

Kvistad, T.H. (2022). Eksplisitt samtaleundervisning i 7A: Elevers refleksjoner i møte med normer for utforskende samtaler. I: K. Smith (Red.), *Inquiry as a bridge in teaching and teacher education*. NAFOL 2022 (s. 185–207). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa120409>

9

Eksplisitt samtaleundervisning i 7A: Elevers refleksjoner i møte med normer for utforskende samtaler

Tone Holten Kvistad, NTNU

SAMMENDRAG

I denne artikkelen undersøkes elevers forståelser av og holdninger til samtaler underveis i en klasseromsintervensjon der målet var å fremme utforskende gruppesamtale. Intervensjonen var inspirert av Thinking Together-tilnærmingen, noe som blant annet innebar etablering av bestemte *samtaleregler*. I artikkelen utforskes elevperspektivet gjennom en tematisk analyse av elevenes *prosess-metasnakk* og *selvevaluerende metasnakk* (Newman, 2017) underveis i undervisningsforløpet. Dataene består av gruppeintervjuer, skriftlige refleksjonslogger og lydopptak av metasamtaler. I analysen presenteres tre ulike *spenninger* som oppstår i møte mellom elevenes forståelser og de samtalenormene som tematiseres i undervisningen: 1) *kommunikative normer versus deliberative normer*, 2) *samtale som prosess versus enighet som produkt* og 3) *tidligere samtalekompetanse versus konkrete samtaleregler*. Artikkelen belyser elevers *agency* når de introduseres for kjennetegn på utforskende samtale. På bakgrunn av spenningene diskuteres muntligdidaktiske implikasjoner.

Nøkkelord: samtaleintervensjon, metasnakk, samtaleregler, spenninger, elevperspektiv

ABSTRACT

This article explores students' understandings of and attitudes to talk during a classroom intervention that aimed to promote exploratory peer-group talk. The intervention was inspired by the Thinking Together approach, involving the establishing of a set of specific *ground rules* for talk. In the article, the student perspective is explored through a thematic analysis of students' *process metatalk* and *self-evaluative metatalk* (Newman, 2017) during the intervention lessons. The data consists of group interviews, written self-evaluative texts and audio data from metatalk. In the analysis, three *tensions* between the students' understandings and the discourse norms taught in the intervention are being presented: 1) *Communicative norms versus deliberative norms*, 2) *Talk as process versus agreement as a product*, and 3) *Previous competence versus specific ground rules*. The article sheds light on the *agency* of the students when they are introduced to specific features of exploratory talk. Based on the tensions, implications to the teaching of oral skills are discussed.

Keywords: talk intervention, metatalk, ground rules, tensions, students' perspective

INTRODUKSJON

Gruppesamtaler anses å ha stort læringspotensial for elever. Gjennom slike samtaler får elever mulighet til å tenke sammen og utforske faglig innhold (Barnes & Todd, 1995; Mercer et al., 2020). *Exploratory talk*, eller utforskende samtale, er en samtaleform om ofte blir trukket fram som spesielt utviklende. Slike samtaler er kjennetegnet av at deltakernes synspunkter og forslag gjøres tilgjengelige for felles vurdering, at gruppas resonnering er synlig i samtalen, og at deltakerne forholder seg både kritisk og konstruktivt til hverandres bidrag (Mercer & Littleton, 2007). Studier har imidlertid vist at det er utfordrende å legge til rette for at elevenes gruppesamtaler får disse utforskende kvalitetene (Warwick & Dawes, 2018; Howe & Adebini, 2013; Littleton & Howe, 2010). Dette forklares blant annet med at slike kjennetegn sjelden blir tematisert eksplisitt i klasserommet (Mercer et al., 2020). På bakgrunn av det tar flere forskere til

orde for at det er viktig å undervise om og invitere elever til metarefleksjon om utforskende samtale.

Det å gjøre forventninger til utforskende samtale eksplisitt er en sentral del av intervensjonsprogrammet Thinking Together (Dawes et al., 2004). Dette programmet har oppøving av elevenes samtaleferdigheter som overordnet mål, og innebærer blant annet at læreren og elevene sammen etablerer et sett av *samtaleregler*. Samtalereglene utforming og innhold vil variere noe fra klasserom til klasserom, men det blir anbefalt at reglene omfatter at alle i gruppa får si sin mening, at man lytter til hverandre, at man begrunner synspunktene sine og spør andre om å utdype, og at alles synspunkter er vurdert og behandlet før man til slutt prøver å komme til enighet (Dawes et al., 2004). Disse reglene blir elevene oppfordret til å ta i bruk i ulike samtalesituasjoner. De utgjør i tillegg et felles referansepunkt for å reflektere over kvaliteter ved samtalene som foregår i timene.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en kasusstudie inspirert av Thinking Together. Studien ble gjennomført som en 10-ukers intervensjon bestående av ukentlige undervisningsøkter i norskfaget i en klasse på 7. trinn, ved en skole i et område kjennetegnet av et stort språklig, kulturelt og sosioøkonomisk mangfold. Innledningsvis i intervensjonen ble det etablert samtaleregler, i samarbeid mellom læreren og elevene. Disse reglene støttet elevene seg til når de administrerte gruppesamtalene sine i perioden, eksempelvis ved å be hverandre om innspill eller irettesette hverandres samtaledeltakelse (Kvistad, 2021; Kvistad et al., 2021). Samtidig uttrykte elevene en viss ambivalens til disse reglene. Dette ble spesielt synlig når de drøftet hvilke regler som skulle gjelde i klassen, og når de reflekterte over dem i ulike metasamtaler, individuelle refleksjonslogger og gruppeintervju. Det syntes å være spenninger mellom elevenes egne forståelser av og holdninger til gode samtaler og god samtaledeltakelse, og de forventningene som ble vektlagt i intervensjonen. På bakgrunn av dette søker jeg i denne artikkelen svar på følgende forskningsspørsmål: *Hvilke spenninger kommer til uttrykk i elevenes refleksjoner om utforskende samtale, og hvordan kan disse spenningene forstås?*

Målet med artikkelen er å belyse hvordan elever møter de konkrete samtaledidaktiske grepene i intervensjonen. Dette er både teoretisk, didaktisk og forskningsmessig viktig. Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme er elevperspektivet svært sentralt, da elever forstås som aktivt vurderende og handlende subjekter i læringsprosesser. Elever vil alltid fortolke og omforme innhold og aktiviteter i opplæringen på bakgrunn av de verdiene, forforståelsene, antakelsene og holdningene de bringer med seg inn i undervisningen (Biesta, 2020;

Donato, 2007). Dette er ikke minst viktig i undersøkelser av samtaler, fordi samtale er så tett forbundet med egen sosiokulturelle bakgrunn, personlighet og identitet: «It is never possible to divorce [...] interactional norms from participants' feelings and beliefs about their symbolic meaning as specific social practices» (Michaels et al., 2007, s. 295). Det ligger dermed en kime til spenninger i undervisning om samtale. Til tross for dette har elevperspektivet tidligere vært lite belyst i samtaledidaktisk forskning. I nordisk morsmålsdidaktisk forskning er det gjort få studier om eksplisitt undervisning i samtale generelt (viktige unntak her er Matre & Fottland, 2011; Rasmussen, 2020), og av elevperspektiver på slik undervisning spesielt. I forskning på samtaleintervensjoner har en gjerne studert forekomst av bestemte samtaletrekk for å undersøke om gruppesamtalene blir mer læringseffektive over tid (f.eks. Mercer & Littleton, 2007), mens det har vært mindre søkelys på elevers forståelser av og holdninger til opplæringen i og om samtale. Ved å undersøke elevenes metaytringer utgjør denne studien derfor et viktig supplement til forskning på samtaleundervisning.

