

Sunniva Skansen Lien

## "Vi hørte jo på hverandre, men liksom ja, ikke helt ordentlig" - Elevstyrte gruppesamtaler på mellomtrinnet.

En kvalitativ studie av et utvalg 5.trinnselevers gruppesamtaler og deres opplevelse av å delta i disse.

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5-10

Veileder: Hanne Theodorsen

Mai 2024





Sunniva Skansen Lien

## **"Vi hørte jo på hverandre, men liksom ja, ikke helt ordentlig" - Elevstyrte gruppesamtaler på mellomtrinnet.**

En kvalitativ studie av et utvalg 5.trinnselevers gruppesamtaler og deres opplevelse av å delta i disse.

Masteroppgave i Norskdidaktikk 5-10  
Veileder: Hanne Theodorsen  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden





## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som undersøker elevstyrte gruppesamtaler i det flerspråklige klasserommet, og elevenes opplevelse av å delta i slike samtaler. Elevene fikk i oppdrag å løse en oppgave henta fra FN-sambandet ved å samtale sammen i grupper. Samtalene ble filma, videoopptakene transkribert og deretter analysert. Fordi jeg også ønsket å løfte fram elevenes stemme og deres opplevelse av gruppesamtalene, gjennomførte jeg i etterkant av disse individuelle intervju med et utvalg elever. Studien er inspirert av lingvistisk etnografi, da jeg har vært tilstedeværende i klassen og blitt kjent med elevene over en lengre periode. Til sammen bygger studien på både samtaleanalyse, intervju, observasjon i klasserommet og mer uformelle samtaler med elevene, som har gitt meg innsikt i elevenes relasjoner, posisjoner og erfaringer i klassen (Kjelaas, 2020, s. 33). Problemstillingen for oppgaven lyder slik: *Hva kjennetegner et utvalg 5.trinnselever sine gruppesamtaler, og hvordan setter elevene ord på å delta i disse?*

I studien har jeg undersøkt hva som skjer når elevene får tildelt en slik muntlig gruppeoppgave med fokus på den interpersonelle dimensjonen ved samtaler (Lefstein, 2010, s. 8). Hovedfunnene i analysen av datamaterialet tyder på at denne dimensjonen spiller inn som en stor og viktig del av elevenes gruppesamtaler. Dette kommer til syne både ved posisjonering av seg selv og andre på gruppa, hvilke relasjoner elevene har i klasserommet og maktforhold som gjør seg gjeldende i samtalene. Å undersøke denne dimensjonen har gitt meg mulighet til å kunne si noe om hvilke stemmer som lyttes til og hvilke stemmer som kan stå i fare for å bli undertrykt i samtalen. Analysen suppleres med sitat fra elevintervjuene, som er med på å bidra til å forklare hvorfor det blir slik. Videre har jeg undersøkt hvordan elevene forhandler seg fram til felles forståelse på gruppa, ved hjelp av utforskning og lytting. Her peker funnene i retning av at elevene utforsker på flere ulike vis. Elevene bruker blant annet personlige erfaringer aktivt i samtalen, de engasjerer seg i hverandres bidrag og snakker sammen på en leken måte. Samtidig kan ikke alle elevsamtalene kategoriseres som utforskende, da en gruppe preges av konkurranse heller enn samarbeid. Lytting viser seg altså i ulik grad på gruppene, der enkelte grupper viser lytting både ved oppbakkinger og oppfølginger, mens andre har utfordringer med å lytte til hverandre på en god måte (Otnes, 2024). De tre elevstyrte samtalene representerer på den måten en stor bredde i datamaterialet mitt.

Ulikhetene mellom de tre samtalene i datamaterialet illustrerer en utfordring med elevstyrte gruppesamtaler, der elevene selv er ansvarlig for hva som skjer i samtalen (Sahlström, 2011, s. 193). I analysen blir det tydelig at det er vanskelig for elevene på femte trinn å organisere samtalen slik at alle kan delta, da to av tre samtaler preges av at enkeltelever dominerer. Det fører igjen til at elevene sitter igjen med et varierende læringsutbytte, noe som er lite hensiktsmessig da gruppesamtalen egentlig skal være en viktig arena for både språklæring, utvikling av muntlige ferdigheter og læring generelt (Palm & Stokke, 2015, s. 100; Svenkerud et al. 2012, s. 35). Det kan argumenteres for at disse gruppesamtalene kunne blitt mer læringsfremmende dersom en lærer hadde vært til stede i samtalen. Samtidig er dette med på å peke på et behov for å rette mer oppmerksomhet mot muntlighet og muntlige ferdigheter i klasserommet. Gjennom å bygge en felles kultur for samtale i klassen og arbeide mer systematisk med elevenes muntlige ferdigheter over tid, vil man som lærer kunne styrke elevenes evne til å delta mer konstruktivt i elevstyrte gruppesamtaler med sine klassekamerater. Slik vil man kunne legge til rette for å skape gode, utforskende samtaler i klasserommet sitt.



## Abstract

This master's thesis is a qualitative study that examines student-led group discussions in the multilingual classroom, and the students' experiences of participating in such discussions. The students were tasked with solving a task provided by the UN association by conversing in groups. The conversations were filmed, the video recordings transcribed, and then analyzed. Additionally, to highlight the students' voices and their experience of group discussions, I conducted individual interviews with a selection of students afterwards. The study is inspired by linguistic ethnography, as I have been present in the classroom and gotten to know the students over an extended period. The study draws on conversation analysis, interviews, classroom observation, and informal conversations with the students, providing insights into their relationships, positions, and experiences in the classroom. The research question for the thesis is: What characterizes a selection of 5th-grade students' group discussions, and how do the students articulate their participation in these discussions?

In the study, I investigated what happens when students are assigned such oral group tasks with a focus on the interpersonal dimension of conversations. The main findings from the analysis of the data suggest that this dimension plays a significant and important role in students' group discussions. This is evident both in how students position themselves and others within the group, the relationships students have in the classroom, and power dynamics that manifest in the conversations. Exploring this dimension has allowed me to comment on which voices are listened to and which voices may be at risk of being suppressed in the conversation. The analysis is supplemented with quotes from student interviews, contributing to an understanding of why this occurs. Furthermore, I examined how students negotiate common understanding within the group through exploration and listening. The findings indicate that students explore in various ways. They actively use personal experiences in the conversation, engage with each other's contributions, and converse in a playful manner. However, not all student conversations can be categorized as exploratory, as one group is characterized by competition rather than cooperation. Listening varies among groups, with some showing listening through support and follow-ups, while others struggle to listen to each other effectively. Thus, the three student-led discussions represent a broad spectrum in my data.

The differences between the three discussions illustrate a challenge with student-led group discussions, where students themselves are responsible for the conversation. The analysis reveals that it is difficult for fifth-grade students to organize the conversation so that everyone can participate, as two out of three discussions are dominated by individual students. This leads to varying learning outcomes for students, which is counterproductive as group discussions are supposed to be an important arena for language learning, oral skill development, and learning in general. It can be argued that these group discussions could be more conducive to learning if a teacher were present in the conversation. At the same time, this highlights the need to pay more attention to oral skills in the classroom. By building a common culture of conversation in the class and working more systematically on students' oral skills over time, teachers can strengthen students' ability to participate more constructively in student-led group discussions with their classmates. This will facilitate the creation of good, exploratory conversations in the classroom.



## Forord

Denne masteroppgaven representerer mitt siste arbeid på grunnskolelærerutdanningen, og endelig kan jeg kalle meg lærer! Først må jeg rette en stor takk til veilederen min, Hanne, for ditt store engasjement for både oppgaven min og fagfeltet! Takk for alle hyggelige møter, gode innspill og raske svar på Teams. Uten deg hadde ikke oppgaven blitt til! Ikke minst vil jeg takke PRANO-gruppa for mange givende og lærerike møter. Jeg vil også takke veilederteamet på gruppa, Anette, Hanne og Irmelin, som har hatt ståltro på oss hele veien. Dere har vært en viktig støtte i denne prosessen.

Tusen takk til lærer og elever på femte trinn for at dere ville bidra i prosjektet mitt. Å få mulighet til å gjennomføre dette undervisningsopplegget og samle inn et så rikt datamateriale har vært veldig givende. Erfaringene og kunnskapen jeg har opparbeidet meg gjennom masteroppgaven, vil jeg virkelig ta med meg videre i mitt arbeid som lærer. Takk for at dere lot mine tanker og ideer komme til live gjennom denne oppgava!

Jeg må også rette en stor takk til mine nærmeste venner og den fine studiegjengen jeg har fått her på lærerstudiet. Å velge naturfag som fag B ble plutselig det beste valget jeg har tatt, for det var der jeg fikk bli kjent med alle dere! Tusen takk for fine middager, koselige kvelder, festlige turer til både inn- og utland, fotballkamper, morsomme vors og all «henging». Å ha en så fin gjeng der vi har delt både oppturer og nedturer, store og små øyeblikk, latter og tårer har vært helt nydelig. Dere har gjort de tre siste årene til de beste så langt!

Til sist må jeg takke de fine folka jeg har på hjemmebane. Takk til Jørgen for at du alltid holder humøret mitt oppe, er en trofast Rosenborg-supporter og holder fortet på hjemmebane når det blir lange dager på masterplassen. Takk til mamma og pappa for at dere alltid er interessert i det jeg holder på med, og har troa på meg uansett hva!

Trondheim, Kalvskinnet 24. mai 2024.

Sunniva Skansen Lien

## Innholdsfortegnelse

1 – Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Aktualisering og problemstilling .....	2
1.3 Tidligere forskning .....	3
1.4 Oppgavens oppbygging.....	4
2 – Teori.....	5
2.1 Det muntlige språket i et sosiokulturelt læringssyn .....	5
2.1.1 Muntlig kompetanse og utvikling .....	6
2.2 Dialogisme .....	7
2.2.1 Samtaler .....	7
2.2.2 Grppesamtalen som undervisningsmetode.....	7
2.2.3 Samtaletyper - med vekt på utforskende .....	8
2.3.4 Lytting .....	9
2.4 Interpersonelle dimensjoner ved samtale.....	10
2.4.1 Sosiale relasjoner og posisjonering.....	11
2.4.2 Makt og dominans.....	12
2.5 Valg av undervisningsopplegg.....	12
3 – Metode for datainnsamling, bearbeiding og analyse.....	14
3.1 Vitenskapelig tradisjon og kvalitativ metode .....	14
3.2 Metode for datainnsamling .....	15
3.2.1 Samtaleanalyse .....	15
3.2.2 Kvalitativt intervju.....	16
3.3 Datainnsamling.....	16
3.3.1 Gjennomføring av gruppesamtalene .....	16
3.3.2 Utforming av intervjuguide.....	17
3.3.3 Pilotering .....	18
3.3.4 Gjennomføring av intervju.....	18
3.4 Bearbeiding og analyse.....	19
3.4.1 Utvalg.....	19
3.4.2 Transkribering.....	19
3.4.3 Analysemetode .....	20
3.5 Etske hensyn .....	21
3.6 Validitet og relabilitet .....	22
4 – Analyse.....	23
4.1 Hva skjer når elevene får tildelt en muntlig gruppeoppgave? .....	23
4.1.1 Posisjonering og sosiale relasjoner .....	23
4.1.2 Makt og dominans.....	26

4.1.3 Oppsummering forskningsspørsmål en.....	30
4.2 Hvordan forhandler elevene seg fram til felles forståelse på gruppa? .....	30
4.2.1 Utforsking .....	30
4.2.2 Lytting .....	34
4.2.4 Oppsummering forskningsspørsmål to .....	37
5 – Diskusjon.....	38
5.1 Svar på problemstilling .....	38
5.1.1 Kjennetegn ved gruppesamtalene .....	38
5.1.2 Elevenes stemme .....	40
5.2 Didaktiske implikasjoner .....	41
5.2.1 Elevstyrte gruppesamtaler.....	41
5.2.2 Bygge felles kultur for samtale.....	42
5.2.3 Systematisk arbeid med muntlighet.....	43
5.2.4 Tematisk vs. ferdighetsorientert forberedelse.....	43
5.3 Perspektivering .....	44
5.3.1 Studiens betydning.....	44
5.3.2 Et kritisk blikk på eget prosjekt.....	45
5.3.3. Veien videre for forskning .....	45
6 – Avsluttende kommentar .....	47
Litteraturliste .....	48
Vedlegg .....	53
Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt .....	54
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre .....	55
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	58
Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel.....	60

## Figurliste

Figur 1 Eksempel fra muntlig oppgave.....	13
Figur 2 Oversikt over gruppesamtaler .....	17
Figur 3 Oversikt over intervju.....	19
Figur 4 Utdrag fra samtale .....	23
Figur 5 Skisse av Ada, Arin og Noah.....	24
Figur 6 Utdrag fra samtale .....	25
Figur 7 Skisse av Zara, Kian og Mia .....	25
Figur 8 Utdrag fra samtale .....	26
Figur 9 Skisse av Zaid, Jakob og Ella.....	26
Figur 10 Utdrag fra intervju .....	27
Figur 11 Utdrag fra samtale .....	28

Figur 12 Skisse av Ada, Arin og Noah .....	28
Figur 13 Utdrag fra samtale .....	29
Figur 14 Skisse av Ada, Arin og Noah .....	30
Figur 15 Utdrag fra samtale .....	31
Figur 16 Skisse av Zaid, Jakob og Ella .....	31
Figur 17 Utdrag fra samtale .....	32
Figur 18 Skisse av Zara, Kian og Mia .....	32
Figur 19 Utdrag fra samtale .....	33
Figur 20 Skisse av Ada, Arin og Noah .....	33
Figur 21 Utdrag fra samtale .....	34
Figur 22 Utdrag fra intervju .....	35
Figur 23 Utdrag fra samtale .....	36
Figur 24 Skisse av Zara, Kian og Mia .....	36



## 1 – Innledning

I denne masteroppgaven søker jeg å få mer kunnskap om hvordan elever samtaler og samhandler i grupper, og hva som kjennetegner denne kommunikasjonen i det flerspråklige klasserommet. Elevstyrte gruppesamtaler er nemlig den samtaleformen som er mest skjult for læreren i klasserommet, og derfor er det av interesse å lære mer om denne kommunikasjonsformen (Myklebust, 2018, s. 288). Målet vil derfor være å utvikle kunnskap for hvordan det muntlige samspillet foregår mellom elever i det flerspråklige klasserommet. Elevgruppa i denne studien gjenspeiler en språklig realitet i norske klasserom i dag, hvor gruppa består av elever med et mangfold av morsmålsbakgrunner og varierte norskspråklige erfaringer. Derfor brukes uttrykket «det flerspråklige klasserommet» for å løfte fram akkurat denne elevgruppas språklige utgangspunkt (Myklebust, 2018). Videre er det også et mål å få mer forståelse for elevperspektivet, ved at jeg undersøker hvordan elevene selv setter ord på og opplever gruppesamtaler med sine medelever.

Denne masteroppgaven skrives som en del av et større forskningsprosjekt. Prosjektet heter INCLUSCHOOL, og har som formål å utvikle ny kunnskap om inkludering og inkluderende praksiser i skolen (NTNU, u.å.). Oppgaven er en del av delprosjekt nummer to i prosjektet: «inkludering som interaksjonell praksis». Dette delprosjektet undersøker ulike typer former for interaksjon i skolen, hvor det er elev-elev-interaksjonen som er sentral i denne masteroppgaven. Denne studien kan plasseres innenfor delprosjektet fordi jeg gjennom studien blant annet belyser hvordan sosiale relasjoner, posisjonering og maktforhold gjør seg gjeldende i gruppesamtalene mellom elevene, og hvordan dette igjen kan påvirke inkludering av elever i en gruppesamtale. I tillegg undersøker jeg hvilke stemmer som lyttes til og hvem sine ideer som avfeies – som igjen knyttes opp mot inkludering og ekskludering i gruppesamtalen. Masteroppgaven blir derfor et bidrag som tilfører forskningsfeltet kunnskap om hva som foregår i elevers gruppesamtaler og hvordan de selv setter ord på å delta i disse.

Masterprosjektet mitt er også tilknyttet en PRANO-gruppe på NTNU, et prosjekt som skal legge til rette for og skape praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver (NTNU, u.å.). Å være tilknyttet dette PRANO-prosjektet handler blant annet om at jeg arbeider nært sammen med både praksislærer og veileder for å utvikle masterprosjektet mitt, slik at prosjektet forankres i både forskning og didaktisk praksis. Dette har blant annet gjort at jeg som student har hatt tilgang på praksisskolen og kontakt med praksislærer gjennom hele perioden med masterskriving. I tillegg har det gitt meg mulighet til å få samle inn datamaterialet mitt på praksisskolen. Det er med andre ord et større samarbeid mellom skolen og lærerutdanningen. Å være en del av PRANO-prosjektet har bidratt til å sikre at forskningen min har praktisk relevans for skolen og for meg som kommende lærer. Ikke minst har det vært en styrke å ha en slik kontakt med både praksisskolen og praksislærer ved at jeg har fått mer innsikt i skolens praksis og elevdynamikken i klassen, som har vært viktig for å forstå og tolke datamaterialet mitt.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Årsaken til at jeg har valgt å skrive om muntlighet i det flerspråklige klasserommet er et valg basert på egne erfaringer. Gjennom observasjon og erfaring både fra praksis og vikararbeid i skolen har jeg fått erfare hvordan arbeidet med muntlighet foregår på ulike skoler. En fellesnevner jeg har merket meg er at gruppesamtaler til stadighet brukes som en stor og viktig del av undervisningen, men at vi sjeldent stiller tydelige forventninger til *hvordan* elevene skal snakke sammen. En antakelse jeg etter hvert har opparbeidet meg er at mange lærere tar det for gitt at elevene vet hvordan de skal samtale. I det flerspråklige klasserommet har utfordringene med muntlighet vært spesielt synlige, da

jeg har erfart at elevene med et annet morsmål ser ut til å ha vansker med å delta aktivt i gruppesamtaler med sine klassekamerater. Jeg har derfor erfart at det mangler en bevissthet rundt hvordan gruppesamtaler mellom elever kan struktureres for å sikre deltakelse fra alle elevene. Samtidig har jeg også opplevd hvordan det er umulig for en lærer å være til stede hos og støtte flere gruppesamtaler rundt om i klasserommet på samme tid. Slik blir det i hovedsak elevene som er ansvarlige for å sikre deltakelse og gjennomføre oppgaven som er gitt, noe som jeg av erfaring vet kan føre til varierende resultater. Derfor er det etter min mening et behov og en interesse til stede for å lære mer om hva som foregår i disse gruppesamtalene uten en lærer til stede, hva som kjennetegner dem og hvordan elevene opplever å delta i dem.

Da jeg skulle bestemme meg for tema for masteroppgaven var det også viktig for meg at kunnskapen jeg opparbeidet meg kunne bidra til at jeg utviklet meg som lærer. Slik forblir ikke bare denne kunnskapen jeg opparbeider meg gjennom oppgaven teoretisk, men den vil også bidra til å forme meg som kommende lærer. Derfor ble temaet *muntlighet i det flerspråklige klasserommet* et naturlig valg, da jeg vil ta med meg denne kunnskapen og bruke den som en viktig del av min lærerpraksis. Dette vil gjøre meg mer rustet til å møte både utfordringer og muligheter når det kommer til muntlighet i det flerspråklige klasserommet på en mer bevisst og reflektert måte.

## 1.2 Aktualisering og problemstilling

I Opplæringslova står skolens formål. Opplæringa i skolen skal, i samarbeid med hjemmet, åpne dører mot verden og framtida, samt gi elevene kunnskap, ferdigheter og holdninger for at de skal kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Skolen skal altså utvikle en hel rekke ferdigheter og kunnskaper hos elevene for at de skal kunne ta del i sitt fremtidige liv. Med Kunnskapsløftet fra 2006 ble fem slike grunnleggende ferdigheter definert. Ferdighetene er både nødvendige redskaper for læring og utvikling, men også viktige for at elevene senere skal kunne ta del i utdanning og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord er altså de fem grunnleggende ferdighetene svært viktige og står sentralt i skolens undervisning. De fem grunnleggende ferdighetene er: lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. I utgangspunktet er altså muntlighet som grunnleggende ferdighet sidestilt med de andre ferdighetene som beskrives i Kunnskapsløftet. De fem grunnleggende ferdighetene går på tvers av alle fag og alle lærere har et ansvar for å utviklingen av disse. Allikevel har enkelte fag et ekstra ansvar for noen av ferdighetene. Norskfaget har nettopp et slikt særlig ansvar for tre av ferdighetene, utviklingen av skriving, lesing og de muntlige ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Til tross for denne satsingen så hevder Berge (2022) at innføringen av muntlighet som grunnleggende ferdighet har vært en mislykket satsing (s. 212). Dette baseres på at det har vært en svak faglig forankring knytta til muntlighet som en grunnleggende ferdighet. Noe av det som skiller muntlighet fra skriving og lesing er at denne evnen til å tale er medfødt hos alle mennesker, og derfor er noe som elevene allerede mestrer når de starter på skolen. Gjennom observasjon av undervisning og samtale med elever finner Kjelaas (2023) en tydelig tendens til at arbeidet med lesing og skriving prioriteres høyt og er både et systematisk og målretta arbeid. De muntlige aktivitetene fremstår derimot som langt mindre planlagte, en tendens som kan vise at arbeidet med muntlighet gis langt mindre prioritet (s. 67). Dette kan også være med på å underbygge antakelsen min om at muntlige ferdigheter ofte har en tendens til å havne langt bak i rekka blant alt det som elevene skal lære, og at muntlighet er noe som ofte blir tatt for gitt. Allikevel er det ikke slik at å uttrykke oss effektivt i ulike situasjoner eller å forstå andre er medfødt, men noe som må læres (Warwick & Dawes, 2018). Derfor er det helt sentralt og viktig å også utvikle elevenes muntlige ferdigheter. Grugeon et al. (2005) sier det slik:

Talk is a wonderful ready-made resource that each child brings to the first day of school – unlike the resources for reading and writing that the school provides. The danger is that we take talk for granted; we don't think we have to do anything (s. 1).

Sitatet er med på å advare mot å undervurdere viktigheten av å utvikle og støtte elevers muntlige utvikling. Ikke minst minner sitatet på at selv om muntlighet er en ferdighet som elevene allerede «kan», så krever det fortsatt oppmerksomhet og et systematisk arbeid for at de muntlige ferdighetene skal utvikles.

Ikke minst er dette, kanskje ekstra, viktig i dagens mangfoldige klasserom. I dag er vi nemlig blitt vant til å beskrive norske klasserom som mangfoldige, selv om klasserommet jo aldri har vært homogent (Skeie et al., 2022, s. 10). Allikevel har mangfoldets karakter endret seg, og i dag kjennetegnes skolen av et stort mangfold av ulike kulturelle eller etniske grupper (Lund, 2017, s. 15). For elever som er i en innlæringsfase av det norske språket, så kan deres skriftlige ferdigheter være begrensende å bruke som både kommunikasjons- og læringsverktøy i skolen. Da blir nettopp det muntlige den viktigste læringsarenaen for mange (Kjelaas, 2023, s. 67). Gjennom muntlig aktivitet og samtale vil elevene få mulighet til å utforske og diskutere erfaringer, kunnskaper og refleksjoner med medelevene sine – på en mer avansert måte enn det de kan gjøre gjennom skriftlige ferdigheter (Kjelaas, 2023, s. 67). Slik blir gruppesamtaler en svært sentral og viktig del av undervisningen i det mangfoldige og flerspråklige klasserommet.

Til tross for den viktige rollen som det muntlige samspillet har i det flerspråklige klasserommet, er det overraskende få norske studier som undersøker dette fenomenet på mellomtrinnet (Myklebust, 2018, s. 74). Derfor ønsker jeg i denne studien å undersøke elevstyrte gruppesamtaler nærmere, og få en større forståelse for hva som kjennetegner disse samtalene i det flerspråklige klasserommet. I tillegg vil jeg løfte elevenes stemme fram, ved at de får sette ord på deres opplevelse og erfaring med gruppesamtalen. Problemstillingen for studien er dermed formulert slik:

*Hva kjennetegner et utvalg 5.trinnselever sine gruppesamtaler, og hvordan setter elevene ord på å delta i disse?*

Problemstillingen søker å utforske dynamikken i gruppesamtaler mellom et utvalg femtetrinnselever, med et fokus på å identifisere karakteristiske kjennetegn ved gruppesamtalene. Videre er formålet med studien å få innsikt i hvordan femteklassingene opplever og beskriver denne gruppesamtalen med klassekameratene sine. For å konkretisere problemstillingen nærmere, har jeg formulert disse forskningsspørsmålene:

1. Hva skjer når elevene får tildelt en muntlig oppgave i grupper?
2. Hvordan forhandler elevene seg fram til felles forståelse på gruppa?

### 1.3 Tidligere forskning

Til tross for at elevarbeid, enten individuelt eller i små grupper, er den aktiviteten som dominerer dagens klasserom så finnes det fortsatt for lite forskning på hva som kjennetegner elevenes aktivitet i gruppene (Sahlström, 2008). I motsetning står lærerens undervisning og helklassesamtalen til gjengjeld relativt godt beskrevet i forskningen (Palm & Stokke, 2015; Matre, 2019). Det samme beskriver Myklebust (2018) i sin doktorgradsavhandling, at det fortsatt er de lærer-elev-orienterte studiene dominerer i forskningen (Myklebust, 2018, s. 24). I tillegg er det slik at dersom samtaler

mellom elever har vært gjenstand for forskning, så er disse studiene ofte utarbeida med utgangspunkt i en annen tematisk eller teoretisk interesse, for eksempel litteratur, heller enn en interesse for samtalen i seg selv (Hennig, 2022; Rødnes, 2011; Sønneland, 2019). Sahlström (2008) peker derfor på et større behov for forskning som undersøker elevers gruppearbeid, og hva det betyr for elevenes læring og sosialisering (s. 70). I tillegg er det enda færre spor av studier som tematiserer flerspråklighet som en del av denne elev-elev-aktiviteten (Myklebust, 2018, s. 25). Igjen peker det på behovet for å rette oppmerksomheten mot elevers gruppesamtaler, og da spesielt i det flerspråklige klasserommet.

