Vi utforma rollene basert på de nevnte samtalereglene fra Mercer og Littleton (2007) og Mercer et al. (1999).

Elevene forholdt seg i liten grad til rollene og oppgavene. I samtalen mellom Ola, Aisha og Nelly ser vi tilfeller av at elevene inviterer hverandre med, og i samtalen mellom Birk, Signe og Emir ser vi meningsforhandling med en metakommunikativ funksjon (Lefstein, 2010). Elevene diskuterer hvem som fikk i oppgave å spørre om hva, men rollene så ikke ut til å være til stor nytte for dem. Det virka som de fokuserte mer på hvem som hadde hvilken rolle, og mindre på hensikten med å be om begrunnelser. Sekvensen var også prega av latter, og det kan tolkes som at elevene syntes det var rart å henvende seg til hverandre på denne måten. Ettersom dette var nytt for elevene, og vi ikke forklarte hvorfor de fikk rollene, er ikke dette overraskende. Når samtaleferdigheter og samtaleregler tematiseres eksplisitt og jobbes med over tid, kan elever bli mer samtalebevisste, og sjøl sette ord på hva produktiv deltakelse i samtaler er (Kvistad, 2022), men dette skjer ikke av seg sjøl.

En kritikk mot å etablere samtaleregler og strukturere klasseromsdiskusjoner, er at det sjelden åpner opp for et dialogisk rom der ny mening skapes (Bouton et al., 2024). Det er heller ikke sikkert at elever mener samtaleregler er nyttige for dem (Kvistad, 2022). Bouton et al. (2024, s. 1) hevder at for å skape dialogiske rom, må blant annet lærerens autoritet tones ned, men de skriver samtidig at samtaledeltakerne må ha interesse og respekt for hverandres ytringer. Her hadde vi som nevnt ikke jobba med å etablere felles samtaleregler, og vi var ikke, eller i liten grad, involvert i samtalene. Dermed fikk elevene stor frihet til å utfolde seg i det dialogiske rommet. På noen av gruppene kan det hevdes at fraværet av lærerstøtte og innarbeida samtaleregler kanskje fikk mer uheldige enn heldige konsekvenser. For eksempel i samtalen mellom Noah, Ada og Arin, der særlig Noahs ytringer ikke blei tatt høyde for av de andre. Det viser at å slippe elevene mer fri ikke alltid skaper dialogiske rom. Det kan også føre til at diskusjoner blir kaotiske, og at noen havner utafor (Bouton et al., 2024, s. 13). Dette representerer ei utfordring for lærere, som må vurdere når det er hensiktsmessig med stramme føringer for samtaleaktiviteter, og når elevene skal få samtale mer fritt, med mindre innblanding fra læreren.

Alle gruppene fokuserte mest på å finne ut av rekkefølgen på kildene, og ikke like mye på å diskutere hva Atiya kunne ha opplevd. Dette kan ha sammenheng med at vi presenterte det å finne ut av rekkefølgen som det første elevene skulle gjøre, og deretter sa vi at de også skulle snakke om hvem Atiya var, og hva hun hadde opplevd. Når hovedoppdraget vi ga dem var rekkefølgen, kan det ha bidratt til at det var dette elevene var opptatt av å løse. Dermed kan det sies at samtalene fikk et overflatefokus på nettopp rekkefølgen, mens utforsking av innholdet i historia om Atiya ikke fikk like mye oppmerksomhet (Fisher, 1997a, s. 41). Når hvorfor og hvordan vi snakker sammen, ikke tematiseres tydelig og eksplisitt, kan elevene anta at læreren er ute etter de riktige svara, og at det ikke er diskusjonen i seg sjøl som er viktig (Mercer & Littleton, 2007, s. 67). Dette kan også ha medvirka til at elevene konsentrerte seg om rekkefølgen, som det gikk an å komme fram til et konkret og synlig svar på. Dersom vi hadde lagt opp til at elevene måtte snakke om hva Atiya hadde opplevd, før de skulle diskutere rekkefølgen, kunne det kanskje hjulpet elevene med å utforske historien om Atiya mer. I tillegg kan vansker med å forstå «opplevd» ha medvirka til at gruppene fokuserte mindre på dette,

og mer på rekkefølgen, som vi forklarte hva var. Dette er en påminner om hvor viktig det er å tenke nøye gjennom oppgaveformuleringer, kommunisere dem på en tydelig måte, og forklare hva ord betyr, heller en gang for mye enn en gang for lite.