EKSPLISITT UNDERVISNING I SAMTALE: TEORI OG FORSKNING

Thinking Together-tilnærmingen bygger på Vygotskijs (1978) teorier om læring som grunnleggende sosialt og interaksjon som den fremste arenaen for læring og utvikling. Utgangspunktet er at mennesker gjennom samtale kan delta i samtenking (*interthinking*), og at opplæring i en utforskende samtaleform kan hjelpe elever med såkalt effektiv samtenking i arbeid med fag. Utforskende samtale representerer ifølge Mercer og Littleton (2007) «a distinctive social mode of thinking» (s. 66) som skolen bør gi alle barn tilgang til. I et sosiokulturelt perspektiv kan kulturelle redskaper overføres fra det kollektive til det individuelle gjennom *mediering* (Vygotskij, 1978). De samtaletrekkene som modelleres og framheves i undervisningen, kan betraktes som kulturelle redskaper som kan *mediere* elevers evne til å løse faglige utfordringer sammen. Opplæring i utforskende samtale og etablering av samtaleregler kan forstås som *eksplisitt mediering* (Wertsch, 2007, s. 181), der læringsressurser blir åpent introdusert (Lambirth, 2009) og gjøres til gjenstand for bevisst refleksjon. *Implisitt mediering* vil på en annen side handle om en mer gradvis fortolkning hos den lærende om typiske måter man «gjør det på» innenfor kulturen.

Alexander (2020) framhever betydningen av at lærere tematiserer eksplisitte prinsipper for samtaledeltakelse i fagene. Han mener imidlertid at begrepet «samtaleregler» kan gi assosiasjoner til kontroll og ensartethet, og foretrekker derfor

begrepet *samtalenormer* (eng. «discourse norms»). Han skiller mellom tre ulike typer samtalenormer som lærere bør synliggjøre for elever, henholdsvis *kommunikative normer*, *deliberative normer* og *epistemiske normer* (Alexander, 2020, s. 138). Kommunikative normer er normer for samtalens turveksling, eksempelvis «vi lytter oppmerksomt til hverandre», «vi avbryter ikke» og «vi oppmuntret hverandre til å bidra». Deliberative normer er normer for hvordan diskusjon og argumentasjon bør foregå, eksempelvis «vi begrunner påstander» og «vi kan utfordre det som blir sagt». Epistemiske normer er knyttet til samtalens fagspesifikke innhold og kan dermed være ulike fra fag til fag – og også mellom ulike tema i samme fag. I denne artikkelen brukes Alexanders begrep *samtalenormer* som en overordnet betegnelse på de føringene for samtale som ble gjort eksplisitte av læreren i norsktimene gjennom intervensjonen, mens *samtaleregler* viser direkte til det som ble klassens nedskrevne regler for gruppesamtaler.

Det å etablere eksplisitte forventninger til samtaler kan ses på som «a form of culture change» i klasserommet (Wegerif, 2020, s. 138), der elevenes etablerte forståelser og oppfatninger om samtale kan utfordres gjennom å forhandle direkte om kjennetegn på gode samtaler. Tidligere studier har vist at eksplisitt undervisning i samtale kan lede til at elever samtaler på nye og mer bevisste måter i læringsarbeid (Christie et al., 2009; Newman, 2017; Sutherland, 2015). I tråd med sosiokulturelle perspektiver og synet på elever som selvstendige agenter vil imidlertid ikke samtaleundervisningen kunne overføre bestemte redskaper til elevene uten at de selv opplever dem som meningsfulle og betydningsfulle (jf. Donato, 2007; Biesta, 2020), og samtalenormer bør derfor utformes med hensyn til «classroom culture and participant voice» (Alexander, 2020, s. 139). I forskningslitteraturen understreker flere at samtaleregler må framstå naturlige og hensiktsmessige for elevene selv, og at de ikke må føles påtvunget (Warwick & Dawes, 2018). Blant annet har Swann (2007) belyst at elever vil tilegne seg normer for utforskende samtale på ulike måter i samtaleintervensjoner. Elevenes bakgrunner, erfaringer og sosiale status i gruppa har innvirkning på hvordan de operasjonaliserer ulike samtaletrekk, og elevene kan også opponere mot normer som introduseres i klassen, «often recontextualising the features of talk they have been taught» (Swann, 2007, s. 346). Også Michaels et al. (2007) fant at elevers bakgrunn hadde mye å si for om samtalenormene de forsøkte å innføre, ble tatt opp eller møtte avvisning og måtte forhandles mer grunnleggende om, eksempelvis knyttet til elevers forståelser av hvorvidt det er uhøflig å uttrykke uenighet i klasseromssamtaler. Med andre ord har samtaleforskere sett at det

kan oppstå spenninger når bestemte samtalenormer introduseres som idealer i klasserommet. Lefstein (2010) har også vært opptatt av spenninger mellom idealformer for samtale og faktisk klasseromspraksis. Han mener at det alltid vil ligge ulike former for spenninger innebygget i samtaler, blant annet «tensions [...] between an emphasis on structures and rules on one hand, and attention to relationships on the other» (Lefstein, 2010, s. 175).

METODISK TILNÆRMING

Kasusstudien som denne artikkelen bygger på, har likhetstrekk med pedagogisk designforskning (Reinking & Bradley, 2008) ved at den er intervenerende og utforskende og har klare mål for undervisningen. I tråd med *Thinking Together* var målet å utvikle utforskende samtaleferdigheter gjennom eksplisitt undervisning. Prosessen innebar et tett samarbeid mellom forsker og lærer i å planlegge, gjennomføre, evaluere og tilpasse undervisningstilnærmingen til en bestemt klasse og et norskfaglig innhold. De tolv elevene som samtykket, ble satt sammen til fire grupper med tre elever som ble fulgt gjennom ti undervisningsøkter (à 90 min), og det ble gjort både lyd- og videoopptak av interaksjonen i disse gruppene. Elevene som ikke samtykket til deltakelse, ble skjermet fra opptakssituasjoner, men fikk samme undervisningstilbud som resten av klassen.