Selv om elevers gruppesamtaler på mellomtrinnet er relativt lite beskrevet i forskningen, finner jeg allikevel noen eksempler på nyere studier undersøker dette temaet. I sin doktorgradsavhandling har Kvistad (2021) eksempelvis undersøkt hvordan elever administrerer gruppesamtaler underveis i en periode hvor det samtidig blir gitt eksplisitt samtaleundervisning. Hennes funn peker i retning av at elevene forholder seg aktivt til den kunnskapen som elevene opparbeidet seg om samtale (s. 18). Gjennom eksplisitt samtaleundervisning over en periode på ti uker så viser elevene at de blir mer bevisste på hvordan man kan samregulere gruppesamtalen (Kvistad, 2021, s. 15). Elevene stiller mer krav til hverandres deltakelse, de etterspør andres mening og forholder seg aktivt, men også kritisk til andres argumenter. Myklebust (2018) undersøker i sin doktorgradsavhandling gruppesamtaler i det flerspråklige klasserommet. Hun finner blant annet at flere av elevene på de ulike gruppene praktiserer idealet «alle skal med» og vektlegger framdrift i gruppearbeidet (s. 261). Et viktig funn knytta til det flerspråklige klasserommet er at i tre av fem grupper så inntar de flerspråklige elevene en beskjeden rolle, hvor det derfor blir et asymmetrisk samtalemønster på gruppa. På to av gruppene blir de flerspråklige elevene overlatt til seg selv, mens i den siste så viser de andre elevene støtte og omtanke for eleven som er i en innlæringsfase av det norske språket (Myklebust, 2018, s. 261).

Et siste bidrag jeg vil beskrive er Sæbø (2024) sin doktorgradsavhandling, som i hovedsak undersøker lærerens praksis når det kommer til muntlighet. Allikevel finner jeg et dilemma som lærerne i studien beskriver som relevant tematikk for denne studien. Dilemmaet handler om idealet om å skape en god, utforskende samtale og det lærerne opplever som manglende samtaleferdigheter hos elevene (s. 75). I artikkelen viser Sæbø (2024) til Lefstein (2010), som beskriver hvordan det idealet av dialog som blir tegnet opp av teoretikere kan oppleves som uoppnåelig for lærere i skolen (s. 76). Et dilemma er gjenkjennbart i skolen, da det er mange valg, hensyn og faglige aspekter som skal prioriteres.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I kapittel to vil jeg først gjøre rede for kunnskapsgrunnlaget oppgaven tar utgangspunkt i, hvor perspektiver om sosiokulturell læringsteori, muntlighet og samtale bli vektlagt. Deretter vil jeg skissere den muntlige oppgaven som studien tar utgangspunkt i, for å så begrunne valget av dette opplegget med bakgrunn i teori om muntlig gruppearbeid og formidlingsoverflod. I kapittel tre vil jeg presentere metodene som er tatt i bruk for datainnsamling, bearbeiding og analyse av datamaterialet jeg har samlet inn. I kapittel fire vil jeg beskrive analysen av datamaterialet, hvor jeg tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er presentert i innledningen. I analysen vil jeg bruke utdrag fra elevenes gruppesamtaler og de individuelle intervjuene, samt egne tegninger for å illustrere gruppesamtalene. I kapittel fem vil jeg drøfte hovedfunnene og besvare den overordnede problemstillingen, før jeg diskuterer hvilke didaktiske implikasjoner studien har for skolen og lærere. I kapittel seks vil jeg presenterende en avsluttende kommentar. Til sist følger litteraturliste og vedlegg.

## 2 – Teori

I teorikapitlet vil jeg først løfte fram betydninga av den sosiokulturelle læringsteorien, hvor det muntlige språket står svært sentralt. Deretter vil jeg gå nærmere inn på muntlig kompetanse og utvikling. Videre vil jeg redegjøre nærmere for hva samtale og gruppesamtaler er, for å så beskrive ulike typer gruppesamtaler nærmere. Jeg vil også fremheve hvordan reseptive ferdigheter spiller en viktig rolle i gruppesamtaler. Mot slutten vil jeg redegjøre for hvordan den interpersonelle dimensjonen spiller inn som en viktig del av samtaler. Til sist vil jeg redegjøre for valg av den muntlige oppgaven som danner utgangspunkt for datainnsamlinga i klasserommet.

### 2.1 Det muntlige språket i et sosiokulturelt læringssyn

Kjernen i det sosiokulturelle læringssynet handler om at all læring er en sosial prosess, og at læring foregår i interaksjonen mellom individer (Hammond & Gibbons, 2001, s. 20). Det er den hviterussiske psykologen og vitenskapsmannen Lev Vygotsky (1896-1934) som har bidratt til betydelige deler av det sosiokulturelle læringssynet. Han har særlig løftet fram betydningen av den sosiale dimensjonen ved læring, og forholdet mellom tenking og tale (Faldet et al., 2023, s. 11). I dag er dette veletablert kunnskap i pedagogikken og Vygotsky har vært en inspirasjonskilde for lærere verden over, også i Norge (s. 11). Sosiokulturell læringsteori bygger altså på tanken om at læring skjer i et dynamisk samspill der mange komplekse faktorer er til stede samtidig (Matre, 2009, s. 42). Disse faktorene er blant annet hva som skjer hos individet (kognitive faktorer), det som skjer mellom individene i samspillet (relasjonelle faktorer) og til sist det som skjer mellom individene og de omgivelsene de er en del av (sosiale og kulturelle faktorer) (s. 42).

Vygotsky mener at barnets utvikling avhenger delvis av den kulturen som omgir barnet (Vygotsky, 2001, s. 15). Han skiller mellom et barns *faktiske utviklingsnivå* og dets *potensielle utviklingsnivå*. Et barns faktiske utviklingsnivå sier noe om læring som allerede har funnet sted og hva barnet mestrer på egen hånd. Mens begrepet potensielle utviklingsnivå viser til et potensial for hva barnet kan oppnå i samarbeid med en voksen eller andre jevnaldrende som er mer dyktige enn hen selv (Vygotsky, 2001, s. 15). Læring vil altså skje når elever arbeider innenfor sitt potensielle utviklingsnivå, og samarbeid med andre er helt vesentlig for å få det til. Dette impliserer igjen at barnets utvikling dermed ikke kun er avhengig av sin medfødte kapasitet, men det avhenger også av barnets evne og mulighet til å kommunisere og samarbeide med andre (s. 15). Dette læringssynet impliserer at den som skal lære også må være aktiv i konstruksjonen av sin egen kunnskap. Det vil derfor ikke handle om at en voksen eller en mer dyktig jevnaldrende overfører kunnskapen, men at barnet også, i samarbeid med en annen, er med på å produsere og konstruere sin egen kunnskap ved hjelp av språket (Vygotsky, 2001). Slik er barnets læring og utvikling avhengig av kulturen som omgir barnet.

I lys av dette blir nettopp det muntlige språket og talen, muntlighet, et helt sentralt redskap for å lære. Vygotsky så nemlig ikke talen og tanken som adskilt, men han hevdet at tenking og språkbruk utgjorde en enhet som et resultat av menneskelig utvikling (Vygotsky, 2001, s. 9). Han argumenterte for at tanken og tale henger sammen ved at språkbruk uttrykker tenking, og at tenking foregår ved hjelp av språkbruk – og derfor kan ikke disse studeres adskilt (s. 9). Språket blir dermed både et kommunikasjonsmiddel hvor vi kommuniserer vi med andre ved for eksempel å fortelle noe, argumentere for meninga vår eller hilse på andre (Matre, 2009). Men språket blir også et redskap for å tenke, hvor tanken nettopp tar form gjennom språket. Vygotsky argumenterte derfor for at tanken oppstår gjennom å uttrykke seg muntlig, og at gjennom språket så både skapes og struktureres tankene våre (Matre, 2009, s. 51). På



denne måten blir derfor muntlighet og evnen til å bruke språket avgjørende for tenking, og motsatt.

### 2.1.1 Muntlig kompetanse og utvikling

De aller fleste barn møter skolen med en allerede stor språkkompetanse, hvor de har tilegnet seg et stort ordforråd og kan delta i mange ulike samtaler (Matre, 2019). Slik vil muntlighet skille seg fra skriving og lesing, ved at det er noe elevene allerede kan *før* de starter på skolen. Allikevel vil hvilke normer for muntlig samhandling elevene har lært seg variere stort, og det vil være store forskjeller mellom hvordan elevene kommuniserer muntlig. Dette kan knyttes opp mot det Gee (2015) kaller primærdiskurs, som handler om den første språklige situasjonen som barn blir sosialisert inn i. Elevene kommer til skolen med svært ulike primærdiskurser fordi de vokser opp i ulike hjem – hvor språket blir brukt på sine særegne måter (Gee, 2015, s. 173). Det kan for eksempel handle om hvilke erfaringer og vaner elevene har med å bruke språket, og derfor vil elevene møte skolen med mange ulike sosiale varianter av det Matre (2009) kaller ulike primærspråk (s. 209). I møte mellom alle sosiale variantene og ulike erfaringene med muntlig samhandling er det lærerens jobb å bygge bro mellom barnas primærspråk og det språket de møter i skolen. Derfor er det viktig at læreren har kunnskap om den viktige rollen som samtalen spiller i elevers læring og utvikling (Matre, 2019, s. 46).

Ifølge Svenkerud et al. (2012) er det at elevene får trening i å kunne uttrykke seg presist, å delta i samtaler som likeverdig partner og å kunne lytte og respondere på andres synspunkter viktige forutsetninger for å kunne delta aktivt i alle områdene i livet (s. 35). Å gi elevene muntlige erfaringer i skolen vil derfor kunne være med på å bygge bro fra deres primærspråk og over til det språket som brukes på skolen. Skolens måte å bruke språket på blir dermed det Gee (2015) kaller en sekundærdiskurs. En sekundærdiskurs vil være diskursene elevene tilegner seg etter primærdiskursen, og som gjerne tilhører en mer offentlig sfære – slik som skolen gjør (Gee, 2015, s. 174). Elevenes primær- og sekundære diskurser henger også tett sammen, ved at primærdiskursen fungerer som et rammeverk for tilegnelse og læring av andre diskurser. Slik vil primærdiskursen være med på å påvirke hvordan elevene lærer og tilegner seg skolens måte å bruke språket på (Gee, 2015, s. 193). Noen barn vil lære effektive måter å bruke språket på i sitt hjemmemiljø, mens andre vokser opp i hjem der de ikke blir inkludert i den muntlige samhandlinga (Warwick & Dawes, 2018). Det er skolens jobb å hjelpe alle elevene inn i den skolefaglige diskursen, slik at de kan ta del i undervisningen med like forutsetninger og på likt grunnlag (Blikstad-Balas, 2019, s. 45). Det er helt avgjørende at elevene får erfaring med muntlige ferdigheter for å kunne ta del i skolens diskurs, men også for å kunne ta del i samfunnet senere.

Samtalen er også helt sentral for utviklingen av språket for elevene som er i en innlæringsfase av språket. Dagens klasserom er nettopp sammensatt av elever med mange ulike språklige og kulturelle bakgrunner. Gjennom å delta i samtaler vil elevene stadig lære seg å mestre et større ordforråd og bygge ut større og større språklige enheter (Matre, 2019, s. 48). Disse kompetansene vil bidra til at elevene stadig blir mer dyktige i å delta i muntlig kommunikasjon med andre. For flerspråklige elever vil det derfor være helt sentralt å få delta i samtaler, nettopp fordi det er da de får bruke språket selv (Gibbons, 2015, s. 50). I gruppesamtaler vil også alle elever få mer taletid, som spesielt vil være av nytte for flerspråklige elever hvor det å formulere ord og setninger har stor læringsverdi i seg selv (Palm & Stokke, 2015, s. 100). Gjennom å delta i interaksjon vil flerspråklige elever få mulighet til å stille spørsmål, utveksle informasjon og løse problemer sammen med jevnaldrende, og slik vil språket bli brukt i en naturlig og autentisk setting. Ikke minst er det også et poeng at det kan føles tryggere for elevene å bruke, øve på og tilegne seg språket i en mindre gruppe med jevnaldrende (Gibbons, 2015, s. 50). Det kan bidra til å stimulere til mer bruk av språket

enn i for eksempel helklassesamtalen. Dermed kan også gruppesamtaler fungere som stillasbygging, og Gibbons (2015) argumenterer for at til tider kan stillasbygging med jevnaldrende være like nyttig som stillasbygging gitt av en lærer (s. 53).

## 2.2 Dialogisme

Den russiske språk- og litteraturviteren Mikhail Bakhtin (1895-1975) er også en av de som har bidratt med betydelig kunnskap innenfor sosiokulturell læringsteori, med særlig fokus på dialog. Bakhtin så nemlig på dialogen som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse (Dysthe, 2012, s. 57). Perspektivene som springer ut fra Bakhtins tankegang kalles gjerne dialogisme. For Bakhtin er det ikke individet som skaper mening i seg selv, men meningen oppstår i samspillet mellom de som kommuniserer (Dysthe, 2012, s. 58). Han skrev det slik: "Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction" (Bakhtin, 1984, s. 110). Bakhtin mente altså at sannhet, eller mening, ikke kan oppstå i hodet på individet, men den skapes når mennesker sammen søker etter mening i dialogisk interaksjon. Sitatet understreker dialogens store og viktige betydning.

### 2.2.1 Samtaler

Aller først er det nyttig å si noe om hva samtaler er. Linell (2011) definerer samtalen slik: «en interaksjon gjennom tale og kroppsspråk mellom to eller flere personer som er til stede på samme plass til samme tid» (s. 17). Slik blir det tydelig at det er denne ansikt-mot-ansikt-kommunikasjonen som er den autentiske samtalen. Ifølge Linell (2011) har samtalen mange funksjoner. Gjennom samtalen løser mennesker store og små problemer ved å tenke høyt sammen (s. 3). Ved at samtaledeltakerne initierer og responderer på hverandres bidrag så skapes det noe, som er vanskelig å få til alene (Linell, 2011, s. 3). Ikke minst fungerer samtalen som en ressurs for å utvikle felles forståelse. Gjennom samtalen skaper vi forståelse for hvem vi er og omverdenen vår, og derfor er samtalen helt sentral i skolen (Linell, 2011, s. 2). Akkurat i denne studien er det gruppesamtaler mellom elever som står i sentrum, som jeg beskriver nærmere i neste delkapittel.

### 2.2.2 Gruppesamtalen som undervisningsmetode

En stor del av arbeidet i skolen organiseres i grupper, hvor samtalen er det aller viktigste redskapet (Matre, 2019). Det kan derfor hevdes at vi i norsk skole har stor tiltro til gruppearbeidet, gruppesamtalen og hvilken læringseffekt den har. Det finnes flere grunner til hvorfor gruppesamtalen som undervisningsmetode er både nyttig og viktig. For det første vil mindre grupper vil gi større talerom for den enkelte elev, og dermed får elevene større mulighet til å utvikle og bearbeide kunnskap (Matre, 2009, s. 221). I dialog med jevnaldrende vil elevene lære å uttrykke egne holdninger og meninger, i tillegg til at de også får øvd på å lytte til hverandre og sette seg inn i andre sine perspektiver (Carlsen & Skov, 2022, s. 26). Gruppesamtalen har også en verdi for å lære elevene og gi dem erfaring med å bruke språket på hensiktsmessige måter ut fra hvilken situasjon de er i, som er helt nødvendig ferdigheter for å klare seg i samfunnet og arbeidslivet (Carlsen & Skov, 2022). Slik er gruppesamtalen svært viktig for å utvikle elevene mot å bli både selvstendige og deltakende borgere i samfunnet de senere skal ut i (Riis-Johansen, 2020, s. 11).

Begrepet collaborative groupwork handler om at alle gruppemedlemmene er involvert i og jobber med den samme oppgaven for å produsere et felles utfall (Chiriach & Granström, 2011, s. 346). Undervisning som blir organisert slik har flere positive effekter, som for eksempel at elevene har en tendens til å bli mer engasjert og motivert for oppgaven de skal utføre (Peterson & Miller, 2004). Samtidig finnes det utfordringer med å gjennomføre slike gruppesamtaler. Læreren mister nemlig mulighet til å overvåke

og veilede alles gruppesamtaler samtidig. På den måten får ikke læreren vært med i samtalen for å støtte og hjelpe elevene i samhandlinga med hverandre (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 86). Fraværet av en lærer som kan støtte elevene i å bygge videre på hverandres resonnement, oppmuntre til deltakelse og hjelpe elevene til å begrunne påstandene sine kan være en utfordring ved elevstyrte samtaler. Det innebærer nemlig at ansvaret for hva som skjer i gruppene ligger på elevene selv (Sahlström, 2011, s. 193). Det blir derfor elevenes ansvar å delta i samtalen, holde fokuset på oppgaven som skal gjennomføres og passe på at alle får slippe til i samtalen. Det er viktig at alle gruppe medlemmene blir involvert i gruppearbeidet, for deltakelsen vil igjen påvirke læringsutbyttet ved gruppearbeid. Det er nemlig slik at de elevene som deltar mindre i gruppearbeidet også vil sitte igjen med lavere læringsgevinst (Lotan, 2006, s. 35). I lys av dette blir det tydelig at det ligger et stort ansvar på elevene selv når de skal samtale i grupper.

Det finnes også andre utfordringer med å la elevene få samtale på egen hånd i grupper. En annen utfordring med gruppesamtalen som undervisningsmetode kan være at elevene jobber i disse gruppene, men ikke *som* en gruppe (Mercer & Littleton, 2007, s. 57). Det betyr for eksempel at elevene sitter sammen i en gruppe, men de jobber heller ved siden av hverandre – enn med hverandre. Det kan også være at de interagerer med hverandre, men at de ikke tenker sammen som en gruppe (Mercer & Littleton, 2007). Et annet funn som Mercer & Littleton (2007) beskriver handler om at det i noen grupper ender opp med at det er én elev som dominerer, så de andre på gruppa trekker seg tilbake (s. 58). Ofte er det elevene som mestrer det faglige innholdet som er mest aktive i samtalen (Myklebust, 2019, s. 82). Skolen må derfor hjelpe elevene til å lære *hvordan* man snakker sammen og gi dem tilgang til ulike måter å bruke språket på en effektiv måte for læring, utvikling og interaksjon (Mercer & Littleton, 2007, s. 68). Ikke minst må det stilles tydelige forventninger til hva en lytter og hva en taler skal være (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 89). Til tross for dette finner Warwick & Dawes (2018) at eksplisitt læring av muntlige ferdigheter foregår sjeldent i skolen, som er problematisk da forskning viser hvor avgjørende hjemmemiljøet til elevene er for deres muntlige ferdigheter (s. 4). Å bli god til å lytte, ytre seg, begrunne påstander og bygge videre på andres innspill krever at skolen arbeider systematisk med utviklingen av elevenes muntlige ferdigheter (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 69). Slik vil det etter hvert skapes en felles kultur for samtale i klassen, som består av et sett med verdier og normer for hvordan interaksjon skal foregå (Hoel, 1999, s. 37).

### 2.2.3 Samtaletyper - med vekt på utforskende

I norsk skole har vi stor tiltro til den læringseffekten gruppesamtalen har. Allikevel så er det slik at når elevene får snakke sammen i slike grupper, så kan samtalen utvikle seg i nokså ulike retninger (Matre, 2009, s. 221). En vanlig inndeling av gruppesamtaler blir derfor å skille mellom kumulative, disputtprega og utforskende samtaler. De kumulative samtalenes preg er at elevene ønsker å forstå hverandre, hvor de samarbeider tett og bygger videre på innspill fra hverandre (Mercer & Wegerif, 1997, s. 53). Dette er jo i og for seg positivt, men samtidig er utfordringen med kumulative samtaler at elevene ikke forholder seg kritisk eller utfordrer hverandres utsagn i samtalen (Carlsen & Skov, 2022). De disputtpregede samtalenes preg er derimot av konkurranse mellom forskjellige synspunkter, hvor elevene i hovedsak prøver å forsvare egne synspunkt uten å bygge videre på hverandres innspill (Mercer & Wegerif, 1997, s. 53). Disse samtalenes kjennetegn er derfor lite samarbeid og forståelse for hverandres meninger, og preges heller av et ønske om å vinne argumentasjonen i samtalen.

De utforskende samtalenes omtales gjerne som en kombinasjon av de kumulative og disputtpregede samtalenes (Matre, 2009, s. 222). Mercer et al. (1999) definerer den utforskende samtalen slik:



Exploratory talk is that in which partners engage critically but construct each other's ideas. Statements and suggestions are sought and offered consideration. These may be challenged and counter-challenged, but challenges are justified and alternative hypotheses are offered. In exploratory talk, knowledge is made publicly accountable and reasoning is visible in the talk (s. 97).

Utforskende samtale kjennetegnes ifølge Mercer et al. (1999) av at samtalepartnerne engasjerer seg kritisk, men konstruktivt, i hverandres ideer. Selv om samtalepartnerne utfordrer hverandres forslag, så skal dette gjøres på en måte som er godt begrunnet. Til sist beskriver Mercer et al. (1999) hvordan kunnskapen skal gjøres offentlig for alle i samtalen, og at resonneringen skal være synlig i samtalen (s. 97). I lys av dette settes det derfor noen helt konkrete krav for hvordan en utforskende samtale skal gå for seg. Det er i disse samtalerne at læringspotensialet er størst (Carlsen & Skov, 2022), og derfor er det ønskelig at elevene deltar i flest mulig utforskende samtaler. Allikevel opptrer samtaleformen sjeldent i klasserommet, og gruppesamtaler kan ende opp med å ha lav læringsverdi fordi elevene sjeldent går aktivt inn i hverandres argumentasjon (Kvistad et al., 2021, s. 41).

Samtidig åpner andre forskere opp for utvidede og nyanserte forståelser for hva en utforskende samtale kan være. Det er nemlig andre studier som argumenterer for at resonneringen ikke nødvendigvis må være synlig i samtalen skal være utforskende (Kvistad et al., 2021, s. 42). Wegerif (2005) argumenterer blant annet for å bringe inn betydningen av kreativitet i samtalen, for å utvide forestillingen vår om hva utforskning er (s. 227). Barn kommuniserer nettopp på en kreativ og leken måte med språket når de snakker sammen, og derfor bør også slike former for samtale inkluderes i hva vi forstår som utforskende samtale (Kvistad et al., 2021, s. 42). Spesielt når det kommer til samtaler mellom barn, som denne studien sentrerer seg rundt. Wegerif (2005) kaller denne formen for samtale «lekende samtale» (eng: playful talk), og det kan eksempelvis vise seg i form av vitsing, latter og lek med språket (s. 229). Et annet eksempel på studier som undersøker hvordan elever utforsker i gruppesamtaler er Rødnes (2011) sin doktorgradsavhandling. Rødnes (2011) hvordan elever tar i bruk egne hverdags erfaringer som en ressurs i samtalen. Et av funnene hennes peker nemlig på at elevene trekker på og bruker sine personlige erfaringer inn i gruppesamtalen, hvor de henholdsvis diskuterer litteratur (Rødnes, 2011, s. 9). I analysen viser Rødnes (2011) hvordan elevenes argumentasjon er preget av å pendle mellom personlige erfaringer og romanen elevene hadde lest (s. 12). Å bringe inn personlige og hverdagslige erfaringer som en ressurs blir derfor også en form for utforskning ved at elevene bruker disse for å resonnerer seg fram til et svar i fellesskap.

Til sammen kan ideene fra både Mercer et al. (1999), Wegerif (2005) og Rødnes (2011) bidra til et enda mer nyansert syn på hva utforskende samtale mellom elever er. Slik trenger ikke nødvendigvis idealet om hva en utforskende samtale skal være, fremstå som så uopnåelig som Sæbø (2024) beskriver at mange lærere opplever det som. Dersom man nyanserer begrepet, kan utforskning mellom barn i gruppesamtaler være så mangt.

#### 2.3.4 Lytting

I en gruppesamtale er elevene i stor grad avhengig av hverandre. De er avhengig av et felles samarbeid for at alle skal få komme til orde, men også om å skape en felles forståelse for det som blir sagt (Svennevig, 1999, s. 129). I samtalen må elevene samarbeide om å etablere felles mening i samtalen, og Svennevig (1999) kaller dette *forhandling*. For å nettopp kunne skape felles mening og utforske i gruppesamtaler, krever det både reseptive og produktive ferdigheter av elevene. Reseptive ferdigheter vil dreie seg om å ta til seg og prosessere informasjon, mens produktive dreier seg om å produsere. Videre vil jeg beskrive den reseptive ferdigheten, *lytting*, som en svært viktig

del av denne meningsforhandlingen. Lytting er den språkferdigheten som mennesker utvikler først, og den som vi praktiserer hyppigst gjennom livet. Samtidig er det den ferdigheten som har fått minst oppmerksomhet i forskning og omtales blant annet som «the forgotten skill» (Burley-Allen, 1982). I skolen vies det nemlig mindre tid og oppmerksomhet til de talespråklige ferdighetene, og da spesielt til lytting (Adelmann, 2009, s. 20). Samtidig er det allment kjent at dersom man skal bli god i noe, så må man øve. Et trent øre vil kunne lytte mer og annerledes enn et utrent øre (Adelmann, 2009). Dermed er det et behov for å forstå mer av hva som ligger i dette lyttebegrepet og hvordan det kan observeres i en gruppesamtale.