## 5.7 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøfta didaktiske implikasjoner knytta til elevstyrte gruppesamtaler, basert på funn fra analysen. I denne samtaleformen er det mindre grad av lærerstøtte som kan hjelpe med å sørge for at alle får delta i samtale, og samtale- og språkstøtte (Fisher, 1997b, s. 24–25). Slik støtte viste det seg at hadde vært gunstig for flere av gruppene. At det er utfordringer på noen av gruppene betyr ikke at elevene ikke kan få til å snakke sammen i grupper, men det er en konsekvens av at de ikke nødvendigvis veit hvordan de best skal gjøre det (Mercer & Littleton, 2007, s. 66). Jeg har til dels drøfta elevstyrte gruppesamtaler i kontrast til helklassesamtaler eller lærerveileda gruppesamtaler, hvor læreren vil kunne gripe inn og støtte elevene, og ha kontroll på det som skjer. Jeg har argumentert for at dersom samtaleferdigheter tematiseres eksplisitt, for eksempel ved å modellere for elevene, og snakke om hvordan vi snakker sammen, kan det bidra til at elever opparbeider seg bedre samtaleferdigheter, som igjen kan gagne elevenes gruppesamtaler. Jeg finner støtte for dette hos blant annet Kvistad (2022) og Myklebust (2018). Imidlertid er det også viktig at lærere er åpne for at produktive samtaler kan være så mangt, og at de aspekta ved elevenes gruppesamtaler som fungerer godt blir tatt tak i, og brukt som gode eksempel for elevene. Elevene gjør flere grep som er positive, både for alles deltakelse i samtale, og meningsskapninga. Det er viktig at dette løftes fram så elevene kan bygge videre på det.

## 6 Avslutning

Gjennom denne videobaserte samtaleanalysen, inspirert av situasjonsorienterte klasseromsstudier og lingvistisk etnografi, har jeg funnet ut at de fem gruppesamtalene kjennetegnes av nokså stor variasjon i hvordan elevene samhandler. Sjøl om de fleste elevene deltar nokså likeverdig i polyadiske samtaler, er det også tilfeller av at elever på ulike måter havner utafor det felles samtalerommet. Det finnes dessuten mønstre av interaksjonell, kvantitativ og innholdsmessig dominans i samtalene. Meningsskapinga er også variert. Samtalene er mangedimensjonale, de inneholder trekk fra både kumulative, disputtprega og utforskende samtaler, og elevene posisjonerer seg sjøl og andre som mer eller mindre kunnskapsrike. Deltakelsen og meningsforhandlinga foregår både verbalt, og gjennom bruk av paralingvistiske uttrykksressurser, som kroppsspråk og gester.

Det ligger et didaktisk potensial i gruppesamtalers økte samtalerom for hver enkelt elev. Det gir gode muligheter til utvikling av faglig forståelse, språk og samtaleferdigheter (Matre, 2019, s. 52). Jeg mener imidlertid at hvis denne muligheten skal utnyttes på best mulig måte, må skolen tematisere hvordan elevene kan få til gode samtaler og diskusjoner. Språket framheves som et viktig medierende redskap for elevers læring og utvikling i et sosiokulturelt læringsyn (Vygotsky, 1978), og dermed er det også av betydning hvordan elevene snakker sammen. Mer eksplisitt undervisning i muntlighet og samtaleferdigheter kan gjøre elever mer samtalebevisste (Kvistad, 2022), og det vil også kunne gi flerspråklige elever, og elever i en språkinnlæringsfase, bedre tilgang på de måtene å uttrykke seg på som er viktige i skolen (Myklebust, 2018, s. 285). Derfor bør dette tematiseres i skolen, slik at alle elever, uavhengig av bakgrunn, får tilgang på skolens måter å bruke språket på i ulike undervisnings- og lærings situasjoner (Gee, 2015).