Undervisningen bestod av hyppig veksling mellom gruppesamtaler og helklassesamtaler. De fire første ukene var konsentrert rundt metaundervisning om samtale og lytting med tilhørende praktiske øvelser. I de seks siste ukene skulle elevene bruke erfaringer herfra i aktiviteter som samskriving, tekstdiskusjoner og arbeid med språk (se tab. 9.1). Eksempelvis kunne gruppene bli bedt om å diskutere virkemidler i en litterær tekst eller utforme en felles reklameplakat. I hver økt ble elevene minnet på samtaleregler og gitt varierte muligheter til å reflektere over egne samtaler, eksempelvis gjennom plenumsrunder med metasamtale og gjennom loggskrivning.

Klassen studien ble gjennomført i, var språklig, kulturelt og sosioøkonomisk sammensatt, og det var stor variasjon i faglig nivå. Fire av elevene som deltok, hadde familiebakgrunn fra andre land, og skolen ligger i et område som har relativt lavt inntekts- og utdanningsnivå. Lærerne ga uttrykk for at det var viktig for alle elevene på trinnet å arbeide bevisst med muntlighet og å «gjøre språket synlig», og dette var en viktig motivasjon for å delta i prosjektet. De beskrev at stadig flere av elevene var blitt muntlig passive i undervisningen ut over på barnetrinnet, og at det var blitt utfordrende å få i gang muntlig refleksjon og

diskusjon i klassen. Samtaleintervensjonen kunne dermed være et grep for å gjøre elevene mer muntlig aktive og muntlig bevisste. Ifølge norsklæreren var det nytt for elevene å skulle arbeide eksplisitt, målrettet og systematisk med samtale.

Elevene ble tidlig i intervensjonen invitert til å bli med å etablere hvilke samtaleregler som skulle gjelde i klassen. Etter gruppearbeid og diskusjon i plenum ble følgende regler skrevet ned: 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. Disse reglene gjenspeiler noen av de anbefalte samtalereglene i *Thinking Together* – blant annet å vise respekt for andres meninger, lytte til andre og få fram alles synspunkter. Reglene er til dels overlappende, blant annet ved at to av reglene omfatter lytting. Trekk ved utforskende samtale som ikke er representert i 7As regler, handler om argumentasjon og meningsmotstand. I stedet ville elevene ha med en regel om positivitet i gruppene. I analysedelen beskriver jeg nærmere forhandlingsprosessen i etableringen av disse samtalereglene.

Datamaterialet i denne artikkelen er – som tidligere beskrevet – metasamtaler, logger og intervju. Materialet omfatter både elevers ytringer om hvordan samtale *bør* foregå i klassen, og deres tilbakeskuende ytringer om hvordan en bestemt samtale *har* foregått. Dette kan kalles henholdsvis *prosess-metasnakk* og *selvevaluerende metasnakk* (Newman, 2017, min oversettelse), der sistnevnte også innebærer kritisk refleksjon rundt kvaliteter ved sin egen og medelevers samtaledeltakelse. Tabell 9.1 viser en oversikt over hvilket empirisk materiale som er hentet fra ulike deler av undervisningsforløpet. Her viser «metasamtale (min.)» til antall minutter lærerinitiert «samtale om samtale» som forekom i de ulike undervisningstimene.

Det foregikk mest lærerinitiert metasamtale i fase 1 (T1–T4) av undervisningsforløpet, tilsvarende 83 minutter. Dette skyldes at læreren her forsøkte å etablere et felles grunnlag og metaspråk om samtale og lytting. Det foregikk dermed mye prosess-metasnakk i denne første fasen. I fase 2 (T5–T10) var metasamtalene stort sett knyttet til situasjoner der elevene ble oppfordret til å evaluere og reflektere over kvaliteter ved egne samtaler med støtte i samtalereglene (43,5 minutter). Her foregikk det mest selv-evaluerende metasnakk. Elevene fikk da konkrete spørsmål som de skulle reflektere over i gruppene og deretter dele i plenum, eksempelvis «hva gjorde dere for å sørge for at alles ideer kom fram i gruppa?» eller «hvordan gjorde dere det hvis dere ble uenige underveis?».

I tillegg skrev elevene individuelle logger som sluttaktivitet i fire av timene. Skriveoppdraget var da å reflektere over hvordan samtale hadde gått, både når det gjaldt egne bidrag, hva gruppa hadde lyktes med, og hva som hadde vært utfordrende. I etterkant av den siste undervisningstimen ble de fire gruppene også intervjuet om hvordan de hadde opplevd undervisningsforløpet. Her ble elevene stilt åpne spørsmål om deres erfaringer med å samtale i gruppe, deres oppfatninger om hva det vil si å være god i samtale, og om hva de tenkte om samtalereglerne etter å ha jobbet med dem over tid. Oppsummert ble elevenes forståelser og holdninger analysert med utgangspunkt i deres yringer fra følgende empiriske materiale:

- Lydopptak av lærerinitierte metasamtaler fra ulike tidspunkt i forløpet (veksling mellom helklasse og grupper, 124 min.).
- Individuelle, skriftlige refleksjonslogger (n = 42).
- Avsluttende gruppeintervju med fire grupper.

Tabell 9.1 Oversikt over materiale med selv-evaluering og refleksjon om samtale.

Time	Fase 1				Fase 2					
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
Tema/ Aktivitet	Lære om samtale, lytting og argumentasjon + lage samtaleregler				Diskusjon: Nynorsk og bokmål	Samskriving: Argumenterende tekst	Diskusjon: Å skape spenning i fortellinger	Samskriving: Fortelling	Diskusjon: Ungdomsroman	Diskusjon/ samskriving: Reklametekst
Metasamtale (min.)	32	22	21	10	6,5	13	5,5	11	3,5	4
Logger	X			X		X			X	
Intervju										X

I analysen brukte jeg en såkalt refleksiv versjon av tematisk analyse (Terry et al., 2017; Braun & Clarke, 2006, 2019). Denne analytiske tilnærmingen foregår som en fortolkende og kreativ prosess, der temaer utvikles i møtepunktet mellom forskerens teoretiske forforståelser, analytiske ressurser og dataene (Braun & Clarke, 2019). Analysen startet med grundige gjennomlysninger og transkripsjon av alle metaytringer om samtale som forekom i undervisningsforløpet, både muntlige og skriftlige. Deretter kodet jeg den aktuelle empirien med det mål å få overblikk over hva elevene kommenterte når de ytret seg om samtale, samtaleregler og samtaledeltakelse. Jeg valgte å bruke semantiske koder, der jeg forsøkte å gjengi med få ord essensen i elevenes yringer. Eksempler på koder

som forekom på tvers av materialet, var «tenker ikke på samtalereglene», «ble enige raskt», eller «viktig at alle bidrar». På bakgrunn av kodene utviklet jeg fem temaer som elevene berører i metaytringene sine: *sosiale normer, argumentasjon og meningsbryting, verdsetting av samtale, samtalens mål og samtaleregler*. Disse fungerer som tematiske oppsamlingskategorier.