Ofte kan lyttebegrepet bli sammenlignet med det å høre (Purdy, 1997, s. 7). Samtidig er det en vesentlig forskjell mellom de to begrepene, å høre er en fysisk handling, mens det å lytte er en mental handling (s. 7). Å høre blir derfor en fysisk prosess der man registrerer og mottar lydsignaler. Samtidig er ikke det å høre ensbetydende med at man faktisk får med seg innholdet i det man hører (Otnes, 2024, s. 53). I sin doktorgradsavhandling har Otnes (2007) definert det å lytte slik: «Å lytte innebærer en vilje og en evne til å rette oppmerksomheten, via en av sansene, mot dialogpartneren, og til å ta inn, forstå og respondere på den andres ord for slik å etablere felles mening» (s. 105). Av sitatet kommer det fram en forskjell mellom det å høre og det å lytte, hvor lytting handler om å faktisk forstå og skape mening i det man hører. Slik blir lytting da en mer spesifikk og konsentrert handling enn hva det å høre er. Det blir tydelig at lytting er en aktiv prosess (Burley-Allen, 1982, s. 2). I tillegg har Otnes (2007) også valgt å inkludere en respons i sin definisjon av lytting, der lytting innebærer at man responderer på den andres ord og på den måten etablerer felles mening (s. 105).

Ifølge Otnes (2024) kan lytting beskrives ved hjelp av ulike språklige markører i en samtale, hvor de mest sentrale lyttemarkørene kalles *oppbakking* og *oppfølging* (s. 61). *Oppbakkinger* er blant de lyttemarkørene som er mest gjenkjennelig, og er en type støttende tale som ytres mens noen andre i samtalen har ordet. Som lyttemarkør kan oppbakking forekomme både verbalt og ikke-verbalt. De verbale oppbakkinger kan vise seg i samtalen i form av småord som kan markere at man har hørt og/eller forstått det samtalepartneren sier, som for eksempel «ja», «hm», og «sant». Mens de ikke-verbale oppbakkinger kan forekomme som blikk, smil, nikk eller gester for å markere det samme (Otnes, 2024, s. 61). Allikevel trenger ikke slike oppbakkinger nødvendigvis å demonstrere forståelse, da det er mulig å uttrykke slike lyttemarkører uten å ha hørt og forstått det som er blitt sagt. *Oppfølginger* er en type lyttemarkør som markerer at man har hørt, og i tillegg bidrar til en videreutvikling av samtalen (Otnes, 2024, s. 62). Slike oppfølginger kan være spørsmål eller repetisjoner av det som er blitt sagt (Otnes, 2024, s. 63). Det kan også være å spinne videre på ord eller poeng som samtalepartneren har sagt. Ved å lage slike koblinger til det samtalepartneren har sagt, dokumenterer man lytting på en synlig måte (Otnes, 2024, s. 63). Samtidig er det et poeng om man faktisk spinner videre på det som er blitt sagt, for å avgjøre om oppfølgingen fungerer som en videreføring av samtalen. Å vurdere i hvilken grad oppfølgingene viderefører eller avsporer samtalen blir derfor viktig for å kunne si noe om graden av lytting i en samtale (Otnes, 2024, s. 64).

## 2.4 Interpersonelle dimensjoner ved samtale

Ifølge Lefstein (2010) inneholder samtalen flere ulike dimensjoner, hvor jeg vil forholde meg til den interpersonelle dimensjonen i dette delkapitlet. Hovedpoenget hans er at man ikke kan undersøke en samtale uten å se den i lys av deltakernes relasjoner (s. 8). Den interpersonelle dimensjonen handler om å forstå samtalen med hensyn til deltakernes relasjoner, følelser, posisjoner og de maktforhold som er til stede (Lefstein, 2010, s. 8). I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for hvordan sosiale relasjoner, posisjonering og maktforhold kan påvirke dynamikken i en gruppesamtale.

### 2.4.1 Sosiale relasjoner og posisjonering

I en klasse har elevene allerede mange relasjoner. Tidligere har flere forskere undersøkt hvordan slike allerede eksisterende relasjoner kan påvirke en felles aktivitet, slik som gruppesamtaler. Vass & Littleton (2010) beskriver hvordan funnene peker i retning av at nære relasjoner i en gruppe ofte er assosiert med en mer kollektiv tilnærming til oppgaven, hvor ideer og perspektiver deles i et gjensidig samspill (s. 20). Årsaken til dette beskrives som at venner gjerne har mer forventninger til likeverd og gjensidighet mellom seg. Samtidig som at venner gjerne er mer opptatt av å opprettholde en god kontakt og reparere kommunikasjonen dersom det oppstår utfordringer (Vass & Littleton, 2010, s. 20). Utviklingen av nære relasjoner preget av tillit vil altså øke læringsutbyttet (Mercer & Littleton, 2007, s. 32). Allikevel kan det ikke være slik at elevene alltid skal samtale med sine nære venner, fordi et svært viktig poeng er nettopp at elevene utvikler ferdigheter som gjør de i stand til å samtale med en rekke ulike mennesker (Mercer & Littleton, 2007, s. 72). I videre arbeids- og samfunnsliv vil det ikke være slik at elevene alltid får samtale med sine nære venner. Samtidig er det sentralt at lærere legger til rette for en opplæring som vil fremme og bygge utviklingen av gode og trygge relasjoner mellom elever i en klasse. Som igjen vil stimulere til bedre samtaler mellom elevene.

I en samtale kan også deltakerne posisjonere seg selv og andre på visse måter, som Harrè (2012) kaller *positioning theory*. Det kan vise seg i en gruppesamtale ved at elevene for eksempel posisjonere seg selv som *sjef*, *ekspert* eller som en *samarbeidspartner* på gruppa. Ved å posisjonere seg som sjef vil eleven gjerne initiere arbeidet, gi ordre til de andre på gruppa om hva de skal gjøre eller forslag til hvordan gruppa skal løse oppgaven (Barnes, 2004, s. 6). Mens ved å posisjonere seg selv som ekspert vil eleven for eksempel se på sin måte å tenke på som den beste eller bestemme hva som er riktig. Samtidig kan også de andre elevene på gruppa bidra til denne posisjoneringen ved å akseptere og følge mønsteret til disse posisjonene som eleven har inntatt (Barnes, 2004, s. 6). Som samarbeidspartner vil eleven engasjere seg aktivt i samtalepartnerens bidrag, arbeide sammen med de andre og snakke på en måte som inkluderer alle på gruppa (Barnes, 2004, s. 6). Det er også slik at elever kan posisjonere andre elever på visse måter i en samtale. Barnes (2004) peker på at elever kan for eksempel bli tildelt en posisjon som *utenforstående* i et gruppearbeid, der eleven forsøker å delta i samtalen, men blir avbrutt eller ignorert av de andre (s. 6). Dersom det er den samme eleven som blir ignorert eller avbrutt, kan det peke på at de har blitt tildelt en slik utenforstående-posisjon i samtalen. Dette er problematisk da eleven sjeldent vil få makt til å endre denne posisjonen selv, som vil bidra til ekskludering (Barnes, 2004, s. 11).

Posisjonene medfører ulike forventninger eller forpliktelser til hvordan man skal oppføre seg i samtalen, eller begrensninger for det samme (Barnes, 2004, s. 2). Dersom en elev posisjonere seg selv som sjef vil det følge med noen forventninger til at eleven initierer arbeidet og tar styring over hvem som skal gjøre hva. Disse posisjonene som elevene inntar eller tildeles fører også med seg visse rettigheter (Barnes, 2004, s. 2). En elev som posisjonere seg selv som sjef eller ekspert vil også ha rett til å bli hørt og bli tatt seriøst på gruppa. Mens en elev som blir tildelt posisjon som utenforstående vil derimot ikke ha de samme rettighetene, og vil heller være begrenset av sin posisjon som handler om å ikke være like deltakende som de andre i samtalen. Posisjonene som elevene inntar eller tildeler andre, kan også være basert på de allerede eksisterende sosiale relasjonene i klassen. Teorien er altså basert på prinsippet om at i sosial interaksjon så vil ikke alle elevene ha den samme tilgangen på ulike rettigheter og forpliktelser til å utføre meningsfulle handlinger i samtalen (Harre, 2012, s. 193). Posisjonsteorien er et bidrag som kan forklare hvorfor elever opptrer som de gjør i en gruppesamtale.

## 2.4.2 Makt og dominans

I gruppesamtaler mellom elever kan makt og dominans vise seg i kommunikasjonen på ulike måter. Svennevig (2020) skiller mellom *kvantitativ dominans*, som handler om å dominere talerommet i samtalen, og *interaksjonell dominans*, som handler om å utføre dominerende handlinger ovenfor resten av gruppa (s. 146). Å være dominant i en samtale vil ifølge Linell et al. (1988) dreie seg om «å kontrollere en stor del av territoriet som er ment til å deles av samtalepartnerne» (s. 415). Å dominere en samtale kvantitativt vil handle om å få sin stemme hørt mest og best i gruppesamtalen. Mange samtaler kan for eksempel favorisere personer som har en sterk stemme og som er raske med å ta ordet (Svennevig, 2020, s. 147). Motsatt så vil de elevene med en svakere stemme, som kanskje tar seg noe tenketid før de svarer eller som generelt kvier seg for å ta ordet i en gruppe ha vanskeligheter for å dominere en samtale kvantitativt. I gruppesamtaler mellom elever kan kvantitativ dominans derfor vise seg i form av at enkelte dominerer taletiden eller at de har en tydelig og sterk stemme, som kanskje også overdøver de andre elevene sine stemmer på gruppa. Kort sagt er det altså den som snakker mesteparten av tiden som dominerer kvantitativt (Linell et al., 1988, s. 415).

Interaksjonell dominans dreier seg om å gjøre kommunikative handlinger og ta initiativ i samtalen som bidrar til å styre og kontrollere de andre samtalepartnernes handlinger i størst grad (Linell et al., 1988, s. 416). Den som dominerer samtalen interaksjonelt vil også være den som unngår å bli kontrollert selv. De kommunikative handlingene kan for eksempel dreie seg om å styre hva samtalepartnerne skal gjøre eller deres mulighet for å bidra i samtalen. Disse kan være både verbale og ikke-verbale (Svennevig, 2020). Å ta initiativ i samtalen vil også være en form for interaksjonell dominans, som er med på å kontrollere utviklingen av samtalen videre. Initiativene kan være mer eller mindre styrende for utviklingen av samtalen. Initiativ kan vise seg i form av å stille spørsmål, bidra inn i samtalen med nye temaer og forslag eller kreve en form for handling fra samtalepartnerne (Svennevig, 2020, s. 148). Å dominere en samtale interaksjonelt vil oppsummert handle om å utføre visse handlinger og ta initiativ i samtalen som gjør at man kan styre samtalepartnerens muligheter for respons og utviklingen av videre samtale (Svennevig, 2020, s. 148)

## 2.5 Valg av undervisningsopplegg

Da jeg skulle samle inn datamateriale til masteroppgaven var det viktig for meg å forme et undervisningsopplegg som la til rette for å skape rikelig med samtale mellom elevene. Gibbons (2015) argumenterer for hvordan lærere kan legge til rette for å gjøre gruppearbeid mellom elever effektivt, og da spesielt i det flerspråklige klasserommet (s. 54). For det første er det helt sentralt at det er nødvendig å snakke sammen for å løse oppgaven. Gibbons (2015) hevder at det ikke er tilstrekkelig dersom oppgaven kun oppfordrer elevene til å snakke sammen, for da vil mest sannsynlig ikke alle elevene delta (s. 56). Derfor er det viktig at gruppearbeidet inviterer alle elevene til å snakke, og ikke minst at det å prate sammen er helt nødvendig for å løse oppgaven. Et annet sentralt poeng for å gjøre gruppearbeid effektivt ifølge Gibbons (2015), er at det er et klart og tydelig utfall av oppgaven (s. 58). Det er viktig at målet med oppgaven er eksplisitt og synlig for elevene, slik at de forstår poenget med det de skal gjøre. På grunn av at datainnsamlinga foregår i det flerspråklige klasserommet, var det også viktig at det ikke skulle være språket som begrenset elevene i oppgaveløsingen og gruppesamtalen. Derfor ivaretar denne muntlige oppgaven det prinsippet Gibbons (2015) kaller *message abundance*, eller *formidlingsoverflod* på norsk. *Formidlingsoverflod* handler om å tilby den samme informasjonen på ulike måter (Gibbons, 2015, s. 44)

Den muntlige oppgaven som empirien bygger på heter *Barns rettigheter: Atiyas historie*, og er hentet fra nettsidene til FN. Den muntlige oppgaven inngår som en del av et mer

helhetlig undervisningsopplegg, som jeg og min medstudent har utformet. Dette er noe jeg vil beskrive nærmere i metodekapitlet. Oppgaven går ut på at elevene får utdelt 13 nummerte bilder knyttet til Atiyas liv. Gjennom å samtale og utforske bildene er oppdraget deres å finne svar på hvem personen er, hva personen har opplevd, og hvordan personen har hatt det, og til slutt enes om hvilken rekkefølge bildene bør ligge i. Et stort flertall av disse bildene inneholder både bilde, dato og tekst. De ulike bildene ga derfor elevene tilgang til den samme informasjonen på flere måter enn kun en. På handlelista fra Kiwi i figur 1 er det mange matvarer som er skrevet for hånd, men det er også et bilde av logoen til Kiwi slik at det er mulig å forstå at dette er en handleliste. Slik gir formidlingsoverflod elevene den samme informasjonen på ulike måter, og det gir elevene større sjanse til å forstå innholdet på bildene. Figur 1 viser eksempler på hvordan bildene i oppgaven ser ut. Flertallet av bildene er datert med årstall, som for eksempel flybilletten fra 2013 i figur 1. Selv om bildene derfor forteller elevene en god del ved hjelp av årstallene, er det også en forutsetning at elevene samtenker, leser bildene med et kritisk blikk og resonnerer seg fram til logiske slutninger, for å finne ut av hva som har skjedd.

2



10



Eksempel fra muntlig oppgave

Figur 1

### 3 – Metode for datainnsamling, bearbeiding og analyse

I denne studien har jeg valgt å kombinere samtaleanalyse med individuelle intervju for å undersøke hvordan mellomtrinns elever samhandler i grupper, og hvordan de setter ord på egen deltakelse. I metodekapitlet vil jeg redegjøre for og begrunne valg av metode, samt beskrive hvordan jeg har bearbeidet og analysert datamaterialet. Til sist vil jeg drøfte hvilke etiske hensyn som har blitt tatt som følge av at dette er forskning som involverer barn. Noe av datainnsamlinga er blitt gjort sammen med en medstudent, Nina Kaasa, fra samme PRANO-gruppe. Det vil si at vi har hatt praksis sammen og vært interessert i samme tema, og slik har vi samarbeidet om å utforme, gjennomføre og samle inn data gjennom undervisningsopplegget, som er beskrevet i kapittel 2.5. Allikevel har bearbeidingen og analysen av datamaterialet vært et selvstendig arbeid. På grunn av min interesse overfor elevenes opplevelse av muntlig arbeid i grupper, så valgte jeg i tillegg å gjennomføre elevintervju. Dermed er utforming av intervjuguide, gjennomføring og analysen av dette materialet et arbeid jeg har gjort på egen hånd.

#### 3.1 Vitenskapelig tradisjon og kvalitativ metode

Aller først er det hensiktsmessig å plassere masteroppgaven i en mer overordna vitenskapelig tradisjon. I dette delkapitlet vil jeg derfor argumentere for hvordan studien kan plasseres innenfor den menneskevitenskapelige tradisjonen. Videre vil jeg argumentere for hvorfor valget av kvalitativ metode var mest hensiktsmessig i denne masteroppgaven.

Først og fremst kan denne masteroppgaven plasseres i en menneskevitenskapelig tradisjon. Menneskevitenskapen kjennetegnes nemlig av å forstå, hvor Wilhelm Dilthey (1833-1911) hevder at forståelsen er selve hensikten med menneskevitenskapen (Harstad, 2022). Dette står i kontrast til naturvitenskapen som ønsker å forklare. Menneskevitenskapen kjennetegnes nemlig av det som kalles en idiografisk tilnærming, som handler om å studere det enkelte, unike tilfellet (Harstad, 2022, s. 24). I denne studien ønsker jeg å komme i dybden av den unike gruppesamtalen mellom et utvalg 5.trinns elever og elevenes opplevelse av denne. Slik kan denne masteroppgaven også plasseres i en fenomenologisk tradisjon, hvor man typisk er interessert i å undersøke hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Christoffersen & Johannessen (2012) hevder nettopp at selve målet i fenomenologien «er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden» (s. 99). Det er dette som er selve formålet med masteroppgaven, hvor jeg ønsker å øke min forståelse av hvordan elever på 5.trinn samtaler i grupper, og hvordan de setter ord på egen deltakelse ved å få innsikt i deres erfaringer, opplevelser og følelser.

Problemstillingen i denne masteroppgaven besvares ved hjelp av kvalitativ metode. Noe av det som skiller kvalitativ og kvantitativ metode, vil være hvilken grad av fleksibilitet metodene gir (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Kvalitative metoder er mer fleksible, som vil si at de tillater en større grad av spontanitet og tilpasning når det samles inn data. I tillegg får forskningsdeltakerne mulighet til å svare utfyllende og detaljert, som igjen bidrar til at forskeren kan lytte og tilpasse spørsmålene etter hvilke svar man får (Christoffersen & Johannessen, 2012). For min del ble kvalitativ metode et naturlig valg da jeg ønsket å gå mer i dybden på elevenes gruppesamtale i sin autentiske kontekst, og elevenes opplevelse av den. Ved å ta i bruk kvalitativ metode fikk jeg mulighet til å analysere elevenes samtale, og i tillegg la elevene svare utfyllende på spørsmålene i intervjuet. Ikke minst stod jeg fritt til å komme med oppfølgingsspørsmål eller komme inn på andre temaer dersom jeg fant det interessant underveis. Kvalitativ forskning kan heller ikke tallfeste eller måle noe slik som kvantitativ forskning gjerne gjør (Krumsvik, 2014). På grunn av dette så har det gjerne vært slik at kvantitativ forskning har hatt sterkere nedslagskraft i den offentlige samfunnsdebatten enn hva kvalitativ



forskning har, kanskje fordi det er lettere for folk flest å forstå den målbare forskningen (Krumsvik, 2014, s. 21). Derfor har viktigheten av kvalitativ forskning blitt underkommunisert, og hvor betydningsfull den er nettopp for å forstå kompleksiteten i disse fenomenene som undersøkes (s. 21).

## 3.2 Metode for datainnsamling

Denne studien er inspirert av lingvistisk etnografi. En metode som dreier seg om å observere menneskelig atferd for å så forstå mønstre i meningsskapingen som foregår (Beiler et al., 2021). Green & Bloome (1997) hevder at det er mulig å få en mer fokusert tilnærming ved å innta et etnografisk perspektiv, fordi forskeren går ut i feltet med hele seg. Gjennom observasjon og deltakelse i klasserommet over tid, har jeg fått mulighet til å få dypere innsikt i forskningsdeltakernes (elevenes) perspektiv (Kjelaas, 2020, s. 30). Lingvistisk etnografi vektlegger den kjente og nære konteksten, som i denne studien vil være de to femteklassene jeg har samlet inn data i (Beiler et al., 2021). Klassene er en kjent kontekst fordi jeg var i praksis i de to klassene både i forkant og etterkant av datainnsamlinga, i tillegg til at jeg har jobba som vikar i klassene både høsten 2023 og våren 2024. På den måten har jeg over en lengre periode vært deltakende i klassene, og vært i kontinuerlig samhandling med forskningsdeltakerne i studien. Ifølge Kjelaas (2020) er nettopp denne nære relasjonen sentralt i etnografisk forskning, for slik får jeg som forsker større innsikt i elevenes erfaringer, opplevelser og følelser (s. 33). På den måten vil jeg ha større forutsetninger for å forstå og kunne gi mest mulig nære beskrivelser og analyser av elevenes gruppesamtaler og deres egen opplevelse av den (Beiler et al., 2021). Målet med forskningen vil være å forstå den sosiale interaksjonen i elevenes gruppesamtaler fra innsiden og fremheve elevenes perspektiv.

Selv om studien tar inspirasjon fra lingvistisk etnografi, har jeg i hovedsak tatt i bruk samtaleanalyse og intervju som metode. Jeg og min medstudent tok videoopptak av elevenes gruppesamtaler, og brukte samtaleanalyse som metode for å analysere disse. I tillegg ønsket jeg å løfte fram elevenes stemme i denne oppgaven, og slik har jeg også tatt i bruk kvalitativt intervju som metode i etterkant av gruppesamtalene. I masteroppgaven tar jeg dermed i bruk det som kalles metodetriangulering, som er spesielt nyttig når en undersøker en slik kompleks aktivitet som gruppesamtaler er (Neteland & Aa, 2020). Videre i delkapitlet vil de to metodene beskrives nærmere.

### 3.2.1 Samtaleanalyse

Begrepet samtaleanalyse kan ifølge Svennevig (2023) «betraktes som en samlebetegnelse på ulike tilnærminger til studiet av samtale og sosial interaksjon» (s. 184). Samtalen er selve bærebjelken når elever jobber sammen i grupper, og derfor er det interessant å lære mer om hva som kjennetegner denne (Riis-Johansen, 2020, s. 91). Denne masteroppgaven tar for seg elevenes samtaler basert på et gruppearbeid som foregår mellom tre til fire elever på femte trinn. Det er dette Svennevig (2023) kaller den prototypiske situasjonen for samtaleanalyse, nemlig at ansikt-til-ansikt-samtalen studeres (s. 184). Et mål ved samtaleanalyse er å beskrive *hvordan* deltakerne i samtalen samhandler, og det gjør at oppmerksomheten rettes mot hvordan deltakerne selv tolker interaksjonen de er en del av (Skovholt et al., 2021, s. 75). Ved bruk av videokamera i datainnsamlingen er heller ikke det semiotiske repertoaret til elevene blitt begrenset til kun verbalspråk, men alt fra blikk, forflytning og håndtering av objekter (bildene fra oppgaven) er også blitt fanget opp (Svennevig, 2023, s. 184). Slik tar denne samtaleanalysen også sikte på å beskrive samspillet mellom både det verbale språket og de ikke-verbale modalitetene som elevene tar i bruk i gruppesamtalen.

### 3.2.2 Kvalitativt intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det gjennom samtaler at vi får vite noe om andre menneskers opplevelser og følelser, og det var nettopp elevenes opplevelse av gruppesamtalene jeg ønsket å få vite mer om. Det kvalitative forskningsintervjuet søker nettopp å forstå verdenen sett fra forskningsdeltakerens side, og løfte fram deres erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Forskningsintervjuet har en struktur som ligner den dagligdagse samtalen, samtidig som at intervjuet vil skille seg fra samtalen ved at det involverer en bestemt spørreteknikk og har et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). I tillegg vil forskningsintervjuet skille seg fra den dagligdagse samtalen fordi det innebærer en asymmetrisk maktrelasjon, hvor forskeren vil være den sterkeste parten fordi hen har en vitenskapelig kompetanse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 54). Det vil være slik at forskeren bestemmer temaet for samtalen, stiller spørsmålene og bestemmer hvilke svar som følges opp eller ikke. I tillegg til at forskeren også har «monopol på å fortolke» det forskningsdeltakerne sier (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at forskeren skal fortolke og rapportere de svarene som forskningsdeltakeren deler i intervjuet. På den måten vil intervjuet skille seg fra den dagligdagse samtalen.

I denne studien er forskningsintervjuene blitt strukturert som semistrukturerte, som verken er et helt åpent eller et strukturert intervju. Det betyr at jeg har lagd en overordnet intervjuguide som fungerer som et utgangspunkt for intervjuene med elevene (se vedlegg 3). Samtidig er det slik at rekkefølgen på spørsmålene og temaene kunne variere fra intervju til intervju, og det var rom for å stille oppfølgingsspørsmål der det oppleves som interessant (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Intervjuene ble gjennomført med elevene en og en, for jeg ønsket å få fram hver enkelt elevs opplevelse av oppgaven og gruppesamtalen med klassekameratene sine. Selv om gruppeintervju kan framkalle en livlig dynamikk, så ble det mer hensiktsmessig å velge individuelle intervju. Slik fikk elevene mulighet til å fortelle om hvordan de hadde opplevd gruppesamtalen, og hva de tenkte og følte på rundt samarbeidet på gruppa uten å måtte forholde seg til at noen andre elever overhørte det de sa. På denne måten unngikk jeg at elevene potensielt måtte tilpasse seg sosialt til de andre i gruppen, noe som ifølge Neteland (2020, s. 56) utgjør en av risikoene ved gruppeintervjuer. Å gjennomføre individuelle intervju ga meg derfor mer ærlige svar på elevenes opplevelse av samtalen.

## 3.3 Datainnsamling

I dette delkapitlet vil jeg beskrive hvordan datainnsamlingsprosessen har foregått fra start til slutt. Jeg vil gjøre rede for gangen i undervisningsopplegget og gjennomføring av gruppesamtalene, samt de individuelle intervjuene som har blitt gjennomført. Videre vil prosessen med å utforme intervjuguide og pilotering av intervju bli presentert.