Alexander (2020, s. 40) mener at gruppearbeid er en produktiv arbeidsform i skolen fordi det kan bidra til å utvikle sosiale ferdigheter, som å samarbeide, lytte til og respektere andre. Basert på funn i denne avhandlinga, med variasjoner i hvorvidt samhandlinga i gruppene kan kalles samarbeidende, vil jeg si at det også er motsatt. For å få til produktive og samarbeidsorienterte gruppearbeid, trenger elever trening i å samarbeide, lytte, og å ta andres innspill til betraktning. At elevene skal få til å «lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3), er nettopp et mål i norskfaget. Da må hvordan vi snakker sammen, og hvordan både det vi sier og gjør, påvirker samhandlinga, tematiseres i undervisning. Elevene må også bevisstgjøres på verbale og nonverbale samtalegrep som både fremmer og hindrer deltakelse i samtaler. Dette kan bidra til å skape en god samtalekultur i klasserommet, der elevene tar ansvar for å inkludere hverandre, og der alle får mulighet til å delta, lære og utvikle seg. Inkluderingsperspektivet er sentralt i skolens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det må jobbes kontinuerlig med å la det prege alt fra store strukturer i skolen, til interaksjonen på mikronivå i læringsaktiviteter (NTNU, u.å-a).

Til nå har jeg konsentrert meg om det didaktiske. Avslutningsvis vil jeg drøfte hvordan den metodiske tilnærminga i prosjektet er hensiktsmessig både som forskningsmetode, og som metode i profesjonell og faglig utvikling i læreryrket. Fordelen med å bruke video og samtaleanalyse som forskningsmetode i studier av elevers gruppesamtaler, er at det gjør det mulig å studere elevenes interaksjon i detalj. Det gir tilgang på organiseringa av

interaksjonen sekvensielt og samtidig, gjennom verbale, kroppslige, romlige og materielle aspekt (Wagner-Willi, 2012, s. 151). Når alle disse aspekta ved samtale inkluderer, gjør det at man får innblikk i hvordan de utfyller hverandre, og har betydning for samhandlinga. Som vist i analysen trenger ikke mangel på verbalt engasjement bety at elever ikke deltar i samtalesekvenser. Elevene kan også vise engasjement og interesse, og inkludere og ekskludere hverandre, med blikk, kroppsposisjon og håndtering av fysisk materiell. utfordringer med bruk av videomateriale i forskningsprosjekt er forskningsetiske hensyn knytta til ivaretagelse av personvern (Sikt, u.å), overveldende mengder med datamateriale (Tjora, 2017, s. 106), og vansker med å overføre alle aspekt ved samtale til skrift. Med denne avhandlinga har jeg vist at det likevel er mulig, og nyttig, å bruke videomateriale. Personvern og etiske hensyn kan ivaretas, og dersom man velger seg ut avgrensede fokusområder, og tilpasser transkripsjonssymboler til fokuset man velger seg, går det an å foreta produktive analyser. Derfor vil jeg anbefale denne metodiske tilnærminga i videre forskning.