Videre utforsket jeg kjennetegn ved og variasjon i elevenes ytringer innenfor disse fem temaene. Her så jeg i større grad ytringene til elevene i lys av kunnskap om intervensjonens samtalenormer. Som et resultat av denne fasen fant jeg at tre ulike «spenninger» kom til uttrykk. Spenningene forstår jeg som friksjon mellom elevenes forståelser og holdninger og de normene som lå til grunn i undervisningen – og som dermed kommer til syne i form av motstand, forhandlinger eller undring og usikkerhet i metasamtalene og -ytringene. Det å orientere analysen mot ulike spenninger var slik noe som oppstod underveis i analyseprosessen. Disse spenningene sammenstiller mening i og på tvers av kategoriene, og de representerer overordnede temaer eller sentrale «stories about the data» (Braun & Clarke, 2019). Disse er: *kommunikative normer versus deliberative normer, samtalen som prosess versus enighet som produkt og tidligere samtalekompetanse versus samtaleregler* (tabell 9.2). I neste del undersøker jeg hvordan spenningene kom til uttrykk underveis i undervisningsforløpet.

Tabell 9.2 Oversikt over kategorisering av elevens metaytringer.

Temaer i elevenes metasamtaler	Spenninger
Sosiale normer	Kommunikative normer → ← Deliberative normer
Argumentasjon og meningsbryting	
Verdsetting av gruppesamtale	Samtale som prosess → ← Enighet som produkt
Samtalens mål	
Samtaleregler	Tidligere samtalekompetanse → ← Samtaleregler

ANALYSE

Spenning 1: Kommunikative normer versus deliberative normer

Spenningen mellom kommunikative normer og deliberative normer kommer til syne i elevenes ytringer om «sosiale normer» og «argumentasjon og meningsbryting». Da elevene de første ukene ble bedt om å reflektere over hva som kjennetegner gode gruppesamtaler, var forslagene i stor grad orientert mot relasjonelle sider ved samtalen. Elevene ga uttrykk for at de var opptatt av at alle skulle følge med når

noen sa noe, at de ikke skulle avbryte hverandre, og at alle i gruppa skulle komme til orde i beslutninger. Det framsto som viktig for elevene at ingen skulle føle seg utenfor i gruppene, og at alle skulle oppleve at deres meninger var like mye verdt:

En kan ikke si «ja» uten å spørre de andre på gruppa hva de mener. Og så bare bestemme det selv. Det kan på det verste føre til krangling (Leo, T3).

Alle skal føle at de har like mye de skulle ha sagt som de andre (Mia, T3).

I elevenes ytringer ser de ut til å være svært opptatt av respekt i forbindelse med samtale, forstått som å vise hverandre anerkjennelse og lytte til hverandre. De mente eksempelvis det var et klart tegn på respektløshet dersom noen bare skiftet samtaleemne uten videre eller snudde seg vekk fra den som snakket. De framhevet betydningen av aktiv lytting og viste engasjement rundt dette:

Det er viktig å høre på hva andre sier og på meningene deres. Og hvis du ikke ser på dem og bare sitter og ser ned i bordet, da tror de ikke akkurat at du faktisk lytter til dem (Alexander, T1).

Elevene reflekterte i forbindelse med dette over forskjeller mellom å samtale i sosiale medier versus i ansikt til ansikt-samtale, og det utfordrende i å ikke kunne tolke hvordan mottakeren tar imot det man sier:

Når du skriver til noen, kan du ikke se hvordan den andre tolker hvordan ... hvordan det blir, liksom. Hvis du sier en litt lei ting til dem, da så kan du ikke se ... noen blir litt lei seg, andre tar det fint. Du kan ikke se når du skriver til dem (Elias, T1).

Generelt så aktiv lytting og sosial støtte i samtalen – det som kan gå under forståelsen av kommunikative normer (jf. Alexander, 2020) – ut til å være langt framme i elevenes bevissthet da samtaleintervensjonen startet. Elevene uttrykte derimot ikke like klare forståelser knyttet til hvilke deliberative normer (jf. Alexander, 2020) som burde gjelde for argumentasjonsprosesser og diskusjoner i gruppesamtaler. Eksempelvis møtte elevene utfordringer når de skulle beskrive hva det vil si å *overtale noen* eller *forklare* noe, og særlig utfordrende var det å få ordentlig grep på hva det egentlig vil si å *argumentere*:

Er det å forklare og sånn? (Signe, T1).

Er argumentere det samme som å forklare ord? (Leo, T3).

I tråd med undervisningstilnærmingen var det et mål at elevene både skulle forstå og ta stilling til slike samtalenormer, og at de skulle kunne ta metaspråk om samtale aktivt i bruk. Læreren fikk derfor en sentral rolle i å modellere og undervise i hva det eksempelvis vil innebære å «argumentere for meningen sin» eller å «utfordre andres synspunkter».

Elevenes usikkerhet knyttet til deliberative normer kommer fram i metasamtalene deres da klassens samtaleregler skulle etableres (T3). Mens regler som «lytt til den som snakker» og «vis respekt» raskt ble foreslått i alle gruppene, kunne det virke som om regler knyttet til å forholde seg kritisk og konstruktivt til andres synspunkter, og bygge videre på dem, var mer utfordrende for elevene å reflektere over og få et eierforhold til. I utdraget nedenfor ser vi en av gruppenes metasamtale rundt to samtaleregler som er oppe til diskusjon (T3). Læreren hadde delt ut en liste med mulige samtaleregler som elevene skulle lese og ta stilling til i gruppene. I plenumsrunden er Elias og Leo åpne om at de ikke helt får grep om hva flere av disse forslagene innebærer. De presenterer her regler de er usikre på, og som de dermed har markert med «kanskje»:

Elias: «Utfordre det som er sagt hvis du ikke er enig» (leser forslag til regel).

Lærer: Ja? Hvorfor har dere «kanskje» på den?

Elias: Vi skjønnte ikke hva som mentes.

Lærer: Nei, den var litt vanskelig å forstå. Det var flere grupper som spurte om hva som mentes med det. Det å utfordre det som er sagt hvis du ikke er enig er, la oss for eksempel ... hvis Sigrid sa noen ting ... også var ikke du helt enig ... da utfordrer du hvis du for eksempel ber Sigrid om å si noe mer om det, «hvorfor mener du det?». Du vil vite litt mer om det som er sagt.

Elias: Ja.

Lærer: Hva synes dere da om den regelen?

Elias: Det om at «alle skal begrunne meningene sine».

Lærer: Ja? Kan dere begrunne hvorfor dere har «kanskje» på den?

Leo: Fordi ... liksom, vi vil ikke ha det sånn «hvorfor, hvorfor har du det, hvorfor har du valgt det».

Lærer: Du tenker at det blir masete?

Leo: På en måte, liksom. Hvis en i gruppa sier nei, må jo det være nok? Og så blir det bare sånn «hvorfor sier du det, hvorfor sier du nei» og sånt.