### 3.3.1 Gjennomføring av gruppesamtalene

I datainnsamlingsprosessen tok jeg og min medstudent som nevnt utgangspunkt i den muntlige oppgaven *Atiyas historie* fra FN. Valget av oppgave ble tatt i samråd elevenes kontaktlærer, vår praksislærer, slik at vi kunne sikre at opplegget både var passende for og engasjerte elevene på femte trinn. Jeg og min medstudent, Nina, brukte totalt tre norskkøtter i begge klassene på det helhetlige undervisningsopplegget. Den muntlige oppgaven som ble filmet ble gjennomført i økt nummer to. Slik lagde vi et mer helhetlig opplegg rundt datainnsamlinga vår. I den første økta hadde jeg og min medstudent en introduksjonsøkt med elevene. Her snakket vi om krigen i Syria og gikk gjennom noen sentrale ord og begreper som vi visste at elevene ville møte på i den muntlige oppgaven. Dette ble gjort fordi vi i forrige praksisperiode erfarte at fremmede ord og begreper kan være vanskelig for mange av elevene, og vi ønsket å forsikre oss om at det ikke var språk-forståelsen som skulle hindre dem i å diskutere oppgaven med gruppa si. Mens i den avsluttende og tredje økta fikk elevene fortelle om hvilken rekkefølge og historie som



gruppa hadde kommet fram til i samtalen. I denne økta oppdaget jeg at elevene hadde lagt veldig stor vekt på rekkefølgen bildene skulle ligge i, men at selve historien om Atiyas liv som rekkefølgen skulle representere hadde havnet i skyggen. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen.

Den muntlige oppgaven fra FN og gruppesamtalene ble gjennomført i økt nummer to. Jeg og min medstudent hadde planlagt alt av undervisning sammen og brukte det samme undervisningsmateriellet i begge klassene. Samtidig vil det ikke være slik at øktene ble fullstendig identiske. I den ene økta forsøkte vi å gi elevene noen konkrete roller inn i samtalen, hvor rollene blant annet var «pass på at alle får si noe» eller «spørre de andre om hvorfor de tror det de gjør». Tanken bak dette var å gi elevene en form for struktur inn i det muntlige arbeidet. Ved observasjon av gruppesamtalene oppdaget vi at dette ikke fungerte, da ingen av elevene brukte rollene aktivt. I den neste økta forsøkte vi derfor å kun legge en huskeliste på elevenes pult. Lista bestod av de samme poengene som rollene, men ingen fikk et spesifikt ansvar for noe. Igjen erfarte vi at denne huskelista ikke ble brukt av elevene. Derfor ble ikke gjennomgangen av den muntlige oppgaven helt lik i de to klassene, da vi gjorde noen tilpasninger underveis.

Elevene ble delt inn i grupper basert på hvem som hadde fått foreldrenes tillatelse til å delta i forskningsprosjektet. Det resulterte i totalt seks grupper, tre i hver klasse som skulle filmes. Hver gruppe en språkheterogen sammensetting, i betydningen av at minst én av elevene hadde et annet morsmål eller et annet hjemmespråk enn norsk. Slik fikk vi forsikret oss om at hver gruppe var flerspråklig. Etter felles gjennomgang satt elevene seg sammen i gruppene og åpnet konvolutten med bildene fra Atiyas historie. Elevene fikk bruke opptil 45 minutter på oppgaven, hvor noen grupper brukte all tida de hadde til rådighet mens andre gjorde seg ferdig noe raskere (se figur 2). Gruppe B3 er blitt filmet i timelapse, så derfor er det vanskelig å si noe om tidsbruken på denne gruppa. Til sammen var det 19 elever som deltok i studien, hvor alle gruppene bestod av tre elever unntatt gruppe A3. Gruppene som blir nevnt med navn i figur 2 er de samtalene jeg vil bruke til analyse videre, henholdsvis gruppe A3, B1 og B2. Gruppe A3 bestod opprinnelig av fire elever, Ada, Arin, Noah og Ole. Allikevel har jeg og min medstudent tatt valget om å se bort fra Ole sin deltakelse i videre analyse og diskusjon av hensyn til elevens personvern. Jeg vil videre omtale denne gruppa som bestående av Ada, Arin og Noah.

Gruppe	Antall minutter
A1	20 minutter
A2	13 minutter
A3 – Ada, Arin og Noah	28 minutter
B1 – Zara, Kian og Mia	18 minutter
B2 – Zaid, Jakob og Ella	35 minutter
B3	-

Figur 2

*Oversikt over gruppesamtaler*

### 3.3.2 Utforming av intervjuguide

I forkant av praksisuka hadde jeg gjort klar en intervjuguide med ulike temaer og forslag til spørsmål som jeg tenkte kunne bli relevant og interessant å få mer utfyllende svar på. Samtidig ble det etter gjennomføringen og observasjon av elevenes gruppesamtaler mer tydelig hva det kunne være interessant å gå videre inn på i intervjuene med elevene. Jeg bestemte meg derfor for å skaffe meg et overblikk over datamaterialet i forkant av intervjuene. På den måten fikk jeg også mulighet til å stille mer personlige spørsmål til den enkelte elev om ting jeg observerte i akkurat deres samtale. I tillegg kunne jeg også bringe konkrete hendelser fra elevenes gruppesamtaler inn i intervjuene, noe som jeg tenkte kunne være positivt for elevenes hukommelse. Jeg gikk på nytt i gang med intervjuguiden, og formulerte temaer og spørsmål basert på ting jeg hadde observert

som jeg ønsket å høre mer om. Intervjuguiden ble delt inn i fire hovedområder: 1) Elevenes opplevelse av oppgaven, 2) elevenes tanker om muntlig gruppearbeid, 3) elevenes opplevelse av samarbeidet på gruppa og 4) elevenes opplevelse av lytting. Intervjuene ble gjennomført to eller tre dager etter gruppesamtalene.

Ettersom intervjuene blir gjort sammen med femteklassinger var det viktig for meg som forsker å skape et trygt rom slik at opplevelsen av å delta på intervjuet skulle bli positiv for elevene. Derfor startet jeg alle intervjuene med et introduksjonsspørsmål hvor elevene fikk fortelle om hvordan de synes det var å arbeide med den muntlige oppgaven om Atiyas liv. Slik fikk alle elevene en trygg start på intervjuet, hvor de kunne fortelle om sine erfaringer med oppgaven. Det var også viktig for meg å utforme alderstilpassede spørsmål med et enkelt språk, slik at elevene forstod spørsmålet og fikk gode forutsetninger for å svare (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre ble intervjuet strukturert med flere ulike typer spørsmål, hvor *strukturerte spørsmål* ble brukt for å introdusere de fire hovedområdene. Deretter ble oppfølgingsspørsmål hyppig brukt. Oppfølgingsspørsmålene ble formulert basert på min nysgjerrighet overfor hva elevene beskrev og fortalte i intervjuet – som er et av kjennetegnene ved det semistrukturerte intervjuet. Dette gjorde også at jeg kunne vise elevene at jeg var oppriktig interessert i hva de fortalte.

### 3.3.3 Pilotering

I forkant av intervjuene med elevene gjennomførte jeg en pilotering sammen med en medstudent. Slik fikk jeg testet rollen som intervjuer ved å få øvd på å stille spørsmål og være en oppmerksom og interessert forsker. Ikke minst fikk jeg mulighet til å få innspill dersom noen spørsmål var vanskelige å forstå eller om de ble gjentakende (Neteland, 2020, s. 61). Samtidig hadde ikke denne medstudenten den samme innsikten knytta til gruppesamtalene, og spørsmålene var ikke særlig relevant for min medstudent. Allikevel opplevdes det som nyttig for meg å få testa ut rollen som intervjuer. Ved å ha gjennomført en pilotering ble det derfor lettere å skape god kontakt i intervjusituasjonen med elevene (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble som nevnt gjennomført to eller tre dager etter at gruppesamtalen hadde foregått. Alle ni elevene som ble spurt om å delta på intervju, var positive til å bli med, og jeg fikk gjennomført alle disse slik som jeg hadde planlagt. I figur 3 er det lagd en oversikt over elevene som deltok, med fiktive navn, og tidsbruk per intervju. Tallet foran elevenes navn viser hvilken gruppe de tilhører. Under intervjuene valgte jeg å bruke lydopptaker istedenfor videokamera. Det valget ble tatt basert på at jeg kun ønsket å analysere meningsinnholdet i det som elevene fortalte og snakket om i intervjuet, og derfor ble det ikke like relevant å se *hvordan* elevene fortalte det (Neteland, 2020, s. 62). Dette kan ha bidratt til å skape et tryggere miljø elevene under intervjuene, da det kan tenkes at de ville ha opplevd det som mer ukomfortabelt eller unaturlig å bli filmet mens de ble intervjuet individuelt. Intervjuet ble gjennomført på et av skolens grupperom, med mål om å unngå forstyrrelser og støy som eventuelt kunne ha kommet med i bakgrunnen.

Navn (fiktive)	Intervju antall minutter
A3 – Ada	15 minutter
A3 – Arin	13 minutter
A3 – Noah	12 minutter
B1 – Zara	8 minutter
B1 – Kian	13 minutter
B1 – Mia	9 minutter
B2 – Zaid	13 minutter
B2 – Jakob	8 minutter
B2 – Ella	18 minutter

Figur 3

Oversikt over intervju

### 3.4 Bearbeiding og analyse

I det følgende delkapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har valgt ut hvilke samtaler og intervju som er blitt tatt med i oppgaven, hvordan gruppesamtalene og intervjuene er blitt bearbeidet gjennom transkripsjon og til slutt hvordan jeg har analysert datamaterialet mitt. Analysen innebærer ulike typer kategorisering, og er derfor en deskriptiv analyse (Postholm, 2010, s. 91). Ved kategorisering har datamaterialet blitt redusert, og dermed mer oversiktlig. Både samtaleanalysen og analysen av intervjuene er blitt gjort på en induktiv måte.

#### 3.4.1 Utvalg

En av utfordringene for en kvalitativ forsker er at forskeren må forholde seg til store mengder data, og jeg så det som nødvendig å gjøre et utvalg (Postholm, 2010, s. 40). Til sammen hadde jeg og min medstudent 114 minutter med gruppesamtaler mellom elevene, noe som ble litt i overkant for denne oppgavens omfang. Etter datainnsamlingen brukte jeg derfor god tid på å se gjennom videomaterialet for å skaffe meg en oversikt. Jeg tok også utgangspunkt mine egne observasjoner og feltnotater fra gjennomføringa av undervisningsopplegget. Slik fikk jeg god oversikt over alt materialet som jeg hadde samlet inn. Jeg endte til slutt opp med å ta utgangspunkt i tre gruppesamtaler, henholdsvis gruppe A3, B1 og B2. Valget falt på disse tre gruppesamtalene fordi de skilte seg fra hverandre i måten elevene samtaler på, og på den måten får de frem en bredde i materialet. Dette viste seg i form av både tidsbruk, samarbeid og generelt atmosfæren på gruppa. Slik ble valget av tre samtaler et hensiktsmessig utvalg for denne studien (Postholm, 2010). Videre så jeg det som hensiktsmessig å intervju de samme elevene som deltok i de allerede valgte gruppesamtalene. Det resulterte i ni intervjuer med elevene. Ettersom lengden på intervjuene er relativt mye kortere enn samtaler har jeg valgt å ta utgangspunkt i alle ni intervjuene (figur 3).

#### 3.4.2 Transkribering

I transkripsjonsprosessen har jeg og min medstudent, Nina, samarbeidet om å transkribere gruppesamtalene. Det første vi gjorde var å lage en felles transkripsjonsnøkkel slik at vi hadde et felles sett med prinsipper vi fulgte i transkripsjonen. Slik har vi også sikret oss at transkripsjonene våre ble like, noe som gjorde arbeidet vårt mer ryddig (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte å ta utgangspunkt i transkripsjonsnøkkelen som Riis-Johansen (2020) presenterer i sitt kapittel om samtaleanalyse (s. 110), men har lagt til «..» for nølende tale. Transkripsjonsnøkkelen er blitt noe tilpasset til hva vi så behov for i transkripsjonsprosessen (se vedlegg 4). Ettersom dette dreier seg om videomateriale, gjorde det at vi også måtte skrive inn hva som foregår samtidig med elevenes ytringer. Derfor er blant annet elevenes kroppsspråk, bevegelser og andre nonverbale gester skrevet inn i doble parenteser transkripsjonen. Å analysere videomateriale er en tidkrevende prosess, men slik har vi fanget opp mange nyanser som en lydopptaker ikke ville hatt mulighet til.

Ettersom transkripsjonen er en oversettelse fra talespråk til skriftspråk er det flere valg som er blitt tatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Valgene som er tatt er blant annet knyttet til ivaretagelse av forskningsdeltakernes anonymitet. Derfor valgte jeg og min medstudent å skrive om elevenes muntlige ytringer til bokmål. Slik har vi fjernet muligheten for å gjenkjenne enkeltelevne med tanke på de ulike dialektene elevene har. Samtidig er dette samtaler der noen av elevene uttrykker seg både på engelsk eller andre språk, og disse ytringene har vi valgt å skrive slik det ble sagt, fordi de forteller oss noe om det flerspråklige klasserommet opptakene er gjort i. Vi valgte også ta med pauser og følelsesmessige uttrykk som latter eller sukking. Dette er alle valg som jeg og min medstudent har tatt sammen, slik at vi følger de samme skriveprosedyrene som er viktig når transkripsjonen gjøres av to personer (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen av de gjennomførte intervjuene er også blitt gjort på tilnærma lik måte som samtalene. Allikevel er det en forskjell i at intervjuene ble tatt opp ved lydopptak, og slik er ikke nonverbale gester blitt inkludert i transkripsjonen av intervjuene.

Videodata tas i økende grad i bruk når det kommer til forskning innenfor læringskontekster (Tverbakk, 2021, s. 20). Ofte er slike læringskontekster så komplekse, men ved videodata vil man kunne fange opp nyanser og detaljer ved elevers gruppesamtaler som en lydopptaker ikke kan fange opp (Berg & Rusk, 2021, s. 124). Slik blir det en styrke ved denne studien. Å omforme slike videoopptak til transkripsjon kan være utfordrende, da den tradisjonelle transkripsjonsmetoden er bygget opp rundt talespråket (Telnes, 2021, s. 56). Det kan føre til at andre former for kommunikasjon marginaliseres, noe som er problematisk da barns handlinger og uttrykksmåter ofte er både detaljrike og komplekse (s. 56). Derfor har jeg valgt å inkludere egne tegninger av stillbilder fra elevenes gruppesamtaler i denne studien, og slik blir gruppesamtalene visualisert. Ved hjelp av tegningene har jeg fått mulighet til å belyse elevenes kroppsspråk, relasjoner og følelser på en måte som den skriftspråklige transkripsjonen ikke kan. En styrke med studien blir derfor at jeg studerer den sosiale interaksjonen mellom elevene slik den faktisk foregikk (Rusk, 2021, s. 8). I analysen vil tegningene være sentrale for å illustrere hvordan gruppesamtalen foregår og underbygge funn.

### 3.4.3 Analysemetode

Da jeg var ferdig å transkribere satt jeg igjen med et stort datamateriale med både gruppesamtaler og individuelle intervju. I forkant av datainnsamlinga hadde jeg ikke bestemt meg for hva jeg ønsket å finne i datamaterialet, og derfor har analyseprosessen i all hovedsak vært induktiv, da jeg har vært åpen for hva jeg kom til å finne i elevenes gruppesamtale og elevintervjuene (Skovholt et al., 2021). I analysearbeidet har jeg tatt utgangspunkt i det som kalles tematisk analyse, som ifølge Braun & Clarke (2006) er en metode for å identifisere, analysere og se mønstre i datamaterialet (s. 79). Tematisk analyse dreier seg om å utføre en analyse som ikke er bundet til et bestemt teoretisk rammeverk, men som heller tar utgangspunkt i hva som finnes i datamaterialet. Braun & Clarke (2006) beskriver seks steg i en tematisk analyse, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av disse. Det aller første jeg gjorde, slik også Braun & Clarke (2006) beskriver, var å bli godt kjent med datamaterialet mitt. Det innebar å lese gjennom de transkriberte samtalene og elevintervjuene, for å så notere ned elementer jeg merka meg underveis. Det som ble notert ned, var blant annet ting jeg fant spennende og interessante. Slik leste jeg datamaterialet på en aktiv måte (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Samtidig begynte jeg allerede i startfasen å tenke ut passende koder i datamaterialet, som beskrives av Braun & Clarke (2006) som steg to. Kodene som jeg etter hvert formulerte representerte trekk ved dataen som stod fram som spesielt interessant (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Noen eksempler på koder var: «oppmuntrer andre på gruppa til å delta» eller «begrunner synet sitt». Dette arbeidet resulterte i mange ulike koder. I steg

nummer tre samlet jeg de ulike kodene inn under mer overordna temaer (Braun & Clarke, 2006). Disse temaene var for eksempel «samarbeid» og «utforsking» Hvert tema fikk en farge, og jeg gikk i gang med å fargekode det transkriberte materialet. Slik skapte jeg en oversikt over all dataen som potensielt kunne være relevant innfor temaene. Etter at jeg hadde lagd overordnede temaer ble det etter hvert mer synlig hva som det ville være mer interessant å gå nærmere inn på i analysen. Slik valgte jeg til slutt ut utdrag fra gruppesamtalene og intervjuene som kunne hjelpe meg å besvare både problemstilling og forskningsspørsmål, som er det siste steget i analyseprosessen ifølge Braun & Clarke (2006).

### 3.5 Etske hensyn

I all forskning vil det være etiske hensyn som må bli ivaretatt, men kanskje spesielt i forskning som omhandler barn. I delkapitlet vil jeg derfor redegjøre for hvilke hensyn jeg har tatt i datainnsamlingsprosessen, hvor jeg blant annet vil trekke fram samtykke, barnets beste og bruk av videokamera.

Denne masteroppgaven behandler personopplysninger og derfor måtte prosjektet meldes til Sikt (Svenkerud, 2021, s. 101). Ved at oppgaven skrives som en del av INCLUSCHOOL ble jeg, som masterstudent, inkludert som en del av søknaden til Sikt (se vedlegg 1). Elevenes foresatte fikk også mulighet til å velge om sitt barn skulle delta i forskningen eller ikke (vedlegg 2). De foresatte fikk presentert forskningsprosjektet på et foreldremøte høsten 2023, og det var vår praksislærer som fortalte de foresatte om forskningen. Det endte opp med at i underkant av halvparten av elevene i hver klasse fikk godkjenning av foreldrene til å delta i forskningen. Allikevel er det et viktig poeng i forskning som omhandler barn at selv om foreldrene har godkjent, så er det også nødvendig med etisk samtykke fra barna (NESH, 2021). Jeg fortalte elevene i helklassen om prosjektet mitt, hva de skulle være med på, dersom de ønsket, og hva jeg skulle bruke gruppesamtalene og intervjuene til. Her var det viktig for meg å understreke at det ikke ville være noen riktig eller gal måte å gjennomføre gruppearbeidet på, men at elevene bare skulle samtale og løse den muntlige oppgaven slik de vanligvis ville gjort. Jeg snakket deretter med hver enkelt elev som hadde fått godkjenning fra sine foresatte, og spurte om de hadde lyst til å delta i studien min. Alle elevene som hadde fått godkjent, ønsket å delta i prosjektet. Slik har både foresatte og elevene selv gitt etisk samtykke for å delta i prosjektet.

Det er også andre viktige etiske hensyn som jeg har tatt i denne forskningsprosessen som handler om at forskningsdeltakerne er barn. Barns deltakelse i klasseromsforskning er svært verdifull, fordi de kan gi viktig innsikt i hvordan skolehverdagen oppleves (Svenkerud, 2021). Derfor var det viktig for meg at elevene fikk en positiv opplevelse med å delta. I FNs barnekonvensjon artikkel 3 finner vi at ved all forskning så skal barnets beste være et grunnleggende hensyn (Barne- og familiedepartementet, 2021). I denne oppgaven er barnas beste tatt hensyn til ved å tilpasse undervisningsopplegget og gruppeoppgaven etter deres alder og interesser, og slik vil datainnsamlingsprosessen være relativt lik elevenes vanlige undervisning. Barnets beste er også tatt hensyn til ved at jeg og min medstudent brukte tre hele økter på undervisningsopplegget, selv om datainnsamlingen bare foregikk i den ene økta. På den måten fikk vi god tid til å snakke med elevene og de fikk mulighet til å stille alle spørsmålene sine. I tillegg fikk vi tid til å snakke om det som kan være et sensitivt tema, nettopp krig og konflikt, på en god og trygg måte. I tillegg er, som nevnt, prinsippet om konfidensialitet i forskningen ivaretatt slik at forskningsdeltakerne ikke kan identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne studien tar også i bruk videokamera i datainnsamlingen. Det kan bidra til å skape en mer unaturlig setting hvor elevene gjør seg til eller kanskje føler seg ukomfortable med at det er et kamera som filmer dem. Dette er en utfordring som jeg og min

medstudent forsøkte å løse ved at elevene både fikk se og bli litt «kjent med» kameraet i forkant av økta de skulle filmes (Matre, 2000). I tillegg snakka vi med hver enkelt elev som hadde fått tillatelse til å delta i forskningsprosjektet, slik at de på forhånd visste hvem det gjaldt og om de var komfortable med å bli filma til prosjektet vårt. Slik ønska vi å gjøre elevene mest mulig trygge på kameraet og klare for at de skulle bli filma i den neste norsktimen vi skulle gjennomføre. Bruk av video i slike læringskontekster er nemlig et svært nyttig verktøy for å mer nøyaktige og nære dokumentasjoner av fenomenet som undersøkes (Tverbakk, 2021, s. 22). Slik har jeg også hatt mulighet til å fange opp den ikke-verbale kommunikasjonen mellom elevene. Eksempler på dette kan være hvordan et kamera også vil ha mulighet til å fange opp kroppsspråk, bevegelser og ansiktsuttrykk (Matre, 2000). Dette er alle eksempler på faktorer som vil være nyttige og relevante for meg å se på i analysen.

### 3.6 Validitet og relabilitet

Til sist er det et poeng å reflektere omkring kvaliteten på forskninga, hvor begrepene validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) blir sentrale (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien vil validitet dreie seg om hvor relevant mine data er for å representere det fenomenet jeg undersøker, nemlig gruppesamtaler mellom elever og deres opplevelse av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Jeg vil derfor argumentere for at valgene jeg har tatt når det kommer til utvalg, gjør at datamaterialet er svært relevant. De tre gruppesamtalene som presenteres i analysen er valgt ut fordi de utartet seg på relativt ulike måter. Slik representerer de ulike gruppesamtalene et variert datamaterialet, som viser et bredt spekter av kommunikasjon og samarbeid. Ikke minst er det med på å gi et mer helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes i studien, enn om jeg hadde valgt ut tre mer like gruppesamtaler (Postholm, 2010). Slik styrkes studiens gyldighet, da dataene er gode representasjoner av temaet for masteroppgaven.

Reliabilitet dreier seg om forskningsresultatene troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har jeg valgt å ta i bruk metodetriangulering, ved å kombinere samtaleanalyse med intervju. Intervju som metode har fått kritikk for å være godtroende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 325). Det handler om at forskeren tar alt det intervjupersonen sier for god fisk, uten å stille seg kritisk til utsagnene. En styrke i denne studien er nettopp at denne utfordringen svekkes, ved hjelp av metodetriangulering. Slik vil elevenes uttalelser i intervjuet, om for eksempel samarbeidet på gruppa, kunne sjekkes overens med video-materialet fra gruppesamtalene. Det vil heller ikke handle om å kryssjekke om det elevene sier i intervjuet stemmer eller ikke, men slik vil jeg ha mulighet til å se helt konkret hva elevene mener dersom de synes samarbeidet gikk fint. På den måten vil studiens pålitelighet styrkes. Til sist er jo studien også inspirert av lingvistisk etnografi, som gjør at jeg har en relativt nær relasjon til elevene. Derfor kan jeg også se det som kommer fram i samtalene og intervjuene i lys av mine observasjoner og opplevelser i klasserommet. På den måten har jeg flere ulike kilder som både kan støtte og bekrefte hverandre (Postholm, 2010, s. 132). Slik vil studiens troverdighet og pålitelighet styrkes.



## 4 – Analyse

I analysekapitlet vil jeg ta utgangspunkt i min kategorisering av elevenes gruppesamtaler, og supplere med bidrag fra de individuelle intervjuene der det er naturlig og relevant. Forskningsspørsmålene vil fungere som utgangspunkt for analysen, hvor det vil være tilhørende kategorier til hvert av spørsmålene. Som nevnt i innledningen er forskningsspørsmålene mine som følger:

1. Hva skjer når elevene får tildelt en muntlig gruppeoppgave?
2. Hvordan forhandler elevene seg fram til felles forståelse?

Det første forskningsspørsmålet vil handle hva som skjer når elevene skal løse en muntlig gruppeoppgave. Først har jeg undersøkt hvordan elevene posisjonerer seg selv i samtalen, hvordan elevenes sosiale relasjoner kommer til syne i gruppesamtalen og hvordan makt og dominans oppstår og kommer til syne i gruppesamtalen mellom elevene. Deretter går forskningsspørsmål nummer to mer samtaleanalytisk til verks, og retter seg mot hvordan elevene forhandler seg fram til felles forståelse på gruppa, ved hjelp av utforsking og lytting.

### 4.1 Hva skjer når elevene får tildelt en muntlig gruppeoppgave?

I forbindelse med dette forskningsspørsmålet har jeg undersøkt hva som skjer når de får tildelt en muntlig gruppeoppgave. De tilhørende underkategoriene er: *posisjonering & sosiale relasjoner og makt & dominans* i samtalen.