Video kan også brukes som utgangspunkt for faglig utvikling i skolen. Det å observere og lytte til gruppesamtaler kan være verdifullt for lærere, fordi det kan gi informasjon om elevers forståelse av det de snakker om, og hvordan de snakker sammen (Mercer & Littleton, 2007, s. 75). Dette kan brukes når lærere skal gi elever formativ vurdering om samtale. Videomateriale muliggjør samtidig og gjentatt observasjon og lytting, slik at man kan se situasjonen slik den utspilte seg med søkelys på enkelte elever, alle elevene sammen, og ulike sider ved samhandlinga. Kunnskapen dette gir om det som skjer i samtale, gir i neste omgang lærere gode forutsetninger for å undervise på måter som kan fremme og støtte utviklinga av samtaleferdigheter. Video er også mye mer tilgjengelig nå enn tidligere. Derfor er bruk av video som en ressurs i utvikling av undervisning, en metode som bør kunne brukes mer. Det vil kunne gi gode muligheter for å jobbe mer systematisk og faglig fundert med samtale i klasserommet. Dersom skolen skal nå målet om inkludering og læring for alle elever, er det all grunn til å investere i arbeid med muntlighet og samtaleferdigheter.

# Litteraturliste

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. Routledge.
- Berg, I. & Rusk, F. (2021). Det store i det lille: Detaljert videoanalyse av gruppearbeid. I F. Rusk (red.), *Videoforskning på ulike læringsarenaer: Mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling* (s. 123–141). Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/10.23865/noasp.153.ch6>
- Borthen, K. (2014, 7. november). *Trenger vi småord som da, altså, vel, visst og jo?* Riksmålsforbundet. <https://www.riksmalsforbundet.no/trenger-vi-smaord-som-da-alsa-vel-visst-og-jo/>
- Bouton, E., Lefstein, A., Segal, A. & Snell, J. (2024). Blurring the boundaries: Opening and sustaining dialogic spaces. *Theory Into Practice*, s. 1–16.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307837>
- Eun, B. (2016). The culturally gifted classroom: a sociocultural approach to the inclusive education of English language learners. *Educational Psychology in Practice*, 32(2), s. 122–132. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2015.1116060>
- Fisher, E. (1997a). Developments in Exploratory Talk and Academic Argument. I R. Wegerif & P. Scrimshaw (red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (s. 38–48). The Language and Education Library, vol. 12, Multilingual Matters.
- Fisher, E. (1997b). Educationally Important types of Children ´s talk. I R. Wegerif & P. Scrimshaw (red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (s. 22–37). The Language and Education Library, vol. 12, Multilingual Matters.
- FN-sambandet (2021, 2. juni). *Barns rettigheter: Atiyas historie*.  
[Barns rettigheter: Atiyas historie \(fn.no\)](https://www.fn.no/barns-rettigheter-atiyas-historie)
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (5<sup>th</sup> ed.). Routledge.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom* (2<sup>nd</sup> ed.). Heinemann.
- Gibbons, P. (2018). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. Bloomsbury Academic.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode. Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2014). The practices of dealing with children with special needs in school: a Norwegian perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3), s. 296–310. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883788>
- Hepburn, A. & Bolden, G. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I J. Sidnell & T. Stivers (red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 57–76). Blackwell Publishing.

- Heritage, J. (2018). The ubiquity of epistemics: A rebuttal to the 'epistemics of epistemics' group. *Discourse Studies*, 20(1), s. 14–56.  
<https://doi.org/10.1177/1461445617734342>
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland og L. I. Aa (red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 26–48). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Knoblauch, H. (2012). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. I H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (red.), *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (s. 69–83, 3. utg.). Peter Lang.
- Kutnick, P. & Colwell, J. (2010). Dialogue enhancement in classrooms. Towards a relational approach for group working. I K. Littleton og C. Howe (red.), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (s. 192–210). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Henta fra [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen | udir.no](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen)
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Henta fra [Læreplan i norsk \(NOR01-06\) | udir.no](https://www.udir.no/læreplan-i-norsk-nor01-06)
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utgave). Novus.
- Kvistad, T. H. (2022). *Samtale som undervisningstema i norskfaget: En studie av eksplisitt samtaleundervisning på 7. trinn* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://hdl.handle.net/11250/3026866>
- Kvistad, T. H., Kjelaas, I. & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinns-elevs meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2), s. 39–56.  
<http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: some implications of situating dialogue in classrooms. I K. Littleton og C. Howe (red.), *Educational Dialogues. Understanding and Promoting productive interaction* (s. 170–191). Routledge.
- Lefstein, A. & Snell, J. (2020). Linguistic Ethnographic Analysis of Classroom Dialogue. I N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*, (s. 63–75). Routledge.
- Leighton, C. M., Ford-Connors, E., Proctor, C. P. & Wyatt, J. (2021). Teacher Talk That Supports Young Multilingual Students' Participation in Exploratory Discourse. *Reading Psychology* 42(5), s. 484–503.  
<https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888354>

- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer. Kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Volym 1*. Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Littleton, K. & Mercer, N. (2010). The significance of educational dialogues between primary school children. I K. Littleton og C. Howe (red.), *Educational Dialogues. Understanding and promoting productive interaction* (s. 271–290). Routledge.
- Matre, S. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforsking, formidling og leik i dialogar*. Det norske samlaget.
- Matre, S. (2019). Samtalens möjligheter och utmaningar. I C. Liberg & J. Smidt (red.), *Att bli lärare i svenska*. Liber.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95–111. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- Mondada, L. (2013). The Conversation Analytic Approach to Data Collection. I J. Sidnell & T. Stivers (red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 32–56). Blackwell Publishing.
- Myklebust, R. (2018). *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet. En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-66625>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (oppdatert 2023). [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora | Forskningsetikk](https://www.nesh.no/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora)
- NTNU (u.å-a). *INCLUSCHOOL*. Lest 5. april 2024. <https://www.ntnu.no/ilu/incluschool>
- NTNU (u.å-b). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Lest 20. mai 2024. [PRANO – Forskning – Institutt for lærerutdanning - NTNU](https://prano.ntnu.no/)
- Riis-Johansen, M. O. (2020). Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland og L. I. Aa (red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 90–112). Universitetsforlaget.
- Rusk, F., Pörn, M., Sahlström, F. & Slotte-Lüttge, A. (2015). Perspectives on using video recordings in conversation analytical studies on learning in interaction. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), s. 39–55. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.903918>
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), s. 696–735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>



- Sikt (u.å). *Hva er en personopplysning?* Lest 31. januar 2024. [Hva er personopplysninger \(sikt.no\)](https://sikt.no)
- Sidnell, J. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. I J. Sidnell & T. Stivers (red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 77–99). Blackwell Publishing.
- Skeie, G., Fandrem, H. & Ohna, S. E. (2022). Mangfold, inkludering og utdanning. Gode intensjoner og komplekse realiteter. I: G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 9–23). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa100301>
- Stam, G. (2018). Gesture and speaking a second language. I R. A. Alonso (red.), *Speaking in a Second Language, AILA Applied Linguistic Series, vol. 17*, (s. 49–67). John Benjamins Publishing Company. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1738146&site=ehost-live&scope=site>
- Svennevig, J. (2022, 4. mars). *Gester*. Store norske leksikon. <https://snl.no/gester>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. [https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=575543&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp\\_133](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=575543&site=ehost-live&scope=site&ebv=EB&ppid=pp_133)
- Wagner-Willi, M. (2012). On the Multidimensional Analysis of Video-Data. Documentary Interpretation of Interaction in Schools. I H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & H.-G. Soeffner (red.), *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology* (s. 143–153, 3. utg.). Peter Lang.
- Warwick, P. & Dawes, L. (2018). Dialogic Teaching and Learning. *Viden om literacy*, 23, s. 4–12. <https://videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr-23-at-tale-for-at-laere/>
- Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. *Language and Education*, 19(3), s. 223–237. <https://doi.org/10.1080/09500780508668676>
- Wegerif, R. & Mercer, N. (1997). A Dialogical Framework for Researching Peer Talk. I R. Wegerif & P. Scrimshaw (red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom* (s. 49–61). The Language and Education Library, vol. 12, Multilingual Matters.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Infoskriv og samtykkeskjema

**Vedlegg 2:** Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## **Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeskjema**

Vil du delta i forskningsprosjektet INCLUSCHOOL?