Lærer: Å ja. Dere tenker på at det kan være ekkelt for den andre?

Leo: Ja.

Reglene som er oppe til diskusjon i utdraget, representerer to sentrale kjennetegn i utforskende samtale, nemlig å begrunne synspunktene sine og imøtegå andres synspunkter hvis man er uenig eller vil vite mer. Når det gjelder å utfordre noe som blir sagt, ser elevene ut til å være usikre på hva dette kan innebære i samtale, selv etter flere forklaringer og eksempler fra læreren, også i de foregående timene. Når det gjelder forslaget om begrunnelser, er elevene uenige i at dette høres hensiktsmessig ut. Leo mener at det kan virke masete å be om begrunnelser når noen er uenige i noe, og sier at «vi vil ikke ha det sånn». Slike forhandlinger representerte en spenning i undervisningens metasamtaler – mellom de deliberative normene som ble presentert som kjennetegn på utforskende samtale, og det sosiale og relasjonelle elevene var vant med å ta hensyn til i samtaler fra før, altså kommunikative normer. Elevene vurderte kritisk og viste motstand når de opplevde at normene ikke var i tråd med egne oppfatninger om god samtale. Normene om å begrunne svarene sine og imøtegå hverandres synspunkter ble da heller aldri inkludert i de nedskrevne *samtalereglerne* i klassen. De fungerte likevel som *samtalenormer* i klasserommet gjennom hele perioden, gjennom lærerens gjentatte oppfordringer og påminnelser.

Da elevene i gruppeintervjuene ble invitert til å reflektere over gode samtaler, mot slutten av intervusjonen, virket likevel elevene å ha fått mer erfaring med samtale og mer bevissthet rundt betydningen av å delta aktivt og argumentere. De trakk da eksempelvis fram betydningen av begrunnelser, initiativer og motargumentasjon:

At alle sammen bruker eksempler for å forklare hvordan ideene man kommer med er gode. [...] (Julia, T10).

Hvis man er uenig så må man si hvorfor man ikke liker ideen og hva kunne vært bedre med den (Julia, T10).

Man må være flink til å forklare og være reflektert. Kanskje være flink til å si ideer. Men ikke si mye mer enn de andre og bare ta helt over, liksom (Mia, T10).

En av elevene tematiserte dessuten hvordan man kan endre standpunkt når flere perspektiver kommer fram, noe som regnes som det mest sentrale trekket i utforskende samtale:

Hvis alle sammen er med på å bestemme hva gruppa vil gjøre, så kanskje det man mener byttes om på når man snakker om det (Alex, T10).

I ytringene sine bruker ikke elevene alltid metaspråket læreren har vektlagt i undervisningsforløpet, men de demonstrerer likevel at de gjennom undervisningen utvikler forståelser av og bevissthet rundt bestemte trekk ved meningsbrytning i samtaler, også de som er mer knyttet til deliberative normer.

Spenning 2: Samtalen som prosess versus enighet som produkt

Spenningen mellom samtale som prosess versus enighet som produkt kommer til uttrykk i elevytringer som er kodet innenfor temaene «verdsetting av gruppesamtale» og «samtalens mål». Analysen tyder for det første på at det var nytt for elevene at samtale i seg selv skulle ha en framtredd plass i undervisningen. De oppfattet ikke nødvendigvis at gruppesamtalen kunne ha verdi for dem i læringsarbeid i den første fasen av intervensjonen. Dette kom blant annet fram i en aktivitet der elevene skulle ta stilling til en rekke påstander om samtale i klasserommet (T3). I to av gruppene ble de enige om at de tenkte best når de arbeidet alene, og dessuten var de usikre på om de kunne lære noe av å samtale med jevnaldrende i det hele tatt: «Ikke når man bare er tolv år, nei!» (Jens, T3). Gjennom undervisningsforløpet framstår elevene likevel som positive til opplevelsene de har med å få rom til å samtale i grupper. De trekker fram at det er gøy å diskutere med andre, «for da må man jo tenke litt på det man sier, da» (Nathalie, T3). Flere framhever at det er fint å kunne diskutere med andre enn dem man vanligvis snakker med. Denne begeistringen kan skyldes at elevene ikke er vant til å arbeide systematisk med gruppesamtale, noe som ble tematisert av elevene i de tilbakeskuende gruppeintervjuene: «Vi får sjelden lov til å sitte og snakke i norsktimene. Det er mye individuelt arbeid» (Julia, T10).

I de skriftlige loggene underveis i intervensjonen er elevene nesten utelukkende positive når de evaluerer samtaler sine. Med få unntak vurderer de egne samtaler som vellykkede og sier samarbeidet var godt. De virker opptatt av å kvittere for at de «har greid det», i den betydning at gruppa har klart å komme til enighet. Noen skriver at de ble raskt enige, og at det derfor heller ikke var

nødvendig å diskutere noe særlig. De har ellers positive vurderinger knyttet til det å ha bidratt aktivt i diskusjonen. I flere av loggene behandles også uenighet, men da for å bemerke at dette var hindringer som raskt ble overvunnet ved godt samarbeid:

Selvevaluerende metaytringer fra refleksjonslogger

Det gikk fint så lenge alle ble enige (Emrik, T4).

Jeg syntes det gikk veldig bra fordi alle fikk snakke like mye og si sin egen mening. Det ble litt uenigheter om hvordan vi skulle løse det osv. Men så ble alle enig til slutt. Og alle syntes at det var gøy (Nathalie, T4).

Hvis det var uenigheter, så fant vi ut av det (Adina, T4).

Det gikk fint med oss. Alle fikk sagt noe, og vi hadde fornøyelige samtaler (Olav, T4).

Grappa mi jobba bra. Vi var mye enige og hvis vi var uenige så spurte vi hverandre hvordan vi skulle gjøre det sammen. Så det gikk veldig bra ☺ (Elias, T6).

Jeg synes jeg var flink til å bidra. Jeg fikk si hva jeg syntes om ting. Vi samarbeidet bra. Vi er enige i nesten alt. Vi trenger ikke å diskutere så mye (Adina, T6).

Utover disse skriftlige ytringene, der elevene rapporterer kortfattet om gruppas vei mot enighet og at de kom i mål og «fant ut av det», var det få konkrete beskrivelser og lite metarefleksjon rundt meningsbrytning og samtale som *prosess*. Elevene utdyper generelt lite konkret om det muntlige samarbeidet i gruppene, selv om læreren forsøkte å få i gang slikt selvevaluerende meta-snakke. Som støtte i synliggjøringen av samtale som prosess forsøkte læreren å løfte fram potensialet som ligger i å være uenige om noe, og hun ba elevene legge godt merke til og fortelle om hvordan de hadde gått fram i situasjoner der gruppa i utgangspunktet hadde hatt ulike synspunkter. Elevenes responser var ofte korte og vage, noe som tyder på at de syntes det var utfordrende å sette ord på hvordan dette foregikk:

Vi ble æ- enige om det meste og ja ... det var ... vi liksom visste hvor vi ville og snakka om det med hverandre (Emrik, T4).