#### 4.1.1 Posisjonering og sosiale relasjoner

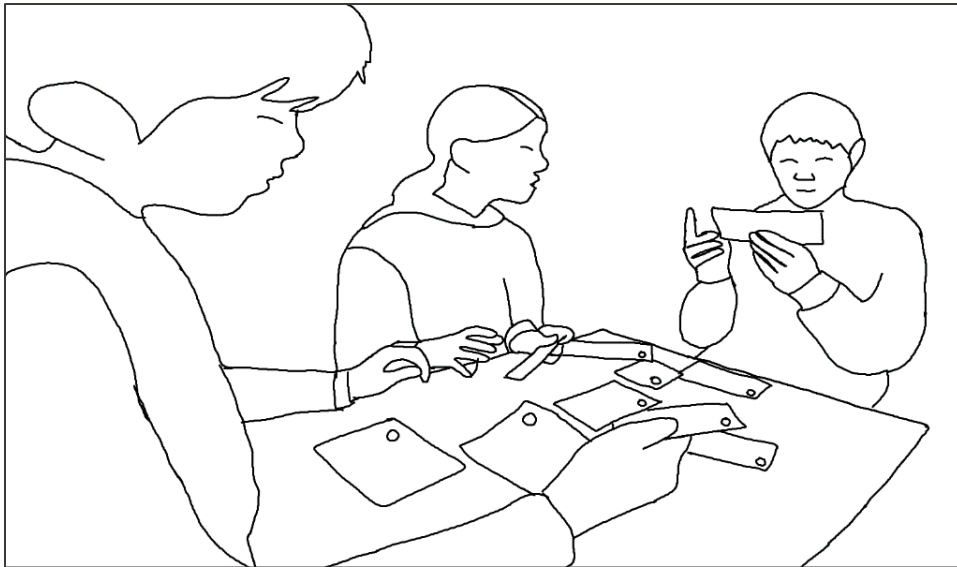
I de tre gruppesamtalene finner jeg tegn på at elevene inntar visse posisjoner for å få en bestemt rolle i gruppesamtalen. I tillegg peker datamaterialet også på at de sosiale relasjonene som elevene har i klassen kommer til syne i samtalen, og dette er igjen med på å påvirke samarbeidet i elevenes gruppesamtale.

Figur 4 er et utdrag fra Ada, Arin og Noah sin samtale. I utdraget har Noah oppdaget at det står dato på bildene, noe han forsøker å fortelle til gruppa flere ganger:

```
166 Noah           [Det er] sånn [dato på den] ((strekker seg
167                etter 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:          Hva fant du 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
181 Noah:          =>Se på det her [jeg har< ((peker på et bilde))]
182 Ada:           [[(hysjer, pekefinger i været)]] og
183                ho kommer fra Tyrk- ho kommer fra Ank [Ankara]
184 Arin:          [Det er Tyrkia]
```

Figur 4 Utdrag fra

samtale



Figur 5 Skisse av

Ada, Arin og Noah

Ada ber Noah om å vente, og figur 5 illustrerer hvordan Ada holder opp en finger for å signalisere dette. Videre snur også Arin seg mot Noah, hvor hun også ber han om å vente fordi Ada har funnet ut noe. Igjen prøver Noah på linje 171 å fortelle at han har oppdaget at det står dato på bildene, men Ada overlapper det Noah sier med å fortelle at hun også har funnet ut noe. Arin snur seg mot Ada og responderer på det ved å spørre hva det var hun fant ut. Videre på linje 174-180 er det kun Ada og Arin som samtaler. Noah prøver så for tredje gang å fortelle gruppa hva han har oppdaget og peker på et av bildene han tenker på. Ada responderer på dette ved å hysje på Noah, og viser igjen med kroppsspråket sitt at han igjen skal vente med det han har oppdaget, ved å ta pekefingeren i været. På de to siste linjene i utdraget er det Ada som forteller at Atiya kommer fra Ankara, og Arin responderer på det med å fortelle at det ligger i Tyrkia.

I denne sekvensen blir det tydelig at det er enkelte elevers oppdagelser underveis i gruppesamtalen som verdsettes i større grad og tilskrives mer verdi enn andre sine. Utdraget kan gi en indikasjon på at Ada selv ser på sine funn som mer verdifulle enn Noah sine, ettersom hun først ber han om å vente med det han skal si, for å så hysje på han når han igjen prøver å fortelle mot slutten av sekvensen. Slik kan det argumenteres for at Ada posisjonerer seg som eksperten på denne gruppa, hvor hun fremstår på en måte som gjør at det forteller at hennes bidrag er de viktigste (Barnes, 2004, s. 6). I tillegg viser også Arin at også hun ser på Ada sine bidrag som viktigere da hun også henvender seg til Noah og ber han om å vente, for å så ta valget om å heller følge opp Ada sine bidrag i samtalen. På den måten er Arin med å styrke posisjonen til Ada som eksperten på gruppa. Slik inntar elevene selv og er med på å posisjonere hverandre på en måte som gjør at det forteller noe om hvem sine bidrag som lyttes til og bygges videre på, og hvem sine innspill som spiller en mindre viktig rolle. Gjennom tilstedeværelse i klassen over tid har jeg observert Ada som en faglig sterk elev, hvor hun bidrar ofte med innspill i helklassen. Derfor har kanskje Arin bygd seg opp et inntrykk om at Ada er kunnskapsrik, og ser på Ada sine ideer som bedre enn Noah sine.

Utdraget er også med på å vise hvordan Ada og Arin ser ut til å posisjonere Noah som utenforstående i deres samtale (Barnes, 2004, s. 6). Noah blir både avbrutt ved å bli hysja på og bedt om å vente, hvor hans innspill blir ignorert i dette utdraget – selv om han aktivt prøver å bidra. Ettersom det ikke bare skjer en, men hele tre ganger i den korte sekvensen, så er det med på å vise at hvordan jentene kan posisjonere Noah som utenforstående. Et viktig poeng å ta med når det gjelder denne gruppa er at Noah er en elev som har norsk som andrespråk. Det viser seg i gruppesamtalen ved at han for



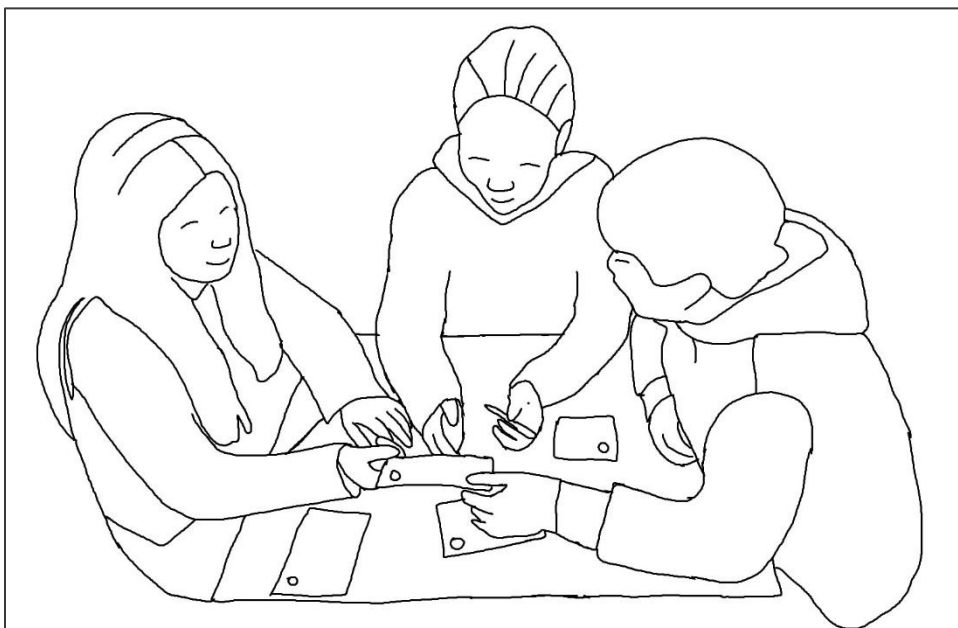
eksempel bruker noe lenger tid på å gjøre seg forstått og finne de ordene han trenger for å få frem det han vil. Det kan tyde på at Ada og Arin kanskje gjør seg opp et inntrykk om hvor kunnskapsrik Noah er basert på hans språkferdigheter. Det bidrar til en ekskludering av Noah, som gjør at han ikke får delta i samtalen slik han egentlig vil (Harre, 2012, s. 193). Dette er en posisjon som Noah vanligvis ikke har i klassen. Dette funnet reflekterer noe av det samme som Myklebust (2018) finner i sin doktorgradsavhandling, hvor hun ser at elevene som har norsk som andrespråk blir overlatt til seg selv i samtalen (s. 261). Intervjuet med Noah kan også støtte opp dette funnet hvor han forteller om at «det var mest Ada og Arin som snakka». Sitatet viser at Noah opplevde Ada og Arin som mer deltakende, mens han selv havnet mer i skyggen.

Det neste utdraget er fra Zara, Mia og Kian sin samtale. Grappa har nettopp åpnet konvolutten og begynner med å skaffe seg en oversikt over bildene. Zara undrer seg over hva de ulike bildene viser og får god hjelp fra Kian:

8	Zara:	Okei, men hva er det her? ((Holder opp et bilde)) Tenk på den her ((peker)) Det her er fødselsdato.
9	Kian:	Det er fødselsattest.
10	Zara:	Attest, men hva er det her? ((holder opp et bilde)) Jeg vet ikk-, Kian kan du se på det? Du er smart. ((smiler))
11	Kian:	((smiler og tar bildet for å se)) (2,0) Det er vaksinekort.

Figur 6

Utdrag fra samtale



Figur 7 Skisse av

Zara, Kian og Mia

På linje 8 spør Zara gruppa hva det ene bildet kan være, og Kian svarer at det er fødselsattesten til Atiya. Zara finner så et nytt bilde på linje 10 og spør om Kian kan se på det, fordi han er smart. Skissen i figur 7 viser hvordan Zara holder ut bildet for at Kian skal se. Den korte sekvensen er et eksempel på hvordan elevene posisjonerer seg overfor hverandre. Her inntar Zara posisjon som samarbeidspartner, hvor hun arbeider på en måte som inkluderer og engasjerer Kian i arbeidet. Sekvensen kan også være med på å vise at Zara posisjonerer Kian som ekspert på gruppa, ved at hun ber han om hjelp

fordi han er smart (Barnes, 2004, s. 6). I tillegg kan slike positive kommentarer til medelever også fortelle noe om sosiale relasjoner i klassen, hvor Zara anser Kian som en god venn i klassen, og derfor blir det naturlig å gi en slik hyggelig og positiv kommentar til Kian. Zara bekrefter dette i intervjuet hvor hun forteller om at samarbeidet på gruppa gikk så fint, nettopp fordi hun «er veldig god venn med Kian og Mia». Som beskrevet i teorikapitlet kan sosiale relasjoner i form av vennskap være med på å påvirke samtalen (Vass & Littleton, 2010, s. 20). I gruppesamtalen til Mia, Zara og Kian gikk nettopp samarbeidet veldig fint og ryddig for seg, hvor et gjensidig vennskap kan være med på å sette visse forventninger til å opprettholde en god og hyggelig kontakt mellom deltakerne. Slik kommer de de sosiale relasjonene som finnes i klasserommet til syne, og elevene bruker disse til å posisjonere seg overfor hverandre.

#### 4.1.2 Makt og dominans

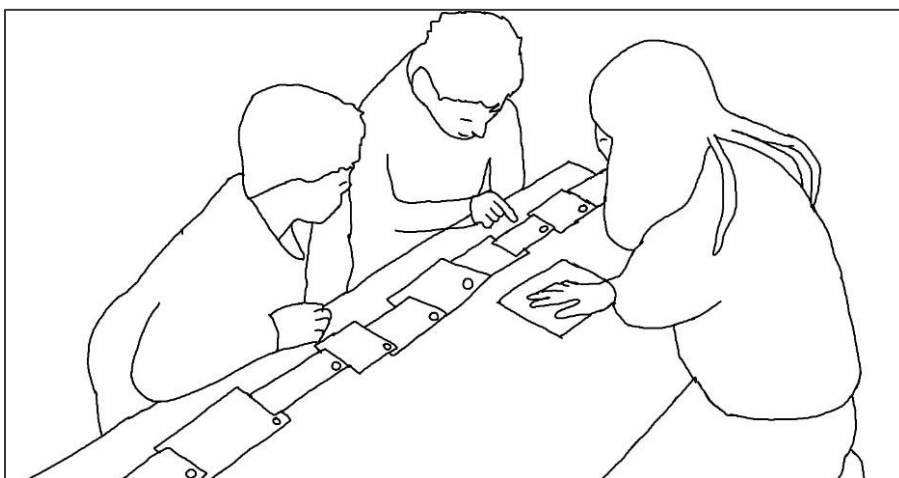
I dette delkapitlet har jeg undersøkt hvordan makt og dominans kommer til syne i gruppesamtalen mellom elevene. Analysen viser hvordan kvantitativ og interaksjonell dominans gjør seg gjeldende i samtalen. Samtidig vil også bidrag fra intervjuene gjøre det mulig å forstå mer om hvorfor denne dominansen oppstår i noen av gruppene.

I figur 8 står gruppa til Zaid, Jakob og Ella fast med hvor de skal plassere handlelista fra Kiwi. Som en strategi for å komme videre i samtalen fordeler Zaid ulike bilder som Ella og Jakob skal se nærmere på:

238	Zaid	La oss fokusere på det her nå, kiwi kiwi. Det gir ikke mening noe. La oss se på flybillettene, de har hjulpet oss mye. Jakob du ser på den, og Ella du ser mer på den. ((Ella og Jakob ser på hvert sitt bilde)). Jeg ser på de her to. Det gir ikke mening. ((Alle ser på hver sine bilder)) (4,0) Jeg føler meg som kapteinen her! ((ler))
239	Ella	Er det noe her da? ((peker på bildet hun holder og viser til Zaid))
240	Zaid	ÅJA! ((tar bildet fra Ella for å lese)) Her står det son needs medicine. Også her står det UN.

Figur 8

Utdrag fra samtale



Figur 9 Skisse av

Zaid, Jakob og Ella

Jakob og Ella får altså utdelt hvert sitt bilde som de skal undersøke bedre. Figur 9 illustrerer hvordan Zaid peker ut bildene han deler ut til Ella og Jakob, som begge følger

aktivt med på hvilke bilder de får utdelt. På linje 239 oppdager Ella noe som kan være viktig og henvender seg til Zaid, som på linje 240 leser hva det står på bildet. Linje 238 blir et eksempel på en kommunikativ handling som styrer hva de andre på gruppa skal gjøre, som er med på å vise den interaksjonelle dominansen Zaid har. Samtidig kan det sies å være en form for inkludering, ved at det oppmuntrer Ella og Jakob til å delta mer aktivt. Gruppa lytter til det Zaid sier og både Ella og Jakob begynner å studere bildene sine nærmere. Zaid utbryter etter hvert «jeg føler meg som kapteinen her!», fordi han fordeler oppgaver til resten av gruppa. Jeg valgte å følge opp dette utsagnet i intervjuet hvor jeg lurte på hvorfor han følte seg som kapteinen på gruppa. Zaid setter ord på det på denne måten: «fordi, på en måte, som i fotball da, når du er kaptein på laget, da kan man på en måte si hva man skal gjøre, men man samarbeider uansett». Sitatet kan fortelle om at selv om enkelte har et ledelsesansvar, så er samarbeidet på gruppa likevel avgjørende for suksess. Zaid ser her verdien av å jobbe som et team. Sekvensen kan også knyttes opp mot posisjonering, hvor Zaid inntar rollen som sjef på gruppa, da han uttrykker en slags autoritet overfor de andre ved å gi ordre om hva Ella og Jakob skal gjøre (Barnes, 2004, s. 6).

I gruppesamtalen til Zaid, Jakob og Ella så er det Zaid som får mest taletid, og dominerer derfor også kvantitativt. Figur 8 er et godt eksempel på hvordan samtalen deres utspiller seg, hvor det som oftest er Zaid som har mange ideer og forslag til hvordan rekkefølgen kan bli eller hva de ulike bildene kan bety, mens Ella og Jakob også bidrar i samtalen, men i noe mindre grad. I intervjuet ønsket jeg å høre litt mer av hvordan Ella og Jakob opplevde gruppesamtalen, på bakgrunn av at jeg opplevde dem som mer tilbaketrukne. I intervjuet forteller Jakob at han synes at alle på gruppa fikk sagt de de ville. Ved spørsmål om hvordan de fikk til dette, så svarer Jakob «jeg fikk sånn en plass, noen bilder, som jeg skulle se på», som er med på å vise at han kanskje synes det var fint at Zaid ga beskjed om hva han skulle gjøre. Ella svarer derimot at det var «mest Zaid» som fikk sagt det han mente på gruppa. Ella forteller videre at hun «synes egentlig at når han sier sin mening, så syns jeg at det er litt bedre enn min». Ella synes altså at de meningene som Zaid bidro inn i samtalen med, var bedre enn sine egne, som kan gi en indikasjon på hvorfor Ella holder mer tilbake enn Zaid i gruppesamtalen. Kanskje er det også derfor hun henvender seg til Zaid på linje 239 for å få en slags «godkjenning» av Zaid, på hun virkelig hadde oppdaget noe viktig.

I intervjuet valgte jeg å spørre Ella mer om samarbeidet på gruppa:

84	I	Og følte du at alle på gruppa lytta godt nok til hverandre?
85	Ella	Ja.
86	I	Hvordan fikk dere til det på en god måte da?
87	Ella	Vi bare sa hverandre sine meninga, også fikk vi litt alle tre. Da tenkte vi litt, også spurte vi hverandre også fant Zaid ut hvilket bilde som var best, og da måtte jeg og Jakob være enig med Zaid. Og vi tre ble enige.

Figur 10

*Utdrag fra intervju*

Ved spørsmål om hvordan gruppa fikk til å lytte til hverandre på en god måte i figur 10, forteller Ella at hun og Jakob «måtte være enig med Zaid» – og slik ble de alle tre enig. I intervjuet med Ella kommer det dermed fram at det var Zaid som dominerte gruppesamtalen og oppgaveløsingen i størst grad, hvor han tok mer plass og bestemte hvilket bilde som passet best på de ulike stedene. Ella beskriver i intervjuet at «Zaid skjønte litt mer da, for han er også muslim». På det ene bildet i oppgaven stod det

nemlig at Atiya og familien hennes var muslimer. Kanskje er det derfor Ella tenker at Zaid sine meninger er bedre enn hennes, fordi hun tenker at han hadde bedre forutsetninger for å forstå oppgaven. Slik forteller gruppesamtalen om den interaksjonelle dominansen som oppstår, mens intervjuene fungerer som et supplement for å kunne si noe om hvorfor denne dominansen oppstår. Både Jakob og Ella beskriver hendelser fra samtalen hvor Zaid dominerer interaksjonelt, men uttrykker allikevel ikke at dette er noe negativt. Sitatene fra Ella og Jakob kan fortelle at Zaid også blir gitt denne plassen og dominansen til en viss grad.

Et annet eksempel på interaksjonell dominans viser seg i samtalen til Ada, Arin og Noah. I samtalen tar Ada nemlig i bruk ikke-verbale signaler for å tydeliggjøre sin dominans. I figur 11 er det Ada som forsøker å danne en rekkefølge, hvor hun på linje 280-282 diskuterer med seg selv hvilket bilde som blir det neste. Da Noah forsøker å gjøre endringer på rekkefølgen, så avbryter Ada han:

280	Ada:	Også har dem den ((peker på bildet Noah la ned)), og
281		så har de bursdagsfeiring tror jeg. Nei de har en
282		test ((holder bildet med arabiske bokstaver))
283	Arin:	Ja ((tar bildet og legger det bakerst))
284	Noah:	((begynner å bytte om på de arabiske bokstavene og
285		forrige bilde)) [eller kanskje-]
286	Ada:	[Eller kanskje sånn] ((tar over
287		byttinga av de arabiske bokstavene og Noahs bilde))
288	Noah:	Ja
289	Ada:	Jeg tror det her er riktig. Sånn også begynner vi
290		bare her nå ((lager plass under den påbegynte
291		rekka))

Figur 11

Utdrag fra samtale



Figur 12 Skisse av

Ada, Arin og Noah

I dette utdraget avbryter Ada Noah både fysisk og verbalt. Noah blir verbalt avbrutt ved at Ada begynner å snakke over det Noah sier og på den måten overkjøre han. I tillegg blir Noah fysisk avbrutt med det han holder på med, ved at Ada strekker hånda sin over hans og bytter om på de to bildene som Noah holdt på med. I figur 12 er dette illustrert ved tegning av et stillbilde fra elevenes samtale, for å vise hvordan dette foregår. Ved

både verbalspråk og ikke-verbale handlinger viser Ada sin dominans ved å styre hva Noah kan gjøre og ikke i gruppesamtalen.

Videre i denne samtalen spør Ada i figur 13 resten av gruppa hva de tror skjer etter at Atiya har hatt gym. Hun tar et initiativ i samtalen som tilsier at hun ønsker å vite hva de andre på gruppa tenker, ved at hun legger på «tror dere?» på slutten av spørsmålet sitt. Allikevel kan det tyde på at Ada ikke har tålmodighet til å vente på svar, da hun avbryter Noah og svarer på sitt eget spørsmål:

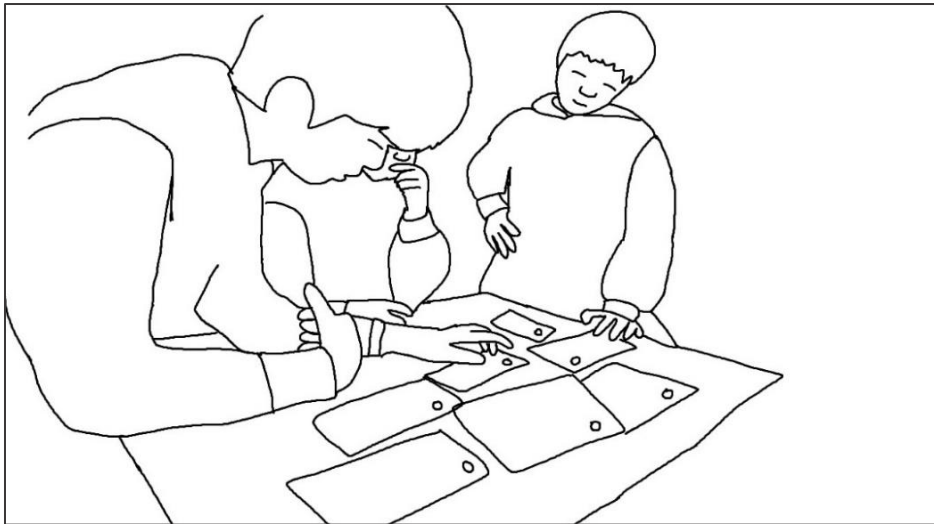
293	Ada:	Hva skjer etter gym da, tror dere?
294	Noah:	((tar på to bilder)) Jeg tror, [se så]
295	Ada:	[Kanskje] ho:
296	Noah:	A:
297	Ada:	kanskje ho drar på butikken
298	Noah:	ÅH! Jeg forstår den ene ((lener seg over bordet og
299		tar på vaksinekortet)) Fordi her, her se, siden her,
300		husker dere sånn det sånn ja sånn vaksin- e:h
301		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 handleliste og bursdagsinvitasjon))
306	Noah:	Ja

Figur 13

#### Utdrag fra samtale

Noah prøver igjen på linje 296 å forklare hva han tror, før han igjen blir avbrutt av Ada som tror at Atiya drar på butikken. Figur 13 viser hvordan Ada styrer samtalen på gruppa, hvor hun først gir uttrykk for at hun lurer på hva de andre tenker, men samtidig ikke har tålmodighet til å vente på et svar fra de andre. I intervjuet med både Ada og Arin valgte jeg å spørre litt videre rundt hvordan de synes det var å jobbe slik i grupper hvor de måtte samarbeide for å komme fram til et svar. Ada forteller da at hun liker best å jobbe alene, fordi da kan hun bestemme alt selv og slippe å høre på andres meninger. Mens Arin synes det er bedre å jobbe alene, fordi «da tenker jeg bedre». I intervjuene kom det dermed frem at Ada og Arin kanskje ikke liker så godt å samarbeide i grupper. Dette kan være med på å forklare hvorfor samtalen deres preges av mer konkurranse om nå fram med sine ideer, heller enn å samarbeide om noe.

På linje 298 kommer Noah med et utrop «ÅH!» for å signalisere at han har oppdaget noe. Han reiser seg opp og lener seg fysisk over bordet for å ta mer plass, som fungerer som en kommunikativ handling for å signalisere at nå ønsker han si noe uten å bli avbrutt. Figur 14 er en illustrasjon av hvordan Noah gjør dette. Ved at han fysisk tar mer plass og lener seg over bordet, så er det med på å styre de andre deltakernes mulighet for å avbryte han. Som jeg har sett både i figur 4 og 12, og som samtalen i sin helhet viser, så blir Noah ofte avbrutt og overkjørt av de to jentene på gruppa. Noah forteller videre om ideen sin på linje 298-303, og utdraget viser hvordan en elev med norsk som andrespråk gjør seg forstått. Han bruker kroppsspråket sitt ved å peke og bruker noe lenger tid på å finne de ordene han leter etter, men i dette utdraget har gruppa endelig tålmodighet til å la han snakke ferdig. Dette utdraget viser hvordan Noah både verbalt, med et utrop og ikke-verbalt, ved å fysisk ta mer plass, endelig får tid og mulighet til å fortelle om ideen sin. Ved å vise dominans i samtalen får Noah endelig fram et forslag i gruppa, og på linje 304 viser Ada at hun lytter til Noah ved å respondere på forslaget hans.