Dette er et spørsmål til deg og dine foresatte om å delta i et forskningsprosjekt der vi ønsker å finne ut mer om hva som er viktig for elevene i skolen, for at de skal ha det bra og lære der.

**Vi som er studenter og forskere i prosjektet, ønsker å finne ut mer om hvordan elever snakker sammen i ulike fag.**

### **Mål**

Målet med dette prosjektet er å få ny kunnskap om samtaler i skolen. I Norge er det bestemt at skolen skal være et sted der alle elever skal ha det bra og lære. For å ha det bra og lære er det viktig å snakke sammen, både med andre elever og med lærerne. Derfor ønsker vi å undersøke hvordan samtaler på din skole foregår. Vi er spesielt interessert i hvor mye og hvordan dere elevene deltar i samtaler i fagene (det vil si at vi ikke vil undersøke samtaler i friminuttene).

### **Hvem leder forskningsprosjektet?**

Vi er en gruppe med forskere og studenter. Lederen for gruppa heter Irmelin Kjelaas og jobber i lærerutdanninga på NTNU.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi spør deg om å være med fordi du er elev på skolen og kan hjelpe oss å finne ut hvordan skolen kan bli et sted der alle elever kan ha det bra og lære. Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men en lærer på skolen din gir deg dette brevet fra oss.

### **Hva betyr det for deg å delta?**

- At en eller flere studenter og/eller forskere er med i timene for å se, høre på og ta opp samtaler som foregår der.
- At du er med i samtaler som blir filma.
- At studentene og/eller forskerne snakker med deg om hvordan du synes det er å være med i samtaler.

Vi vil ta opp film av samtalenes fordi det er viktig både å høre og se hvordan du og de andre elevene snakker sammen. I samtaler med deg som bruker tegnspråk, er dette spesielt viktig, men i alle samtalenes trenger vi å kunne se hva du og de du snakker med, gjør samtidig som dere snakker; hvordan dere sitter, beveger dere og bruker kroppen, hendene og ansiktet, hva dere jobber med av skolearbeid, hvordan dere jobber (i bøker, på PC/I-Pad eller lignende) osv.

Vi kommer til å gjennomføre filminga i klasserommet på litt forskjellig måte ut fra hva vi ønsker å undersøke. Vi vil kombinere videoopptak som tar opp store deler av klasserommet, opptak av elevsamtaler i grupper og par, og opptak av samtaler mellom elev og lærer. Noen ganger vil vi filme korte samtaler, andre ganger lengre perioder med flere samtaler. Til sammen vil vi filme fra 5-10 timer i din klasse.

Elever som ikke ønsker å være med på film, vil ikke bli filma i noen situasjon, heller ikke i filming av hele/store deler av klasserommet. Vi kommer ikke til å vise filmene til noen. Vi kommer ikke til å skrive ned navnet ditt, eller navnet til noen andre. Vi vil ikke dele noe av det du forteller oss med læreren din, hvis ikke du ønsker det selv.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge for deg, men siden du er under 16 år, må også en av dine foresatte være enig i at du skal delta. Dere kan si at dere er enige ved at en av dine foresatte fyller ut samtykkeerklæringa på neste side i dette brevet.

Hvis du velger å være med, kan du når som helst ombestemme deg uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å ikke delta lenger. Det vil heller ikke påvirke forholdet ditt til skolen eller lærerne.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke filmene med deg og informasjonen om deg til det vi har fortalt om i dette brevet.

- Det er bare vi studentene og forskerne som har tilgang til filmene og informasjonen.
- Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver om det vi har sett og hørt i masteroppgaven, artikler og lignende. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om samtalene der du er med.
- Vi lagrer all informasjon på NTNU og NTNU Samfunnsforskning sin Microsoft Office skylagring og sletter alle film- og lydopptak når prosjektet er ferdig.
- Vi følger loven om personvern.