Vi? Ja, vi sa først våre egne meninger og sånt. Og så fortalte vi hvorfor og hvorfor ikke. Så, ja ... Nei, ja, jeg vet ikke egentlig. Men så ble det bare slik ... at vi fikk det til (Adina, T4).

I tråd med kjennetegn på utforskende samtale innen Thinking Together hadde elevene blitt oppfordret til å prøve å komme til enighet i samtalene sine, og det å «komme i mål» ble dermed en sentral drivkraft. Det er derfor ikke overraskende at det å ha blitt enige og «greie det» oppleves som å være en gyldig kvittering på samtalens suksess. For å få til utforskende samtaler i tråd med Thinking Together er det å bli værende i diskusjonen og bryne seg på hverandres innspill viktigere enn enighet i seg selv, og læreren måtte forsøke å balansere hensynet til *produkt* og *prosess* i de mange refleksjonsrundene. Det var utfordrende å få i gang gode metasamtaler og oppsummeringer i timene, og det er få eksempler i materialet der elevene drøfter utfordringer i argumentasjonsprosesser.

Selv om det var utfordrende å få elevene engasjert i selvevaluerende meta-snakke og skriftlig refleksjon om det muntlige samarbeidet, så det likevel ut til at det hadde begynt å utvikle seg en holdning blant elevene for økt *verdsetting* av gruppesamtaler da intervensjonen gikk mot slutten. Elevene så ut til å finne både nytte og glede i å løse oppgaver sammen muntlig. For eksempel påpeker Magnus at det er positivt å samtale i grupper fordi «at noen andre vet ting som kanskje ikke du vet» (T10). Olav og gruppa hans hadde i starten virket usikre på om man kunne lære noe av hverandre i grupper med jevnaldrende. I avslutningsintervjuet (T10) svarer Olav på hva han mener har vært positivt med å arbeide systematisk med gruppesamtaler:

Forsker: Hva har vært fordelene med å samtale i grupper slik dere har gjort?

Olav: Man får vite hvordan de andre tenker.

Forsker: Har det en verdi, da?

Olav: Ja, siden ... hvis du for eksempel ... Hvis du sliter med å tenke igjennom noe ...

Også tenker noen på en annen måte. Da kan de på en måte hjelpe deg å tenke.

Olavs ytring om å «hjelpe hverandre å tenke» reflekterer vektleggingen av samtenking som lå til grunn i undervisningen i perioden. For elevene i 7A,

som hadde vært lite vant med gruppesamtaler og forventninger til disse, var det sentralt at de fikk erfaringer med at de kunne ha noe reelt å bidra med i hverandres læringsprosesser. Selv om elevene virker veldig produktorienterte i metasamtaler og logger gjennom de ti ukene, ser det likevel ut til at de i større grad «oppdager» hverandre som ressurser for produktiv samtinking underveis i undervisningsforløpet.

Spenning 3: Tidligere samtalekompetanse versus samtaleregler

Til sist preges også arbeidet med samtale i klassen av en spenning mellom *tidligere samtalekompetanse* og *samtaleregler*. Denne kommer spesielt fram i situasjoner der elevene blir utfordret av læreren til å bruke reglene til å evaluere kvaliteter ved samtalen sine. Det er et gjennomgående trekk i elevenes metaytringer at de avviser at de forholdt seg bevisst til samtaleregler. Dette gjaldt både i metasamtaler med hverandre i gruppa, i plenumssamtaler med læreren og i intervjuene med forskeren. I de aller fleste tilfeller der de ble spurt om hvordan samtalereglene hjalp dem i diskusjonene, sier de at de ikke hadde behov for dem eller glemte dem. I eksemplene nedenfor har læreren bedt elevene om å samtale om hvordan de brukte samtalereglene som støtte i en resonneringsoppgave (T4):

Leo: Vi var enige om alt når vi skulle. Når vi ble usikre så spurte vi alle i hele gruppa om «hva synes du om det?», og så ble vi enige. Vi tenkte ikke engang på reglene, vi bare suste gjennom det.

Elias: Jeg synes det gikk bra jeg. Vi samarbeidet bra. Vi greide å bli enige og sånn. Ja, det synes jeg. Det vi gjorde da, var at vi snakket mye sammen og vi spurte hverandre. Vi tøysa ikke, vi tulla ikke.

Signe: Jeg tenkte ikke på reglene jeg heller.

Leo: Vi greide det uten å tenke på dem.

Olav: Det var egentlig ganske enkelt å bli enige.

Mia: Mm

Olav: -såååå eeehh de gikk jo bra de utfordringene her da.

Olav: «Hvordan gikk det med reglene». Nei, altså, jeg tenkte ikke så mye på reglene.

Mia: Nei, ikke jeg heller.

Olav: Gjorde du det, Jens?

Jens: (rister på hodet)

Olav: Men vi klarte det uansett. Så! (triumferende tone)

I refleksjonsrundene posisjonerer elevene seg altså vekk fra samtalereglene og virker fornøyde med at de greier seg uten dem. I ett tilfelle sier Nathalie at reglene var nyttige, og da i forbindelse med å huske å få med alle i samtalen: «Reglene hjalp oss kanskje med at alle fikk si sin mening uten at noen liksom var sånn der at de bestemte for alle» (T4). I de øvrige tilfellene markerer elevene en viss distanse fra reglene, i den forstand at de avviser at de har hatt noen betydning for dem og deres gruppeprosesser. Adina er blant elevene i klassen som hadde tatt samtalereglene aller mest på alvor underveis i undervisningsforløpet, og hun arbeidet aktivt for at gruppa hennes skulle etterleve lærerens forventninger til det utforskende samtaleformatet. I det avsluttende gruppeintervjuet forklarer Adina hvorfor hun likevel viser motstand mot å omfavne betydningen av reglene.

Liksom ... reglene har egentlig alltid vært der, hvis du skjønner? Siden ... hvis det ikke hadde stått noen regler om det, så betyr det ikke at vi ikke skal la alle snakke, liksom (Adina, T10).

Slik Adina forklarer det, er samtalereglene så selvsagte i gruppesamtaler at de ikke har hatt noen funksjon for gruppa hennes. Denne avvisningen er interessant med tanke på hvor mye samtalereglene satte spor i elevenes gruppesamtaler i perioden, i form av utprøving og kommentarer om hverandres samtaledeltakelse (jf. Kvistad, 2021).