Figur 14 Skisse av

Ada, Arin og Noah

#### 4.1.3 Oppsummering forskningsspørsmål en

Under forskningsspørsmålet som er knytta til hva som skjer når elevene får tildelt en muntlig gruppeoppgave har den interpersonelle dimensjonen ved samtaler blitt vektlagt. Først har jeg undersøkt hvilke posisjoner elevene inntar og hvordan de posisjonerer hverandre, samt hvordan sosiale relasjoner i klassen gjør seg gjeldende i samtalen. Funnene peker i retning av at posisjonene er med på å fortelle noe om hvem sine ideer som tilskrives verdi på gruppa, og hvem sine forslag som ikke lyttes til. I tillegg peker analysen mot at posisjonene som elevene inntar allerede er forankret i posisjoner som noen av elevene har i klassen fra før. Selv om enkelte også tildeles en mer tilfeldig posisjon akkurat i denne gruppesamtalen. Samtidig har jeg også sett at elevenes sosiale relasjoner kommer til syne og påvirker kommunikasjonen på den ene gruppa, ved at vennskap bidrar til å sette visse forventninger til kommunikasjonen. Videre har jeg undersøkt hvordan makt og dominans viser seg i elevenes gruppesamtaler. I to av tre samtaler er det enkeltelever som dominerer både kvantitativt og interaksjonelt. Dette kan tyde på et samtalemønster der elevene tar del i samtalen og inkluderes av medelevene sine i varierende grad.

#### 4.2 Hvordan forhandler elevene seg fram til felles forståelse på gruppa?

Dette forskningsspørsmålet tar for seg elevenes forhandling på veien mot felles forståelse på gruppa. Dette beskrives ved hjelp av underkategoriene *utforsking* og *lytting*.

##### 4.2.1 Utforsking

I dette delkapitlet vil jeg beskrive hvordan elevene utforsker på gruppa. Utforsking vil her være som beskrevet i teorikapitlet: at elevene prøver ut egne tanker, engasjerer seg aktivt i andres bidrag, utfordrer hverandres ideer, at argumentasjonen blir gjort synlig i samtalen og at elevene snakker sammen på en leken måte. Ikke minst vil jeg også se elevenes bruk av hverdagslige og personlige erfaringer som en del av den utforskinga som foregår på gruppa.

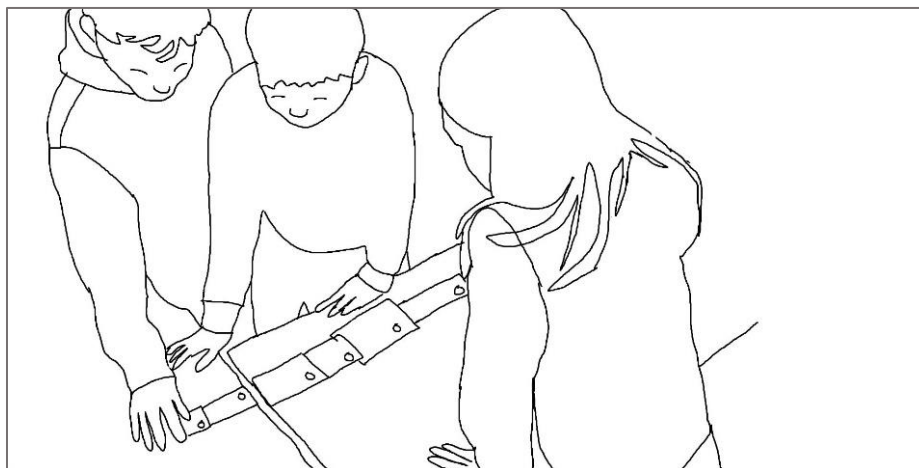
I figur 15 diskuterer gruppa til Zaid, Ella og Jakob igjen denne handlelista fra Kiwi og undrer seg over hvor de skal plassere denne. I utdraget utforsker elevene om handlelista kan ha en sammenheng med bursdagsfeiringa til Atiya:



282	Zaid	((leser på et bilde)) Atiya, Atiya
283	Ella	((holder fram Kiwi-handlelista til resten av gruppa)) Kanskje det her er maten til bursdagen?
284	Zaid	((tar bildet til Ella)) Åja ja! ((leser)) Men ja, men, hvem kjøper avokado og chili og salat til en bursdag?
285	Jakob	Åja! Det er bursdagsting!
286		((hele gruppa står samla ved slutten av rekkefølgen på pulten))
287	Ella	Ja, han har sikkert funnet norske venner som spiser det.
288	Zaid	Åja JA JA JA! For alltid på bursdager på bowling og sånt, da er det skinke også for de som er kristen.
289	Jakob	Og biff, biff!

Figur 15

#### Utdrag fra samtale



Figur 16 Skisse av

#### Zaid, Jakob og Ella

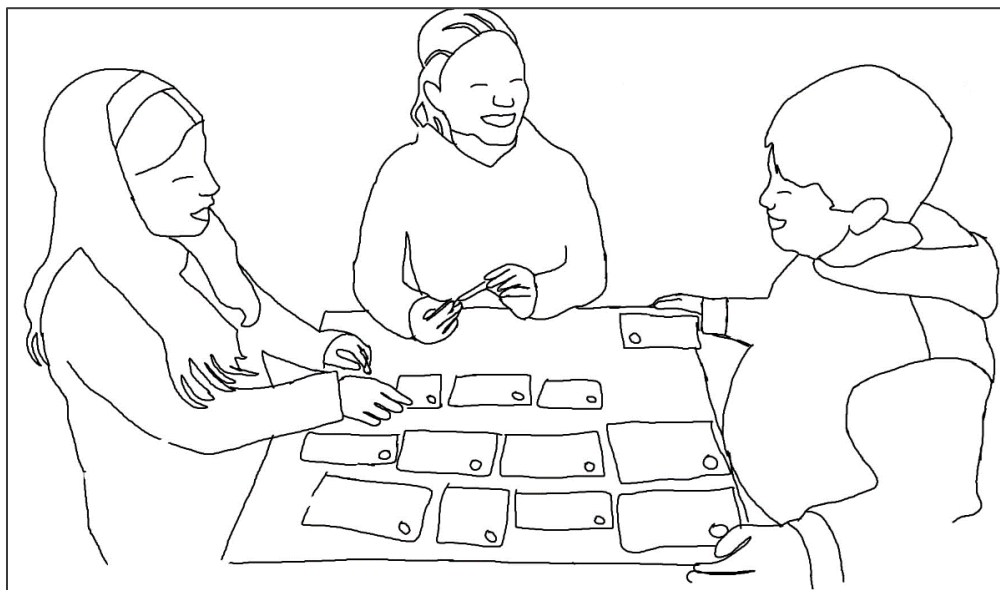
På linje 283 holder Ella fram handlelista slik at resten av gruppa ser, og prøver ut en tanke om det kan være maten til bursdagen som skal handles inn. Zaid tar bildet fra Ella for å se, og sier seg enig i det det kan være det. Allikevel utfordrer han Ella sin ide på linje 284, hvor han undrer seg over hvem som kjøper avokado, chili og salat til en bursdag. Jakob lytter også aktivt i samtalen og bygger videre på Ella sin ide om at det må være «bursdagsting» de handler inn. Slik engasjerer elevene seg aktivt i hverandres bidrag. Gruppa stiller seg så samlet rundt pulten der slutten av rekkefølgen ligger, illustrert ved figur 16. Skissen er med på å vise gruppas store engasjement, der alle står oppreist rundt samme bildet. På linje 287 fører Ella ideen sin videre ved å argumentere for hvorfor det gir mening at handlelista inneholder mat til bursdagen, nemlig at Atiya har funnet norske venner som spiser det. Zaid engasjerer seg aktivt og bygger videre på det Ella sier på linje 288 ved å nevne at det pleier å være skinke for de som er kristne på bowlingbursdager, og på den måten tar han også i bruk en personlig erfaring som en del av sin argumentasjon. Utforsking i gruppesamtalen til Ella, Jakob og Zaid skjer derfor både ved at elevene deler ideer med hverandre (linje 283), de utfordrer hverandres ideer (284) og bygger videre på hverandres tanker og begrunner dette med personlige erfaringer (288, 289). Slik bruker de utforsking aktivt for å forhandle seg fram til felles forståelse på gruppa.

I gruppesamtalen til Kian, Zara og Mia finner jeg også eksempler på hvordan de utforsker og forhandler seg mot en felles forståelse. Dette er mot slutten av samtalen hvor Kian, i figur 17, legger opp de siste bildene på rekkefølgen og forklarer sin ide om hvordan slutten på historien deres skal bli. Både Mia og Zara engasjerer seg i denne ideen, men utfordrer allikevel tanken hans. Zara bruker sine egne erfaringer med bursdagsfeiring aktivt for å begrunne synet sitt:

147	Kian:	Får seg venner, drar til butikken, kjøper ting til bursdagen
148	Zara:	Kjøper ting til vennene
149	Kian:	Nei /
150	Mia:	Nei de må jo først invitere, også må de lage mat
151	Zara:	Åja ja, for først må de gi invitasjonene også gjør klar ting /
152	Kian:	Åja så de drar til butikken midt i bursdagen? ((ler))
153	Zara:	Nei se. Først de gir invitasjonene til bursdagen, sant. For eksempel bursdagen min, vi sier det er på fredag sant, også gir jeg invitasjonene på mandag. Da skal jeg ikke bake masse ting med en gang. Men jeg går til butikken for å kjøpe ting, cirka på onsdagen.

Figur 17

Utdrag fra samtale



Figur 18

Skisse av Zara, Kian og Mia

Mia foreslår derfor en annen ide på linje 150, nemlig at Atiya først må invitere til bursdag for å så lage maten. Zara sier seg enig i Mia sin ide, og bygger videre på hennes tanke på linje 151. Kian lytter til Mia og Zara sin tanke, men utfordrer den på en humoristisk måte ved å stille seg undrende til om Atiya skal dra til butikken midt i bursdagen sin mens han ler. Figur 18 illustrerer hvordan alle tre ler av Kian sitt innspill. Kian sitt innspill og gruppas latter blir et eksempel på det Wegerif (2005) kaller «playful talk», som understreker hvordan barn kommuniserer på en leken måte. På den siste linja forklarer Zara hvordan hun tenker og bruker seg selv som eksempel for å forklare hvorfor bursdagsinvitasjonen kommer før handlelista. Zara sin argumentasjon blir svært synlig i



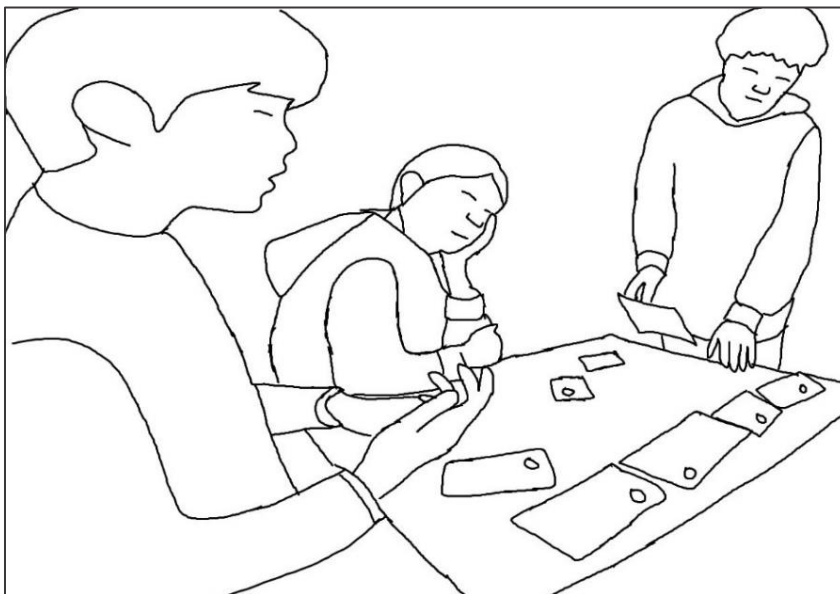
dette eksempelet, hvor hun underbygger poenget sitt ved å bruke sin egen erfaring med bursdagsfeiring. Gruppen til Kian, Zara og Mia forhandler seg derfor fram til felles forståelse ved at alle får plass til å fortelle hva de tenker, de utfordrer hverandres ideer, argumentasjonen til Zara blir gjort synlig med bruk av hverdags erfaringer og gruppa kommuniserer samtidig på en leken måte.

I forkant av figur 19 har samtalen til Ada, Arin og Noah gått litt i stå, og elevene blir ikke enig om hvordan de skal gå fram for å lage en rekkefølge alle kan bli fornøyd med. Noah kommer med en ide om at de kan prøve og legge bildene i rekkefølge etter tall. Dette har han også prøvd å spørre gruppa om tidligere, men ikke fått gjennomslag for ideen sin:

582	Noah:	Kan vi bare prøve å gjøre sånn en to tre?
583	Ada:	((flytter på bilder)) Jammen det tror- det blir ikke
584		rett i det hele tatt
585	Arin:	((legger hodet til å hvile i ei hand)) men dere
586		[skjønner jo ikke]
587	Noah:	[Jeg vil bare sjekke] jeg vil bare sjekke
588	Arin:	Men det er feil! ((ser på Ada))
589	Ada:	hh vi kan jo prøve
590	Noah:	((tar og ser på forskjellige bilder))
591	Arin:	((strekker en arm over bordet med håndflata opp))
592		Men likevel det er feil man kan se at det er
593		feil ho kan ikke være fødselsdato og så komme i en
594		klasse ((og ser på Ada))

Figur 19

Utdrag fra samtale



Figur 20 Skisse av Ada,

Arin og Noah

Ada responderer på Noah sitt forslag hvor hun tenker at det ikke blir rett i det hele tatt. Videre viser Arin med kroppsspråket sitt at hun er oppgitt ved å legge hodet til hvile i hånda, og forteller på linje 585/586 at de andre på gruppa ikke skjønner. Videre gjentar Noah to ganger at det bare er for å sjekke. Figur 20 illustrerer hvordan en oppgitt Arin legger hodet i hånda og sier at Ada og Noah ikke skjønner, mens Noah viser med en frustrert håndgestikulasjon at dette er noe han virkelig vil sjekke. Arin svarer på forslaget til Noah og er fortsatt bestemt på at det er feil. Arin ser mot Ada i det hun sier til gruppa

at det er feil, kanskje for å se om Ada støtter påstanden hennes. Ada viser derimot at hun støtter Noah sitt forslag på linje 589, og bygger videre på hans ide om at de kan jo prøve å gjøre det slik han har foreslått. Arin er fortsatt bestemt på at det ikke er vits å prøve, fordi «man kan se at det er feil».

Gjennom dette utdraget viser gruppa relativt lite tegn på utforskning. Noah prøver ut en ide, som han ikke får gjennomslag for, fordi både Arin og Ada mener at det blir feil. Verken Ada eller Arin begrunner hvorfor de tenker det blir feil, men bare at det er sånn det er. I denne sekvensen argumenterer elevene derfor ikke eksplisitt rundt hvorfor de tenker som de gjør, elevenes argumentasjon er derfor ikke synlig i sekvensen. Allikevel er denne sekvensen et eksempel på at både Arin og Ada engasjerer seg kritisk i Noah sitt forslag. Men samtidig blir dette i overkant kritisk da gruppa avfeier Noah sitt forslag. Mot slutten viser Ada allikevel at hun ser en verdi i å utforske Noah sitt forslag videre, men Arin ser fortsatt ikke hvordan det kan være av nytte. I intervjuet valgte jeg å spørre Noah om hvordan han opplevde det å være uenig med Ada og Arin i samtalen, hvor han forteller at: «hvis alle sammen blir ikke enig, det kan bli kaos for alle sammen, de lar ikke andre folk snakke. Det blir stressfull for alle. Og alle sammen blir sint på hverandre, mer og mer». Sitatet forteller om hvordan Noah opplevde dette utdraget, hvor han opplevde det som kaotisk og «stressfull» at de andre var uenig med han. På denne gruppa utforsker de derfor i mindre grad. De viser ikke interesse for hverandres forslag og bygger ikke videre på dem, og argumenterer heller ikke synlig for hvorfor de tenker som de gjør. Denne gruppa viser derfor lite tegn til å forhandle seg fram til felles forståelse ved hjelp av utforskning.

#### 4.2.2 Lytting

I dette delkapitlet vil jeg presentere hvordan elevene lytter for å forhandle seg fram til felles forståelse innad på gruppa. Funn i datamaterialet peker på at samtalene fortøner seg veldig ulikt når det kommer å lytte for å oppnå felles forståelse. Den ene gruppa viser både gjennom samtalen og utdrag fra intervju at de synes det var utfordrende å få til at gruppa lytta godt nok til hverandre. Mens en annen gruppe får til å lytte til hverandre, og med sitat fra intervjuene forteller elevene om hvordan de fikk til det på en god måte.

I figur 21 er både Ada, Arin og Noah deltakende i samtalen, og de diskuterer hvordan de skal gå fram for å lage en rekkefølge. Alle tre har ulike tanker om hvordan de skal gå fram, og lytter relativt lite til hverandres forslag:

453	Ada:	[Den] her, totusenogni, totusenogfjorten ((tar på bilder)) [men vi må lese litt]
454		
455	Arin:	[Jeg tror det blir feil jeg] tror den skal der
456		((tar på passet og på bordet))
457	Ada:	Det her [er totusenogni] ((peker på bilde))
458	Arin:	[og den] ((tar på flybilletten og bordet))
459	Ada:	Totusenogfjorten [totusenog(fem)] ((peker på bilder))
460		
461	Noah:	[Ja, men her er sånn] fødselsattest
462		så den må være første ((peker på fødselsattesten))
463		[Er ikke sikker på denne] ((peker på
464		flyktningskjema))
465	Ada:	[Okey men her står det/]

Figur 21

Utdrag fra samtale

Ut fra linje 453, 457 og 459 er det tydelig at Ada holder på å undersøke hvilke årstall som står på de ulike bildene. Hun bruker også kroppsspråket sitt ved å både ta på og peke på de bildene hun oppdager de ulike årstallene på. Arin mener derimot at det Ada holder på med er feil og prøver å vise det hun tenker blir riktig, også hun ved å ta på bildene og peke på hvor i rekkefølgen hun tenker at de burde ligge. På linje 461 sier Noah at han tenker at fødselsattesten må være den første, og at han er usikker på hvor flyktningseskjemaet skal plasseres. Alle elevenes bidrag overlapper med en av de andre elevene sine utsagn i enten større eller mindre grad i denne sekvensen, noe som er med på å vise at denne gruppesamtalen preges av avbrytelser.

På den ene siden så lytter elevene til hverandre ved å bekrefte at de har hørt det samtalepartneren har sagt. På linje 455 bekrefter Arin at hun har hørt det Ada sier om å finne ulike årstall ved at hun responderer med «jeg tror det blir feil jeg». Allikevel lar hun ikke Ada snakke helt ferdig, da hennes respons overlapper med det siste Ada sier om at gruppa må lese litt. Arin sin respons er en variant av det Otnes (2024) kaller en oppfølging, fordi hun bekrefter at hun har hørt det Ada sier, samtidig som hun bidrar til en slags videreutvikling i samtalen. På linje 461 lytter Noah til en viss grad til det som blir sagt tidligere av både Ada og Arin ved å bruke oppbakkingsordet «ja». Allikevel trenger ikke slike oppbakkinger nødvendigvis å markere forståelse, for i figur 21 er det tydelig at elevene ikke spinner videre på hverandres innspill. Dette kan eksemplifiseres ved at Noah sier «ja men her er...» (linje 461) og Ada sier «okey men her...» (linje 465). Dette «men-et» blir et forsøk på å vri samtalen unna det samtalepartnerne snakker om, og heller mot det de selv har lyst til å undersøke mer. Slik fungerer elevenes bidrag som avsporinger. Dette blir et eksempel på det Mercer & Littleton (2007) beskriver som en utfordring ved gruppesamtaler, at elevene ikke jobber som en gruppe (s. 57). Denne samtalen preges heller av at elevene har individuelle prosjekter innad i gruppa, hvor hver enkelt konkurrerer om å få fram sine egne ideer og tanker.

I det individuelle intervjuet forteller Ada om sin opplevelse av gruppesamtalen:

66	I	Var det noen ganger det ble litt vanskelig å samarbeide på gruppa da?
67	Ada	Ja
68	I	Ja, hva var det som gjorde det tror du?
69	Ada	Ja for ingen av oss ville egentlig hørte på hverandre, eller vi hørte jo på hverandre, men liksom ja ikke helt ordentlig.

Figur 22

#### Utdrag fra intervju

Ved spørsmål om det noen gang ble vanskelig å samarbeide med gruppa, så forteller Ada om en utfordring med gruppas evne til å lytte. På linje 69 forteller Ada at elevene på gruppa egentlig ikke ville høre på hverandre, eller de hørte på hverandre – men ikke helt på ordentlig. Dette kan knyttes opp mot det skillett Otnes (2007) beskriver mellom å lytte og å høre. På den ene siden viser elevene at de fysisk hører på det samtalepartnerne sier, ved at de registrerer hverandres bidrag inn i samtalen med oppfølgingene «ja, men» og «okey, men». Samtidig tar de ikke innover seg det faktiske innholdet i det samtalepartneren sier, og forstår hva de sier, for å så respondere på den andres ord slik at det etableres en felles mening (s. 107). Det etableres derfor ingen felles mening i det samtalepartnerne sier, men heller et ønske om å få fram sin egen mening. Denne gruppa viser utfordringer med å lytte godt nok til hverandres innspill underveis i samtalen.

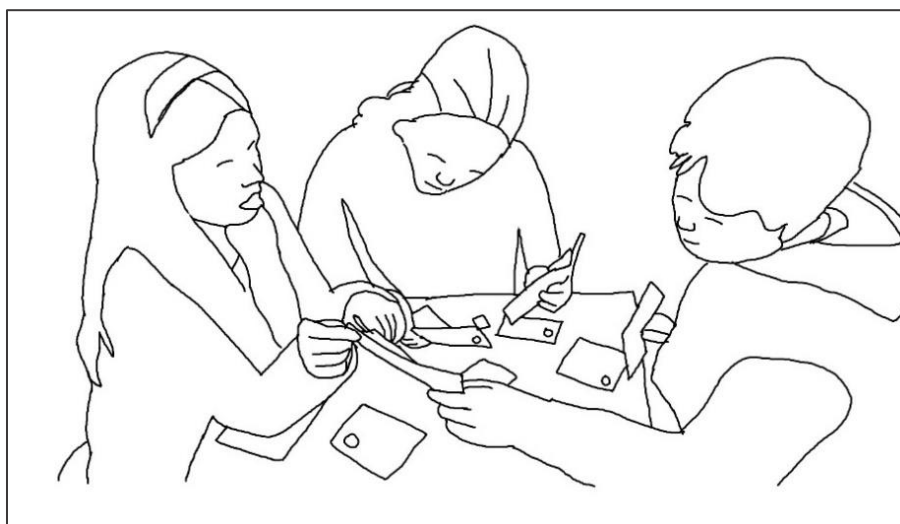
Samtidig viser gruppa til Zara, Kian og Mia at gjennom deres samtale så lytter de aktivt til hverandres innspill i samtalen, og ikke minst bygger videre på disse. I figur 23 har

Kian nettopp oppdaget UNHCR logoen på det ene bildet. Dette var et av begrepene som var blitt forklart på forhånd, og på linje 92 viser Kian at han husker hva organisasjonen har som formål. Videre bygger Zara på dette og viser at hun lytter:

92	Kian	((tar bildet fra Zara igjen)) (4,0) Den greia her hjelper jo flyktninger, den der UNHCR greia.
93	Zara	((holder igjen bildet)) Ja flyktninger, de er sikkert flyktninger til Tyrkia fordi de flykter fra krigen.
94	Kian	Ja: Det er sant! Krigen starta jo i sånn rundt den tida
95	Zara	Det var i 2019, cirka.
96	Kian	Det var i 2011 det starta! ((peker på bildet)) Ja også 2010 ((leter etter bilder på bordet)), ja også der ((peker)) også nå er det i Tyrkia, i Ankara.

Figur 23

Utdrag fra samtale



Figur 24 Skisse av

Zara, Kian og Mia

På linje 93 svarer Zara både med et oppbakkingsord «ja», for å så følge opp innspillet til Kian og bidra til en videreutvikling av samtalen. Slik som oppfølgingene Otnes (2024) så gjentar Zara ordet «flyktninger» for å bekrefte at hun hører hva han sier, for å så spinne videre på en tanke om at Atiya og familien hennes kom til Tyrkia som flyktninger. Zara viser dermed at hun både forstår hva Kian sier, og skaper mening videre i samtalen. På linje 94 viser også Kian at han lytter ved å bekrefte det Zara sier med oppbakkingen «Ja: Det er sant!». Samtidig er det ikke slik at oppbakkinger nødvendigvis markerer forståelse (Otnes, 2024, 61). Kian viser allikevel at han forstår hva Zara sier, ved at han bygger videre på tanken om at Atiya og familien hennes flykta fra krig ettersom krigen starta rundt den tida. Figur 24 illustrerer hvordan Kian og Zara holder bildet sammen, og alle tre bruker blikket sitt aktivt både ved å se på hverandre og bildet som de snakker om. I tillegg til at både Zara og Kian peker på hva de mener når de snakker om det. Denne gruppa viser lytting både ved å bruke verbale og ikke-verbale oppbakkinger, og i tillegg bruke oppfølginger for å videreutvikle samtalen. Slik etableres også felles mening på gruppa.

I de individuelle intervjuet med elevene ønsket jeg å høre mer om deres opplevelse av lytting i samtalen. Mia forteller at hun synes at alle på gruppa lytta til det hun sa. Ved spørsmål om hvordan de fikk til det på en god måte, så forteller hun at alle på gruppa «noen ganger så avbryter vi og stopper, så de andre kan få snakke». Da jeg stiller det samme spørsmålet til Zara, så forteller også hun at hun føler at gruppa lytta til alt hun sa og at «Kian og Mia er veldig gode på, på en måte, til å høre på hva andre sier. Men det finnes også folk som ikke gjør det». I intervjuet bekrefter derfor både Zara og Mia det jeg observerer i elevenes gruppesamtale, at de lytter godt til hverandre og er gode på å bygge videre på hverandres innspill i samtalen. I intervjuet forteller også både Zara og Mia om hvordan de tre er veldig gode venner og har kjent hverandre lenge, som gjorde at de begge forteller om at de ble veldig fornøyd med gruppa og samarbeidet seg imellom. Slik som jeg har beskrevet i teorikapitlet kan det igjen være slik at vennskap og nære relasjoner har en positiv effekt på gruppesamtaler (Vass & Littleton, 2010, s. 20). Allikevel forteller Zaid i intervjuet at hvis «jeg er på gruppe med alle vennene mine. Da, da, får vi ikke til å jobbe så mye» og Kian synes det er viktig «å være på gruppe med en jeg ikke tuller så mye med».