#### *Kort om personvern*

Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på siste side i dette brevet.

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

Planlagt prosjektslutt er ca. juni 2028. Vi vil da slette alt som gjør at du kan gjenkjennes i datamaterialet og vil kun beholde data hvor det ikke er mulig å finne ut hvem som har sagt hva.

## **Dine rettigheter**

Du og foreldrene dine har rett til å få se hvilken informasjon om deg vi samler inn. Dere kan også protestere og be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Hvis det er noen opplysninger som er feil, kan dere si ifra og be oss rette det. Dere vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi dere en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Dere kan også klage til Datatilsynet dersom dere synes at vi har behandla opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

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

Vi behandler opplysningene om deg for formål knyttet til vitenskapelig forskning, og fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse. På oppdrag fra NTNU og NTNU Samfunnsforskning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

▪ Irmelin Kjelaas, prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, [kjelaas@ntnu.no](mailto:kjelaas@ntnu.no), mobil 41105701

Marit Uthus: prosjektleder NTNU/Institutt for lærerutdanning, [marit.uthus@ntnu.no](mailto:marit.uthus@ntnu.no), mobil 92650438

▪ NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), mobil 93079038

▪ Datatilsynet, telefon 22396900

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73984040.

Med vennlig hilsen Irmelin

## Samtykke

Vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet INCLUSCHOOL, og har fått anledning til å stille spørsmål. **Jeg som barn ønsker å være med i prosjektet.**

Som foresatt samtykker jeg med dette på vegne av \_\_\_\_\_ til deltakelse i dette prosjektet.

Samtykket innebærer

- at studentene/forskerne kan være med i klasserommet og se og høre på samtaler
- at samtaler barnet mitt er med i, blir filma
- at barnet mitt deltar i en samtale med studentene/forskerne om hvordan hun/han synes det er å være med i samtaler

-----

For deg med behov for tolk:

Jeg bekrefter at tolk har vært involvert





# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

860767

**Vurderingstype**

DPIA

**Dato**

09.11.2023

**Tittel**

Nye perspektiver på inkludering som en prosess i en mangfoldig skole (INCLUSCHOOL)

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Felles behandlingsansvarlige institusjoner**

NTNU Samfunnsforskning AS

**Prosjektansvarlig**

Marit Uthus

**Prosjektperiode**

01.08.2023 - 01.06.2028

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Allmenhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Personopplysninger som det er åpenbart at den registrerte har offentliggjort (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav e)

Arkivformål i allmenhetens interesse, eller for formål knyttet til vitenskapelig eller historisk forskning eller for statistiske formål (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2028.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Behandlingen av personopplysninger i prosjektet gir høy risiko for de registrertes rettigheter og friheter. GDPR krever da en vurdering av konsekvensene (DPIA).

Personverntjenester har gjort en slik vurdering, sammen med prosjektansvarlige og personvernombudene ved NTNU og NTNU Samfunnsforskning AS (felles behandlingsansvarlige).

Vi mener at tiltakene i DPIA reduserer risikoen i tilstrekkelig grad. Vår vurdering er at behandlingen kan gjennomføres i samsvar med personvernforordningen, uten forhåndsdrøfting med Datatilsynet.

Felles behandlingsansvarlige er enige i vurderingen. Godkjent DPIA og epost bekreftelser er lastet opp til meldeskjema.

**HVIS DET SKJER ENDRINGER**

Hvis dere endrer behandlingen av personopplysninger, kan det bety at DPIA må oppdateres. Ta kontakt med oss hvis du er i tvil om endringen må meldes.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Underveis (hvert annet år) og 30 dager før prosjektslutt tar vi kontakt med prosjektansvarlig for å høre om behandlingen av personopplysninger pågår i tråd med det som er dokumentert/avsluttes som planlagt.

Lykke til med prosjektet!