DISKUSJON OG IMPLIKASJONER

I denne artikkelen har målet vært å undersøke spenninger mellom elevenes forståelser og holdninger og de eksplisitte samtalenormene som ble vektlagt i intervensjonen. Elevenes forståelser av god samtaledeltakelse så ut til å være tett knyttet til kommunikative normer, som å lytte, vise respekt og ikke avbryte, og i mindre grad til aktiv argumentasjon og meningsbrytning. Deliberative normer om å imøtegå andres synspunkter eller be om begrunnelser ble møtt med usikkerhet og motstand i starten. I Thinking Together legges det stor vekt på respektfull diskusjon i betydningen å være kritisk og konstruktiv på samme tid, mens elevene først og fremst så ut til å knytte respekt i samtale til det å lytte interessert og ikke avbryte. En annen spenning var knyttet til det å skulle reflektere over og forstå samtalen som *prosess*. Analysen viste at elevenes selvevaluerende metasnakk i stor grad handlet om *produktet* av gruppesamtalene, altså det å ha blitt enige. Det var utfordrende å få i gang metasamtaler

og tilbakeskuende refleksjon om prosessen fram mot enighet. Den siste spenningen handlet om friksjon mellom elevenes *tidligere samtalekompetanse* og *samtalereglene*. Det kom fram at elevene i liten grad anerkjente samtalereglene som betydningsfulle eller nødvendige. I det følgende diskuterer jeg hvordan disse tre spenningene kan forstås, noe som utgjør andre ledd av artikkelens forskningsspørsmål. Jeg drøfter de tre spenningene i lys av teori (Alexander, 2020; Donato, 2007; Wertsch, 2007) og forskning om samtaleundervisning, og også i forhold til intervensjonens rammer og føringer. Til slutt løfter jeg fram didaktiske implikasjoner.

Den første spenningen kan forstås i sammenheng med at samtalekunnskap hos elever i stor grad blir implisitt mediert (jf. Wertsch, 2007) gjennom deltakelse i helklassesamtaler. Gjennom å delta i slike samtaler etablerer elever gradvise forståelser av hvordan man samtaler i læringssammenhenger, uten at dette nødvendigvis er gjenstand for bevisst refleksjon. Studier viser imidlertid at det ofte er lite taletid for elever i helklassesamtaler, fordi slike samtaler typisk preges av at læreren opprettholder sterk styring på veien mot allerede bestemte svar (Alexander, 2008; Myhill, 2006). Elevene får slik ikke nødvendigvis nok erfaringer med å bygge videre på sine medelevers tenkning eller tenke grundig og kritisk over det som blir sagt. På bakgrunn av dette er det ikke overraskende om elevers forståelser av «god samtale» er sterkt koblet til det atferdsmessige og sosiale, som å lytte aktivt og ikke avbryte, i stedet for argumentasjon og meningsbrytning (Newman, 2017). Elevenes usikkerhet og motstand i møte med deliberative normer i denne studien kan forstås som at de i starten hadde få erfaringer med hvordan disse kjennetegnene på utforskende samtale kan fungere produktivt i faglige gruppesamtaler, eksempelvis hvordan man kan utfordre noens synspunkt om et tema uten å være ansiktstruende (jf. Swann, 2007). Muligens stemte ikke disse normene overens med eller opplevdes som relevante for elevenes forståelser av hva det innebærer å vise hverandre respekt og ivareta hverandre relasjonelt i samtale. I tråd med Lefstein (2010) kan vi forstå slike spenninger mellom regler og relasjoner som naturlige når lærere fasiliterer samtale med utgangspunkt i bestemte idealer for samtaledeltakelse.

Elevenes produktorientering i de selvevaluerende metasamtalene og loggene kan forstås i sammenheng med at elevene hadde lite øving i å innta et metaperspektiv på egne gruppesamtaler. I tillegg var nok elevenes vektlegging av enighet et svar på at de i tråd med Thinking Together ble oppfordret til å prøve å komme til felles gruppebeslutninger. Elevenes gruppediskusjoner gjennom

intervensjonen var ofte preget av et *enighetstrykk* (Kvistad, 2021), og dette ser også ut til å gjenspeiles i metasamtalene. Loggskrivningen og metasamtalene ble muligens forstått som situasjoner der de ble invitert til å dokumentere at de hadde «greid det» og kvittere for samtalenes suksess. Her må det samtidig sies at det å gjøre tilbakeskuende og kritiske analyser av samspillet i en faglig samtale krever mye metaspråk og samtalekunnskap, og at det å skulle vurdere sin egen og medelevers samtaledeltakelse sannsynligvis også kan oppleves ubehagelig, spesielt med tanke på at dette var noe elevene ikke hadde trent på tidligere.

Når det gjelder elevenes avvising av samtalereglens betydning, kan det være at elevene opplevde at de i intervensjonsarbeidet måtte forholde seg proseduralt og omstendelig til det de allerede opplevde som etablert og selvsagt samtalekunnskap. Mens de deliberative normene ble møtt med motstand og undring fordi elevene ikke syntes de virket hensiktsmessige («vi vil ikke ha det slik»), ble de nedskrevne samtalereglene muligens for grunnleggende for elevene («de har vært der hele tiden»). Det er ifølge Alexander (2020) ikke uvanlig at spesielt eldre elever kan oppleve det som å bli undervurdert når man arbeider for eksplisitt med å synliggjøre kommunikative normer, og dette kan være en del av forklaringen på hvorfor elevene viser avmålthet og motstand i metasamtalene.

De tre spenningene aktualiserer betydningen av en muntligundervisning som kan synliggjøre samtalen for elevene og tilby dem et metaspråk, uten å verken undervurdere elevene som kompetente meningsskapere eller representere noe helt nytt og fremmed. For å balansere disse hensynene ville det sannsynligvis ha vært gunstig å bruke enda mer tid på å bli kjent med elevenes ulike samtaleerfaringer fra tidligere skolegang og fra hjemmearenaen, og bruke disse som ressurser for felles refleksjon. De forhandlinger som oppstod om hvilke normer som virker hensiktsmessige og meningsfulle, viser at elevene i 7A var aktive og selvstendige agenter som vurderte kritisk og stilte seg spørrende eller avvisende til forslag og føringer for god samtaledeltakelse. I et sosiokulturelt perspektiv er elevens agency svært sentralt i språkundervisning (jf. Donato, 2007), og møtet med en bestemt elevgruppes forforståelser og samtaleerfaringer kan føre til spenninger mellom det idealiserte og det realiserte (Michaels et al., 2007) som lærere bør være lydhøre for (jf. Alexander, 2020). Det kan diskuteres om vi var tilstrekkelig lydhøre i intervensjonen, eksempelvis ved at vi fortsatte å fremme deliberative samtalenormer som elevene viste motstand mot. Her kunne vi i større grad tatt oss tid til å utforske elevenes forståelser som en del av samtaleundervisningen. Dette kan hevdes å være spesielt viktig i forbindelse

med diskusjon og meningsbrytning, da forskjeller mellom elevers bakgrunner og erfaringer kan komme særlig til syne i slike samtaler (Corsaro & Maynard, 1996; Michaels et al., 2007).