#### 4.2.4 Oppsummering forskningsspørsmål to

Gjennom forskningsspørsmålet om hvordan elevene forhandler seg fram til felles forståelse har de to underkategoriene *utforskning* og *lytting* blitt belyst. I to av tre grupper finner jeg gode eksempler på hvordan gruppa utforsker seg fram til felles forståelse. Elevene kommuniserer på en leken måte og bruker hverdagserfaringer som en viktig del av argumentasjonen sin. Ikke minst utfordrer de hverandres ideer og begrunner meningene sine og skaper på den måten en felles forståelse innad på gruppa. Samtidig peker funn på den ene gruppa på at det også kan være utfordrende for elever på 5.trinn å begrunne meningene sine eller bygge videre på hverandres innspill i en samtale. Ved hjelp av lytting forhandler elevene også seg fram til felles forståelse på gruppa. Funnene i denne kategorien viser hvordan elevene på den ene gruppa viser tegn på at de kun hører på hverandre (Otnes, 2007), men ikke lytter «på ordentlig» som Ada beskriver. Mens andre grupper mestrer lytting ved at de spiller videre på samtalepartnernes innspill og etablere en felles mening på gruppa. Slik viser gruppene derfor varierende grad av lytteferdigheter.

## 5 – Diskusjon

I diskusjonskapitlet vil jeg bruke mine analyser av empirien, og se denne i lys av teorien som er gjort rede for i teorikapitlet. Først vil jeg diskutere og besvare problemstillingen som er presentert i innledningen. Videre vil jeg undersøke hvilke didaktiske implikasjoner mine funn har for praksisfeltet og lærere i skolen. Til sist vil jeg sette studiens funn inn i et større perspektiv og se på veien videre for forskning på muntlighet og muntlig opplæring.

### 5.1 Svar på problemstilling

Først er det hensiktsmessig å gjenta problemstillingen, som lyder slik: *Hva kjennetegner et utvalg 5.trinns elever sine gruppesamtaler, og hvordan elevene setter ord på å delta i disse?*

#### 5.1.1 Kjennetegn ved gruppesamtalene

Aller først vil jeg diskutere hvordan utforskning er et viktig kjennetegn ved elevenes gruppesamtaler. Kvistad et al. (2021) beskriver hvordan gruppesamtaler i skolen sjeldent ender opp med å være utforskende og læringsfremmende (s. 41). Samtidig har jeg i denne studien valgt å utvide og nyansere begrepet utforskende samtale. Jeg tolker derfor utforskning som utprøving av egne ideer, engasjement i andres bidrag, bruk av hverdagerfaringer som ressurs, kommunikasjon på en leken måte og ikke minst å ha en utforskende, men også utfordrende holdning til hverandres bidrag i samtalen (Mercer et al., 1999; Kvistad et al., 2021; Rødnes, 2007; Wegerif, 2005). Slik finner jeg at alle de tre samtalene preges av utforskning på ulikt vis. Samtidig er det også slik at enkelte grupper utforsker i større grad enn andre. De tre samtalene preges for eksempel av at elevene prøver ut sine egne ideer for hva som er den sannsynlige rekkefølgen av hendelsene i Atiya sitt liv. Utdragene fra analysen viser for eksempel hvordan Ella prøver ut en ide om at handlelista kan være maten til bursdagen, eller Jakob som foreslår at Atiya har reist alene til Norge. Noah prøver ut også ut ide om at han har lyst til å legge bildene i rekkefølge etter tall, selv om dette forslaget ikke blir fulgt opp av gruppa videre.

Et annet kjennetegn ved elevenes samtaler er at ideene de prøver ut, ofte bygger på deres personlige og hverdagslige erfaringer. Det viser seg for eksempel ved elevenes erfaringer med handlelister fra Kiwi, invitasjon til bursdagsselskap og bowlingbursdag. Elevene ser altså en kobling mellom livet til Atiya og sitt eget, og skaper på den måten en forbindelse mellom oppgaven og seg selv. På ulikt vis vil alle elevgrupper være sammensatte, og elevene vil dermed bringe med seg ulike erfaringer inn i skolehverdagen. Denne elevgruppa har et rikt språklig og kulturelt mangfold, noe som preger de personlige erfaringene elevene spiller på i arbeid med Atiyas historie. Det at elevene bringer inn personlige erfaringer vil være positivt av flere årsaker. Først kan det føre til at elevene blir bedre kjent med hverandre, i tillegg til at det vil øke forståelsen for alle de ulike individene som går i klassen. Da Zaid for eksempel poengterer at det pleier å være skinke for de kristne på bowlingbursdag, så kan det gi Ella og Jakob en indikasjon på at han har vært på bowlingbursdag før. Da Jakob følger opp dette med «Og biff, biff!», så oppdager i tillegg elevene at de har en felles erfaring med bowlingbursdager. Å bli bedre kjent vil bidra til å styrke relasjonene i en klasse, fordi som Vass & Littleton (2010) beskriver er nære relasjoner et viktig fundament for å skape gode gruppesamtaler. Nærere relasjoner vil bidra til at elevene har større forventninger til hverandre i samtalen, som for eksempel krav om likeverd og gjensidighet i samtalen (Vass & Littleton, 2010, s. 20).

I alle de tre samtalene engasjerer elevene seg på ulikt vis aktivt i både oppgaven og hverandres bidrag, dette med både positive og negative konsekvenser. De positive konsekvensene kommer til syne ved at de lytter til hverandre, bygger videre på

hverandres innspill, skaper felles mening på gruppa og utforsker hverandres innspill og ideer i samtalen. Samtidig utfordrer de også disse, ved å blant annet stille hverandre oppfølgings spørsmål, korrigere misforståelser eller å tulle med hverandre. Slik forholder elevene seg også kritisk til hverandres bidrag, som også er en viktig del av utforskende samtaler. Samtidig får også dette engasjementet en negativ konsekvens. Hvor Arin på den ene gruppa hevder at ideen til Noah er feil, og at det ikke er vits i å prøve det ut. På samme gruppe blir enkelte så engasjerte i å fremme sin ide at andre på gruppa blir hysja på og må vente. Slik får også dette store engasjementet noen følger som er negative ved at de som dominerer samtalen hindrer andre i å delta eller avfeier andres ideer uten å gi dem en sjanse. Dette er problematisk da det bidrar til en atmosfære preget av konkurranse i gruppa. Elevene arbeider i en gruppe, men samtidig ikke som en gruppe (Mercer & Littleton, 2007, s. 57). Det kan være på sin plass å diskutere hvorvidt akkurat denne samtalen kan klassifiseres som en utforskende samtale, da Noah blir ignorert store deler av tiden. Jeg vil derfor argumentere for at samtalen heller kan klassifiseres som disputtprega, men med utforskende trekk, da samtalen i hovedsak preges av konkurranse mellom å vinne fram med sitt forslag (Mercer & Wegerif, 1997, s. 53).

Et annet kjennetegn som går igjen, er hvordan den interpersonelle dimensjonen spiller inn som en viktig del av alle de tre samtalerne. På grunn av at dette er en PRANO-oppgave, har det gitt meg mulighet til å bli godt kjent med elevene over en lengre periode. I tillegg er studien inspirert av etnografien, som med sine tjukke beskrivelser i form av bredde i ulike typer data som observasjon, uformelle samtaler, intervju og samtaleanalyse har gjort at jeg har fått en mest mulig helhetlig forståelse av elevenes gruppesamtaler (Kjelaas, 2020, s. 29). Dermed har jeg også dekning for å si noe om elevenes relasjoner og posisjoner i klassene, som jeg finner igjen i datamaterialet. De sosiale dimensjonene i klassen kan bidra til å forklare hvorfor samtalerne utspiller seg som de gjør. I tillegg har det vært nyttig for å forklare hvem sin stemme som får mest innflytelse i samtalen, hvilke elever som lyttes til eller hvem som kan stå i fare for å bli undertrykt i samtalen. I samtalerne kommer den interpersonelle dimensjonen til syne ved at det er de typisk faglig sterke elevene med en tydelig stemme som er mest aktive og tar ledelsen på gruppa, noe som også Myklebust (2018) peker på i sin forskning (s. 82). Det kan være en rekke faktorer til at de gjør dette, men det kan for eksempel handle om disse elevenes selvtillit i klassen og deres evne til å kommunisere tydelig og effektivt. Mens de mer tilbaketrukne elevene inntar en mer reservert rolle, som kan handle om at de liker å lytte fremfor å snakke eller om en manglende selvtillit for å bidra.

I tillegg viser den interpersonelle dimensjonen seg i form av hvordan elevene posisjonerer seg selv og hverandre i gruppa, som er et resultat av de allerede etablerte sosiale relasjonene og posisjonene elevene har i klassen. Noen elever posisjonerer seg selv som ekspert eller som sjef på gruppa, som kan handle om deres tidligere erfaringer med å bli anerkjent for deres kunnskap. Mens andre elever blir posisjonert av de andre på gruppa på utenforstående, som får negative konsekvenser ved at de ikke får samme mulighet til å bidra som resten. Det er derfor viktig å erkjenne at elevenes samtaler ikke foregår og oppstår i et vakuum som isolerte hendelser. Tvert imot er samtalerne forankret i de allerede eksisterende sosiale relasjonene og posisjonene som finnes blant elevene i klassen. Det er tydelig at det som foregår i den interpersonelle dimensjonen er med på å påvirke elevenes kommunikasjon og samarbeidet på gruppa. Å ha kunnskap om hvordan denne dimensjonen kan påvirke elevenes kommunikasjon er viktig for å kunne fremme en inkluderende kommunikasjon mellom elevene. Dersom læreren er bevisst de underliggende sosiale relasjonene, posisjonene og maktforholdene som påvirker samtalen mellom elevene, så kan de slik legge bedre til rette for samtaler der alle stemmer blir hørt og verdsatt.



### 5.1.2 Elevenes stemme

I denne studien har jeg valgt å inkludere elevenes stemme og deres beskrivelser av gruppesamtalen som viktige og nyttige bidrag. Videre er det dermed et mål å diskutere hvordan elevene setter ord på å delta i gruppesamtalen med klassekameratene sine. Gjennom analysen er det blitt presentert ulike sitater fra elevene som er med på å støtte og forklare det som foregår i gruppesamtalene. Blant sitatene som er valgt ut forteller to av elevene, Ella og Noah (fra to ulike grupper) om en samtale der enkeltelever får mest taletid og er beslutningstakere i form av hvilke bilder som skal ligge hvor og hvilken rekkefølge de ender opp med. Det er spesielt i disse to samtalene som Ella og Noah deltar i, som preges av et slikt samtalemønster. Elevene setter altså ord på det samme som jeg observerer, som er med på å styrke at dette er et reelt fenomen siden det også oppfattes av deltakerne selv. Samtidig forteller Jakob, fra Ella sin gruppe, at han synes alle på gruppa fikk sagt det de ville underveis, som også er et viktig bidrag å ta i betraktning. Det viser at ulike elever oppfatter den samme gruppesamtalen på forskjellige vis, noe som er med på å illustrere at subjektive erfaringer er en viktig del av gruppesamtaler. I tillegg kan det også gi en indikator på at noen er komfortable med å ta stor plass i en slik samtale, mens andre setter pris på å innta en mer reservert rolle på gruppa.

I intervjuene ville jeg også høre mer om elevenes tanker om å samarbeide i grupper, som de gjorde i denne oppgaven. Fra sitatene som er beskrevet i analysen, så forteller Arin og Ada elever om at de ikke er så glad i samarbeid. Disse elevene liker best å jobbe alene, hvor dette begrunnes i at Arin tenker bedre på egen hånd, og at Ada slipper å høre på andres meninger og kan bestemme alt selv. For Arin handler det mer om å holde fokus, mens for Ada betyr kanskje det individuelle arbeidet at hun får ha en slags kontroll i prosessen. I motsetning uttrykker alle på gruppa til Zara, Mia og Kian en glede over å få samarbeide i denne oppgaven. Dette samsvarer med det Peterson & Miller (2004) beskriver, der elevene kan bli mer motivert og engasjert av gruppearbeid. I tillegg kan det Ella forteller, om at hun synes Zaid sine meninger er bedre enn hennes egne, være et bidrag som sier noe om styrken ved gruppesamtaler. Det peker på et verdifullt aspekt ved at elever i gruppesamtaler, gjennom å lytte til og engasjere seg i andre sine synspunkt, også kan utvide sitt eget tankesett. Samtidig kan sitatet peke på en utfordring ved elevstyrte gruppesamtaler. Manglende selvtillit kan føre til at noen elever velger å holde tilbake sine ideer, når de kanskje egentlig har noe å bidra med. Elevene uttrykker altså et mangfold i hvilken undervisningsform de foretrekker, noe som illustrerer hvor viktig det er at undervisningsmetodene vi bruker i klasserommet varierer. Slik kan lærere skape gode læringsmiljøer som støtter elevenes ulike behov.

Til sist vil jeg diskutere elevenes tanker omkring gruppesammensetning som kommer fram i analysen. Noen av elevene vektlegger hvordan det er viktig for de å kjenne elevene på gruppa si, og hvordan vennskap er en forutsetning for at samarbeidet deres går så bra. Dette kan tyde på at elevene føler seg tryggere når de jobber med noen som de kjenner godt. Et annet perspektiv som bringes inn i analysen er Zaid som beskriver at det er viktig for han å være på en gruppe med noen han ikke tuller så mye med. Disse perspektivene kan si noe om hvordan elevene også er oppmerksomme på betydningen av å være på en gruppe hvor elevene klarer å opprettholde fokus og jobbe effektivt med oppgaven. Med andre ord setter elevene ord på et bredt spekter av ulike perspektiver når det kommer til gruppesammensetning. Funnene peker på at elevene har en bevissthet knytta til hvordan ulike gruppesammensetninger kan påvirke samarbeidet på gruppa. Denne bevisstheten er noe som lærere kan spille på i samtaler med elevene. Ved å stille spørsmål omkring hvem elevene synes de arbeider godt med eller hvem de kunne tenke seg å bli bedre kjent med, så kan man bruke elevenes innspill som utgangspunkt når

man setter sammen grupper. Samtidig er det viktig at elevene lærer seg å samtale og samarbeide med alle sine klassekamerater uavhengig av relasjonen til hverandre. Uansett er det lærerens oppgave og utfordring å balansere mellom å tilrettelegge, tilpasse og utfordre elevene i samtaler med hverandre.

For å oppsummere svar på problemstillingen kan jeg si at gruppesamtalene i denne studien kjennetegnes altså av at elevene utforsker, hvor det i noen samtaler utforskes mer enn andre. De aller fleste engasjerer seg aktivt i oppgaven, men hvorvidt de engasjerer seg i og lytter godt til hverandres innspill er varierende. Elevene bruker sine hverdagslige erfaringer aktivt i oppgaveløsningen, og bruker dette som en viktig del av å utforske og utfordre hverandres bidrag. Videre spiller den interpersonelle dimensjonen en viktig rolle, hvor det er tydelig at allerede eksisterende relasjoner og posisjoner i klassen er med på å påvirke kommunikasjonen og maktforhold mellom elevene i gruppesamtalen. Gjennom å løfte fram elevenes stemme i studien har observasjonene av samtalemønster både blitt bekreftet, samtidig som at subjektive erfaringer med samtalen justerer det jeg kan se og tolke ut fra videomaterialet. Det er derfor viktig å erkjenne at elever oppfatter den samme gruppesamtalen på ulike måter. Elevene forteller om ulike syn på samarbeid og gruppesammensetning, hvor de til sammen viser en stor bredde i preferanser og behov.

## 5.2 Didaktiske implikasjoner

Denne studien peker ut noen didaktiske implikasjoner som jeg vil beskrive videre i delkapitlet. Som beskrevet i analysen og delkapitlet over, så kan funnene peke i retning av at gruppesamtalen som sjanger favoriserer elevene som er faglig sterke, de som har en tydelig stemme og kommuniserer effektivt – fordi det er disse som får mest taletid og gjennomslag for sine ideer i to av tre grupper. Dette er problematisk da det fører til et varierende læringsutbytte (Lotan, 2006, s. 35), som er uheldig da gruppesamtalen egentlig skal være en arena hvor elevene får øvd seg opp (Gibbons, 2015). Det fører med seg noen følger som er viktig for lærere og skolen å ha kunnskap om.

### 5.2.1 Elevstyrte gruppesamtaler

Gruppesamtalene som undersøkes i denne studien er i hovedsak elevstyrte, noe som førte til at ansvaret for å delta i samtalen, inkludere alle på gruppa og holde fokuset på oppgaven ligger på elevene selv (Sahlström, 2011, s. 193). Derfor er det av betydning å diskutere hvilke utfordringer og muligheter samtalerne gir. På en side kan de elevstyrte gruppesamtalene være nyttige og lærerike fordi det gir elevene verdifull erfaring i å lede samtalen på egen hånd. Samtidig viser samtalerne som er undersøkt at de utarter seg relativt forskjellig både når det kommer til elevenes deltakelse, utforsking og lytting. Det kan tyde på at det er vanskelig for elever på mellomtrinnet å organisere slike samtaler på egen hånd, spesielt når det kommer til å lytte til andres innspill og slippe alle til i samtalen. Fraværet av hva en lærers støtte og veiledning kunne bidratt med, blir derfor synlig i de elevstyrte samtalerne. Blikstad-Balas & Roe (2020) beskriver ulike grep som kan brukes av lærere bevisst inn i samtaler for å fremme utforsking, aktiv lytting og anerkjenne flere elevers tenking (s. 86). Det kan for eksempel være at læreren sitter sammen med elevene på gruppa og lytter til samtalen, for å så støtte dem i å bygge videre på andres resonnement eller be dem om å utdype og begrunne egne påstander. Samtidig som at elevene får mulighet til å styre og ha ansvar for sin egen samtale, kan lærerens tilstedeværelse og veiledning bidra til å legge til rette for en mer strukturert og læringsfremmende samtale hvor alle elevene deltar i mer lik grad.

I en mangfoldig og flerspråklig elevgruppe vil kanskje fraværet av en lærer i gruppesamtaler bli ekstra synlig. Som både Myklebust (2018, s. 261) beskriver og jeg

finner tegn på i denne studien er det slik at de flerspråklige elevene gjerne overlates mer til seg selv og deltar i mindre grad i samtalen. Samtidig kan jeg ikke si at dette er utelukkende på grunn av elevens språklige bakgrunn, men analysen viser tegn til at Noah ikke slippes til eller lyttes til fordi han strever med språket. Dette er både synd for samtalen struktur og trist for Noah, da det kan se ut til at Ada og Arin setter likhetstegn mellom språkferdighetene hans og den kunnskapen han sitter inne på. Dersom en lærer hadde vært til stede i samtalen kunne kanskje dette samtalemønsteret vært unngått og samtalen ville blitt mer læringsfremmende for alle. Gibbons (2015) beskriver at til tider kan jevnaldrende elever fungere som like gode stillasbyggere, som en lærer, for elever som er i innlæringsfasen av språket (s. 53). Hvis man skal få til dette så vil det være betydningsfullt hva slags veiledning og undervisning elevene får forkant av slike muntlige oppgaver. Dersom elevene skal være til hjelp og støtte for hverandre i samtaler må de nettopp læres hvordan. Det er med på å støtte viktigheten av å skape en felles kultur for samtale i klassen, og jobbe systematisk med muntlighet slik at elevene vet hva som kreves av dem. Dette vil jeg diskutere videre i de kommende delkapitlene.

### 5.2.2 Bygge felles kultur for samtale

I to av de tre gruppesamtalene som er blitt undersøkt, så er det enkeltelever som dominerer både kvantitativt og interaksjonelt. Det fører til at elevene sitter igjen med et varierende læringsutbytte fra den muntlige oppgaven, fordi de elevene som deltar i størst grad også vil være de som lærer mest (Lotan, 2006, s. 35). Det er et problematisk funn som peker i retning av et samtalemønster der den som «roper høyest» som også får mest taletid, noe som skaper et ujevnt spillerom for elevene i samtalen. Dette går spesielt utover en elev som har norsk som sitt andrespråk, Noah, som ikke får bidratt i samtalen slik han egentlig vil. Det gjør at det blir vanskelig for han å ta nytte av lærings situasjonen, som egentlig skal være fungere som arena hvor alle elever, men spesielt de flerspråklige, får mulighet til å lære språket ved å bruke det (Palm & Stokke, 2015, s. 100). Det er et funn som peker på viktigheten av å bygge en felles kultur for samtale og interaksjon i klassen, for å skape en mer inkluderende klasseromspraksis for samtale (Hoel, 1999).

I klasserommet må lærere jobbe systematisk med å bygge en felles kultur for samtale i klassen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 69). Det vil blant annet handle om å undervise om hvordan man skal snakke sammen i grupper ved å oppmuntre til respekt og tålmodighet for andres tur til å snakke eller hvordan man gir plass slik at alle får ta del (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Samtidig er ikke dette noe som bare skal undervises og snakkes om fra et lærerperspektiv. Det er avgjørende at elevene får muligheten til å praktisere og erfare dette i handling (Svenkerud et al., 2012, s. 35). I klasserommet må elevene få delta i øvelser der de skal øve på å gi hverandre like mye taletid, lytte aktivt og oppmuntre hverandre til deltakelse. Ved å delta i slike praktiske øvelser får elevene mulighet til å utforske kommunikasjonen i gruppesamtaler, og det kan igjen bidra til at elevene kan reflektere over hvilken effekt deres handlinger har for gruppedynamikken.

Ved å skape slik felles kultur og en felles forståelse for hvordan «vi i denne klassen» skal samtale vil elevene gradvis bli mer og mer fortrolige med disse prinsippene (Hoel, 1999). Elevene vil da få større innsikt i hvilke forventninger som stilles til dem i slike gruppesamtaler. Dette er noe som Blikstad-Balas & Roe (2020) ser et stort behov for i skolen, nemlig at det stilles tydeligere forventninger til elevene både i rollen som lytter og som taler i gruppesamtaler (s. 90). Over tid vil de derfor internalisere de etablerte normene for samtale, som vil bidra til en forbedret klasseromspraksis og slik fremme deltakelse og inkludering i gruppesamtaler. Ikke minst er en slik felles kultur for samtale spesielt viktig i dagens mangfoldige klasserom hvor elevene kan ha begrensede skriftspråklige ferdigheter (Kjelaas, 2023, s. 67). For disse elevene er samtalen den viktigste arenaen for å få diskutert og reflektert med medelevene sine, på en mer

avansert måte enn de kan gjennom skriving, som understreker behovet for og viktigheten av at alle elever blir inkludert og får delta i læringsfremmende gruppesamtaler på lik linje.

### 5.2.3 Systematisk arbeid med muntlighet

Ved gjennomføringen av gruppesamtalene la jeg og min medstudent til rette for en strukturert tilnærming ved å tildele elevene noen spesifikke roller og huskelister som de skulle ta med seg inn i samtalen med gruppa si. Vår hensikt var nettopp å minne elevene på å både inkludere og oppmuntre alle på gruppa til å delta, som vi tenkte ville være positivt for gruppesamtalene. Imidlertid, som beskrevet i metodekapitlet, oppdaget vi at dette ikke fungerte da elevene verken tok i bruk rollene, eller brukte huskeliste-lappen aktivt i samtalen. Vi så derfor at det ikke var tilstrekkelig å kun legge vekt på dette i en enkelt økt den korte perioden vi var i praksis på femte trinn. Dette avdekker behovet for en grundigere tilnærming til utviklingen av muntlige ferdigheter. Å undervise eksplisitt om muntlige ferdigheter handler ikke bare om å gi elevene ulike roller eller en huskeliste de skal følge, men om å dyrke en praksis der muntlig deltakelse blir som en integrert del av læringsmiljøet. Det blir også tydelig at dette er et arbeid som må foregå over tid, hvor elevene kontinuerlig får øve seg på å samtale og ta i bruk ulike muntlige ferdigheter (Blikstad-Balas & Roe, 2020). Å gi elevene jevnlig trening i å uttrykke seg, delta i samtaler og lytte til andres synspunkt er nettopp viktige forutsetninger for å kunne delta aktivt i alle områdene i livet (Svenkerud et al., 2012, s. 35).

Det er altså ikke tilstrekkelig å eksponere elevene for arbeid med muntlige ferdigheter i en enkelt undervisningsøkt. Som lærer må man derfor legge til rette for regelmessige og varierende muligheter for elevene til å øve seg på samtale og utvikle ulike ferdigheter for muntlig kommunikasjon. Et systematisk arbeid med muntlighet vil handle om en mer strukturert tilnærming der man utvikler elevenes muntlige ferdigheter gjennom både planlagte, spontane, varierte og gjentatte aktiviteter som foregår over tid. Dette peker også Kvistad (2021) på i sin doktorgrad, hvor hun finner at elevene i studien blir mer bevisst på hvordan de kan delta konstruktivt i gruppesamtaler gjennom en periode med systematisk undervisning på ti uker (s. 15). Dette kan også med på å bygge oppunder funnet til Sæbø (2024), der lærerne opplever at elevene har manglende samtaleferdigheter (s. 75). Ved å arbeide med muntlighet systematisk over tid vil skolen bidra til å utvikle og styrke elevenes samtaleferdigheter, noe som vil være viktig for å skape gode, utforskende samtaler i klasserommet.

