

Tone Holten Kvistad

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

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

«Dere skal være enige med meg også!» Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget

Sammendrag

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

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

“You’re supposed to agree with me too!” Pupils’ managing of peer group talk during an intervention with talk lessons in the Norwegian subject

Abstract

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

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

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

Innledning

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

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

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

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

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

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

Tidligere forskning på eksplisitt samtaleundervisning

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

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

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

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

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

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

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

Metode

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

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

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

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

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

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

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

Analyse

Analytisk framgangsmåte

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

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

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

Kjennetegn ved samtaleadministreringen

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

Tabell 1. Elevenes samtaleadministrering – kategorier og gjennomgående trekk.

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

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

Etterspørring av andres meninger

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

Samtaleutdrag 1: Hva tror dere?

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

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

Krav om argumentasjon

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

Utdrag 2: Kanskje du kan forklare?

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

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

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

Utdrag 3: Du må være ærlig!

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

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

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

Utdrag 4: Men du må ha en grunn

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

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

Sjekkpunkter

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

Utdrag 5: Men er vi enige?

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

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

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

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

Utdrag 6: Som å snakke til en vegg

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

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

Kommentarer om organisering

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

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

Utdrag 7: Skal du ikke ta styringa?

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

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

Krav om deltakelse

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

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

Utdrag 8: Jeg bytter meg ut med deg

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

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

Irettesettelser for brudd på samtaleregler

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

Utdrag 9: Du må inkludere deg!

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

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

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

Samtalenormene setter spor i samtalene

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

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

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

Diskusjon og didaktiske implikasjoner

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

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

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

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

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

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

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

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

Oppsummerende kommentar

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

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

Om forfatteren

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

Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning, NTNU, 7491 Trondheim.

E-post: tone.h.kvistad@ntnu.no

Referanser

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

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

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