Metaytringene til elevene tyder videre på at intervensjonen satte i gang bevisstgjøringsprosesser både knyttet til *holdninger* til gruppesamtalers potensial og *bevissthet* og *metaspråk* om gruppesamtalers kjennetegn. I eksplisitt mediering av kulturelle redskaper er bevisste refleksjonsprosesser hos den lærende sentralt, og det at elevene deltar i slike forhandlinger, kan ses som et uttrykk for at elevene er *på vei* i prosessen med å utvikle mer bevisst samtalekunnskap. Det er eksempelvis ikke gitt at elever i det hele tatt anerkjenner gruppesamtalers læringspotensial (Mercer & Howe, 2012), men i de avsluttende gruppeintervjuene i denne studien ytret elevene seg positivt om gruppesamtaler, både som sosial og faglig arena. Jeg vil derfor trekke fram at intervensjonen hadde en viktig funksjon som holdningsarbeid der elevene fikk øynene opp for medelevene sine som ressurser i faglig diskusjon – noe jeg mener er av avgjørende betydning for å videreutvikle en utforskende og konstruktiv samtalekultur.

Når det gjelder didaktiske implikasjoner, underbygger denne studien at elever trenger varierte erfaringer med samtale i undervisningen, og nok rom og tid til å reflektere over hva som forventes og kreves av samtaledeltakelse i de ulike situasjonene. Selv om læreren utvilsomt er et viktig muntlig forbilde i klasserommet, vil det ikke nødvendigvis være tilstrekkelig å få trening i samtale gjennom lærerstyrte, spontane samtalehendelser. Erickson (2019) har pekt på at det ligger utfordringer i å skulle lære andre å snakke med hverandre på nye måter: Å lære *om* bestemte samtaletrekk eller å studere gode eksempelsamtaler vil ikke være tilstrekkelig; det er også avgjørende at den som skal utvikle sine samtaleferdigheter, får egne erfaringer med hvordan et antatt produktivt samtaletrekk «looks, sounds and feels like» (Erickson, 2019, s. 211) i situert samhandling med andre. Praktisk utprøving av samtaleferdigheter i meningsfulle sammenhenger er derfor viktig, og antakelig spesielt viktig i klasserom der elevene kommer fra ulike sosiokulturelle bakgrunner og dermed ofte har ulike utgangspunkt for å delta i den typen faglige samtaler som er vektlagt i intervensjonen.

Det er grunn til å tro at spenningene som oppstod, ville vært mindre framtrøende dersom samtaleundervisningen hadde foregått som en mer naturlig og integrert del av undervisningen enn i form av en intensiv samtaleintervensjon mot slutten av barnetrinnet. Det er sentralt å legge et tidlig grunnlag for å gjøre samtale til gjenstand for analyse og refleksjon i klasserommet – på

samme måte som det er naturlig å studere en skriftlig tekst i klassefelleskapet og diskutere trekk ved den. Selv elever på første trinn kan veiledes til å legge merke til og snakke om produktive samtaletrekk i gruppesamtaler, og deretter prøve ut disse på egen hånd (Edwards-Groves & Davidson, 2020). Å utvikle en kultur for utforskende samtaler krever dessuten ofte et langsiktig, lydhørt og målrettet arbeid (Palmér, 2010). Et eksempel på slikt langsiktig arbeid er aksjonsforskningsstudien til Matre og Fottland (2011), der de arbeidet med en klassesamtalekultur over to år. I stedet for å etablere bestemte regler for å fremme ideelle samtaleformer gjorde læreren løpende vurderinger av hvilke aksjoner den spesifikke elevgruppa kunne ha nytte av, for eksempel knyttet til oppfordringer om å stille gode spørsmål eller utfordre synspunkter. Slik ble prosjektet med å utvikle elevenes samtaleferdigheter en integrert del av arbeidet i klassen.

AVSLUTNING

Denne artikkelen belyser ulike spenninger som kan oppstå i eksplisitt samtaleundervisning. I slik undervisning bør lærere være bevisste på at det kan oppstå grunnleggende forhandlinger om «god samtale», fordi elevene vil fortolke samtalenormer med utgangspunkt i sine tidligere forståelser og erfaringer fra livet både utenfor og på skolen. Jeg har brukt sosiokulturelle perspektiver til å underbygge at kulturelle redskaper – i denne studien bestemte utforskende samtaletrekk – ikke bare kan *overføres* ved hjelp av eksplisitt undervisning, men at elevene selv er aktive og erfarende parter som fortolker og omformer de kulturelle redskapene. Det er derfor verdifullt for læreren å være lydhør for elevenes perspektiver i undervisning om samtaler. På bakgrunn av artikkelens funn vil jeg løfte fram betydningen av at bevisstgjøringsarbeid om samtalenormer og utvikling av et felles metaspråk om samtale bør starte tidlig på barnetrinnet og gradvis bygges opp som en integrert del av undervisningen.

REFERANSER

- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. I: N. Mercer & S. Hodgkinson (Red.), *Exploring talk in school* (s. 91–114). SAGE Publications.
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge.
- Barnes, D. & Todd, F. (1995). *Communication and learning revisited*. Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Biesta, G.J.J. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C. & Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: Improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 141–156. <https://doi.org/10.1080/03057640802702000>
- Corsaro, W.A. & Maynard, D.W. (1996). Format tying in discussion and argumentation among Italian and American children. I: D.J. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (Red.), *Social interaction, social context and language* (s. 157–174). Lawrence Erlbaum Associates.
- 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.
- Donato, R. (2007). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. I: J.P. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 48–84). Oxford University Press.
- 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.
- Erickson, F. (2019). Notes on a “sense of the game” in fostering intellectually substantive classroom discourse. *International Journal of Educational Research*, 97, 210–212.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Kvistad, T. (2021). «Dere skal være enige med meg også!»: Elevers administrering av gruppesamtaler i en periode med eksplisitt samtaleundervisning i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7792>
- Kvistad, T., 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>
- 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.
- Littleton, K. & Howe, C. (Red.) (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction*. Routledge.
- 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. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- 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), 95–112.
- Michaels, S., O'Connor, C. & Resnick, L.B. (2007). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283–297.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19–41. <https://doi.org/10.1080/02671520500445425>
- 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* [doktorgradsavhandling]. Aarhus Universitet.
- Reinking, D. & Bradley, B.A. (2008). *Formative and Design Experiments: Approaches to Language and Literacy Research*. Teachers College Press.
- 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>
- Swann, J. (2007). Designing 'educationally effective' discussion. *Language and Education*, 21(4), 342–359. <https://doi.org/10.2167/le702.0>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I: C. Willig & W.S. Rogers (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2. utg., s. 17–37). SAGE Publications.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warwick, P. & Dawes, L. (2018). Dialogic teaching and learning. *Viden om literacy*, 23, 4–13.
- Wegerif, R. (2020). Orientations and ground rules: A framework for researching educational dialogues. I: R. Kershner, S. Hennessy, R. Wegerif & A. Ahmed (Red.), *Research methods for educational dialogue* (s. 27–46). Bloomsbury Academic.
- Wertsch, J.V. (2007). Mediation. I: H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Red.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178–192). Cambridge University Press.