### 5.2.4 Tematisk vs. ferdighetsorientert forberedelse

Til sist vil jeg trekke fram hvordan vi i forkant av oppgaven om Atiya sitt liv hadde forberedt elevene tematisk på det innholdet de ville møte i oppgaven. Noe som kan tenkes å være positivt for elevene, ettersom de fikk noen forkunnskaper å ta utgangspunkt i. Samtidig hadde vi ikke forberedt elevene på hvilke muntlige ferdigheter som oppgaven krevde av dem, utover de rollene som ble presentert for og den huskelista de fikk utdelt sammen med oppgaven. Dette er nemlig et typisk symptom for skolen generelt. Warwick & Dawes (2018) beskriver nettopp hvor sjeldent det undervises eksplisitt om muntlige ferdigheter (s. 4). I skolen snakkes det gjerne mer eksplisitt om begreper, innhold og temaer som skal danne utgangspunktet for muntlig arbeid i grupper, men sjeldent om *hvordan* elevene skal snakke sammen. Dette er jo også tilfellet for oppgaven som danner utgangspunkt for denne studien, hvor elevene først og fremst var tematisk forberedt på innholdet. Samtidig hadde ikke vi som hensikt å gjøre en intervensjonsstudie, men heller å gjøre opptak av akkurat slik elevene «normalt» snakker sammen i grupper. Derfor ble også den muntlige oppgaven forberedt på denne måten. Tematisk innsikt og begrepsforståelse er både fint og viktig, men samtidig må altså

elevene settes i stand til å anvende denne kunnskapen i samtaler. Da må vi gi dem verktøy og erfaringer, slik at de kan mestre dette.

Den manglende undervisningen knytta til hvordan elevene skal samtale kan svekke betydningen og hensikten med den tematiske forberedelsen. Selv om elevene gjerne er godt forberedt på innholdet, temaet eller oppgaven som de skal diskutere, så kan denne mangelen føre til at samtalen ikke blir like meningsfull. Uten undervisning omkring muntlige ferdigheter eller samarbeidsstrategier kan det være at elevene er usikre for hvordan de skal bidra i samtalen, hvordan de kan oppmuntre andre til deltakelse eller løse konflikter dersom det oppstår. Dette kan igjen resultere i at noen elever dominerer, mens andre trekker seg tilbake – som nettopp er tilfellet i denne studien. Betydningen av å tydeliggjøre for elevene også hvilke muntlige ferdigheter oppgaven krever av dem blir viktig for å unngå dette et slikt samtalemønster. Ved å integrere dette som en del av undervisningen kan lærere dermed bidra til å styrke elevenes evne til å engasjere seg konstruktivt i gruppesamtaler. Slik kan betydningen av forberedelse også i muntlige ferdigheter løftes fram som en viktig del av inngangen til gruppesamtaler i klasserommet.

### 5.3 Perspektivering

I dette delkapitlet har jeg til hensikt å diskutere hvilken betydning denne studien har for skolen, og hvordan den kan fungere som et nyttig bidrag for lærere i klasserom på mellomtrinnet. Videre vil jeg se på eget prosjekt med et kritisk blikk, og diskutere det jeg ser som en utfordring ved undervisningsopplegget. Til sist vil jeg også peke på veien videre for forskning på muntlighet i klasserommet.

#### 5.3.1 Studiens betydning

Denne masteroppgaven kan representere et bidrag som kan være av nytte for lærere i skolen, spesielt på mellomtrinnet. I dag er skolen tuftet på sosiokulturell læringsteori, der læring skjer i samspill med samtalen som det viktigste redskapet (Matre, 2009, s. 42). Slik blir studien av betydning for lærere ved at den gir bredere innsikt i et utvalg 5.trinselevs gruppesamtaler, som også er den samtaleformen som er mest skjult for læreren (Myklebust, 2018, s. 288). I tillegg er denne elev-elev-interaksjonen som nevnt også relativt lite beskrevet i forskningen (Sahlström, 2008). Ved å analysere sosiale relasjoner, posisjonering og hvilke maktforhold som gjør seg gjeldende i samtalen, så kaster forskningen lys over et aspekt ved dynamikken i gruppesamtaler som står i fare for å bli oversett. Som beskrevet i innledningen er det ofte slik at studier som undersøker elevers gruppesamtaler har et annet teoretisk utgangspunkt, hvor selve kommunikasjonen havner i skyggen av innholdet i samtalen (Myklebust, 2018). Dette perspektivet er viktig fordi det bidrar til å se elevers gruppesamtaler i et mer helhetlig lys, hvor den interpersonelle dimensjonen spiller inn som en viktig del av kommunikasjonen mellom elever på mellomtrinnet. Ved å forstå og være bevisst på denne dimensjonen kan det gi lærere viktig kunnskap om hvordan man kan tilpasse arbeidet med gruppesamtaler i klasserommet for å skape et mer inkluderende og produktivt læringsmiljø.

Videre gir studien et innblikk i hvordan et utvalg elever på 5.trinn utforsker og lytter til hverandre. Det kan være med på å gi lærere kunnskap om hvordan de kan støtte og utvikle elevenes evne til å utforske, som er viktig for å kunne fremme utforskende samtaler i klasserommet. Det er nettopp i disse samtalen at læringspotensialet er størst (Carlsen & Skov, 2022). I tillegg kan kunnskapen om elevenes evne til å lytte også bidra til at læreren kan videreutvikle denne ferdigheten hos elevene, og på den måten fremme kommunikasjon preget av et samarbeid om å forhandle seg fram til felles forståelse (Otnes, 2007). Til sist kan også dette innblikket i elevenes erfaringer med gruppesamtalen som undervisningsform bidra til kunnskap om hvordan lærere kan legge



til rette for å skape en undervisningspraksis som inkluderer og ivaretar alle elevenes perspektiv. Studien har vist at det er tydelig at elevene har en stor bevissthet rundt gruppesamtaler, som også kan oppfordre lærere til å anerkjenne elevenes stemme i klasserommet. Dette kan igjen skape et større engasjement hos elevene, som vil oppleve at deres perspektiver er verdifulle. Samlet sett kan denne studien bidra til å bevisstgjøre lærere på betydningen av systematisk og eksplisitt undervisning i muntlighet, som igjen kan bidra til å forbedre kvaliteten på elevenes gruppesamtaler i klasserommet.

### 5.3.2 Et kritisk blikk på eget prosjekt

Gjennom forskningsprosessen har jeg gjort meg opp noen refleksjoner over ulike metodiske utfordringer i studien, som kunne vært løst på en annen måte. Videre vil jeg skissere noen utfordringer ved gjennomføringen av undervisningsopplegget.

Den avsluttende norskøkta ble som nevnt brukt til at elevene fikk presentere hvilken rekkefølge gruppa hadde kommet fram til, og dermed også hvilke historier de hadde konstruert om Atiyas liv. I denne økta ble det tydelig for meg hvor stort fokus elevene hadde på tall-rekkefølgen som de ulike gruppene kom fram til, men det at denne rekkefølgen fortalte en historie var det lite bevissthet rundt. Ved spørsmål om hvorfor elevene hadde valgt en viss rekkefølge eller hva gruppa hadde tenkt, fikk jeg få svar som tilsa at elevene faktisk hadde snakket gjennom historien om Atiyas liv. En utfordring med undervisningsopplegget kan derfor handle om hvordan oppgaven ble presentert for elevene og hvilke element jeg og min medstudent vektla i vår gjennomgang av oppgaven. På grunn av dette kan det tenkes at vi la mer vekt på den tekniske siden ved oppgaven, nettopp å legge opp denne rekkefølgen, og at dette stod i veien for det overordnede målet – at bildene skulle representere en historie, og at elevene skulle utforske denne gjennom samtale. Samtidig kan det også handle om hva elevene satt igjen med etter gjennomgangen, og hva de forsto som målet med oppgaven. Å legge opp en rekkefølge basert på tall er kanskje noe mer håndfast for elevene å ta tak, hvor det er et helt konkret utfall av oppgaven som jo også er viktig (Gibbons, 2015, s. 58). Mens det å skape denne historien kan kanskje virke mer «svevende» og vanskelig sammenlignet med det å lage en rekkefølge.

Det kan derfor tenkes at denne oppgaven med å lage denne tall-rekkefølgen kanskje stod i veien for at elevene kunne være kreative, utforskende og diskutere historien om Atiyas liv. Allikevel finner jeg som nevnt mange eksempler på at elevene er utforskende, ved at de blant annet begrunner meninger i egne erfaringer og bygger videre på andres innspill. Kanskje kan det tenkes at gruppesamtalene hadde utspilt seg annerledes dersom bildene i oppgaven ikke var nummerert. Slik kan en svakhet med studien være hvordan oppgaven ble presentert for elevene. Jeg ser på det som både viktig og nyttig å reflektere rundt både hvordan jeg presenterte oppgaven for elevene og ikke minst hva elevene forstod som formålet med oppgaven. Slik har jeg selv også blitt mer bevisst på oppgaveformidling -og formulering.

### 5.3.3. Veien videre for forskning

I denne studien har jeg undersøkt den interpersonelle dimensjonen, utforsking og lytting ved et utvalg gruppesamtaler mellom femtetrinnselever. Ved hjelp av tematisk analyse har jeg valgt ut ulike kategorier som jeg fant interessante og fremtredende i datamaterialet. Allikevel innebærer det at jeg har måttet ta noen valg knytta til hva jeg ville undersøke nærmere og hva som ikke fikk plass i akkurat denne studien. Slik vil det være aspekter ved gruppesamtalen som jeg har valgt å se bort ifra, som kan være av interesse for videre forskning.

Et aspekt ved gruppesamtaler som ble valgt vekk av hensyn til omfang, handler om elevenes håndtering av og syn på uenighet. I gruppesamtalene oppstår det nemlig

uenighet og det hadde vært interessant å undersøke dette fenomenet nærmere. For videre forskning hadde det vært spennende å gå nærmere inn i hvordan uenighet i gruppesamtaler kan oppstå, hvordan elever forholder seg til denne utfordringen som samtidig bærer med seg et stort læringspotensial og eventuelt hvordan de løser det i en gruppesamtale. Dersom man skulle gjennomført intervju i etterkant, slik som i denne studien, kunne det også vært interessant å løfte fram elevenes tanker og syn på uenighet. Det kunne også vært interessant å undersøke flere typer oppgaver som utgangspunkt for muntlige gruppesamtaler, for å få enda mer kunnskap og forståelse for hvordan oppgaveformulering -og formidling påvirker elevers samtaler.



## 6 – Avsluttende kommentar

Formålet med masteroppgaven har vært å undersøke et utvalg 5.trinnselever sine gruppesamtaler for å si noe om hva som kjennetegner disse, og hvordan elevene setter ord på å delta i samtaler med sine klassekamerater. Datamaterialet mitt har vist at gruppesamtalene mellom elevene påvirkes i relativt stor grad av den interpersonelle dimensjonen, hvor sosiale relasjoner, maktforhold og posisjoner spiller inn som en stor del av hvordan kommunikasjonen foregår. Ikke minst peker datamaterialet på at elevene utforsker på ulike vis, og at det finnes mange måter å gjøre dette på dersom man nyanserer begrepet *utforskende samtale* ved å bringe inn ulike syn for hva det kan være. Det at samtalene endte opp med å bli relativt ulike, både når det kommer til utforsking, lytting og deltakelse (noe som også var bakgrunnen for utvalg), illustrerer det store spennet av muntlige erfaringer og ferdigheter elevene har, som vi norsklærere møter i klasserommet. Dette vil være en didaktisk utfordring i alle klasserom. Samtidig har jeg diskutert hvordan denne utfordringen kan løses ved å bygge en felles kultur for samtale i klassen og arbeide systematisk med å gi elevene øving og erfaring med muntlighet. Viktigheten av å jobbe slik eksplisitt og systematisk med muntlighet blir igjen understreket i det flerspråklige klasserommet, der man vet at elevene kan ha begrensede skriftspråklige ferdigheter. Da blir samtalen og muntlighet blir den viktigste arenaen for å kunne diskutere og reflektere på en avansert måte sammen med sine klassekamerater.

Til sist vil jeg løfte fram et sitat, som også er tittelen på masteroppgaven, da sitatet belyser en viktig utfordring ved elevstyrte gruppesamtaler:

«Vi hørte jo på hverandre, men liksom, ikke helt på ordentlig»

## Litteraturliste

- Adelmann, K. (2009) *Konsten att lyssna: Didaktisk lyssnande i skola och utbildning*. Studentlitteratur AB.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics* (C. Emerson, Red.). University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt22727z1>
- Barne- og familiedepartementet. (2021, januar 27). FNs barnekonvensjon [BrosjyreVeiledning]. 004051-990512; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- Barnes, M. (2004, 28.nov-2.des). The use of positioning theory in studying student participation in collaborative learning activities. [Paperpresentasjon]. Australian Association for Research in Education. Melbourne. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/bar04684.pdf>
- Beiler, I. R., De Korne, H. & Dewilde, J. (2021) Etnografiske tilnæringer til andrespråksforskning. *NOA norsk som andrespråk*, 37(1-2), 33-57. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1989>
- 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. 123-143). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2022) Grunnleggende muntlige ferdigheter i norsk skole: kritiske perspektiv på den utdanningspolitiske og faglige forankringen. I R. Solheim, H. Otnes & M. O. Riis-Johansen (Red.), *Samtale, samskrive og samhandle: nye perspektiv på skriftlighet i samspill* (s. 211 – 228). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Burley-Allen, M. (1982). *Listening The Forgotten Skill*. John Wiley & Sons.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carlsen, D. & Skov, L.I. (2022). Hva taler vi om? Fire mundtlighetsdidaktiske perspektiver. I L. Skov (Red.), *Meget mere mundtlighed*. Didaktikserien/Akademisk Forlag. (s. 15-37).
- Chiriac, E. H. & Granström, K. (2012). Teachers' leadership and students' experience of group work. *Teachers and Teaching*. 18(3) 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629842>.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012) *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Faldet, A. C., Skrefsrud, T. A. & Somby, H. M. (2023) *Vygotsky i forskning og praksis: Hvorfor rette blikket mot et sosiokulturelt læringssyn?* (s. 9-17). <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch1>
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. (5.utg.). Routledge.

- Gibbons, P. (2015) *Scaffolding Language and Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Green, J., & Bloome, D. (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, 181–202.
- Grueon, E., Dawes, L., Smith, C. & Hubbard, L. (2005) *Teaching, Speaking & Listening in the Primary School* (3.utg.). David Fulton Publishers.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001) What is scaffolding? I J. Hammond (Red.), *Scaffolding: teaching and learning in language and literacy education*. PETA.
- Harstad, O. (2022) *Å tenke om metode: menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Harré, R. (2012) Positioning Theory: Moral Dimensions of Social-Cultural Psychology. I J. Valsiner (Red.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology* (s. 191–206). Oxford University Press
- Hennig, Å. (2022) Etik og utforsking i litterære samtaler på mellomtrinnet – om å stille spørsmål til en fortelling om moralske dilemma. *Forskning om undervisning og læring* 10(1), 100-118. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3042171>
- Hoel, T. L. (1999) "Den første gang, den første gang..." Bygging av munnlege klasseromskultur i norskfaget. I F. Hertzberg & A. Roe (Red.), *Muntlig norsk*. Tano Aschehoug.
- Kjelaas, I. (2020) Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i Norsk: metodeboka 2* (s. 26-48). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2023) Grafosentrisme som portvokting? Skriftspråksideologi i opplæringa for nyankomne elever «med begrensa skriftspråklige ferdigheter». I Bugge, E. & Carlsen, C. H. (Red.). *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 49 – 73). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, T. (2021). «Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Kvistad, T. H., Kjelaas, I., & Matre, S. (2021). Forhandling om tekst og kontekst. En studie av 7. trinnselevers meningsforhandling i intendert utforskende gruppesamtaler. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2761>

- Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Lefstein, A. (2010). More Helpful as Problem than Solution: Some Implications of Situating Dialogue in Classrooms. I K. Littleton & C. Howe (Red.), *Educational Dialogues: understanding and promoting productive interaction*. Routledge.
- Linell, P. (2011) *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället. Vol. 1*. Linköpings universitet.
- Linell, P., Gustavsson, L. & Juvonen, P. (1988). Interactional dominance in dyadic communication: A presentation of initiative-response analysis. *Linguistics*. 26. 415-442. 10.1515/ling.1988.26.3.415
- Lotan, R. (2006). Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(1), 32–39. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4501_5)
- Lund, A. B. (2017). Innledning - Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund. (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn: om utforskning, formidling og leik i dialogar*. Det Norske Samlaget.
- Matre, S. (2009) Arbeid med muntlige tekster. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3.utg., s. 207-240). Universitetsforlaget.
- Matre, S. (2019). Samtalens möjligheter och utmaningar. I Smidt, J. & Liberg, C. (2019) *Att bli lärara i svenska*. Liber.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Wegerif, R. and Mercer, N. (1997) A Dialogical Framework for Investigating Talk. I R. Wegerif and P. Scrimshaw (Red.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*, s 49-65. Multilingual Matters.
- 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/10.1080/0141192990250107open\\_in\\_new](https://doi.org/10.1080/0141192990250107open_in_new)
- Myklebust, R. (2018) Muntlighet i det flerspråklige klasserommet: En studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassesetrinn [Doktorgradsavhandling].
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neteland, R. (2020) Kvalitative intervjuer i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i Norsk: metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre et forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i Norsk: metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- NTNU (u.å.) *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige masteroppgaver*. Hentet 15.april 2024 fra <https://www.ntnu.no/ilu/prano>

- NTNU (u.å.). *Incluschool*. Hentet 30.april 2024 fra <https://www.ntnu.no/ilu/incluschool>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkron nettsamtaler*. [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Otnes, H. (2024). Lyttehandlinger og lytteformål: perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Fagbokforlaget.
- Palm, K. & Stokke, R. S. (2015). Utforskende samtaler i flerspråklige klasserom. I H. Christensen & R. S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter*, (s. 83 -102). Gyldendal Akademisk.
- Peterson, S. E., & Miller, J. A. (2004). Comparing the Quality of Students' Experiences During Cooperative Learning and Large-Group Instruction. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 123–134. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.3.123-134>
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. (2.utg). Universitetsforlaget.
- Purdy, M. (1997). What is listening? I M. Purdy & D. Borisoff, *Listening in Everyday Life: A Personal and Professional Approach* (2.utg). University Press of America.
- Riis-Johansen, M. O. (2020) Samtaleanalyse som norskdidaktisk forskningsmetode. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i Norsk: metodeboka 2* (s. 90-109). Universitetsforlaget.
- Rusk, F. (2021). Introduksjon. I F. Rusk (Red.), *Videoforskning på ulike læringsarenaer: mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling* (s. 7-17). Cappelen Damm Akademisk.
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevs meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Sahlström, F. (2008). Från Lärare Till Elever, Från Undervisning till Lärande - utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning. In V. rapportserie (Red.), (Vol. 9:2008). Vetenskapsrådet.
- Sahlström, F. (2011) Hvad händer egentligen under lektionerna? I S-E. Hansen & L. Forsman (Red.), *Allmändidaktik: vetenskap för lärare*. Studentlitteratur.
- 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? Flerfaglige perspektiver på inkludering*. Fagbokforlaget
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O. & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse: en praktisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svenkerud, S. (2021) Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32(1), 35–49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Svennevig, J. (1999). Forståelse og misforståelse i samtale. I A. Roe & F. Hertzberg (Red.), *Muntlig norsk* (s. 129 - 142). Tano-Aschehoug.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svennevig, J. (2023). Samtaleanalyse som forskningsfelt i Norge. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 41(2), s. 183-205. <https://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/2264>
- Sønneland, M. (2019). Teksten som problem: En studie av litterære samtaler i ungdomsskolen. [Doktorgradsavhandling].
- Telnes, T. (2021). Visuelle vendinger i videoanalyse: Transkripsjon i møte med barnehagens marginaliserte og målbundne materialiteter. I F. Rusk (Red.), *Videoforskning på ulike læringsarenaer: mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling* (s. 55–79). Cappelen Damm Akademisk.
- Tverbakk, M. L. R. (2021) Metodiske og metodologiske vurderinger ved bruk av videoobservasjoner i forskning på læringskontekster. I F. Rusk (Red.), *Videoforskning på ulike læringsarenaer: mangfoldig videodata i pedagogisk forskning og utvikling* (s. 19–37). Cappelen Damm Akademisk.
- Vass, E. & Littleton, K. (2010). Peer collaboration and learning in the classroom. I K. Littleton, C. Wood & J. Kleine-Staarman (Red.), *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. (A. Kozulin, Red.) Gyldendal Akademisk.
- Warwick, P. & Dawes, L. (2018). Dialogic Teaching and Learning. *Viden om literacy* (23), s. 4-12.
- Wegerif, R. (2005). Reason and creativity in classroom dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09500780508668676>

## Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av Sikt (s. 54)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskriv til foreldre (s. 55)

Vedlegg 3: Intervjuguide (s. 58)

Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel (s. 60)



# Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt

22.05.2024, 08:33

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## 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**

Allmennhetens 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!

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre

### 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 syns det er å være med i samtaler.

Vi vil ta opp film av samtaler 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 samtaler 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



## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Atiyas histore oppgaven og gjennomføring

- Hvordan synes du det var å løse en sånn muntlig oppgave med bildene dere fikk?
  - Hvis bra: hvorfor var det gøy, fint, bra?
  - Hvis vet ikke:
  - Hvis dårlig, dumt e.l.: hva var det som gjorde at du opplevde det sånn?
- Her var det heller ikke noe fasit for hvilken rekkefølge bildene skulle stå i, hva synes du om sånne oppgaver? Altså oppgaver som ikke har et riktig svar, men at det heller handler om å kunne forklare hvorfor dere tenker som dere gjør.

### Muntlig arbeid i grupper

- Pleier dere å arbeide muntlig i grupper? For eksempel at dere skal snakke sammen for å komme fram til et svar?
  - Hvis ja: så bra
  - Hvis nei: skulle du ønske at dere gjorde det mer?
- Hvordan synes du det er å samarbeide sånn i grupper når dere jobber? (for eksempel i forhold til å jobbe på egen hånd)
  - Hvis bra: hva er det som gjør at det er bra, gøy, fint?
  - Hvis vet ikke: kan det noen ganger være vanskelig å jobbe sammen i grupper? Hva er det som gjør at det er vanskelig?
- Hva er viktig for deg for at du skal tørre å si det du tenker på og mener i sånne gruppeoppgaver da?
  - Hvorfor det?

### Samarbeidet på gruppa

- Var det noen ganger at det ble litt vanskelig å samarbeide med gruppa di underveis?
  - Hvis ja: hva var det som gjorde samarbeidet litt vanskelig?
  - Hvis nei: hvordan fikk dere til det tror du?
- Hvordan var det å jobbe i grupper med å komme fram til et svar som skulle gjelde for alle sammen da? At alle sammen skulle være enige om svaret dere skulle presentere.
  - Hvorfor var det slik?
- Var dere på gruppa noen gang uenige om hvilken rekkefølge bildene skulle stå i?
  - Hvis ja: Hvordan løste dere det?
  - Hvis nei: hvordan klarte dere å unngå det da?
- Hva tenker du om å være uenige da? Hvordan synes du det er å være uenig med noen på gruppa di?
  - Hvis dumt, vet ikke e.l.: synes du at det er viktig at man alltid er enig på en gruppe da?
  - Hvis bra: ja hvorfor kan det være fint noen ganger?

## **Lytting**

- Synes du at du fikk sagt det du mente og delt meningene dine underveis?
  - Hvis ja: Så bra, følte du alle på gruppa fikk sagt det de ville?
  - Hvis nei: kunne dere gjort noe annerledes for at alle kunne ha fått snakka mer da?
  
- Følte du at alle på gruppa di lytta til det du sa?
  - Hvis ja: hvordan fikk dere til det på en god måte da?
  - Hvis nei: hva kunne du eller hele gruppa gjort annerledes tror du, for å lytte bedre til hverandre?
  
- Ble du fornøyd med det svaret dere endte på til slutt, den rekkefølgen dere valgte å ha bildene i?

## **Avslutning**

- Da har ikke jeg noen flere spørsmål. Er det noe du har tenkt på underveis som du har lyst til å legge til? Som kanskje ikke ble sagt?

Til sist takke for at jeg fikk lov til å intervjuere elevene og at det var veldig fint at de hadde lyst til å være. Og at jeg håper de opplevde det som spennende og morsomt å være med



## Vedlegg 4: Transkripsjonsnøkkel

<i>Tegn</i>	<i>Forklaring</i>
[overlapp] [overlapp]	Overlappende tale. I noen tilfeller overlappende handlinger. Ved to tilfeller av overlapp er det brukt doble klammer
((beskrivelse))	Beskrivelser av det samtaledeltakerne gjør, kroppsspråk, lyder som ikke er tale, f.eks. ((ler))
.	Fallende intonasjon
,	Fortsettende intonasjon
?	Spørrende/stigende intonasjon
!	Utrop
..	<i>Har du brukt denne? Fortsettende, nølende</i>
(.)	Kort, men merkbar pause mindre enn 0,5 sekund
(1.0)	Pause 0,5 sekunder eller mer
>raskt<	Merkbart raskere tale
<sakte>	Merkbart saktere tale
Ord/	Taleren blir avbrutt av en annen taler
Ord-	Taleren avbryter seg selv
=Ord	Neste taler begynner rett etter forrige, ingen merkbar pause
E:	Lyden er forlenga
HØYT	Tale med vesentlig høyere volum enn samtalen for øvrig
°lavt°	Tale med vesentlig lavere volum enn samtalen for øvrig
(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



